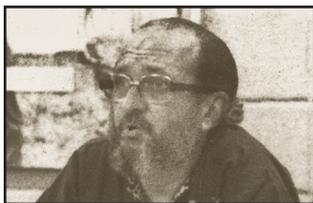


EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES



TERCERA ÉPOCA VOLUMEN XLIII NÚMERO ESPECIAL

Francisco...
 mente de la etapa...
 Santiago - invitado por ICIRA. Así, UNICEF pa-
 garía el pasaje Genieve México - Genieve mien-
 tras ICIRA pagaría México - Santiago - México.
 Soluciones inmediatas que deben ser tomadas:
 como no tengo, obviamente, pasaporte brasi-
 leño, sino documento de viaje de Chile, foda-
 vez que voy a México es necesario que el Ministe-
 rio de Relaciones Exteriores autorice al Consula-
 do Mexicano de la ciudad donde estoy a dar una
 visa de entrada. Esta resolución no es foda-
 da no hay caso. Si no se puede obtener
 del Ministerio tal autorización y que el
 Consulado Mexicano de la ciudad donde se está
 autorización tan pronto como sea posible. Estaré
 en Roma el día 7. Si no se puede obtener en
 del 2 de septiembre. Estaré en París, UNICEF,
 al 7. Ahí, al ir al Consulado el día 7 ya debo
 encontrar la solución, para que pueda viajar el
 10, aun que no sepa todavía si hay vuelo en el
 10. Esta debería ser otra ayuda que darías: atre-
 glat las fechas de ahí.

Adriana Puiggrós
 LECTURAS DE FREIRE

Peter McLaren
 PAULO FREIRE, UN HOMBRE ATEMPORAL

Roberto Aparici, Fernando Bordignon y Jorge Martínez-Pérez

ALFABETIZACIÓN ALGORÍTMICA BASADA EN LA METODOLOGÍA DE PAULO FREIRE

Marcos Reigota
 LA FILOSOFÍA POLÍTICA Y EDUCATIVA DE PAULO FREIRE EN FRANCIA

Marcela Gómez Sollano
 PAULO FREIRE: LA PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA DIALOGA CON LA ESPERANZA

Miguel Escobar-Guerrero
 FREIRE Y EL EZLN: LA PASIÓN POR LUCHAR Y LA DIRECCIÓN COLECTIVA

Carmem Silva, Andréia Teixeira y Claudia Patricia Sierra
 MEMORIAS DE PAULO FREIRE. CONVERSACIONES CON ANA MARIA ARAÚJO FREIRE

anexo del Paulo Freire

DIRECTORA

Alicia de Alba

CONSEJO EDITORIAL

Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Patrick Boumard, *Université de Bretagne Occidentale, Brest, Francia*

Daniel Cassany, *Universidad Pompeu Fabra, España*

Cristián Cox Donoso, *Universidad Diego Portales, Chile*

María de Ibarrola Nicolín, *Departamento de Investigaciones Educativas, México*

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

Claudia Jacinto, *Instituto de Desarrollo Económico y Social, CONICET, Argentina*

Felipe Martínez Rizo, *Universidad Autónoma de Aguascalientes, México*

Roberto Rodríguez Gómez Guerra, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

José Francisco Soares, *Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil*

Emilio Tenti Fanfani, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

Carlos Tünnermann Bernheim, *Academia Nicaragüense de la Lengua, Nicaragua*

Alicia Vargas Porras, *Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Guillermo Zamora Poblete, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

COMITÉ EDITORIAL

Germán Álvarez Mendiola (DIE-CINVESTAV), Graciela Cordero Arroyo (UABC),

Gloria del Castillo Alemán (FLACSO-México), Gunther Dietz (UV), Ana Lucía Escobar Chávez (UAS),

Ana Hirsch Adler (IISUE-UNAM), Martín López Calva (UPAEP), Andrés Lozano Medina (UPN),

Dinorah Miller Flores (UAM-Azcapotzalco), Enrique Pieck Gochicoa (UIA), Rosa Martha Romo Beltrán (UdeG),

Estela Ruiz Larraguivel (IISUE-UNAM), Patricio Solís Gutiérrez (COLMEX),

Ana María Tepichin Valle (COLMEX).

Coordinadora del número: Alicia de Alba

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: Ernesto López Ruiz

Fotografías de portada: Archivo del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)

Perfiles Educativos ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICYT), del CONACYT, así como en los índices y las bases de datos: SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases), Scientific Electronic Library Online (Scielo México), Scielo Citation Index (Scielo-Thomson Reuters), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).

Perfiles Educativos es una publicación que da a conocer principalmente resultados de la investigación en educación. Su línea editorial da cabida a los diversos aspectos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención; es por ello que en la revista se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas con un fundamento conceptual que por su carácter merezcan ser difundidos. *Perfiles Educativos* es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en el campo de la investigación educativa.

© 2021, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Perfiles Educativos es una publicación trimestral del IISUE de la UNAM. Los artículos firmados no necesariamente reflejan los criterios del IISUE y son responsabilidad exclusiva de los autores. Se permite la reproducción de los textos publicados siempre y cuando sea sin fines de lucro y citando la fuente. Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, Ciudad de México. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Precio del ejemplar: \$100.00 M.N. Información: perfiles@unam.mx. Impresión: Gráfica Premier, calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor. Se tiraron 200 ejemplares en diciembre de 2021.

Índice

<i>Editorial</i>	3
HUGO CASANOVA CARDIEL	
<i>Presentación</i>	5
ALICIA DE ALBA	
ADRIANA PUIGGRÓS	11
Lecturas de Freire	
PETER McLAREN	22
Paulo Freire, un hombre atemporal	
Reflexiones sobre la verdad y el sentido	
ROBERTO APARICI, FERNANDO RAÚL ALFREDO BORDIGNON Y JORGE MARTÍNEZ-PÉREZ	36
Alfabetización algorítmica basada en la metodología de Paulo Freire	
MARCOS REIGOTA	55
La filosofía política y educativa de Paulo Freire en Francia	
MARCELA GÓMEZ SOLLANO	64
Paulo Freire: la pedagogía latinoamericana dialoga con la esperanza	
MIGUEL ESCOBAR-GUERRERO	76
Freire y el EZLN: la pasión por luchar y la dirección colectiva	
CARMEM SILVA MACHADO, ANDRÉIA TEIXEIRA RAMOS Y CLAUDIA PATRICIA SIERRA PARDO	95
Memorias de Paulo Freire	
Conversaciones con Ana Maria Araújo Freire	

Editorial

El centenario del nacimiento de Paulo Freire en este singular 2021 constituye una gran ocasión para festejar al pensamiento de uno de los intelectuales más relevantes de la educación en el siglo XX. Pero además de ser un acontecimiento celebratorio, se trata de un singular momento de reflexión, una oportunidad para pensar juntos acerca de la trascendencia de su obra, de su influencia en el pensamiento educativo en su dimensión más global y de su enorme significación a nivel mundial.

¿Cuál es la importancia de la obra de Freire?, ¿cuál es su trascendencia a lo largo del siglo XX y las dos décadas que llevamos del siglo XXI?, ¿cómo trasciende desde su natal Recife a toda la América y al mundo?, ¿cómo ubicar la figura de Freire en la educación de hoy?, ¿cuál es la vigencia de su pensamiento? Son solamente algunas de las muchas preguntas que surgen al pensar en este pensador y que son atendidas en este número especial de *Perfiles Educativos*, una de las revistas educativas emblemáticas de México y, me atrevo a decir, de la región latinoamericana.

Es oportuno reconocer el importante trabajo de la directora de la revista, Alicia de Alba, para impulsar este número especial, así como para participar en la organización de un encuentro académico que le precedió en octubre de 2021. El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) no podía estar ausente en esta reflexión educativa latinoamericana y es muy grato poner a la consideración de la comunidad estudiantil de la educación y de las maestras, maestros y público interesado, estos textos que reflejan el aprecio y reconocimiento a uno de los educadores más referidos en las discusiones educativas de nuestro tiempo.

Freire, como es sabido, nació en Recife, Brasil, en septiembre de 1921 y construyó, al paso de los años, una propuesta pedagógica que dio respuesta a las problemáticas de su tiempo y que se adelantó en la interpretación de los grandes temas de la educación y su futuro. En su vasta obra es posible distinguir importantes aportaciones para la propia educación y, sobre todo, para la dimensión política, social y contextual de ella.

La obra de Freire es altamente reconocida en las escuelas mexicanas de educación, tanto en las universitarias como en las escuelas normales. De manera especial quisiera recordar cómo en una de estas escuelas rurales —la Isidro Burgos de Ayotzinapa—, en un ejercicio colectivo que llevamos a cabo hace pocos años, el autor más referido por el estudiantado fue justamente Paulo Freire.

La vida de Freire es compleja y aleccionadora; transita desde su condición de educador local a una situación de pedagogo universal y de pedagogo con una mirada siempre muy global. Su trabajo político-pedagógico topó con la dictadura militar de su país natal y, posteriormente, debió

trasladarse primero al cono sur de nuestra América, pero también a Estados Unidos y Europa, donde continuó escribiendo y reflexionando sobre la educación.

No debo tomar más tiempo para dirigirme a ustedes; las obras de las expertas y expertos en Freire están a su disposición. Solamente quisiera subrayar la enorme satisfacción de que el IISUE sea, una vez más, la plataforma universitaria para la discusión de una pedagogía alternativa y democrática. Esa es también la responsabilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, que seguiremos impulsando y reivindicando con el compromiso de siempre.

Hugo Casanova Cardiel
Director del IISUE-UNAM

Presentación

ALICIA DE ALBA*

La multiplicidad de perspectivas sobre Freire, los acuerdos, desacuerdos y las críticas dan cuenta de un pedagogo latinoamericano con relevancia internacional en el mundo-mundos.¹ Con él se puede o no estar de acuerdo; se pueden retomar aspectos de su obra o de su trayectoria y resignificarlos en diferentes sentidos, pero tal es la fuerza de su legado que si algo no se puede es ignorarlo o negarlo, por más que algunas posturas políticas, político-pedagógicas e ideológicas lo intenten, incluso profiriendo amenazas e intentando desaparecer su obra, su legado.²

Pocos educadores y educadoras han suscitado tantos debates y opiniones encontradas —tantos adversarios, pero también tantas personas formadas en torno a sus ideas— como la figura de Paulo Freire. En este 2021 que celebramos el centenario de su nacimiento se han organizado numerosos proyectos (mesas de debate, conferencias, publicaciones, materiales

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México) y directora de *Perfiles Educativos*. Coordinadora de este número especial dedicado a la celebración por el centenario del nacimiento de Paulo Freire.

¹ Una voz desde México señaló: “a Paulo Freire a 100 años de su nacimiento se le puede enmarcar como un pedagogo actual y pertinente, cuya propuesta central aún es vigente para nuestro continente en cuanto al rol y el perfil de educadores y educadoras, en cuanto a la pertinencia de la metodología de enseñanza, basada en el diálogo, la horizontalidad, así como en el reconocimiento y respeto a las diferencias y a los saberes populares de los sujetos, los pueblos y las comunidades. Aunque también a Paulo Freire se le ha utilizado como un ícono, un estandarte, una bandera, la cual ha servido como parte de las disputas y la confrontación ideológica en algunos países. Ello se discute a partir de las implicaciones éticas de los movimientos pedagógicos. Sería bueno que en nuestro país las universidades de avanzada y los organismos sociales y no gubernamentales, fuéramos capaces de meternos a la discusión y organizar también aquí una serie de conversatorios en torno a la obra y a la pertinencia del pensamiento de Paulo Freire” (Pérez, 2021: s/p).

² “Con sus aportes filosóficos y su método pedagógico de educación popular, Freire es orgullo de Brasil. No obstante, a raíz de las agresiones que ha venido sufriendo su legado durante la presidencia de Jair Bolsonaro, la Corte Federal de Río de Janeiro se vio obligada a prohibir, por ley, que el gobierno federal emprenda acción alguna que atente contra la dignidad del reconocido ‘patrón de la educación brasileña’, título que le fuera otorgado en el 2012, durante el Gobierno de la presidenta Dilma Rousseff, del Partido de los Trabajadores (PT). Como respuesta a la decisión judicial, el diputado Eduardo Bolsonaro, uno de los hijos del actual mandatario, afirmó que Freire ha dejado una ‘educación de pésima calidad’ y que sus enseñanzas no son acerca de la justicia, sino ‘militancia enfermiza’. Vale recordar que el gobierno no organizó actos oficiales de conmemoración por el centenario de Freire (19 de septiembre), como tampoco lo hizo la cartera de Educación, hoy encabezada por el pastor evangélico Milton Ribeiro. El legado del intelectual nacido en Recife, Pernambuco, comenzó a ser blanco de constantes ataques de la derecha fascista desde hace varias décadas. Bolsonaro, en su campaña por la presidencia, anunció que entraría al Ministerio de Educación ‘con un lanzallamas para sacar a Paulo Freire de allí’ (Díaz, 2021: s/p).

audiovisuales) para conmemorar al personaje, pero especialmente para mostrar la vigencia de su obra.

Es nodal la recuperación de Freire en las líneas político-académicas —y principalmente en las vertientes político-pedagógicas—, así como en diferentes momentos y espacios cartográficos y análisis genealógicos, como los que propugnan y sostienen la pedagogía popular latinoamericana, la pedagogía crítica latinoamericana y la pedagogía crítica anglosajona. En todas ellas Freire es uno de los pilares más importantes. Pero nodal es también la recuperación, la importancia y el *uso*³ teórico y práctico del pensamiento y trayectoria de Freire en la construcción de nuevas perspectivas epistemológicas y ontológicas vinculadas a procesos sociales, culturales y pedagógicos, regionales, nacionales, comunitarios y personales de liberación y emancipación.

Mientras sus críticos hablan de “superar” a Paulo Freire, la realidad se empeña en mostrarnos la vigencia de su pensamiento, pues ni la educación ha conseguido transformarse radicalmente en pro de la justicia social para todos, ni se han superado las asimetrías y las relaciones sociales de opresión que él denunciara. La huella de Freire se puede rastrear a lo largo del siglo XX y XXI a través de múltiples expresiones y, principalmente, podemos anticipar su necesario futuro. ¿Cómo entender la acción pedagógica de muchos movimientos sociales latinoamericanos sin Paulo Freire? ¿Cómo entender muchas de las luchas campesinas, ambientales y por la tierra; tantas organizaciones por los derechos humanos y organizaciones obreras sin la educación popular y su semilla freireana heredera de la teología de la liberación? ¿Cómo “superar” a Freire en sociedades donde la desigualdad es el escenario común y el desarrollo de unos cuantos se levanta sobre la explotación de las mayorías?

Su legado se vincula políticamente con las luchas y movimientos sociales de las últimas siete décadas, como elemento constitutivo de los sujetos sociales, políticos, culturales y pedagógicos. Para la investigación educativa el pensamiento freireano cobra una relevancia central en la medida en que ésta es investida por lo humano y lo político; es una fuente inagotable que enriquece tanto a la investigación educativa como a la pedagogía en el compromiso de luchar por la construcción de un mundo mejor en la situación compleja de crisis estructural constituida como tal a partir de la caída del Muro de Berlín (1989), y que en la actualidad se expresa con la pandemia de COVID-19, con la cual la humanidad ha sufrido una dislocación alumbradora.

Tanto la pandemia como la crisis educativa derivada de ella muestran la urgencia de reinventar a Freire (Walters, 2021). No fueron pocos los y las docentes que trasladaron su cátedra al “Zoom”, mientras miles de alumnos y alumnas se perdían en el sistema por falta de acceso, por falta de interés y por falta de sentido, mientras enfrentaban la violencia en casa y el desamparo debido a la pérdida de empleos y a la muerte de sus seres queridos. Mientras, Freire nos susurra que “la escuela no necesita necesariamente cuatro paredes y no debe encerrarse entre sus muros [o sus pantallas], lejos de la vida y la realidad” (Camini, 2021: 68). ¿Y si frente a la crisis educativa

³ *Uso* en sentido wittgensteniano (Wittgenstein, 1952).

que vivimos convertimos la realidad adversa en una pregunta y un problema que sólo las y los alumnos pueden responder? ¿Y si convertimos las preguntas en oportunidades de aprendizaje para todas y todos? ¿Y si en conjunto convertimos esos aprendizajes en actos de libertad y de cambio? ¿Y si al final la realidad ya no es adversa?

En este número especial de *Perfiles Educativos*, dedicado a la celebración del centenario del nacimiento de Paulo Freire, se *muestran*, en sentido wittgensteniano (1952) seis artículos y una conversación con Nita Freire, la viuda de Paulo. Las autoras y autores de estos textos son algunas de las voces más relevantes sobre la vida y la obra de Freire, tanto en América Latina como en otros puntos del orbe, de manera que abordan diversos y significativos ángulos sobre su vida, su obra y su legado que con seguridad enriquecerán las perspectivas y los posicionamientos político-pedagógicos, académicos, epistémicos, teóricos y ontológicos de nuestros lectores.

En el primer artículo Adriana Puiggrós señala, con una ejemplar capacidad de síntesis, tres elementos constitutivos que ella encuentra en la visión de otros autores sobre la obra de Freire: la incidencia de sus ideas iniciales; el tránsito de la obra y la confrontación con la impronta actual del neoliberalismo en la educación. La autora hace un recorrido histórico por la obra de nuestro autor y desmenuza el desarrollo conceptual de su obra: praxis, inédito viable, acción política, emancipación y educación liberadora, entre otros. Con ello, nos muestra cómo este educador latinoamericano por excelencia sigue siendo un dolor de cabeza para los gobiernos neoliberales.

El artículo de Peter McLaren, uno de los principales exponentes de la pedagogía crítica anglosajona, particularmente la estadounidense, considera a Freire como un hombre atemporal. Centra su exposición en la cuestión de la posverdad y la explica a partir del uso de ciertas lógicas que han sido retomadas por Trump y la ultraderecha de Estados Unidos para atacar el pensamiento de autores como Chomsky y Freire. Es un artículo radical y rotundo en el cual el autor pone de manifiesto la importancia del pensamiento freireano en las complejas realidades y posicionamientos sociales actuales, como lo es la postura neoliberal en contra de la educación crítica en sus diferentes perspectivas y versiones, tanto en Estados Unidos como en muchos otros países. Es un artículo de investigación con sustento en fuentes primarias y en herramientas teóricas freireanas; su complejo y ejemplar desarrollo se basa en datos y situaciones específicas tanto de la vida, obra y trayectoria de Freire como de su lectura de la realidad actual, de manera específica, en la era de Trump.

McLaren nos propone un viaje entre el pasado y el presente entre las luchas que Freire sostuvo en su momento y el contexto en el cual fue desarrollando sus propuestas pedagógicas; así como las luchas actuales que, desde su pedagogía y desarrollos conceptuales, se pueden emprender contra gobiernos de ultraderecha, racistas, xenófobos y colonialistas como los de Brasil con Bolsonaro y Estados Unidos con Trump.

En el tercer artículo Roberto Aparici, Fernando Bordignon y Jorge Martínez toman como base, en sus propios términos, la alfabetización

en Freire para problematizar la sociedad algorítmica actual, los saberes digitales y los rumbos contemporáneos de la alfabetización en lo que los autores consideran el paradigma informacional. Hacen una recuperación magistral de la alfabetización como *lectura del mundo* y apuntan con fuerza a la importancia de la alfabetización algorítmica como una exigencia de esta sociedad de la información, del conocimiento, de la tecnología y de la complejidad, para adquirir herramientas que permitan ser parte, resistir y construir, para no sólo estar a merced del mercado consumista que nos presenta lo que “necesitamos”, lo que “debemos consumir”, lo que podemos deglutir, aparentemente, sin mayor problema. También señalan la importancia de la alfabetización en algoritmos en la línea de advertir sus usos actuales y futuros en las sociedades, en todos los niveles.

En resumen, estos autores nos presentan una propuesta novedosa para comprender los vínculos entre tecnología y alfabetización digital en clave freireana. Al igual que lo hizo Freire con la alfabetización de las personas adultas, proponen la necesaria enseñanza de saberes digitales para poder entender y estar en el mundo. En el mismo sentido, subrayan la importancia de que dichos saberes algorítmicos sirvan para la emancipación y contrapoder frente a las nuevas formas de control que se ejercen mediante la tecnología.

En el siguiente texto, Marcos Reigota analiza los impactos de la obra de Freire en Francia y señala cómo el colonialismo epistémico de varios de los autores más renombrados en ese país impidió que las ideas freireanas fueran discutidas a fondo, incluso entre quienes intentaron proponer una renovación pedagógica, como Edgar Morin. El autor concluye que este panorama está cambiando por los movimientos anticolonialistas franceses que comienzan a revalorar la obra de Freire.

Esta presencia y lectura de Freire en Francia se presenta en dos procesos y momentos históricos: el primero referido a los autores de la *teoría francesa* del siglo XX, leídos y considerados tanto en Francia como en los círculos académicos anglosajones y en el mundo occidental en general. En este momento, señala Reigota, los intelectuales franceses desconocieron a Freire en su contemporaneidad. El segundo momento y proceso se refiere a las dos primeras décadas del siglo XXI en el mundo académico francés, y la presencia de Freire en autores y movimientos referidos a la justicia social, la ecología y la multiculturalidad, así como a la construcción de nuevas perspectivas epistemológicas y políticas⁴ en campos y disciplinas como los estudios culturales, decoloniales, estudios subalternos y, agregamos, en las nuevas analíticas pedagógicas. De particular interés es el señalamiento de Reigota sobre la importancia de Freire en la educación ambiental. Su texto constituye un análisis complejo, fundamentado en fuentes primarias, principalmente de primera mano, que resulta de gran valía en el mundo latinoamericano e iberoamericano, ya que aporta elementos clave para una mejor comprensión del peso e influencia de Freire en el pasado y en el actual siglo.

Marcela Gómez Sollano, a través de su investigación principalmente en los campos de la investigación teórica en pedagogía y de la pedagogía

⁴ E incorporamos desde este espacio editorial, de las nuevas perspectivas ontológicas.

latinoamericana, así como de su docencia universitaria, da cuenta de la incorporación en su praxis profesional del legado freireano.

La autora reflexiona en torno al concepto de esperanza en Freire como anclaje para enfrentar situaciones límite como la pandemia que vivimos actualmente. También recorre, desde una mirada pedagógica, el legado de la educación popular y su acción política, la cual puede rastrearse en las luchas por los derechos humanos y el derecho a la educación.

Su artículo se ubica con precisión en este año 2021, en la conmemoración del centenario del nacimiento de Freire el 19 de septiembre de 1921. Se centra en un significativo, investido en palabra, categoría, noción y praxis: *esperanza*, en su inextricable relación con el *inédito viable*, motor importante en la obra freireana.

Parte de la dislocación sufrida en el entramado social en la pandemia de COVID-19 para hacer una importante recuperación de Freire en la pedagogía latinoamericana. La autora subraya la importancia concedida por este pensador al *por venir*, mientras que lo sitúa en las condiciones actuales como un sujeto activo y vigente que aborda el conocimiento y la praxis dotándoles de un sentido capaz de ampliar los horizontes de la teoría y reconfigurar el vínculo pedagógico, concebido por él como educador-educando, educando-educador.

El artículo de Gómez Sollano se traduce en una lúcida y comprometida recuperación de ideas y conceptos centrales de Freire en la lectura del momento crítico que hoy se vive: la pandemia de COVID-19 y los atisbos de la postpandemia, investidos justamente por la *esperanza* en el *por venir*.

En el último artículo, Miguel Escobar-Guerrero recupera la praxis político-pedagógica de Freire, la cual ha sustentado su propia práctica docente y de investigación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM por más de tres décadas. La articula con el movimiento del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) de México y brinda una interesante y ejemplar recapitulación de su experiencia de investigación ligada a la docencia universitaria. Escobar-Guerrero nos muestra cómo, en sus investigaciones y en su práctica docente, usa los conceptos freireanos como marco epistemológico para entender desde teorías como el psicoanálisis o el abordaje de las emociones, hasta movimientos sociales revolucionarios como el EZLN. Ejemplifica cómo, tomando como eje el concepto de praxis en Freire, construye conocimientos interdisciplinarios con sus alumnos y alumnas a partir del eje teoría-práctica-acción.

Cierra el número una conversación muy personal con Nita Freire realizada por Carmem Silva, Andréia Teixeira y Claudia Patricia Sierra en la que podemos leer detalles cotidianos de la vida de Freire que reflejan su sentido humanista y su preocupación por la otredad.

Esperamos que nuestros lectores y lectoras encuentren interesante esta diversidad de miradas y propuestas, de manera que ello motive a una relectura de la obra freireana; especialmente, a renovar el compromiso con una educación para la libertad y la justicia social.

REFERENCIAS

- CAMINI, Isabel (2021), “Paulo Freire y la Escuela Itinerante del MST”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 54-55, pp. 63-69, en: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_54_55/decisio_54_55_art10.pdf (consulta: 15 de noviembre de 2021).
- DÍAZ, Yimel (2021), “Prohibido prohibir la esperanza”, *Trabajadores. Órgano de la Central de Trabajadores de Cuba*, en: <http://www.trabajadores.cu/20211010/prohibido-prohibir-la-esperanza/> (consulta: 18 de noviembre de 2021) [entrada de blog].
- PÉREZ, Miguel Ángel (2021), “El inicio del homenaje en el centenario de Paulo Freire”, *Educación Futura*, en: <https://www.educacionfutura.org/el-inicio-del-homenaje-en-el-centenario-de-paulo-freire/> (consulta: 18 de noviembre de 2021) [entrada de blog].
- WALTERS, Shirley (2021), “‘Profesores de la calle’: organizar, movilizar, educar durante COVID-19”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 54-55, pp. 36-42, en: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_54_55/decisio_54_55_art06.pdf (consulta: 15 de noviembre de 2021).

Lecturas de Freire

ADRIANA PUIGGRÓS*

En este texto se examinan las ideas de Paulo Freire a través de la visión expresada por otros autores en una selección de prólogos de sus libros y de polémicas. Estos textos se han convertido en una producción con sentidos propios y distintos, en ocasiones disidentes. Se revisa el prólogo de Erari María Fioria a *Pedagogía del oprimido*; el de Julio Barreiro a *La educación como práctica de la libertad*; el prólogo de Freire a *Educación como praxis política* de Francisco Gutiérrez; así como las entrevistas de Ricardo Kotscho a Paulo Freire y Frei Betto y la de Carlos Alberto Torres a Freire. La lectura de estos textos proporciona nuevos ángulos desde los cuales analizar el mensaje freireano. Se examina la incidencia de las ideas iniciales del educador brasileño, se analiza el tránsito de su obra y se los confronta con la impronta actual del neoliberalismo en la educación.

Palabras clave

Alfabetización
Pedagogía
Oralidad
Relación educación-política
Inédito viable

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61017>

* Profesora investigadora de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: historia de la educación; políticas educativas; alternativas pedagógicas; pedagogía latinoamericana. Publicación reciente: (2020), "Balance del estado de la educación en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina", en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación de tiempos pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE, pp. 33-42. CE: adriana.puiggros@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El centenario del nacimiento de Paulo Freire ha convocado a numerosas universidades, escuelas, sindicatos docentes, educadores populares, e incluso gobiernos, a recordar al educador brasileño y a presentarlo a las nuevas generaciones. Ofrecer a Freire y su obra y escribir prólogos de sus libros se ha constituido, desde hace tiempo, en una producción que tiene un sentido propio. Podría decirse que Freire adquirió una postura especular que incita a la reflexión, que orienta a muchos autores a trazar líneas de identificación, o bien a manifestar críticas, siguiendo su consejo. Por otra parte, Paulo mantuvo algunas polémicas que conservan actualidad e incluso impactan sobre el presente.

Cada uno de los textos surgidos como prólogos, introducciones o alocuciones, así como las opiniones vertidas en conversaciones con el autor, producen intervenciones en su legado. En ocasiones se trata del subrayado de algunas de sus ideas, o del elogio de su prolifera producción; también hay interpretaciones de conceptos, y en otras oportunidades se trata de afirmaciones que producen inquietud, generan sensaciones de falta, de imposibilidad de cierre, de rebelión frente a gestos de clausura del pensamiento freireano. Esta última acción, no la rebelión sino el intento de ocultación, la reverencia que coloca al otro en un lugar pontificado que resulta inalcanzable para los mortales, la sumisión que esconde distanciamiento, e incluso borramiento del autor que ha muerto, no es lo mismo que la ceremonia de despedida que Freire merece.

Desde los lejanos años de su trabajo con los campesinos en Recife, Paulo tuvo muchos interlocutores, discípulos y contrincantes. En 1964 estaba rodeado de enemigos, adversarios e indiferentes: el régimen militar de su país lo quería preso, y su pensamiento se iba desprendiendo del discurso internacional “políticamente correcto” en el que habitaba la Alianza para el Progreso y en cuyos programas había trabajado. Al mismo tiempo, la izquierda brasilera lo rechazaba duramente, acusándolo de desconocer la categoría “clases sociales” y, en general, los conceptos del marxismo.

Afortunadamente Paulo tenía amigos, entre los cuales destacaban los gobiernos de Perú, Bolivia y Chile, colegas vinculados a la teología de la liberación, el Consejo Mundial de Iglesias y el naciente movimiento de educadores populares. En las universidades latinoamericanas su obra se empezaría a leer alrededor de 1970; para entonces el campo freireano se había ensanchado considerablemente. Sus libros empezaban a traducirse a varios idiomas y la izquierda había terminado por aceptarlo (a mediados de los ochenta pudo viajar por primera vez a Cuba). Las interpretaciones de sus conceptos se multiplicaron en el interior de las comunidades de base y de los movimientos de liberación. Los organismos internacionales realizaban una tarea de selección que retrotraía al Freire de la etapa desarrollista y ofrecía una lectura posible que disimulaba lo disruptivo. Su trabajo fue reducido a un método de alfabetización, educación de adultos, educación para sectores marginados y a la didáctica; sus reflexiones, utilizadas para

atenuar el autoritarismo de los sistemas escolares o para enfrentar a la educación pública y, más cerca de la actualidad, fueron usadas a favor de la “neoliberalización” de la educación.

Distintos intereses y perspectivas teóricas y políticas incorporan pensamientos de Freire; ocurre que una obra “trascendente” (en el sentido freireano del término) no puede reducirse a algunas verdades. Esa imposibilidad es probablemente el origen de su carácter universal.

HORIZONTES DE UN MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN

Uno de los primeros prólogos de libros de Paulo Freire fue escrito por el profesor Erari María Fiori. Filósofo defensor de la democracia, Fiori debió dejar su Brasil natal para refugiarse en Chile, donde tuvo una actuación destacada como vicerrector de la Universidad Católica. Fiori exaltaba la participación estudiantil en la gestión universitaria y rechazaba el argumento conservador de que los jóvenes no están preparados para comprender y resolver problemas académicos y administrativos. Se les debía devolver la palabra. Autor de trabajos sobre metafísica y política, e interesado en el contenido político de las utopías, no podía dejar de entusiasmarse con el pensamiento de Freire.

Uno de los puntos de mayor interés en la semblanza de *Pedagogía del oprimido* que escribió Fiori en 1970 es que intuye que el trabajo de su compatriota trasciende la alfabetización, aunque aún lo sigue considerando un “método”. Así, la pedagogía de Freire es un método de alfabetización cuya “idea animadora” abarca toda la dimensión humana de la educación como “práctica de la libertad”. Pedagogía y antropología se vinculan y el humanismo orienta la política. Alfabetización deviene en concientización. Las “técnicas de alfabetización” del método Freire no responden a criterios técnico-pedagógicos, sino que se unen en la praxis de la concientización. Fiori ve en Freire a un educador humanista que “al inventar sus técnicas pedagógicas, redescubre a través de ellas el proceso en qué y por qué se constituye la conciencia humana” (Fiori, 2005: 12).

Fiori toma las categorías fundamentales del libro que prologa. Opone la pedagogía del opresor a la pedagogía del oprimido, la educación que practican los dominadores a la educación liberadora; desarrolla ampliamente el concepto de concientización. Asimismo, aprehende la idea de “trascendencia” (que es estructural en la construcción teórica de Freire). Interpreta el sentido de la “palabra generadora” que, desde su sentido inicial, trasciende, tiene la potencia de generar otras cuando parte del universo cultural del educando. La propia experiencia representada en cuadros, diapositivas y otros materiales disponibles permiten que el educando comience a decodificar, reflexionar y abrirse más allá: “lo que antes era enclaustrado, poco a poco se va abriendo” y cita a Freire: “la conciencia pasa a escuchar los llamados que la convocan siempre más allá de sus límites: se hace crítica” (Fiori, 2005: 14). La conciencia crítica tiene la capacidad de atravesar situaciones que pretenden enclaustrarla, distanciarse del mundo, volver sobre

situaciones pasadas, objetivarlas, someterlas a juicio. Es conciencia del mundo, reflexión sobre la praxis, historización. Entonces Fiori concluye en que el método de alfabetización de Freire es un método de concientización.

UN PENSAR EN CONTINUO MOVIMIENTO

La edición de *La educación como práctica de la libertad*, publicada por la editorial Tierra Nueva en 1970, fue una de las primeras obras de Freire conocidas. En el prólogo, el escritor uruguayo Julio Barreiro pregunta qué entendemos por educación en una América Latina signada por la desigualdad y el analfabetismo y hace suyas las ideas de Freire: “la educación verdadera es praxis, reflexión, y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Barreiro, 1997: 7). Barreiro advierte que plantear la transformación del mundo llevada a cabo por el pueblo es “convulsionar el orden anacrónico en que todavía nos movemos” (Barreiro, 1970: 7). Lo más interesante del prólogo de Barreiro es que, en coincidencia con Pierre Furter, subraya la importancia de la comunicación en el pensamiento de Freire. La escritura del brasileño es expresión de su oralidad, del diálogo con otro. Esa observación nos remite, como luego veremos, a la escena de Frei Betto reconstituyéndose en la oralidad, que supone algún tipo de interlocución.

El prologuista observa que para Freire las ideas de libertad, justicia e igualdad deben estar encarnadas en la realidad de quien las enuncia. Señala dos enlaces opuestos de esos términos: como enmascaramiento de la cultura decadente o como instrumento de transformación; el objetivo de la práctica educativa es la libertad. Barreiro se refiere al trabajo de alfabetización de Freire que asombró en los años sesenta, cuando lograba que un campesino adulto se alfabetizara en 45 días. Es importante que el educador uruguayo no reduce la acción alfabetizadora a un ingenioso método de enseñanza, sino que destaca que el alumno se ha hecho “dueño de su propia voz”, que alcanzó a decir y escribir *su* propia palabra (Barreiro, 1970: 10). Sin embargo, todavía se refiere a la obra que está empezando Freire como un método de alfabetización, aunque con el rasgo original de calar en lo profundo de la cultura popular.

Barreiro retoma la información a la que ha hecho mención el sociólogo brasileño Francisco Weffort en su prólogo a la primera edición de *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1969). El llamado “método freireano” se extendió rápidamente por el país desde las ciudades al campo; se crearon “círculos de cultura”, la campaña llegó de manera relativamente espontánea a millones de brasileños. Establece una diferencia entre la concepción ingenua del analfabetismo, que lo considera una mala hierba que debe ser erradicada, un mal de nuestros pueblos, y aquella que propone abordarlo como un fenómeno que refleja la estructura de la sociedad. Esta distinción radical en la concepción del analfabetismo obliga a cambiar el método y los materiales de trabajo. Como no se trata de depositar palabras, hay que descartar los antiguos silabarios, que responden a la idea de domesticación. La intimidad entre aspectos conceptuales y materiales del

proceso de enseñanza/aprendizaje, que observa Barreiro, cobran más interés a la luz de la actual discusión sobre la incidencia de la tecnología.

Barreiro rescata que Freire se opone a la idea ingenua de alfabetización, que esconde el “miedo a la libertad” (referencia al texto de Erick Fromm, leído y citado por Freire). Aquella noción de la alfabetización produjo búsquedas de tecnologías eficientes que nunca lograron triunfar. En cambio, la alfabetización integrada a la lucha por la libertad ha tenido resultados maravillosos. En América Latina abundan las experiencias.

LA PRAXIS COMO PUNTO DE ENCUENTRO

Freire también escribía prólogos. En 1982 lo hizo para un libro de Francisco Gutiérrez, filósofo inscrito en la teología de la liberación, aunque también influido por las corrientes antiinstitucionales de los años sesenta y setenta. El prologuista cuenta que conoció a Gutiérrez 12 o 13 años antes, en Lima. La lectura de su primer libro le dejó una buena impresión

... a pesar de la ingenuidad, por mí antes cometida, de discutir la educación sin percibir que, al hacerlo, no es posible escapar de las cuestiones del poder... Una cosa me parecía todavía bien clara y perceptible en el primer libro de Gutiérrez: la insatisfacción del autor de cara a ciertos análisis que hacía, a lo cual juntaba el coraje de correr riesgos en la búsqueda de su propia superación (Freire, 1984: 7).

Freire dice que, como a él mismo le ha ocurrido, Gutiérrez tuvo en su escrito inaugural una ingenuidad que no revelaba la *esperteza* de quienes insisten en la neutralidad de la pedagogía, de los que diluyen todo en “el bien general de la humanidad”. Destaca que, en su nuevo libro, Gutiérrez vincula educación y política, tiene un alto nivel de criticidad, “experimenta, como tal vez no se ha hecho hasta ahora, lo dialéctico entre la denuncia y el anuncio” (Freire, 1984: 8). Freire recomienda *Educación como praxis política* como un libro “para ser estudiado, y no simplemente leído” (Freire, 1984: 8). Freire y Gutiérrez se encuentran en el concepto de “praxis”. Gutiérrez cita una ponencia que presentó Freire en el Simposio Internacional de Alfabetización realizado en Persépolis, Brasil, en 1975: “Así, cuando hablo de la mujer y el hombre me estoy refiriendo a seres históricos, y no a abstracciones ideales. Hablo de seres cuya conciencia está íntimamente ligada a su vida real y social” (Gutiérrez, 1984: 74).

Según Gutiérrez, la educación no debe partir de un hombre abstracto. Hay que reflexionar; los educadores deben reflexionar, puesto que su opción y su compromiso desembocan en la práctica. Al hacerlo sobre la propia, encontrarán su “razón existencial” y su “compromiso como sujetos de la historia que tienen la obligación de transformar por su acción creadora”, y nuevamente cita a Freire en Persépolis: “La práctica de pensar la práctica es la mejor manera de aprender a pensar recta y correctamente” (Gutiérrez, 1984: 151). Gutiérrez y Freire alientan a los educadores a abandonar el desánimo y la pasividad. Gutiérrez reproduce palabras escritas por Freire en

1974 que exaltan la educación con cierto aire misional: el educador no debe “achacar el fracaso al sistema, a la institución y a las condiciones de trabajo” o “reducir su práctica a una carrera profesional” (Gutiérrez, 1984: 152).

La marea de aliento revolucionario de los años setenta y comienzos de los ochenta adjudica a los educadores un papel relevante en la política. Les exige que superen el activismo, que asuman como finalidad de la educación la transformación de la conciencia, para transformar la sociedad.

ENTRE LA DOCTRINA Y LA LIBERTAD

Frei Betto escribe *El día de Angelo P.* y vuelca en el papel sus propias vivencias como preso de la dictadura militar (1969-1973). Angelo-Betto observa a la élite de los presos comunes con los cuales ha convivido: adoptan la actitud de los policías. Es lo que Paulo Freire nos dice en una de sus obras; la “capacidad del sistema en inyectarse en la gente”. Pienso que “el mayor desafío del proceso pedagógico es hacer que la cabeza del oprimido no sea más hotel del opresor”. “¡Eso!”, contesta Paulo en el diálogo que mantienen en octubre de 1984 (Frei Betto, 1987: 101).

Nada, ni ruidos, ni olores ni luces provienen del mundo exterior; sólo por la mañana los ruidos del cuartel. Frei Betto compara la completa soledad de Angelo (la propia) con Robinson Crusoe, quien tenía la suerte de estar junto a Viernes. Al naufrago de la obra de Daniel Defoe

...no le habría dado envidia la situación del prisionero, reducido a su propio cuerpo y lo que dentro de él había. Allí [en la cárcel] no había nadie que le reflejara la identidad, hechos que le subrayaran el sentido de la existencia u objetos que le tradujesen la familiaridad con el mundo. Estaba solo como la Luna en noche de tempestad (Frei Betto, 1987: 54).

Angelo-Betto atraviesa los momentos más oscuros hasta que descubre la posibilidad de hablar en soledad con alumnos imaginarios. Era un tiempo “en que era arriesgado conjugar los verbos en futuro. En él residía vivo, aunque apocado, el niño que gusta de soñar utopías” (Frei Betto, 1987: 60).

Frei Betto menciona la ansiedad, los sueños, las oraciones de los presos cuando se acerca el momento de su salida. Freire dice que él también conoció esa situación: “de repente el mundo se estrecha de tal manera que la tendencia es atravesar sus fronteras por medio de la imaginación”. Ambos pensadores reflexionan sobre la imaginación. El dominico dice que su preocupación era cómo contenerla, pues solía dispararse hacia abismos; por eso la trató de disciplinar con las clases en voz alta. “¿Vio Betto— le dice Paulo— cómo, en el fondo, un gesto profundamente lúcido puede parecer un pensamiento loco?” —Betto: “¡exactamente! El teniente pensó que yo me había vuelto loco más rápido de lo que esperaba, porque todo el día hablaba solo, hablaba, cantaba...” (Frei Betto, 1987: 113-114).

Frei Betto le pide a Freire que se extienda sobre el sueño y la pesadilla, tema que ya ha mencionado. Freire dice que lo primero es plantearse si el

sueño es “históricamente viable”; luego qué lapso de tiempo y espacio será necesario transitar para hacerlo realidad, y si ese lapso es muy extenso, aprender a caminar y “caminando, reaprender inclusive a realizar el sueño, es decir, buscar los caminos del sueño” (Frei Betto, 1987: 148). Freire no cree que haya futuros sin sueños posibles y recuerda una anécdota: “Amílcar Cabral cerró los ojos y comenzó a hablar sobre la futura Guinea-Bisau libre. De pronto un militante le dijo: —¡Camarada Cabral, esos son sueños! Cabral respondió: —Claro que son sueños. Pobre de la revolución que no sueña...” (Frei Betto, 1987: 158).

Ricardo Kotscho, el entrevistador de Paulo y Betto, hace una última pregunta: “¿cómo ve cada uno de ustedes las cosas antes de cerrar los ojos y soñar?”: Freire sueña con “una sociedad con sus calles y sus plazas siempre llenas de pueblo”, que no se vacíen nunca más, que los líderes políticos no se sirvan de ellas para negociar hacia arriba; sueña con que todos los brasileros aprendan a transformar el país, a no disociar transformación revolucionaria y democracia; sueña con “una sociedad reinventándose de abajo hacia arriba donde las masas populares tengan, de verdad, el derecho a tener voz y no apenas el deber de escuchar” (Frei Betto, 1987: 158).

Frei Betto sueña con un futuro de la sociedad latinoamericana que logre “recrear un estilo propio de vivir la experiencia de la fe cristiana, esa nueva iglesia que está surgiendo y de vivir la experiencia de la construcción del socialismo”. Y cita a Freire: “donde la exigencia de justicia no signifique ninguna limitación de la libertad, y la plenitud de las libertades no signifique ninguna restricción del deber de justicia” (Frei Betto, 1987: 158).

En el diálogo entre Freire y Frei Betto hay una tensión característica de la época. Hay una “verdad”, la concepción dialéctica de la historia, pero no hay que “convencer”, “es que no quiero convencerlos, no quiero ningún proceso educativo que resulte una peluca. Tiene que ser cabello”—dice Frei Betto. “Yo lo diría más radicalmente, Betto —interviene Freire— es como demostrarle al educando que, tratando de convencerlo, uno vive el convencimiento como una victoria *con* y no una victoria *sobre él*” (Frei Betto, 1987: 137).

EL “INÉDITO VIABLE”

Freire lucha con las “verdades”, las que provienen de su raíz católica y las que le impone el marxismo que va incorporando. Se interpone el personalismo de Emmanuel Mounier, que impide el cierre doctrinario de la persona, a la cual ese autor describe libre en la elección de los valores y creativa. La lectura de Mounier y la interpretación existencialista del catolicismo de Jacques Maritain abonan a la intuición freireana de la posibilidad de la creación cultural dentro del vínculo pedagógico. Algo es nuevo, desconocido; es posible lo original, el futuro no está escrito.

La investigadora Lidia Rodríguez plantea que el “inédito viable” freireano “es quizás una de las categorías más interesantes; se refiere a la capacidad creadora, que se activa a partir del reconocimiento de la posibilidad de superar las ‘situaciones límite’” (Rodríguez, 2015: 159). Freire dice que en

estas situaciones se encuentran razones para la esperanza y la desesperanza y que es “una de las tareas del educador o educadora progresista, a través de un análisis político serio y correcto, descubrir las posibilidades —cualesquiera que sean los obstáculos— para la esperanza” (Rodríguez, 2015: 159). Y enfatiza las bases ético-históricas de las acciones motivadas por la esperanza, esa acción política.

El otro aspecto a considerar en la categoría “inédito viable” es la necesaria convicción prospectiva del educador, su esperanza de futuro, de continuidad de la historia. Sólo dando una oportunidad a la historia se justifica la identidad del educador. Se trata de un principio que tiene particular actualidad. Las grandes corporaciones, invasoras del escenario educativo, erigidas en educadoras desde hace unas décadas, han advertido que en el trabajo educativo está una de las llaves para el dominio del futuro; han identificado a los alumnos como clientes y a los docentes como sus empleados. No es solamente tras las ganancias inmediatas (enormes durante la pandemia) que las transnacionales tecnológicas ofrecen plataformas, contenidos enlatados, programas de evaluación productores de *ranking*, sino que se proponen ocupar los lugares que han dejado vacíos o insuficientemente atendidos los sistemas de educación pública. Saben que la viabilidad de la dominación político-educativa de las grandes mayorías reside allí.

En términos freireanos, el programa pedagógico de las corporaciones consiste en la “domesticación” de las masas, en la “alienación” del pueblo. Se trata de convertir humanos en “hombres-objeto” (y aunque Freire no se haya referido a los problemas de género, subrayamos el peso del término patriarcal), en lugar de “hombre-sujeto” (diremos *humanes* bajo sujeción). Para la persona despojada de subjetividad no existe nada inédito que pueda ser viable desde su propia praxis. Ésta ha sido reducida a la práctica programada por otros.

Es en la lógica del “inédito viable” que tenemos que encarar los retos que se nos presentan en la educación. El punto de partida es la propia “praxis” (usando el término del educador brasileño) siendo conscientes y valorando las experiencias pedagógicas democrático-populares estatales, las de los educadores y los educandos en las aulas, en los hogares, en los libros, los cuadernillos, las reuniones virtuales, las redes, las comunicaciones radiofónicas y tantas otras que son problematizadas por el interrogante de Alicia de Alba sobre la “presencialidad” en la “virtualidad” (De Alba, 2021). La autora abre varios interrogantes y motiva a encararlos desde ángulos inéditos.

OTRA PEDAGOGÍA ES POSIBLE

Por supuesto, Freire fue cambiando y enriqueciendo sus ideas a lo largo de los años. En una entrevista que le realizara Carlos Alberto Torres cuando Paulo era funcionario, dijo:

...hoy, soy secretario de Educación de la ciudad de São Paulo con una claridad y una comprensión política y pedagógica mucho mayores, espero, que cuando

tenía 30 o 35 años de edad. Veo la situación más claramente ahora y me siento más radical, pero jamás sectario, en relación a la realidad de mi país (Torres, 1997: 47).

Como ocurre con la mayoría de los intelectuales, en el andamiaje teórico de Freire una idea fuerza se sostuvo siempre y es la que está contenida en el título de su segundo libro. En la mencionada entrevista, Torres le pregunta a Freire “¿cuál es la historia que hay detrás de *Pedagogía del oprimido*, vista en perspectiva, 20 años después?”. Freire dice que, en primer lugar, él escribe sobre lo que hace, que produjo este libro en el exilio, aprendiendo a vivir en una realidad ajena, donde comenzó a evaluar su práctica anterior, en Brasil y en Chile: “La *Pedagogía del oprimido* surgió como una necesidad práctica y teórica de mi carrera profesional”. Freire considera que se trata de uno de sus mejores títulos, que surgió como una “necesidad de enfatizar la existencia de otra pedagogía”, que pretendía distinguir de la “pedagogía del opresor”. Quería, según entiendo, correr la cortina que oculta a esta última, nombrándola sin subtítulos, en toda su crudeza, al destacar la existencia de otra pedagogía posible (quizás en el momento de dar nombre a su libro, Freire ya estaba gestando “una pedagogía de la esperanza”). En la misma entrevista, el autor dice que le preocupa llamar la atención sobre “el papel de sujeto en contraposición al de simple protagonista de las clases trabajadoras en busca de su propia liberación” (Torres, 1997: 43).

Otra pedagogía contiene para Freire una noción de los sujetos pedagógicos que reconoce la heterogeneidad social y la diversidad cultural. El concepto de educación dialógica no podría evadir la cuestión del multiculturalismo, así como de la implicación de este tema en la política. Torres señala el interés de Freire por la capacitación ciudadana para el ejercicio de sus derechos democráticos. Es interesante que el autor analiza el tránsito de Freire desde la consideración de la educación como un factor instrumental destinado a construir la conciencia crítica, hasta la afirmación de su carácter profundamente político. Freire “era plenamente consciente de las implicaciones políticas de una educación liberadora”, así como de sus contradicciones. A lo largo de su producción, la educación va perdiendo el carácter instrumental: Freire afirma que “no hay revolución educativa que pueda provocar una revolución del poder” (Torres, 2001: 210).

FREIRE, ILICH Y LA LIBERTAD

En los años sesenta dos educadores protagonizaron posturas críticas de la educación tradicional en América Latina. Eran antagónicas y tuvieron serias consecuencias en las décadas siguientes. La polémica que mantuvieron aquellos autores guarda plena actualidad.

Paulo Freire aportó la crítica que más rédito ha dejado en vistas a producir alternativas al sistema escolar latinoamericano. Su denuncia constituyó una ruptura epistemológica con la posición del sujeto pedagógico de la modernidad, acompañada por un imaginario pedagógico que aún tiene valor como base de nuevos programas educativos. Debe anotarse que Freire

dirigió su crítica a la relación pedagógica entre educadores y educandos de una manera general, es decir, con categorías aplicables no únicamente a los educadores y educandos escolares, sino a todos los vínculos pedagógicos. Desde las primeras propuestas, dirigidas a los analfabetos y los adultos en grupos populares, fue extendiendo el campo de su teoría, valorizando la acción de la escuela y los docentes, hasta llegar a su cargo en el gobierno de la ciudad de São Paulo.

Freire formó numerosos discípulos que derivaron en un amplio espectro de posiciones. En sus extremos se ubicaron grupos políticos diversos, desde quienes redujeron la idea de la “palabra generadora” a una serie doctrinaria, hasta quienes la interpretaron como un método de enseñanza que aplicaron en programas de orientación asistencialista. Sin embargo, las principales ideas del brasileño permearon la formación de los educadores latinoamericanos, especialmente después de la caída de las dictaduras militares de la región. La interioridad entre educación y política, la oposición entre la educación basada en el diálogo y en el reconocimiento del otro, y la educación “bancaria”; la misión emancipadora de la educación, la alfabetización como un instrumento político educativo, la prioridad del pueblo como sujeto de la educación, son ideas que conservan su vigencia. Freire desarrolló categorías que ponen en crisis el discurso educativo neoliberal, aunque fueron concebidas años antes de que el mercado se instalara como un actor preponderante y prepotente en el campo de la educación.

Es distinto lo que ocurrió con las ideas del sacerdote tercermundista Iván Illich, quien dirigía en México el Centro de Investigación y Docencia de Cuernavaca (CIDOC), y se hizo famoso por su producción a favor de la desescolarización, que consideraba el proceso idóneo para revolucionar la sociedad opresora. El más difundido de sus textos fue “Esa vieja y gorda vaca sagrada”, discurso que pronunció desde los balcones del Palacio Quemado, sede del gobierno nacional de Bolivia, en ocasión de la asunción presidencial del general Juan José Torres, en 1970. Los maestros, una de las principales fuerzas que llenaban la plaza apoyando al presidente electo, fueron alentados por Illich a abandonar las escuelas para liberar de esa manera la educación. Illich proponía desmontar el aparato escolar, así como el sistema público de salud, y promovía la sustitución de los profesionales en educación por *activistas culturales* que se desplegaran en un campo pedagógico informal.

La institución educativa es atacada en la actualidad en todos sus frentes, y las ideas de Iván Illich sirven de sustento a quienes sostienen que la figura del docente carece de actualidad. Opciones tecnológicas, sumadas a un activista cultural que requiere escasa preparación, serían una buena manera de sustituir maestros y escuelas. Debe anotarse que este tipo de propuestas, lejos de estar solamente en la imaginación de algunos autores, constituyen uno de los más concretos programas que circulan en el mercado.

Mientras las ideas de Illich son bienvenidas por el neoliberalismo, ha sido un hecho significativo que el ultraneoliberal presidente de Brasil, Jair Bolsonaro, haya desplazado, prohibido y censurado las ideas, libros y

enseñanzas de Paulo Freire. Esa reacción demuestra que el autor de *Educación como práctica de la libertad* sigue aportando a ese último término significados que renuevan a la educación su potencial emancipador. La utopía liberadora de la educación freireana sólo arraiga en una política democrática.

PALABRAS FINALES

Paulo Freire es un autor que ha sido ampliamente estudiado, citado, entrevistado. Aportó ideas que abrieron perspectivas para la educación desde ángulos diversos: epistemológico, antropológico, político. Uno de sus aspectos más notables es la capacidad de configuración de una praxis, suceso que requiere del enlace del pensar con el hacer. Freire tenía una particular capacidad de comprensión de las situaciones políticas y sus futuros probables. Supo conocer al educando sin confundirlo con el educador, a la vez que entendió que ambos adquieren existencia en el vínculo. Concibió como posibilidad que esa relación fuera liberadora porque creía profundamente en la libertad como fundante de lo social. Su concepto de libertad es de especial importancia frente al uso degradado de este término en el marco de la educación neoliberal. Libertad para Freire es emancipación, es el sueño de Frei Betto, de las experiencias populares de educación; es la esperanza en la acción política que lo motiva a aceptar la dirección de un sistema escolar. La personalidad y la obra de Freire abren innumerables interrogantes para la investigación y la acción.

REFERENCIAS

- BARREIRO, Julio (1997), "Educación y concienciación", en Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, pp. 7-19.
- DE ALBA, Alicia (2021), "La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político pedagógica", *Revista Argentina de Investigación Educativa*, año 1, núm. 1, pp. 13-29.
- FIORI, Ernani María (2005), "Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire", en Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, pp. 11-27.
- FREI BETTO (1987), *El día de Angelo P. Un clamor de justicia*, Buenos Aires, Dialéctica.
- FREIRE, Paulo (1969), *Educação como prática da liberdade*, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1970), *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva.
- FREIRE, Paulo (2005), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1984), "Prólogo", en Francisco Gutiérrez, *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI, pp. 7-8.
- GUTIÉRREZ, Francisco (1984), *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes (2015), *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Colihue.
- TORRES, Carlos Alberto (1997), *Pedagogia da luta. Da pedagogia do oprimido á escola pública popular*, São Paulo, Papirus.
- TORRES, Carlos Alberto (2001), *Democracia, educación y multiculturalismo*, México, Siglo XXI.

Paulo Freire, un hombre atemporal

Reflexiones sobre la verdad y el sentido

PETER MCLAREN

La pandemia de COVID-19 evidenció el surgimiento de dos figuras políticas defensoras del discurso de odio, el racismo y la discriminación: Donald Trump en Estados Unidos y Jair Bolsonaro en Brasil. A partir de sus acciones y discursos se evidencia una política de la posverdad que propicia el desencanto y la desesperanza frente al futuro. Se analiza la pedagogía freireana a partir de la experiencia en la Guinea Bissau recién independizada y la relación del pensamiento de Freire con la teología de la liberación y su opción preferencial por los pobres. Se subraya la importancia de la obra de Freire en Estados Unidos desde las primeras publicaciones en inglés de su obra, en 1970. Freire es una figura arquetípica; su pensamiento y su humanismo dialógico pueden ser recuperados y reinterpretados para contrarrestar la era de la posverdad, de caos e incertidumbre.

Palabras clave

Humanismo freireano
Autoritarismo
Educación problematizadora
Conciencia crítica
Teología de la liberación
Discriminación

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61018>

* Profesor de Estudios Críticos en la Universidad de Chapman (Estados Unidos de América). Doctor en Educación. Líneas de investigación: teología de la liberación y educación para la justicia social; pedagogía crítica revolucionaria; filosofía de la educación; sociología de la educación; teoría marxista; teoría crítica. Publicación reciente: (2020): "Pandemic Abandonment, Panoramic Displays and Fascist Propaganda: The month the earth stood still", *Educational Philosophy and Theory*. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1781787>. CE: mclaren@chapman.edu

INTRODUCCIÓN: LA POLÍTICA DE LA POSVERDAD¹

Desde la década de 1970, los capitalistas transnacionales han sido cada vez más efectivos en suplantar la autoridad de los gobiernos nacionales con una especie de federalismo competitivo en el cual el capital disciplina a los gobiernos de los países a través de un enfoque multidimensional de la regulación que elude el control democrático a través de una especie de neofeudalismo. Este fenómeno ha conducido a un capitalismo de la precariedad.

El surgimiento de la clase capitalista transnacional a través de la conformación de redes de producción global es responsable de una devastación sin precedentes en la historia mundial que ha dejado a millones de personas en la pobreza. El sueño del mutualismo cooperativo asociado con los regímenes democráticos se ha visto socavado por un autoritarismo salvaje que ha infectado a muchos países de todo el mundo y ha enterrado a las poblaciones que anhelaban libertad dentro de la sociedad disciplinaria de Foucault. Estas sociedades ahora viven en ciudades plagadas de imágenes y sonidos de toses entrecortadas, flemas con manchas de sangre y el chirrido de los dispensadores de gel desinfectante. Dentro de estas ciudades contaminadas, somos testigos del clamor de la humanidad por la desproporcionada carga de muertes por COVID-19 entre los grupos minoritarios étnicos y raciales hispanos o latinos, afroamericanos e indígenas estadounidenses no hispanos, así como entre los nativos de Alaska.

Disfrazadas por duras campañas publicitarias, el implacable artificio ideológico y el fraude de la irracionalidad, dos figuras emergieron en este oscuro escenario político para ofrecer cobijo a quienes prefieren habitar un mundo de odio y venganza. Uno de ellos fue derrocado recientemente a través del voto (pero sigue siendo políticamente peligroso) y el otro permanece en el poder y sigue haciendo todo lo posible para destruir a su país. Me refiero a Donald Trump, en Estados Unidos, y Jair Bolsonaro, en Brasil. Ninguno de ellos ha intentado abordar las desigualdades de los determinantes sociales de la salud que aumentan el riesgo de muerte por COVID-19 entre las minorías raciales y étnicas. Ambos minimizaron la pandemia y han visto a sus ciudadanos sufrir y morir.

Durante este punto de inflexión en la historia de la humanidad moderna, el espíritu de otro hombre cuya filosofía y política de la praxis ha dado seguridad y esperanza a los oprimidos de todo el mundo se ha mantenido firme en la lucha. Sus contribuciones a la humanización de la civilización han desafiado a las fuerzas de opresión, dominación y alienación en todos los sectores de la sociedad. Ese hombre es Paulo Freire. Si bien Freire ya no está con nosotros en carne y hueso, su espíritu ha permeado a todas las personas que sufren y son marginadas, ya que sus enseñanzas continúan

¹ El texto original, "Paulo Freire, the Man for All Times: Reflections on truth and meaning", fue traducido al español por Alicia de Alba para este número especial de *Perfiles Educativos*. Una versión en portugués fue publicada simultáneamente en Ana Maria Araújo Freire (org.) (2021), *Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil: testemunhos e depoimentos*, São Paulo, Paz e Terra. Esta versión en español se cotejó con la traducción del portugués al español de César Ortega.

siendo retomadas por académicos, intelectuales y grupos de activistas, todos comprometidos con la justicia social.

Aunque Trump no mencionó a Freire por su nombre, sí atacó a la izquierda educativa como antipatriótica y culpó al “marxismo cultural” de crear una cierta “corrección política” y de impulsar a las fuerzas políticas que acusan a los hombres blancos de racismo, sexismo y homofobia. Según la administración Trump, el racismo, el sexismo y la homofobia son falsos “memes” creados por marxistas culturales con el propósito expreso de destruir los valores tradicionales estadounidenses. La administración Trump señaló a un grupo de intelectuales judíos alemanes conocidos como la Escuela de Frankfurt como el grupo más peligroso de marxistas culturales. Este grupo huyó de la Alemania nazi y llegó a los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial.

Haciendo gala de su amnesia histórica típica, la administración Trump describió a la Escuela de Frankfurt como la “quinta columna” y raíz de la “corrección política” tan repudiada por su administración. Esta acusación evidentemente es falsa, ya que dichos intelectuales se dedicaron principalmente al análisis cultural del autoritarismo, el racismo y el patriarcado. La figura principal de este grupo, Herbert Marcuse, por ejemplo, estudió el impacto de la tecnología en el desarrollo humano. Aun así, algunos miembros de la Escuela de Frankfurt han sido acusados de “fabricar” los conceptos de racismo, sexismo, misoginia, homofobia y transfobia utilizados por la izquierda para atacar a la derecha. Los ataques al marxismo cultural no sólo eximen a la población estadounidense de confrontar las realidades concretas y corroboradas de dichas relaciones de opresión estructural tan arraigadas, sino que también son abiertamente antisemitas y conciben la corrección política como una ideología creada por un grupo de siniestros intelectuales judíos que contagia a nuestros estudiantes universitarios para deshacer el tejido de los valores estadounidenses. Para los partidarios de Trump no hay necesidad de lidiar con estas expresiones discriminatorias porque, finalmente, eso no existe, sino que ha sido producido como arma ideológica por la izquierda para atacar a las personas blancas conservadoras.

Este tipo de política de la posverdad ha sido tan abrumador que incluso nuestras suposiciones más básicas sobre el significado de la vida humana no se ajustan a ninguna referencia, a un elemento común con el que los individuos puedan medirse razonablemente. La turbulencia de navegar a través de los escombros de la política de la posverdad ha persuadido a muchos angloamericanos de rendirse a una política autoritaria caracterizada por un etnonacionalismo blanco y elegir la política vil de la supremacía blanca en lugar de fomentar relaciones de respeto, comprensión y solidaridad con las personas racializadas y adscribir una convocatoria interpersonal para promover la justicia. Esto ha hecho que el trabajo de Freire sea aún más importante. La expansión de su acción en el panorama mediático que define nuestra vida colectiva nunca había sido más urgente porque ofrece a la praxis revolucionaria como un medio para mover las placas tectónicas de nuestro panorama político contemporáneo en el que ya se escuchan las campanas del funeral de la democracia.

En los Estados Unidos, el trabajo de Paulo Freire ha sido retomado —junto con los pensadores de la Escuela de Frankfurt— como base para la pedagogía crítica, por lo que los partidarios de Trump consideran a Freire, *de facto*, un marxista cultural, enemigo de los valores estadounidenses. Los grupos conservadores acusan a toda la pedagogía crítica basada en el trabajo de Freire de ser subversiva y peligrosa para los jóvenes.

En Brasil el nombre de Paulo Freire destaca porque es el patrono de la educación brasileña. Recientemente Bolsonaro lanzó un ataque político masivo contra este pensador, con la esperanza de adormecer a los brasileños y sumirlos en una especie de amnesia histórica para que olviden las contribuciones sustanciales de Freire a la educación, la alfabetización, la teología, las ciencias políticas y todos los demás ámbitos en los que influyó. Freire es, para Bolsonaro, lo que el marxismo cultural es para Trump: un chivo expiatorio conveniente para achacarle los males de la nación, útil también para ofrecer soluciones simples a problemas políticos complejos.

Nunca entregaremos el legado internacional de Paulo Freire a los ultranacionalistas autoritarios y viles que evidentemente carecen de un pensamiento crítico independiente, ni a esos fascistas que glorifican la agresión en nombre de la violencia redentora y la purificación racial. Freire, en *Pedagogy of Freedom*, señala que:

Aquí en Brasil, nuestro pasado autoritario ahora está siendo desafiado por una modernidad ambigua, con el resultado de que oscilamos entre el autoritarismo y la libertad sin límites. Entre dos tipos de tiranía: la tiranía de la libertad y la tiranía de la autoridad exacerbada (Freire, 1998: 83).

Él seguramente revisaría esta afirmación si conociera el tipo de tirano que fue elegido presidente.

FREIRE Y SU HUMANISMO DIALÓGICO

Paulo Freire estableció un nuevo tipo de humanismo dialógico a través de su compromiso de toda la vida con la filosofía de la praxis. Para él, la centralidad de esta praxis se manifiesta en el cultivo consciente de la naturaleza ontológica del ser humano como punto de partida para la justicia social, sin que, al mismo tiempo, se eclipse o se niegue la importancia del yo espiritual; más específicamente, lo que Freire (2018: 85) denominó “relación humanidad-mundo”, es decir, el ámbito de la praxis revolucionaria donde el ser espiritual y el ser humano convergen, quizás incluso a veces coinciden, unidos por la capacidad de ofrecer amor, que es lo que permite a los seres humanos vivir la plenitud de la historia.

Es un humanismo que parte de la acción ética, no de una doctrina considerada como correcta, y como tal se ajusta a los principios centrales de la enseñanza católica sobre la justicia social. Es un humanismo enraizado en Eros, pero refinado en Logos; un humanismo que es consciente de sus situaciones límite y es capaz de trascenderlas. Un humanismo que parte de la

opción preferencial por el oprimido; un imperativo ético que comienza en la acción, pero que desarrolla conceptos heurísticos que permiten al agente protagonista reflexionar sobre sus acciones para nombrar el mundo de manera diferente y así trascender la agotada epistemología de la pedagogía crítica y la teoría social. Esta reflexión nunca se produce de forma aislada, sino a través del compromiso con el otro, con quien es posible descubrir que la estructura de la realidad nunca es permanente, porque jamás está terminada; que las personas que reflexionan sobre esta realidad también forman parte de ella. En resumen, la realidad nunca se refleja, siempre se refracta.

Si bien no podemos conocer totalmente la realidad, sí podemos hacerlo parcialmente y, al hacerlo, desafiamos aquellas relaciones sociales que sirven a la clase capitalista transnacional y provocamos la concretización histórica de la política y la práctica de la liberación.

Para Freire, cuyas raíces epistemológicas se encuentran firmemente en Marx, la premisa de la acción es la creencia en la bondad humana, que comienza en el actuar éticamente. Marx nos recuerda que los seres humanos revisan sus pensamientos a partir de los cambios que se producen en sus circunstancias, y que los propios educadores deben estar dispuestos a educarse. La práctica revolucionaria, o praxis, tiene que ver con “la coincidencia en el cambio de las circunstancias y la actividad humana o el autocambio” (Marx, 1976: 4; ver también Lebowitz, 2013).

El concepto de praxis revolucionaria de Paulo Freire se asemeja sorprendentemente a la teoría marxista del origen de la alienación ideológica. ¿Cómo funciona la idea de liberación en la obra de Freire como instante determinante de la praxis? El interés primordial de Freire de servir a los pobres, así como sus alocuciones para liberar, tanto a los oprimidos como a los opresores, de las fuerzas y relaciones de alienación y mistificación ideológica, se hacen más evidentes cuando descubre heurísticamente las palabras más adecuadas a sus exigencias de eliminar la pobreza, el sufrimiento y la alienación. Es un proceso que llevó a Freire (2018: 87) a decir: “no hay palabra verdadera que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera es transformar el mundo”.

Lo que la liberación puede llegar a significar en el proceso de la lucha implica, para Freire, entender cómo las ideologías separan a las ideas respecto de la materialidad de la praxis social. Las ideologías son siempre contradictorias y constituyen relaciones sociales rutinarias y sistemas de inteligibilidad que tergiversan los procesos sociales que las generan. En Estados Unidos, las relaciones de poder asimétricas y los privilegios que se sostienen en los intereses de la clase dominante han alimentado modos de explotación que están fundamental y sistemáticamente racializados. Las amenazas del capitalismo racializado fueron más evidentes durante la pandemia, y esto lo pudimos ver claramente en las cifras, las cuales reflejan que las personas de color sufrieron desproporcionadamente en comparación con la población blanca; al tiempo que los beneficios de las empresas aumentaban desproporcionadamente, la gente pasaba hambre. Freire luchó por otro mundo, fuera de los recintos de la acumulación de valor; un mundo que reflejara las palabras del obispo Dom Helder Câmara: “nadie es tan pobre que no tenga nada que ofrecer. Nadie es tan rico que no pueda recibir” (Boff, 2006: 85).

Un mundo así parece imposible de alcanzar, especialmente cuando la pandemia desnuda y despoja del barniz de la democracia las raíces del capitalismo y lo expone como una nueva forma de feudalismo que genera una austeridad masiva a su paso. Fue durante este tiempo que las fuerzas del fascismo asomaron su fea cabeza. Trump tomó el control de la narrativa nacional usando la “gran mentira” impregnada de un pensamiento ingenuo y mágico que produjo una sensación de fatalismo entre las masas. Los incidentes de terrorismo interno aumentaron drásticamente en los Estados Unidos durante la presidencia de Trump, impulsados principalmente por supremacistas blancos, antimusulmanes y antigubernamentales de extrema derecha. Las víctimas incluyeron afroamericanos, judíos, inmigrantes, personas LGBTQ, asiáticos y otros grupos racializados. Poco después de que Trump reconociera la pandemia, se hizo evidente que no iba a tomar las medidas necesarias para ayudar a frenar las muertes por COVID-19 y que dejaría morir a los estadounidenses. También fue durante este tiempo cuando la masculinidad tóxica de Bolsonaro infectó y amplificó su decisión de permitir que el virus se multiplicara y propagara entre la población brasileña al oponerse a las medidas de contención recomendadas por los estudios científicos. Tanto Trump como Bolsonaro lanzaron ataques contra los intelectuales y educadores de izquierda, y Bolsonaro, especialmente, se burló de Paulo Freire.

Tanto Trump como Bolsonaro libraron una guerra contra la verdad, utilizando una lógica artificial, calculada y cruel que marcó el comienzo de la era de la política de posverdad. Según William Reitz (2016: 85), “las verdades de la lógica, libres de cualquier verdad de hecho físico o historia social, desplazan las conexiones reales entre el lenguaje y el mundo”. Continúa diciendo que “[N]o queda más que la lógica como sistema deductivo o disposición necesaria de las partes una vez que se han determinado arbitrariamente los primeros principios” (Reitz, 2016: 85-86). En otras palabras, un argumento puede construirse sobre la base de la lógica deductiva o siguiendo un cálculo sintáctico lógico artificial, pero eso no significa que el argumento sea necesariamente convincente o sólido; para ello necesita ser sometido a la crítica. Aquí es donde el trabajo de Paulo Freire es agudamente crítico no sólo para Brasil y Estados Unidos, sino para toda la humanidad. Su obra, tanto como la de Chomsky, se consideran peligrosas. Paulo Freire es especialmente necesario en estos tiempos de amnesia histórica, fomentada por líderes fascistas, cuando las opiniones personales y las burles tóxicas sustituyen a los argumentos, cuando el público se hace de la vista gorda ante la militarización de la policía, cuando las nuevas tecnologías de vigilancia proliferan sin cesar (Robinson, 2020), cuando la acumulación de capital se militariza a través de la fabricación y venta de armas. Vivimos en una época de olvido motivado y confiamos en los pronunciamientos de líderes autoritarios sobre el derrotero de nuestras instituciones democráticas. Freire nos revela que la verdad no es un asunto sintáctico, sino pedagógico, porque la educación trata de formar mentes y para eso se necesitan premisas que tengan justificación. Si miráramos a nuestro alrededor y reconociéramos el sufrimiento del 99 por ciento del mundo, nos daríamos

cuenta de que no se necesita desarrollar una ciencia espacial para determinar cuáles deberían ser las premisas sobre las cuales habría que edificar el análisis. No se necesita una lógica formal porque el conocimiento no es sólo un cálculo abstracto, sino que se refiere a alguna “realidad dinámica”; la lógica formal tiende a “separar la razón de su sustrato social y cultural real y de los conflictos que se ven como el mismísimo motor de la educación de la razón humana” (Reitz, 2016: 88). La filosofía, entonces, siguiendo a Hegel, debe ser razón educada y, siguiendo a Dewey, debe ser considerada como colindante con una teoría general de la educación (Reitz, 2016).

LA PEDAGOGÍA FREIREANA

Lo que Freire nos ofrece es tanto una razón educada como una teoría general de la educación; una razón templada por las realidades y luchas de su propia vida: su encarcelamiento, su trabajo en Guinea Bissau, su trabajo en apoyo a los movimientos guerrilleros latinoamericanos, su trabajo con docentes de América Latina y Estados Unidos con quienes desarrolló una profunda solidaridad. Freire constantemente puso sus ideas a prueba en su propia vida y obra. Ciertamente, necesitamos enunciados probatorios, conexiones causales, enunciados de valor y formas de inferencia deductivas e inductivas, pero todo este proceso de discernimiento de la verdad “necesita ser una solución con orientación, y un proceso basado en el conocimiento” y, además, necesita emerger “de un pensamiento reflexivo que considera el contenido específico de un problema/área” (Reitz, 2016: 90).

Y a esto agregaría el imperativo de Freire de que la razón educada debe ser problematizadora; lo que él mismo describe como un “futuro revolucionario”, es decir, profético y esperanzador, correspondiente a “la naturaleza histórica de la humanidad” y que

...afirma a mujeres y hombres como seres que se trascienden a sí mismos, que avanzan y miran hacia adelante; para quienes la inmovilidad representa una amenaza fatal, para quienes la mirada al pasado sólo debe ser un medio para comprender qué y quiénes son para construir más sabiamente el futuro (Freire, 2018: 84).

Y esto implica involucrarse en conflictos culturales y políticos contemporáneos, lo que ciertamente hizo Freire cuando Mario Cabral lo invitó a realizar una campaña nacional de alfabetización en Guinea Bissau, África Occidental. El legendario Amílcar Cabral había derrotado a los colonizadores portugueses, pero poco después fue asesinado. Freire entendió que en nuestro papel como educadores críticos debemos considerar cuidadosamente “la historia de las garantías que compiten para la evaluación de las demandas de conocimiento y los objetivos políticos” (Reitz, 2016: 91). Y debemos hacerlo de forma crítica: ¿cuáles son los aspectos que históricamente han garantizado ser los idóneos?, ¿cuáles son los contextos históricos, internacionales y multi-culturales que deben tenerse en cuenta al examinar los estándares de crítica

existentes en los campos de la ética, la epistemología y la ontología? Éstas son las preguntas que los filósofos contemporáneos harían bien en considerar y que los educadores deberían poner en práctica para crear una esfera contrapública en estos tiempos peligrosos. Ese era el objetivo de Freire y su equipo de Suiza en Guinea-Bissau (el Instituto de Investigaciones Culturales, IDAC). Los numerosos logros del Programa Nacional Brasileño de Alfabetización de Freire y los resultados de su trabajo con los campesinos chilenos estaban listos para ser difundidos en ese país africano (Freire, 2016).

En 1975, el ministro de Educación, Mario Cabral, invitó a Freire y al equipo de IDAC a Guinea-Bissau, visita que contó con el apoyo del Consejo Mundial de Iglesias. El portugués era el idioma oficial, mientras que el *criollo* (criollo) era el idioma nacional que unía los dialectos de aproximadamente 40 grupos étnicos guineanos. Durante su visita, Freire y el equipo de IDAC se reunieron con los “hombres mayores” (ancianos), funcionarios del gobierno y personal militar que habían apoyado la línea política de Amílcar Cabral. Viajar en la temporada de lluvias, con acceso limitado a la comida, sin contacto por radio, viviendo en barrios estrechos en casas ruinosas semidestruídas por el ejército colonial portugués, hablando con la gente local, volando entre pueblos con pilotos rusos que una vez dejaron al equipo por error en el pueblo equivocado, todo esto debe haber sido un momento difícil, pero estimulante para el joven Freire. Básicamente, había dos sistemas educativos en Guinea-Bissau a su llegada: el sistema colonial, que usaba el portugués, hablado por apenas 5 por ciento de la población, había borrado la historia de los africanos antes de la llegada de los conquistadores portugueses y buscaba mantener el dominio colonial en Angola, Mozambique y Santo Tomé para desaffricanizar a los estudiantes. El otro sistema experimentaba dolores de parto después de la guerra de independencia y consistía en escuelas que se basaban en la supervivencia y la resistencia cotidianas. Estas escuelas se habían construido a partir de la lucha diaria durante la guerra, y tenían el propósito adicional de ofrecer protección y producir alimentos. Freire rápidamente se dio cuenta de que sería difícil construir un sistema completamente nuevo en un corto tiempo, pero sí era posible mediar en muchos de los peores efectos del sistema colonial. El Ministerio adoptó rápidamente el enfoque de Freire sobre la transitividad crítica para conectar la acción con la producción sostenida, construir solidaridad comunitaria, crear una sociedad de transición, mejorar la vida de la población local, crear una actitud crítica hacia la vida diaria, así como para discutir los problemas y plantear enfoques que permitieran a los miembros de la comunidad comprender más profundamente las realidades que vivían. Los esfuerzos colectivos de conciencia crítica se llevaron a cabo en el entendimiento de que éstos deberían ser dialógicos e interactivos, de manera que existiera una unidad dialógica entre acción y reflexión. *Escola ao Campo*, por ejemplo, fue un experimento para unir el campo y las áreas urbanas.

La educación co-intencional creada por Freire involucró análisis colaborativos y síntesis de los proyectos llevados a cabo por el equipo de IDAC y la población local para forjar su nueva realidad en el terreno. El proceso y

el resultado se convirtieron en uno: conciencia crítica. La conciencia crítica no fungió como condición previa para la acción, sino que fue el resultado de la acción y la reflexión. Con frecuencia se realizaban evaluaciones críticas para ver qué funcionaba, qué no y qué se necesitaba para promover el objetivo de convertirse en participantes conscientes en los actos políticos.

REVOLUCIÓN Y LIBERACIÓN EN FREIRE

No puede existir una noción fundamentalmente concreta de liberación, es decir, una acepción purista de ésta hasta que se superen las fuerzas y relaciones de opresión. Sólo existe la exigencia radical de una libertad cuya forma concreta no se puede imaginar por completo, que se revisa una y otra vez a medida que las circunstancias y el auto-cambio se desarrollan en la arena de la lucha revolucionaria y se identifican las condiciones que inhiben tales demandas. Esto forma la base de una lectura freireana de la palabra y el mundo que es cointencional, protagonista y dialógica. Freire sostenía que los agentes protagonistas o revolucionarios no nacen, sino que son producidos dialécticamente por las circunstancias. Para revolucionar la sociedad es necesario revolucionar el pensamiento; sin embargo, al mismo tiempo, para revolucionar el pensamiento es necesario revolucionar la sociedad. Todo el desarrollo humano (incluido el pensamiento y el habla) es actividad social y tiene sus raíces en el trabajo colectivo. Freire (1985: 27) señala que “un sistema o forma de vida particular es el equivalente de una forma particular de pensamiento-lenguaje”. La pedagogía freireana nos permite vivir el momento histórico como sujetos de la historia y, como el ángel de la historia de Walter Benjamin, nos hace ver que el “progreso” humano ha dejado un mundo devastado por la violencia y la destrucción. Cuando vinculamos nuestra propia historia con las luchas de los grupos oprimidos, este proceso no es simplemente un efecto del lenguaje, sino que presta atención a formas extralingüísticas de conocimiento, formas de significados corporales y praxiológicos que están ligados a la producción de ideología.

El conocimiento significativo no es única —ni principalmente— una propiedad formal del lenguaje, sino que está encarnado: es sensible, se vive en y a través de nuestros cuerpos, en los aspectos materiales de nuestro ser. No es ni ultracognitivista ni tradicionalmente intelectualista. En otras palabras, el conocimiento significativo se materializa en la forma en que leemos el mundo y la palabra simultáneamente en nuestras acciones con, contra y junto a otros seres humanos. ¡No podemos transformar la historia únicamente en nuestras cabezas! Pero podemos transformar la realidad estando plenamente presentes en el mundo y, como señala Freire, con el mundo. Freire (1985: 128) señala que el camino hacia la liberación no se puede realizar dentro de la conciencia, o “simplemente en el interior de su ser”, sino que debe hacerse “en la historia”. Es un proceso que atrae colectiva y panfraternamente. Freire vivió la antítesis del empeño subyugante del Estado, creando en su vida una esfera contrapública, un espacio de acción y reflexión, de praxis revolucionaria. Desde la década de 1980 hasta la actualidad, el

ejemplo de la pedagogía freireana ha servido como una contrafuerza crítica a las fuerzas de dominación y opresión, como un llamado de atención a la conexión entre la verdad y una mera afirmación de la verdad.

FREIRE Y LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN

El trabajo de Freire estuvo muy influenciado por la teología de la liberación, un enfoque del evangelio social y la iglesia profética que fue duramente criticado por la administración Reagan en la década de 1980, así como por el papado de Juan Pablo II.

La tarea de liberar a la jerarquía de la Iglesia católica de las predisposiciones ideológicas por las que habitualmente se ordena su existencia ha sido un proceso arduo, cuyo prólogo comenzó en serio en la década de 1950 cuando el papa Juan XXIII inauguró una nueva época eclesíastica en la que el mandato de la Iglesia de servir a los pobres había sufrido una progresiva legitimación. Fue durante este tiempo que las autoridades de la Iglesia se dispusieron a disipar el *nimbus* de la desatención sin tregua a la violencia ejercida por el capitalismo sobre los pobres y a reparar los cimientos de la doctrina de la Iglesia y sus labores catequísticas que habían colapsado tan fatalmente bajo el peso de sus propias pretensiones morales. Reconociendo la necesidad apremiante de la Iglesia católica de participar en escenarios más importantes en favor de la justicia social fuera del catecismo tradicional, y empeñada en desafiar el recrudescimiento de la laxitud moral en cuestiones de injusticia económica que se había convertido en un principio rector central del mundo de la Iglesia —incluida una relativización radical de su misión declarada de ayudar a los pobres—, el papa Juan XXIII desafió a la Iglesia a abandonar su preferencia por fortalecer el *statu quo* y llamó a defender a los oprimidos y a los pobres a través de su liderazgo en el influyente Concilio Vaticano II (1962-1965). A través del Concilio, Juan XXIII reconoció las alianzas históricas que la Iglesia había hecho con los poderes coloniales y sus imperios de pillaje y saqueo, e intentó rescatar las raíces primitivas de la Iglesia; después de todo, se trataba de recuperar los primeros 300 años de esta Iglesia antes de que fuera reconocida como la “Iglesia perseguidora”. La Iglesia católica ha funcionado históricamente como una institución de opresión: se alineó con las Cruzadas y la Inquisición española y fue cómplice de ayudar a los nazis a escapar a América Latina después de la Segunda Guerra Mundial. Históricamente, está claro que la Iglesia católica participó en la legitimación de los regímenes coloniales y fascistas, aunque con una intención de banalidad confiable, principalmente a través del Partido Demócrata Cristiano de Italia, que era poco más que una variante del movimiento falange proimperialista del dictador fascista español Francisco Franco.

La Conferencia de Obispos Latinoamericanos que se llevó a cabo en 1968 en Medellín, Colombia, marcó el comienzo de un cambio radical en la Iglesia católica. Fue aquí donde los obispos de toda América Latina acordaron que la Iglesia debía tomar la “opción preferencial por los pobres” al tiempo que desarrollaba un catecismo de liberación apuntalado por

las enseñanzas de Jesús para que los pobres pudieran liberarse de la “violencia institucionalizada” de la pobreza, la explotación capitalista y otras formas de injusticia. La filosofía que sustenta la teología de la liberación —que combinó el cristianismo con una crítica marxista de la economía política— fue redactada por primera vez en una reunión de teólogos latinoamericanos coordinada por Gustavo Gutiérrez en Río de Janeiro, Brasil, en 1964. Posteriormente comenzaron a aparecer las “comunidades de base” cristianas, inspiradas por la teología de la liberación, en las zonas rurales de Brasil y otros países de América Latina, poco después de concluir las reuniones pioneras de teólogos y sacerdotes celebradas en La Habana, Bogotá y Cuernavaca (México) en junio y julio de 1965. Hoy en día, la teología de la liberación se presenta en muchas formas: teología de la liberación chicana; teología de la liberación latina; teología de la liberación de los nativos americanos y teología de la liberación afroamericana. Los teólogos de la liberación sostienen que la política y la religión a menudo hacen distinciones injustificadas y artificiales para determinar cuándo y dónde se aplicará el dualismo hermenéutico entre el pecado, por un lado, y las estructuras capitalistas y las relaciones de explotación por el otro, para crear una alianza más auténticamente cristiana entre las enseñanzas católicas y los pobres.

La teología de la liberación obtuvo atención internacional después del asesinato, por parte del gobierno salvadoreño, de seis eruditos jesuitas, su ama de llaves y su hija el 16 de noviembre de 1989 en el campus de la Universidad Centroamericana en San Salvador. Estos seis sacerdotes, que habían desafiado la autoridad eclesiástica apoyando a la teología de la liberación, fueron asesinados a tiros por militares por haber impulsado negociaciones entre el gobierno y los rebeldes de izquierda. Entre los asesinados se encontraban el rector de la Universidad, Ignacio Ellacuría, teólogo de la liberación reconocido internacionalmente; Segundo Montes, decano del Departamento de Sociología y director del Instituto Universitario de Derechos Humanos; Ignacio Martín Baro, jefe del Departamento de Psicología; los profesores de teología Juan Ramón Moreno y Amando López; así como Joaquín López y López, quien encabezaba la red de escuelas de Fe y Alegría para los pobres. También fueron asesinadas Julia Elba Ramos, esposa del cuidador de la UCA, y su hija, Celina. En la actualidad, en toda América del Norte, la pedagogía crítica ha renovado su interés en la teología de la liberación y el compromiso de Freire con la Iglesia católica (McLaren, 2015). En resumen, Freire ha reavivado el interés por la teología de la liberación, que se necesita hoy más que nunca ya que las fuerzas del fascismo y la supremacía blanca han encontrado un hogar en muchos grupos evangélicos nacionalistas cristianos que dan la espalda a las enseñanzas de Cristo.

EPÍLOGO

En los Estados Unidos, el interés en Freire fue creciendo desde la publicación de *Pedagogy of the Oppressed* en inglés en 1970; alcanzó su punto más alto en las décadas de 1980 y 1990 y ahí se ha mantenido hasta el presente.

Con el apoyo de Henry Giroux (1985), uno de los más importantes defensores de Freire en ese país, y la publicación de varias obras de Freire en colaboración con tres destacados educadores estadounidenses: Ira Shor (Freire y Shor, 1987), Donald Macedo (Freire y Macedo, 1987) y Myles Horton (Horton y Freire, 1990), la atención puesta en el trabajo de Freire entre los estudiosos críticos continúa a buen ritmo y no da señales de disminuir (ver Darder, 2002, 2015; Mayo, 2004; McLaren, 1986; McLaren y Leonard, 1993; McLaren y Lankshear, 1994; Kirylo y Boyd, 2017; Kirylo, 2020; Lake y Kress, 2013). Es virtualmente imposible rendir homenaje a todos los académicos que nos han legado sus sabios conocimientos sobre el trabajo de este gran referente revolucionario. Como resultado del impacto de Freire, grupos y movimientos han crecido en torno a la pedagogía crítica, con la intención de desafiar el reinado contemporáneo del capitalismo racializado, el sexismo, la homofobia, la misoginia, la misología y el legado del colonialismo con su participación en diversos genocidios, ecocidios y epistemicidios.

Muchos estudiosos reconocen que muchos esfuerzos por reformar el capitalismo inevitablemente reproducen, y en mayores proporciones, las mismas relaciones sociales de explotación que pretendían eliminar. Demasiados revolucionarios no han reconocido que

...una vez que superamos nuestras sobresimplificaciones, queda claro, aunque es doloroso admitirlo, que el capitalismo, que beneficia sólo a una minoría privilegiada, no podría haber perdurado si no hubiera convencido de su bondad a la mayoría explotada de su país. Para lograr esto, el capitalismo ha tenido que envenenar a la mayoría desde adentro; por sus propios criterios de bien y de mal, la mayoría se ha convertido en cómplice (Miranda, 1977: 5).

Este es un importante reconocimiento de Miranda. Denunciamos al capitalismo, pero adornamos nuestras vidas con bienes de consumo. Sin embargo, no hay que confundir la visión de Miranda con el perenne argumento conservador que sostiene que la gente debe cambiar o convertirse antes de que pueda ocurrir una verdadera revolución porque éste es, realmente, un argumento a favor del aplazamiento indefinido de la revolución. Freire enfatiza un enfoque dialéctico de la liberación que no es reforma o revolución, sino reforma y revolución. No nos enfrentamos a escoger entre una u otra, sino a la adopción de ambas. En este sentido Miranda (1977: 21-22) señala que

El verdadero revolucionario abjura de los paliativos reformistas porque éstos desvían los esfuerzos de los pueblos más capaces de fomentar la rebelión contra el sistema burgués y contra los paliativos que lo rejuvenecen y rehabilitan. Estos paliativos constituyen, por tanto, la mejor defensa del sistema. Del mismo modo, el revolucionario debe comprender que cualquier cambio en el sistema socioeconómico es, *a priori*, inadecuado, si ese cambio no implica una revolución radical en las actitudes de las personas hacia los demás.

La crítica moral del capitalismo por parte de los marxistas consiste en la exigencia de

que se dé cuenta de su propia verdad en la práctica; que establezca una auténtica igualdad ante la ley y una auténtica igualdad de acceso a la misma, que albergue, vista y alimente adecuadamente a toda la población sin discriminación, cree un acceso igualitario a una educación igualmente buena para todos y, sobre todo, que se democratice en todos los niveles, fundamentalmente en las relaciones sociales de producción. El capitalismo no hará esto, porque no puede hacerlo y [al mismo tiempo] sobrevivir como capitalismo. Y, sin embargo, es el capitalismo el que hace obligatorio el lenguaje en el que es posible formular estas demandas. El capitalismo tiene que vivir ideológicamente su propia moral, es decir, puede sostener sus convicciones morales sólo como una forma de no reconocer el hecho de que instala las condiciones mismas bajo las cuales esas convicciones son irrealizables. No puede abandonar el lenguaje moral bajo el cual no puede vivir (Turner, 1983: 151).

Sin duda Freire estaría de acuerdo con esta crítica del capitalismo, ya que es, esencialmente, “una praxis de producir las condiciones bajo las cuales las ambigüedades del capitalismo pueden resolverse...” (Turner, 1983: 150).

Freire incorporó la totalidad de sus energías de manera ejemplar; amplió la esfera de la liberación y creó caminos desde múltiples arenas de lucha. Su papel histórico como referente clave en tiempos de caos e incertidumbre ha marcado a este educador y filósofo como el hombre arquetípico; un hombre para todos los tiempos, un símbolo liminal que se reinterpreta y adapta a los tiempos y lugares de lucha. Él nos ha estabilizado durante periodos históricos difíciles: al sostener una linterna en la oscuridad nos ha dado un respiro muy necesario para que podamos curar nuestras heridas durante las derrotas y realinear nuestras energías para poder reconsiderar nuestras estrategias durante las victorias. Los espacios de posibilidad que son generadores de su pedagogía mantienen viva la llama de la esperanza.

REFERENCIAS

- BOFF, Leonardo (2006), *Francis of Assisi*, Nueva York, Maryknoll-Orbis Books.
- DARDER, Antonia (2002), *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*, Boulder Colorado, Westview Books.
- DARDER, Antonia (2015), *Freire and Education*, Nueva York, Routledge.
- FREIRE, Paulo (1985), *The Politics of Education: Culture, power, and liberation*, Westport, Bergin & Garvey Publishers.
- FREIRE, Paulo (1998), *Pedagogy of Freedom: Ethics, democracy and civic courage*, Lanham/Nueva York, Rowman & Littlefield Publishers.
- FREIRE, Paulo (2016), *Pedagogy in Process: The letters to Guinea-Bissau*, Londres/Nueva York, Bloomsbury.
- FREIRE, Paulo (2018), *Pedagogy of the Oppressed*, 50th Anniversary ed., Londres/Nueva York, Bloomsbury.
- FREIRE, Paulo y Donaldo Macedo (1987), *Literacy: Reading the word and the world*, Westport, Bergin & Garvey Publishers.
- FREIRE, Paulo e Ira Shor (1987), *A Pedagogy of Liberation: Dialogues on transforming education*, Westport, Bergin & Garvey Publishers.

- GIROUX, Henry y Stanley Aronowitz (1985), *Education Under Siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling*, Westport, Bergin & Garvey Publishers.
- HORTON, Myles y Paulo Freire (1990), *We Make the Road by Walking. Conversations on education and social change*, Brenda Bell, John Gaventa y John Peters (eds.), Philadelphia, Temple University Press.
- KIRYLO, James D. (ed.) (2020), *Reinventing Pedagogy of the Oppressed: Contemporary critical perspectives*, Londres, Bloomsbury.
- KIRYLO, James D. y Drick Boyd (2017), *Paulo Freire: His faith, spirituality, and theology*, Rotterdam, Sense.
- LAKE, Robert y Tricia Kress (2013), *Paulo Freire's Intellectual Roots: Toward historicity in praxis*, Londres, Bloomsbury.
- LEBOWITZ, Michael (2013, 15 de enero), "The Choice is Still Socialism or Barbarism", University of the Left, en: <http://ouleft.sp-mesolite.tilted.net/?p=1217> (consulta: 14 de marzo de 2016).
- MARX, Karl (1976 [1845]), "Theses on Feuerbach", en *Karl Marx and Friedrich Engels, Collected Works*, vol. 5, Londres, Lawrence & Wishart, vol. 5, pp. 3-9.
- MAYO, Peter (2004), *Liberating Praxis: Paulo Freire's legacy for radical education and politics*, Praeger, Westport CT.
- MCLAREN, Peter (1986), "Postmodernity and the Death of Politics: A Brazilian reprieve", *Educational Theory*, vol. 36, núm. 4, pp. 389-401.
- MCLAREN, Peter (2015), *Pedagogy of Insurrection: From resurrection to revolution*, Nueva York, Peter Lang.
- MCLAREN, Peter y Colin Lankshear (1994), *Politics of Liberation: Paths from Freire*, Londres/Nueva York, Routledge.
- MCLAREN, Peter y Peter Leonard (1993), *Paulo Freire: A critical encounter*, Londres/Nueva York, Routledge.
- MIRANDA, José Porfirio (1977), *Being and the Messiah: The Message of St. John*, Nueva York, Maryknoll-Orbis Books.
- REITZ, Charles (2016), *Philosophy and Critical Pedagogy: Insurrection and commonwealth*, Nueva York, Peter Lang Publishers.
- ROBINSON, William (2020, 17 de junio), "Post-COVID economy may have more robots, fewer jobs and intensified surveillance", *Truthout*, en: <https://truthout.org/articles/post-covid-economy-may-have-more-robots-fewer-jobs-and-intensified-surveillance/> (consulta: 28 de agosto de 2020).
- TURNER, Denis (1983), *Marxism and Christianity*, Oxford, Basil Blackwell.

Alfabetización algorítmica basada en la metodología de Paulo Freire

ROBERTO APARICI* | FERNANDO RAÚL
ALFREDO BORDIGNON** | JORGE MARTÍNEZ-PÉREZ***

La sociedad actual atraviesa una crisis profunda marcada por la incertidumbre. El paradigma informacional ha ampliado los lenguajes y con ello han surgido nuevos analfabetismos y conflictos sociales. En este contexto, los algoritmos son el centro del debate, ya que están presentes en casi todos los órdenes de nuestra vida. En este artículo partimos de algunos de los principios de la pedagogía freireana para aplicarlos al campo de la alfabetización algorítmica. Una sociedad alfabetizada en los nuevos lenguajes permitirá un análisis crítico del mundo. En este sentido proponemos un conjunto de saberes digitales que posibiliten una lectura e intervención sobre la realidad.

Palabras clave

Incertidumbre
Alfabetización digital
Alfabetización
algorítmica
Pedagogía freireana
Educación y tecnología

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61019>

- * Profesor titular de Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España). Doctor en Educación. Publicaciones recientes: (2021, con J. Martínez Pérez, coords.), *El algoritmo de la incertidumbre*, Barcelona, Gedisa; (2017, en coautoría con D. García Marín), *Comunicar y educar en el mundo que viene*, Barcelona, Gedisa. CE: robertoaparici@yahoo.es
- ** Profesor asociado ordinario del Departamento de Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) (Argentina). Doctor en Comunicación y Educación en Entornos Digitales. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con L. Dughera), "Accesos, usos y percepciones sobre contenidos audiovisuales en YouTube. Una mirada a estudiantes de escuelas secundarias técnicas", *Revista Hipertextos*, vol. 9, núm. 15, pp. 125-142. DOI: <https://doi.org/10.24215/23143924e031>; (2020, en coautoría con D. Daza Prado, C. Di Próspero, L. Dughera y F. Peirone), "Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE/UNPAZ/UNSAM", *Propuesta Educativa*, vol. 29, núm. 53, pp. 9-24. CE: fernando.bordignon@unipe.edu.ar
- *** Docente e investigador en la Universidad Internacional de Valencia (VIU) (España). Doctor en Educación. Publicaciones recientes: (2021, con R. Aparici, coords.), *El algoritmo de la incertidumbre*, Madrid, Gedisa; (2017, en coautoría con J. Quintana), "El empoderamiento del alumnado en los sMOOC", *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 1, pp. 43-60. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.51932>. CE: jorgemp88@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En el marco de la sociedad informacional, resulta más necesario que nunca retomar los principios de la pedagogía freireana para aplicarlos al campo de la alfabetización algorítmica.

En este artículo partimos de algunos de los principios de Paulo Freire y los aplicamos al campo digital. La alfabetización algorítmica basada en la metodología de Paulo Freire es el anticipo de un futuro libro. Un proyecto que el grupo de investigación que escribe estas líneas habrá de publicar a lo largo del próximo año, fruto precisamente del trabajo llevado a cabo para la redacción de este artículo.

En la tercera década del siglo XXI, la alfabetización algorítmica abre una puerta a la posibilidad de mejorar la calidad de vida de la ciudadanía en todos los ámbitos. Leer el mundo desde los algoritmos es una oportunidad para entender mejor los retos que se nos presentan como ciudadanos de la aldea global.

En un primer apartado, en primera persona, el profesor Roberto Aparici establece el inicio de un recorrido sobre el camino de la alfabetización. A continuación, apelando a un diálogo entre Seymour Papert y Paulo Freire, se presenta una problematización relativa a los cambios tecnológicos y la emergencia de una sociedad algorítmica. Luego, de manera propositiva, se aborda el tema de los saberes digitales, los cuales emergen como una serie de rumbos en la alfabetización en tiempos del paradigma informacional.

PRIMER ENCUENTRO CON LA ALFABETIZACIÓN

Mi primer encuentro con Freire tuvo lugar en Argentina. Yo fui uno de los miles de alfabetizadores voluntarios que participó en la campaña organizada por la dirección de adultos de ese país.

Era un maestro recién egresado que junto con otros jóvenes voluntarios habíamos recibido un curso de entrenamiento para desarrollar el método de Freire con población adulta en un medio urbano, como es Buenos Aires. Las campañas de alfabetización se realizaban en centros de trabajo, en fábricas y en diferentes empresas que cedían tiempo y espacio para la formación de sus trabajadores de manera retribuida.

A mí me correspondió formar a operarios de la carne en el frigorífico Lisandro de la Torre en el barrio de Mataderos, un barrio popular donde el índice de analfabetismo era alto. Recuerdo que ese primer día, 50 años atrás, los alumnos me esperaban con emoción. Tanto para ellos como para mí, significaría un antes y un después en nuestra vida personal y profesional.

Empezar como voluntario en la tarea de alfabetización con el método de Freire determinaría mi futuro: estar cerca de los excluidos, acompañarlos en su proceso de liberación. Junto con esos trabajadores que no sabían leer ni escribir comenzamos a leer el mundo, lejos del mundo burgués en el que yo había vivido hasta entonces. Empezamos a leer los códigos de la marginación, de los desposeídos, de los nadie en palabras de Galeano. Ese

grupo de trabajadores me enseñaría a leer la realidad en la que vivía y en la que viven los desposeídos, los parias.

El punto de partida era encontrar la palabra generadora para construir el universo vocabular en la historia de estos seres humanos marcados por la explotación y el sufrimiento. En ese contexto, la palabra generadora, la palabra con la que comenzamos a aprender a leer y escribir el mundo fue “carne”.

Esta palabra tiene una historia *per se* en la historia argentina, una historia de ganaderos, empresarios, peones... una historia marcada por la economía, la sociología, la literatura, los medios de comunicación... Existía un universo vocabular muy amplio en el que se incluían cuentos populares, historias de vida, poesías...

Teníamos una hora todos los días. Eran mis primeros alumnos. Yo no sabía qué iba a ocurrir o cómo iba a ocurrir ese descubrimiento de la palabra; sólo contaba con unas prácticas previas como maestro hechas con niños y jóvenes en la escuela de Magisterio.

Recuerdo que un viernes se produjo el descubrimiento de la palabra. Este grupo de estudiantes analfabetos empezó a leer. Estos hombres fuertes, curtidos por el dolor y el sacrificio, se enternecieron con el descubrimiento de la palabra y me decían: “¡maestro!, ¡maestro! ¡Sé leer!, ¡sé leer!”. Entendí en ese momento que comenzaba un proceso de autonomía y de liberación.

Las siguientes semanas profundizamos en algunos aspectos de lectura y de escritura y nos despedimos con un profundo abrazo. Nunca más supe de ellos. Hoy los recuerdo, 50 años después, en esta tarea de pensar a Freire, la alfabetización y los algoritmos.

A partir de esta tercera década del siglo XXI, el mundo requiere que, como hace 50 años, enseñemos a leer y escribir los nuevos códigos. Ya no es suficiente aprender a leer y escribir códigos alfanuméricos; es imprescindible aprender a leer, escribir, analizar, reflexionar y crear con los signos de nuestra época.

Y también es necesario pensar cuáles son las nuevas palabras generadoras de este tiempo. Aquéllas que problematizan nuestro presente, que nos convocan y, a la vez, nos interpelan para seguir luchando por una sociedad de iguales. Así, palabras como algoritmo, sesgo, plataforma y vigilancia, entre otras, son candidatas a ser consideradas en las nuevas demandas de alfabetización, ya que problematizan nuestra cotidianeidad.

El proceso de alfabetización algorítmica no es para formar informáticos ni programadores. Es un proceso para enseñar a leer la vida, a leer los acontecimientos, a leer el mundo que viene, que está ya aquí... y también para estar preparados para escribir con los lenguajes de este tiempo porque si no sabemos escribir algoritmos otros los harán por nosotros, y marcarán caminos que no son nuestros y destinos donde posiblemente las asimetrías y las brechas sociales se incrementarán.

Como bien dice Manuel Castells (1998), sin una adecuada alfabetización que dialogue con esta configuración particular del mundo vamos a reproducir generaciones de interactuados por los algoritmos en lugar de ciudadanos interactuantes, es decir, aquéllos que son capaces de superar

las opciones preempaquetadas y escribir las suyas con los nuevos lenguajes de los algoritmos.

Así, en este contexto, si no tenemos las mínimas competencias en alfabetización algorítmica, seremos seres aislados, manipulables, marginados, como lo fueron los analfabetos de épocas pasadas.

EL NUEVO ANALFABETISMO ES EL ANALFABETISMO DIGITAL

En ese momento, la tarea principal de mi vida era enseñar a leer y escribir a personas que habían quedado fuera del sistema y no podían entender muchos de los acontecimientos que ocurrían en el mundo. No podían expresarse sobre la realidad de manera escrita y eran fácilmente manipulados. No podían leer el paisaje y tampoco tenían voz para expresarse. Ahora que escribo este artículo, y al revivir ese momento histórico, tomo conciencia en un momento diferente, 50 años después.

Estamos ante un nuevo desafío: algo codificado como las palabras, las letras o, en su momento, las imágenes. De la misma forma que el método de alfabetización de Freire partía de la palabra generadora, a finales del siglo XX la imagen constituyó el epicentro de la alfabetización en el lenguaje de los medios de comunicación. Y ahora, en esta tercera aproximación al método de alfabetización de Freire, ese universo vocabular parte del algoritmo, uno de los códigos del mundo digital. Las palabras fuerza que iniciaron el proceso de alfabetización a lo Freire ahora nacen, en el universo digital, en la red de redes, en palabras abstractas que requieren del ideario individual y colectivo para construir su significación a partir de la liquidez de los tiempos post pandémicos. Los elementos que se hacen presentes en la alfabetización algorítmica conllevan una necesaria conceptualización de nuevos términos, de un nuevo léxico: digitalización, motores de búsqueda, algoritmo, capitalismo de la atención, automatización, capitalismo de plataformas e interfaz, entre otros.

Desde mi perspectiva, más allá de las innumerables citas y las diversas interpretaciones de su pensamiento, el método de alfabetización de Freire se puede dividir en cuatro grandes ideas:

- Alfabetizar es concienciar
- Alfabetizar es dialogicidad
- Alfabetizar es tener voz, decir tu palabra
- Alfabetizar es leer el mundo, comprender sus paisajes

El camino hacia la alfabetización propuesto por Freire se inicia con la búsqueda de palabras que desencadenan en temas generadores, en centros de interés en la relación entre educador y educando. A continuación, será necesario codificar estas palabras en imágenes visuales que faciliten el empoderamiento del educando y le den voz en su propio proceso. A su vez, el contexto cultural que rodea a la persona es el punto de partida. Volver a Freire es recuperar la importancia del diálogo, porque nos hace más

humanos. Es necesario humanizar el aprendizaje. El proceso no termina; se construye día a día y, por ello, como siguiente fase se fomentará la codificación creativa para una participación real desde el pensamiento crítico, con el fin último de ser actores de la transformación social.

Entre la cantidad de libros, artículos, publicaciones y encuentros dialógicos que componen la obra de Freire, rescatamos un diálogo que, si bien es poco conocido, nos proporciona reflexiones acerca de la educación, la tecnología y el mundo contemporáneo.

TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN

A finales del siglo XX tuvo lugar un encuentro entre Freire y Papert, autor de la teoría del aprendizaje construccionista y promotor de las actividades educativas con computadoras al servicio de la construcción de conocimientos. El diálogo tuvo lugar en São Paulo, Brasil.¹

Una joven estudiante se acercó al profesor después de la clase y le preguntó: “¿qué he aprendido hoy?”, y el profesor le respondió: “esa es una pregunta graciosa. ¿Por qué me preguntas eso?”. La niña respondió: “cuando llegue a casa, papá me preguntará: ¿qué has aprendido hoy? Y nunca sé qué responder”.

Así comienza esta entrevista que promueve una profunda reflexión acerca de la integración de las tecnologías digitales en la escuela desde una posición que invite a pensar en la educación desde otra perspectiva. A su vez, esta reflexión asentará principios que se utilizarán para pensar este presente de la educación en medio de un contexto tecno-social situado en la emergencia del paradigma informacional (Castells, 2001), donde los algoritmos son los nuevos engranajes que están reemplazando, poco a poco, a los del paradigma industrial, cuando Freire desarrolló su obra.

Durante la entrevista se pone en tela de juicio la concepción y demanda social acerca del aprendizaje en la escuela como un depósito de contenidos que otorgue al estudiante un conjunto de saberes estáticos, aislados y deslocalizados cuya adquisición pueda ser evaluada mediante sistemas de medición estandarizados. Freire propone una “educación revoltosa”, con el fin de inquietar a los actores educativos, muy diferente de la escuela conservadora que intenta acomodar sus vidas a un mundo particular. ¿Cómo las nuevas tecnologías, que en su origen parten de la comunicación horizontal, han promovido esto?

Freire defiende una pedagogía de la pregunta y no de la respuesta; la curiosidad de los alumnos en contraposición a un modelo bancario (Freire, 1970). En el encuentro con Papert, Freire afirma:

...estoy a favor de una pedagogía de la curiosidad. Por eso defendí, con el filósofo chileno Fagundes, una pedagogía de la pregunta y no de la respuesta. Es precisamente la pedagogía que se basa en esta curiosidad, sin la cual no hay pedagogía y que aumenta esta curiosidad.

¹ El video de la entrevista puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=eHU8bolxs9s> (consulta: 15 de septiembre de 2021).

En los orígenes de los seres humanos, la educación primigenia era promovida por la necesidad de aprender desde la experiencia, la curiosidad y la supervivencia, muy similar a la forma de aprender de un bebé que, desde sus primeros días, es capaz de ver la realidad a través de actividades de exploración, en un proceso que es impulsado por el propio individuo. Se trata de un proceso autodirigido: hablamos de aprendizaje real, es decir, de aquél que de forma natural se basa en la curiosidad y que desgraciadamente, cuando la escuela entra en acción, es relegado a un segundo plano a favor de una concepción denominada “enseñanza”, bajo la cual, en palabras de Papert: “los niños son destruidos y asfixiados”.

La escuela no es el lugar adecuado para una alfabetización en pleno siglo XXI que tenga en cuenta las enseñanzas de Papert y Freire; se trata de una educación de otra naturaleza, necesaria para todos los miembros de la sociedad, independientemente del momento vital o la situación social en la que estén.

La escuela se asocia a la enseñanza en detrimento del aprendizaje, a pesar de que son conceptos vinculantes. La prioridad ejercida sobre el primero hace que el foco se ponga en el profesor y no en los estudiantes; en los contenidos y no en la experiencia; en las materias como compartimentos estancos (Aparici y García-Marín, 2018) y no en la interdisciplinariedad; en la reproducción y no en la creatividad; en la asimilación y no en el pensamiento crítico. Todos estos conceptos remiten a la obra de Freire y, además, invitan a pensar en la educación en la era del algoritmo.

Uno de los puntos centrales de la entrevista es la discusión que se produce sobre educación y tecnología, ya que ahí se pone de manifiesto el rol que tiene esta última en el aprendizaje; un conocimiento ajeno a la escuela, pero que permite automatizar habilidades y ejecutar acciones sencillas de interacción.

Papert afirma:

...no hay nada más ridículo que la idea de que la tecnología puede mejorar la escuela. Sustituirá la escuela que conocemos. Esperamos que siempre haya lugares para que los niños se reúnan con la gente para aprender. Pero la naturaleza fundamental de la escuela en ese proceso está terminada y, en 10, 20 años, cosecharemos los resultados... en ese ámbito, las cosas suceden generalmente más rápido, así pues, el objetivo de los educadores debería ser buscar nuevas formas de tratar con los niños y de relacionarse dentro del triángulo adulto-niño-conocimiento. Necesitaremos formas muy diferentes y, por supuesto, esto no ocurrirá de forma fácil y automática.

Más adelante, Freire replica:

Una de las tareas centrales de la escuela es el conocimiento de los saberes ya existentes y la producción de saberes aún no existentes. Éstas son las dos tareas principales de la escuela: proporcionar el conocimiento del conocimiento ya existente y producir el conocimiento aún no existente...

Una cosa es ser contemporáneo de un determinado avance tecnológico y otra cosa es llegar antes de un avance tecnológico... miro los ordenadores

y me asombro, ¿sabes? Es maravilloso, ¡pero no soy coexistente! No soy contemporáneo. Y ese peso... flota en el aire... La atmósfera histórica está llena de computación. Está llena de teléfonos... Es decir, hay una historia de hechos que impregna los hechos. El problema es el siguiente: ¿cómo trabajar la necesaria promoción del conocimiento desde el conocimiento común, desde el sentido común, hasta el conocimiento más metódicamente riguroso de la ciencia, sin la correcta organización de una entidad para ello?

...soy un contemporáneo de la escuela... ¿Ves el problema? No tengo una respuesta, pero me reto a pensar en ello... Porque no es sólo el acto de manejar el ordenador lo que me permite entender su razón de ser.

Papert, casi al finalizar la entrevista, agrega:

Luego, alrededor de los años ochenta, el ordenador llegó a las manos de las administraciones escolares, de los ministerios, de todo lo que llamamos agentes educativos. Lo que ocurrió fue que el ordenador dejó de estar en manos del profesor visionario; ahora todos los ordenadores están en el aula, existe el aula de informática, un plan de estudios y un profesor de informática específico... En resumen, se integró por completo en la idea y la forma de hacer las cosas en la escuela.

Papert y Freire ponen al descubierto que la tecnología ofrece distintos modelos de aprendizaje; desde una postura democrática, y atendiendo al valor interrelacional, permiten el acercamiento a una nueva manera de leer el mundo en la que las instituciones educativas pueden beber del aprendizaje informal; en la que existen muchos caminos para alcanzar el objetivo de una escuela humanista (Stramiello, 2005), democrática y que dialogue con su contexto (Dewey, 1995).

Una educación en la que la tecnología se convierta en una poderosa herramienta, independiente del mercado, que sea el medio a través del cual se recuperen los valores freireanos amparados en el descubrimiento, la curiosidad, la creatividad y la libertad.

La crisis sanitaria derivada de la COVID-19, a escala mundial, hace visible el modelo tecnocrático facilitado por la tecnología que inunda las aulas; un modelo educativo mediado por la tecnología para mantener la reproducción social. A diferencia de la pedagogía de Freire, se sigue sustentando el modelo industrial, se mantienen las prácticas de la educación bancaria. Es importante hacer hincapié en cómo los algoritmos están funcionando como los “engranajes” de este tiempo para sostener y perpetuar, en muchos casos, prácticas educativas que dialogan de manera estrecha con la escuela de la modernidad.

En los últimos 20 años se han seguido repitiendo los mismos modelos en las escuelas, mientras que, en el resto de los ámbitos de nuestro constructo social, se han dado cambios: vivimos otras realidades influidas por los algoritmos, el procesamiento de los grandes datos y las plataformas de Internet.

El gran desafío que se presenta es dar el salto a la alfabetización, educar a la ciudadanía en los nuevos lenguajes, pero siempre siguiendo ese enfoque liberador que problematice en cada ciudadano los problemas de su tiempo.

Así como en la lectoescritura se alfabetiza en códigos visibles, de naturaleza lineal, con los algoritmos se trata de alfabetizar en códigos de otra naturaleza, en términos de Freire, con otra significación: abstracta, intangible, líquida. Alfabetizar en algoritmos es como enseñar a leer y escribir: una competencia básica para cualquier individuo, para poder comprender y entender el mundo en el que se desenvuelve.

LECTURA DEL MUNDO: ALGORITMOS Y FREIRE

Para leer el mundo en esta tercera década del siglo XXI se propone alfabetizar algorítmicamente recuperando la esencia freireana; para ello se hace necesario volver a sus principios y aplicarlos en el proceso de alfabetización para alcanzar los conocimientos mínimos que permitan leer, analizar, reflexionar, crear y transformar en la sociedad digital. En suma, recuperar la voz en términos de ciudadanía digital.

En esencia, el encuentro entre Papert y Freire muestra cómo la escuela enseña, pero no alfabetiza. En este proceso de enseñanza, las prácticas educativas y la cultura institucional matan la curiosidad innata de los seres humanos. Para estos autores la tecnología no sustituirá la escuela, pero sí la cambiará.

En el proceso de alfabetización algorítmica se deben considerar, al menos, tres dimensiones: los espacios en los que se desarrollará, quién lo pondrá en marcha y cómo se ejecutará. Se trata de una alfabetización dirigida al conjunto de la población mundial; un aprendizaje esencial para comprender los elementos mínimos de los códigos de nuestra época. Es un tipo de alfabetización básica que permite entender los nuevos lenguajes algorítmicos, cómo se construye la realidad y cómo los algoritmos influyen en el día a día. Es imprescindible tener conocimientos básicos para poder leer y entender el mundo.

Para educadores, comunicadores y profesores de diferentes disciplinas se requieren destrezas que faciliten el proceso de alfabetización. Para informáticos y programadores, un nivel profundo de conocimiento que está más allá de la alfabetización y que entra en el campo de la especialización algorítmica, lo que les permite construir y deconstruir mensajes de esta naturaleza. El aspecto ético y normativo deberá ser reflexionado y desarrollado desde la alfabetización algorítmica sin perder la perspectiva humanista. Como ya dijimos, alfabetizar en algoritmos implica adquirir una competencia básica que nos permita comprender y entender el mundo.

La propuesta que se lanza desde aquí es alfabetizar algorítmicamente recuperando la esencia freireana. Tal como se recoge líneas más arriba, la vida está llena de pantallas. La proliferación de dispositivos digitales interconectados a través de redes sociales y plataformas está forjando entre sus usuarios un intercambio de datos cuyo precio es ser vigilados y controlados sin necesidad de utilizar elementos visibles para ello:

...hay una cuestión que toma más vigencia que nunca y es que mientras McLuhan afirmaba que los medios eran extensiones de los seres humanos, se

subraya que más que extensiones ya forman parte de nosotros, somos adictos a estos objetos. Son cómo órganos integrados en nuestro cuerpo (Aparici y Martínez-Pérez, 2021: 68).

Además, en línea con la propuesta de García Canclini (2020), la opacidad de los algoritmos y la transparencia de nuestros datos forman un vínculo asimétrico y desigual que pone en duda nuestra capacidad de desempeñarnos como ciudadanos.

Pero más allá de las reflexiones anteriores, se puede decir que los dispositivos son una parte de nuestro ADN. En pleno siglo XXI se vive bajo la influencia de la inteligencia artificial y el *clickbait*, que no hace sino aprovechar titulares sensacionalistas para promover en los usuarios el interés por hacer clic en sus contenidos y generar ingresos a partir de un titular que, en algunas ocasiones, poco o nada tiene que ver con la noticia que lo acompaña. Se promueve que

...la sustitución de la intersubjetividad dialógica por la virtualidad tecnológica pueda generar un abismo entre las voluntades de los ciudadanos y las órdenes e informaciones de una realidad virtual y virtualizada; es decir, una virtualidad sin sujetos y, por tanto, aprisionada a los *clickbaits* con informaciones intencionalmente *plantadas* (Pizzi, 2018: 34).

Por otro lado, el avance de las plataformas, objetivado en la refinación de los procesos de captura de datos, análisis automático y predicción, presenta una realidad de alta preocupación para la ciudadanía, tal como indica Zuboff:

El capitalismo de la vigilancia emplea muchas tecnologías, pero no podemos equipararlo a ninguna. Puede que, para sus actividades, utilice plataformas, pero esas actividades no son lo mismo que las plataformas de las que se vale para ellas. Emplea inteligencia de máquinas, pero no es reducible a esas máquinas. Produce algoritmos y depende de ellos, pero capitalismo de la vigilancia y algoritmos no son lo mismo. Los singulares imperativos económicos del capitalismo de la vigilancia son los titiriteros que se ocultan tras el telón dirigiendo las máquinas y haciendo que actúen (Zuboff, 2015: 184).

Existen múltiples amenazas invisibles que son capaces de modificar la toma de decisiones y alterar conciencias, y que pueden convertir a la ciudadanía en títeres del mercado; no se comprende que se pierde el derecho a la libertad por una falta de alfabetización algorítmica y digital que, de haberla, se mostraría implacable ante el avance de los monstruos en forma de códigos binarios que condicionan nuestra cotidianeidad.

La incursión de grandes compañías como Google, Facebook, Amazon o Apple en la educación exige un proceso de reflexión crítica por parte de la comunidad educativa y, a su vez:

La nueva normalidad educativa está, si cabe, más vinculada a la tecnología que nunca, más dependiente de las *big tech* que nunca, y más desamparada y huérfana de ideas alternativas que nunca. Una vez más nos encontramos con un sistema educativo a la deriva y receptor pasivo de cualquier nueva propuesta procedente del sector privado que pueda venderse como nueva innovación a una sociedad que no se muestra capaz de despertar... (Martínez-Pérez y Aparici, 2021: 68).

La plataformización de la educación alimenta el capitalismo de la vigilancia y eso no es bueno para el sistema educativo público ni para los ciudadanos, porque los fines están más cercanos a los del capitalismo informacional que a brindar una mejor educación. En palabras de Zuboff:

Todo depende de alimentar los algoritmos que puedan aguijonear a cada uno de ellos con eficacia y precisión, y no soltarlos. Todo ese desembolso de ingenio y dinero va dirigido a ese exclusivo objetivo de mantener a los usuarios —y a los jóvenes, en especial— pegados al espejo social como insectos en un parabrisas. Este fenómeno es más peligroso, si cabe, por el hecho mismo de no tener precedentes (Zuboff, 2020: 486).

La alfabetización algorítmica tomará el sentido que sus promotores le quieran dar. Habrá tantos modelos como entidades, organizaciones, empresas o movimientos sociales se impliquen en este reto. Frente a lo que puedan ofrecer gigantes tecnológicos como Google, Amazon, Microsoft o Facebook, entre otros, este movimiento tendrá que comenzar por hablar de gobernabilidad digital y formación de la ciudadanía en este campo para evitar la creación de un nuevo orden económico como lo describen Van Dijck y Poell:

Los mecanismos de dataficación y comoditización, adaptados del ecosistema de las plataformas sociales, pueden presagiar un cambio profundo en la organización de la educación... Es imposible predecir hasta dónde penetrará la dinámica de la “plataformización” en las estructuras tradicionales de la educación superior, pero podemos señalar tres posibles implicaciones a partir del análisis anterior. En primer lugar, las plataformas educativas tienden a supeditar sus principios pedagógicos a los mecanismos de las redes sociales; en segundo lugar, los *softwares* educativos y los sistemas de seguimiento de datos en las escuelas y universidades no han sido puestos a prueba lo suficiente para demostrar su eficacia, pero de todas formas se los presenta como soluciones necesarias frente a instituciones educativas obsoletas; en tercer lugar, la incorporación de la educación *online* en un mundo global de plataformas comerciales de alta tecnología puede transformar la idea de educación como bien público (Van Dijck y Poell, 2018: 587. Traducción libre).

Difícilmente la escuela podrá desarrollar un movimiento de liberación tal como afirmaban Freire y Papert, dadas las diferentes agendas geopolíticas en las cuales se deberán trabajar saberes digitales que sirvan de base para la alfabetización algorítmica.

En su obra *Pedagogía de la esperanza*, en un pasaje Freire se refiere específicamente a los saberes técnicos de los trabajadores. En particular dice:

Esa es la manera necesariamente estrecha de capacitar que a la clase dominante le interesa, la que reproduce a la clase trabajadora como tal. En la perspectiva progresista, la formación técnica también es una prioridad, naturalmente, pero a su lado hay otra prioridad que no puede ser puesta al margen. El obrero que está aprendiendo, por ejemplo, el oficio de tornero, de mecánico, de albañil, de carpintero, tiene el derecho y la necesidad de aprenderlo lo mejor posible, pero tiene igualmente el derecho de saber la razón de ser del propio procedimiento técnico. Tiene el derecho de conocer los orígenes de la tecnología, así como el de tomarla como objeto de su curiosidad y reflexionar sobre el indiscutible adelanto que ella implica, pero también sobre los riesgos a que nos expone... Ésta es, sin duda, una cuestión no sólo profundamente actual, sino también vital de nuestro tiempo. Y la clase trabajadora no debe formar parte de ella simplemente como el obrero de *Tiempos modernos* que se ve ocupado en el acto de apretar tornillos, en la producción en serie...

Lo que me parece fundamental para nosotros hoy... es la asunción de una posición crítica, vigilante, indagadora, frente a la tecnología. No endemoniarla ni endiosarla.

La frase casi hecha —ejercer el control sobre la tecnología y ponerla al servicio de los seres humanos— tal vez jamás tuvo tanta urgencia de concretarse como hoy, en defensa de la libertad misma, sin la cual el sueño de la democracia se diluye (Freire, 1993: 126).

De las palabras de Freire se extraen pistas que inspiran una reflexión sobre la vida social y subjetiva de cada ser humano en general y, en particular, sobre cómo ésta se ve atravesada actualmente por las tecnologías digitales. Hoy, debemos comprender cómo las personas pueden desarrollarse, de manera superadora, en esta configuración sociotécnica tan particular, donde el paradigma informacional impulsa nuestro mundo laboral desde tres fuerzas principales (Zuckerfeld, 2020):

- La informacionalización, entendida como la digitalización de la vida, como la generación de archivos esencialmente compuestos por números que en definitiva son procesados por algoritmos y que permite avances significativos en nuestra dimensión cognitiva.
- La plataformización, entendida como la recreación del mercado tradicional en el espacio digital, en la que la función de los algoritmos es gestionar la relación entre humanos a partir de artefactos que están presentes en nuestra cotidianeidad, como las aplicaciones Uber, Coursera o Airbnb.
- La automatización, entendida como la sustitución de procesos de manufactura manual por procesos llevados a cabo por computadoras.

De la misma forma que, en su momento, la lectura de imágenes es el punto de partida para la alfabetización del lenguaje de los medios de comunicación, los saberes digitales (Bordignon, 2019) pueden ser entendidos como el paso previo, la prealimentación necesaria para iniciar el proceso de alfabetización algorítmica de la ciudadanía. Más allá de la dimensión técnica, la alfabetización en saberes digitales permite hacernos preguntas sobre la enseñanza del uso de artefactos que aún no se han inventado, así como en las relaciones que se establecen.

Durante la época denominada “TIC” el foco de la alfabetización estuvo centrado en una exploración de artefactos tecnológicos, centralmente herramientas de *software*. Se pensaba que éstos, por sí mismos, podrían colaborar con prácticas docentes que derivarían en mejores aprendizajes. Una solución que, en general, no arribó a la docencia; por un lado, porque faltaron rumbos claros de exploración, y por otro, debido a que el mercado alimentó de manera excesiva el mapa del territorio explorado.

En la actualidad es necesario inaugurar una nueva época donde se ensaye una mirada educativa superadora de la alfabetización, teniendo en cuenta que se vive un tiempo atravesado por algoritmos y automatizaciones que pueden ayudarnos a un mejor desarrollo social pero que, como contrapartida, se constituyen como elementos del capitalismo informacional que promueve mayores asimetrías sociales. Así, desde la mirada alfabetizadora, se debe trabajar en la promoción de una época “post TIC”, donde el eje central sea ayudar a que la ciudadanía pueda “habitar” y resolver problemas de su tiempo, problemas que la interpelen, que la inspiren y, a la vez, que la motiven.

Si en épocas del paradigma industrial las actividades basadas en ejercitación eran las que habitaban en mayor medida las aulas de la educación obligatoria, hoy, en tiempos del paradigma informacional, es imperativo superar tales limitaciones educativas, y para ello es necesario promover prácticas de alfabetización donde, más allá de los ejercicios, se habiten los problemas, entendidos como aquellas situaciones donde no todo está explicitado, donde hay incertidumbre y en las que no existe un camino preciso hacia una —o varias— soluciones.

Así, la capacidad de resolución de problemas es el inicio de la alfabetización algorítmica: de nada sirve desarrollar saberes que terminan siendo funcionales a una tecnocracia, si no hay un abordaje basado en una situación problema.

Con la finalidad de iniciar una alfabetización algorítmica post TIC, se propone el concepto de “saberes digitales” como un marco de pensamiento educativo, cercano a las ideas freireanas, que ayude a la construcción de un rumbo superador que dialogue tanto con el paradigma informacional como con las necesidades puntuales de los distintos contextos en los que se desarrolla la ciudadanía.

En este marco, los saberes digitales se entienden como un conjunto de habilidades instrumentales, comprensivas y actitudinales que derivan del paradigma informacional y que, en particular, permiten consumir, reelaborar, crear y compartir contenidos interactivos y reflexionar sobre algunos tópicos en relación con este tipo de tecnologías.

En esta nueva época se propone no hablar, en principio, de artefactos tecnológicos, en particular de aplicaciones que la ciudadanía debería conocer y utilizar en el camino de la alfabetización algorítmica; en cambio, es de vital interés centrar la mirada en tres ejes principales que pueden impulsar esta nueva alfabetización:

- Un primer eje de los saberes digitales se denomina *resolución de problemas con tecnologías*. Se propone el desarrollo de capacidades orientadas a la comprensión, diseño y resolución de situaciones problema, de manera que los problemas sean entendidos como situaciones en las que existe un grado de incertidumbre y donde no necesariamente hay soluciones conocidas.

En este eje están presentes temas como el pensamiento computacional y la alfabetización en el desarrollo de algoritmos y programas, aspectos que deberían conversar con aquellos conocimientos digitales informales que los actores educativos portan. De esta manera, se visibiliza la diversidad de conocimientos que la ciudadanía ya ha construido en su cotidianeidad con recursos propios de la educación informal.

- Un segundo eje es el denominado *expresión con tecnologías*, centrado en que la población deje de ser únicamente consumidora de tecnologías y pase a ser creadora, usando los artefactos digitales como herramientas privilegiadas.

En esta propuesta, es fundamental recuperar la experiencia de los educandos, sus formas de hacer y de expresarse con el fin de acompañarla en el logro de usos efectivos en proyectos personales o colectivos. Conocer a fondo los algoritmos y a la vez aprender los conceptos fundamentales de la computación permite el dominio sobre las herramientas digitales; de este modo, desde la conciencia de actora principal es posible involucrarse en procesos de creación que resulten motivadores y poderosos.

- El tercer eje de los saberes digitales es el *ejercicio de una ciudadanía digital superadora*, que consiste en ayudar a repensar la relación de la ciudadanía en dos dimensiones: con sus pares y con el Estado al que pertenecen. Cuando se dispone de nuevos artefactos de mediación tecnológica y de una red de comunicaciones instantáneas es una necesidad y, a la vez, una obligación desde las instituciones educativas.

A partir de las enseñanzas de Freire se observa que este eje es central con relación a la comprensión crítica del contexto donde se desarrolla cada ser humano. Es fundamental pensar en el desarrollo de capacidades que posibiliten explicar la incidencia de los funcionamientos y diseños de las tecnologías digitales en la cotidianidad.

En este sentido, los temas actuales de la ciudadanía digital están en relación con la apertura y análisis de “cajas negras tecnológicas”, como son la inteligencia artificial, las plataformas de Internet, el voto electrónico, los rastros digitales, la identidad y reputación en la red y la vigilancia digital ciudadana, entre otros.

Si bien estas reflexiones y orientaciones en relación con los saberes digitales no resultan exhaustivas, sí permiten visibilizar tanto la complejidad de cada una de ellas, como su interdependencia. Lejos de miradas celebratorias, se hace énfasis en que la construcción de los saberes digitales no sólo no puede ser dejada en manos de actores privados, sino que requiere de la presencia y lineamientos claros de políticas públicas que conciban a dichos saberes como el eje transversal de la comprensión y crítica de una economía basada en la “industria del algoritmo”.

Este movimiento de liberación digital, que también se puede llamar de alfabetización algorítmica, será destinado a quienes no realizan una formación en el campo de la informática o de la programación. Será como iniciarse en la alfabetización como proponía Freire: un proceso para la alfabetización democrática digital.

MOMENTOS DE ALFABETIZACIÓN ALGORÍTMICA FREIREANA

Como forma práctica de desarrollar los saberes digitales anteriores se toman los momentos del método de Freire, tratando de adaptarlos a las circunstancias del contexto temporal donde nos desarrollamos. Así, se parte del momento de la prealimentación, donde el proceso se divide en tres fases:

1. Concientización: alfabetizar es concienciar
2. Dialogicidad
3. La voz como empoderamiento

Concientización: alfabetizar es concienciar

Concienciar es un acto que consiste en la convergencia de los sujetos con su historicidad, con su contexto, tal como describe Martínez-Pérez (2020: 390): “nos encontramos sumidos en un modelo educativo de carácter tradicional, pero adulterado con tecnología reproductiva del siglo XXI, que no hace sino recrear una ‘educación del escaparate’, más orientada al *marketing* y al ensalzamiento tecnocrático que al humanístico”.

El modelo memorístico se muestra oculto tras una fina capa de barniz; se apropia del concepto de innovación para aplicarse a palabras anglosajonas, dispositivos electrónicos y un movimiento velado de privatización de la educación.

Los algoritmos y el pensamiento computacional pueden suponer un nuevo modelo educativo, donde los principios de la alfabetización de Freire se conjuguen con las necesidades ciudadanas en un contexto tecno-social; que haga posible la transformación de un modelo de enseñanza-aprendizaje industrial a uno más contemporáneo, basado en lenguajes de programación que se alejen del aprendizaje lineal y predecible para dar paso a una gestión moderna desde la teoría del caos y el efecto mariposa.

La alfabetización algorítmica se muestra más necesaria que nunca en una sociedad maleable que vive hipnotizada por la cultura de la inmediatez y una política de decisiones en teoría propias pero que, en realidad, son

diseñadas por los grandes grupos de poder con el objetivo de cumplir sus expectativas y cubrir sus necesidades económicas, políticas y sociales.

Freire propone, desde sus principios de alfabetización, que con una base constructiva desde la cual partir para hacer frente a un mundo copado por “soluciones tecnocráticas”, con una sociedad alfabetizada y la entrada de estos conceptos en la escuela, se puede sacar gran partido para el fomento de una sociedad de la esperanza.

Dialogicidad

La influencia de los algoritmos y la inteligencia artificial, apoyada por la plataformización en la sociedad informacional, sostiene una doble vía de actuación con un resultado muy diferenciado: 1) si, como usuario, se tiene la capacidad de elegir las propias relaciones; o 2) si éstas vienen impuestas por los intereses y necesidades del mercado que promueve un nuevo modelo de “esclavitud” y dogmatización encubierto que deriva del estrechamiento y aislamiento social.

Se construye un relato en el cual se hace creer en la autonomía, en la toma de decisiones, sin embargo, la humanidad es manejada por algoritmos que son, a su vez, los que pueden revertir la situación y, desde su potencialidad, unir a personas con intereses comunes que puedan transformar la realidad y crear un modelo de sociedad más equitativo, accesible y democrático.

Este proceso de transformación no es ajeno a las disputas y los desencuentros, sin embargo, se sostiene en “la virtud revolucionaria, que consiste en la convivencia con los diferentes para que se pueda luchar mejor contra los antagonicos” (Freire, 2002: 57). En el caso de la alfabetización algorítmica se observan diferentes posturas en relación con la tecnología; nuevos términos que pueden resultar complejos de comprender. Ciudadanas y ciudadanos que ceden sus derechos de atención y permanencia, sus gustos y sus anhelos ¿a cambio de qué? ¿Este intercambio es justo y equitativo? Quizás no exista un intercambio, sino una relación unidireccional disfrazada de un proceso de comunicación.

El derecho a la voz como empoderamiento

El empoderamiento es el objetivo principal que todo alfabetizador potenciará para dar lugar a la transformación social desde la base; para “desafiar las estructuras opresoras y nutrir las relaciones que habiliten a la gente para fortalecer el control sobre sus vidas para beneficio de todos” (Torres, 2009: 92).

Freire afirma que:

La profundidad de la significación de ser ciudadano pasa por la participación popular, por la voz. Cuando digo voz, me refiero a algo distinto de lo que estoy haciendo aquí. No se trata de hablar o recitar. La voz es el derecho a preguntar, a criticar, a sugerir. Eso es tener voz. Tener voz es una presencia crítica en la historia. Tener voz es estar presente, no ser presente. En las experiencias autoritarias el pueblo no está presente, es representado. Pero no representa (Freire, 2016: 109).

En un mundo gobernado por algoritmos e inteligencia artificial se sigue promoviendo la programación predictiva con base en la gran masa: conseguir alcanzar los objetivos hegemónicos sin preocuparse de las necesidades individuales; dejar atrás a aquéllos que presentan más dificultades y promover una voz homogénea que se muestre aceptada socialmente y en la que se pierden u olvidan todas aquellas voces divergentes que merecen ayuda, respeto y dignidad.

GUBERNAMENTALIDAD ALGORÍTMICA

La evolución de los algoritmos se asemeja al ideario de Turing, presentado en el simposio de Hixon en 1948 donde, junto a otros teóricos, reflexionaba sobre la metáfora del ordenador: mente-*software*, cuerpo-*hardware*. Además, la reflexión se centraba en un intenso debate sobre los mecanismos cerebrales y la creación de un algoritmo complejo que fuera capaz de resolver tareas como acertijos o jugar ajedrez. En la actualidad los algoritmos han superado con creces aquellas ideas que se intentaba desarrollar con el nacimiento de la inteligencia artificial.

Más allá de su definición matemática, el algoritmo tiene una dimensión sociopolítica en el universo social. Los algoritmos son instrucciones diseñadas por un programador que procesan los datos que los usuarios arrojan y después se devuelve aquello que se espera ver:

En adelante y a gran velocidad, un número creciente de dominios... se encuentran equipados por algoritmos. Éstos organizan y estructuran las informaciones, nos ayudan a tomar decisiones o automatizan procesos que teníamos la costumbre de controlar nosotros mismos (Cardon, 2018: 17).

Es necesario retomar la idea de Canclini (2020) sobre la opacidad de los datos y cómo ese proceso es asimétrico y desigual; quienes controlan los algoritmos, además de conocer cómo funcionan, controlan cómo programarlos para que evolucionen de forma automática con el objetivo de monetizar todo aquello que pasa en la red de redes.

En su origen, los algoritmos no compartían las funcionalidades y los objetivos que actualmente desempeñan a golpe de clic. Todos los datos residuales que se generaban en las plataformas se transformaron, mediante el capitalismo de la atención (Wu, 2016), en el objeto deseado de las grandes *big tech*.

Si bien en tiempos del paradigma industrial, tanto el trabajo organizado en líneas de producción eficientes como los dispositivos disciplinarios fueron elementos de control y gobierno asociados a lo corporal, más que a lo mental, con la llegada de la biopolítica ya no es necesario moldear ni encerrar a los sujetos. Ahora, en los tiempos del algoritmo se ejercitan otras formas menos explícitas de control y poder que tienden a que exista una gestión del orden poblacional mucho más sutil y efectiva. Y aquí, en este territorio, donde se modulan mentes, más que se castigan cuerpos, el algoritmo es la base del nuevo modelo planetario de vigilancia en pos de proteger y hacer crecer vorazmente los intereses del capitalismo informacional.

Este ejercicio de poder actual, donde los datos digitales son comunicados y procesados a velocidades intensas, es denominado por algunos autores “gubernamentalidad algorítmica”. Gendler (2016), citando a Rouvroy y Berns, la define como:

...un cierto tipo de racionalidad (a)normativa, o (a)política que reposa sobre la recolección, agregación y análisis automatizado de datos en cantidades masivas, de modo de modelizar, anticipar y afectar por anticipado comportamientos posibles... la gubernamentalidad algorítmica no produce cualquier subjetivación, sino una que crea modelos de comportamiento (perfiles) supra-individuales a base de [sic] datos infraindividuales (Gendler, 2016: 42).

La otra novedad es que la gubernamentalidad algorítmica puede ser ejercida tanto por gobiernos como por empresas privadas. Así, de nuevo el algoritmo es el “engranaje” de un nuevo tipo de sociedad donde los datos cedidos, con y sin conciencia, por millones de personas, son procesados por estos sistemas binarios que aprenden de sus propias experiencias y sacan el máximo provecho posible en función de, por un lado, corregir desvíos de conductas y, por otro lado, de alimentar esta nueva versión del mercado.

CONSIDERACIONES FINALES: LA EDUCACIÓN COMO CONTRAPODER

Es el momento de despertar a esta nueva realidad que controla y vigila las acciones del día a día como lavar la ropa, comprar y leer libros, poner en marcha el aspirador y programar la calefacción, entre un sinfín de actividades. Los algoritmos han conquistado los espacios privados de las personas mediante las acciones cotidianas.

No se debe olvidar la oralidad y su protagonismo en todo este proceso. Si bien en líneas anteriores hablábamos de dar voz a quienes no la tienen, como proceso emancipador, también en la carrera por conquistar la oralidad toma posición el desarrollo del algoritmo, ya que intenta conquistar los espacios de las acciones cotidianas mediante la diseminación de dispositivos que recogen los registros sonoros. Los algoritmos han llegado para quedarse.

Y también pueden aportar avances y facilidades para la mejora de la calidad de vida de la gente, mediante el aprendizaje automático, que es capaz de generar nuevas conexiones y mejorar experiencias como estacionar un coche, programar y organizar ciudades inteligentes, así como proteger el medio ambiente mediante predicciones o al informar acerca de la toma de conciencia de las acciones humanas que van en contra de la sostenibilidad de los ecosistemas que se cohabitan.

El desarrollo de las tecnologías informáticas y la ampliación de la capacidad de procesamiento de los dispositivos, junto con el crecimiento de la velocidad de conexión han facilitado aún más el almacenamiento y mercantilización de los datos. Pero este proceso puede aún ampliarse en un futuro no muy lejano con el ordenador cuántico y la red 5G.

Se requiere una alfabetización algorítmica que actúe como contrapoder desde el ecosistema educativo; que llegue a cada estudiante con base en sus intereses, necesidades y capacidades para sacar lo mejor de cada persona. Una alfabetización algorítmica que promueva la recuperación de la voz de una ciudadanía sin voz. Que impulse, de una vez por todas, un empoderamiento ciudadano real y significativo.

Un ejemplo concreto se puede encontrar en aplicaciones y herramientas orientadas a “perfeccionar” el modo de leer de los niños; miden la velocidad, comprensión, atención... y elaboran, con base en inteligencia artificial, unos parámetros a los cuales deben llegar los infantes para conseguir una buena puntuación, aceptación académica, progreso teórico. ¿Qué ocurre con los estudiantes que leen a un ritmo diferente?, ¿qué ocurre con los estudiantes que presentan discapacidad?, ¿los algoritmos promueven la inclusión o la exclusión?

En el proceso de alfabetización algorítmica se toma como punto de partida el algoritmo en función de cada contexto, y se problematiza sobre sus implicaciones en cada realidad; se construyen los cimientos sobre los cuales edificar otra educación, centrada en la defensa de la libertad individual y colectiva frente al asedio de la digitalización privada de los grandes grupos de poder que, de la mano de las grandes plataformas, ocupan los espacios públicos en los que nos educamos desde edades tempranas.

Difícilmente los algoritmos podrán erradicarse... son más que instrucciones: por un lado, está su definición matemática y, por el otro, operan como catalizadores de nuestra identidad en el ciberespacio y nos encierran en un espacio ilusorio. Si en un momento anterior los medios tecnológicos difundieron un relato homogéneo, en la actualidad, de la mano de los algoritmos, cada individuo se multiplica a sí mismo a través de sus propios clics. Ante los cambios emergentes que se están dando en los últimos años, se hace necesaria la creación y conceptualización de nuevos términos, de la misma forma que en su momento Freire activó la palabra generadora y el universo vocabular en el proceso de alfabetización.

REFERENCIAS

- APARICI, Roberto y Jorge Martínez-Pérez (2021), *El algoritmo de la incertidumbre*, Barcelona, Gedisa.
- APARICI, Roberto y David García-Marín (2018), “Prosumidores y emirecs: análisis de dos teorías enfrentadas”, *Revista Científica de Comunicación y Educación*, vol. 26, núm. 55, pp. 71-79.
- BORDIGNON, Fernando Raúl Alfredo (2019), “Saberes digitales en la educación primaria y secundaria de la República Argentina”, *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, vol. 8, núm. 2, pp. 79-90.
- CARDON, Dominique (2018), *Con qué sueñan los algoritmos*, Madrid, Dado ediciones.
- CASTELLS, Manuel (1998), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1: *La sociedad red*, Madrid, Alianza Editorial.
- CASTELLS, Manuel (2001), “Epílogo: informacionalismo y la sociedad red”, en Pekka Himanen, *La ética hacker y el espíritu de la era de la información*, Barcelona, Destino, pp. 110-124.
- DEWEY, John (1995), *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Ediciones Morata.

- FREIRE, Paulo (1970), *Cultural Action for Freedom*, Cambridge, Harvard Educational Review.
- FREIRE, Paulo (1993), *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2002), *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FREIRE, Paulo (2016), *El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- GARCÍA Canclini, Néstor (2020), *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*, Bielefeld, Bielefeld University Press.
- GENDLER, Martín Ariel (2016), “Datos, algoritmos, neutralidad de la red y sociedades de control”, IV Simposio Internacional LAVITS, CABA, 21 de noviembre de 2016, Buenos Aires.
- MARTÍNEZ-PÉREZ, Jorge (2020), *Educación, mercado e innovación. El sector privado y las metodologías innovadoras. “Flipped Classroom”*, Tesis de Doctorado, Madrid, UNED.
- MARTÍNEZ-PÉREZ, Jorge y Roberto Aparici (2021), “La educación del escaparate. ¿Avance para todos o para unos pocos? (QR)”, en Roberto Aparici y Jorge Martínez-Pérez (coords.), *El algoritmo de la incertidumbre*, Madrid, Gedisa, pp. 68-71.
- PIZZI, Jovino (2018), “Democracias bajo efectos *clickbait*: la gramática pronominal como respuesta a la virtualidad-tecnocrática”, *Veritas*, núm. 39, pp. 33-53.
- ROUVROY, Antoniette y Thomas Berns (2015), “Governmentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o dispar como condição de individuação pela relação?”, *Revista Eco-Pos*, vol. 18, núm. 2: Tecnopolíticas e vigilancia, pp. 36-56.
- SLOMP, Paulo Francisco (2018, junio, 24), “Diálogo entre Paulo Freire y Seymour Papert” [video], en: <https://www.youtube.com/watch?v=41bUEyS0sFg> (consulta: 15 de septiembre de 2021).
- STRAMIELLO, Clara Inés (2005), “¿Una educación humanista hoy?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 36, núm. 8, pp. 1-5.
- TORRES, Analí (2009), “La educación para el empoderamiento y sus desafíos”, *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 10, núm. 1, pp. 89-108.
- VAN DIJCK, José y Thomas Poell (2018), “Social Media Platforms and Education”, en Jean Burgess, Alice Marwick y Thomas Poell (eds.), *The SAGE Handbook of Social Media*, Londres, Sage, pp. 579-591.
- WU, Tim (2016), *The Attention Merchants: The epic scramble to get inside our heads*, Nueva York, Alfred A. Knopf Vintage.
- ZUBOFF, Shoshana (2015), “Big Other: Surveillance capitalism and the prospects of an information civilization”, *Journal of Information Technology*, vol. 30, núm. 1, pp. 75-89.
- ZUBOFF, Shoshana (2019), *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*, Barcelona, Paidós Estado y Sociedad.
- ZUKERFELD, Mariano (2020), “Bits, plataformas y autómatas. Las tendencias del trabajo en el capitalismo informacional”, *LAT. Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, vol. 4, núm. 7, pp. 1-50.

La filosofía política y educativa de Paulo Freire en Francia

MARCOS REIGOTA*

Analizamos dos momentos de la recepción de la obra de Paulo Freire en Francia, a partir de algunos argumentos de Pierre Bourdieu: el primer momento comprende la segunda mitad de los años sesenta y la década de los setenta, cuando el pensamiento político y pedagógico de Paulo Freire se difundió internacionalmente con *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, pero fue ignorado por los principales intelectuales de la teoría francesa. El segundo momento comienza con la publicación de *La educación en la ciudad*, reseñado en la *Revue Française de Pédagogie*, y después con la publicación de *Pedagogía de la autonomía*. En esta etapa se realizaron tesis, artículos, revistas, libros y eventos científicos en torno a la obra de Freire. El debate actual en Francia sobre el proceso colonial y sus consecuencias en todos los ámbitos podría provocar una tercera ola de interés en este autor.

Palabras clave

Obra freireana
Influencia del pensamiento freireano
Colonialismo cultural
Traducción
French theory

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61020>

* Profesor de la Universidad de Sorocaba (Brasil). Doctor en Educación. Líneas de investigación: movimientos sociales; gobernanza; teoría de la educación; educación ambiental; gestión educativa. Publicación reciente: (2021, en coautoría con A. Teixeira Ramos), "Mujeres en el Congo de Espíritu Santo y sus prácticas de reexistencia ecologista en los cotidianos escolares", *Trabajo Social*, vol. 23, núm. 2, pp. 169-191. DOI: <https://doi.org/10.15446/ts.v23n2.91973>. CE: marcosreigota@yahoo.com.br

La filosofía política y educativa de Paulo Freire es una referencia obligada en muchos países.¹ Para este autor, las nociones de participación ciudadana y justicia social son centrales por estar presentes en la historia de los movimientos sociales y en la educación contemporánea, particularmente en la educación ambiental (Reigota, 2020). La influencia política y educativa de Freire se advierte en la serie de eventos y publicaciones programados para 2021 con motivo de su centenario. En Francia, esta presencia ha tenido características particulares que ilustraremos en dos procesos: en primer lugar, la ausencia de Freire en las obras de autores representativos de lo que solemos llamar la *French theory* (Cusset, 2008), y que comparten prioridades y focos de atención con los círculos académicos de lengua inglesa en Estados Unidos; y en segundo lugar, la presencia de Freire en el mundo académico francés durante las dos primeras décadas del siglo XXI, en estudios que se refieren específicamente a la ecología, la justicia social y la multiculturalidad, así como en la construcción de perspectivas epistemológicas y políticas dentro de las vertientes que se han nombrado como estudios culturales, estudios subalternos y giro decolonial.

Nuestro curso de investigación está guiado por el artículo “Les conditions sociales de la circulation internationale des idées” (“Las condiciones sociales de la circulación internacional de las ideas”), de Pierre Bourdieu, en el que el autor llama nuestra atención sobre la manera en la cual acogemos a los autores extranjeros, en relación a la posición de prestigio y capital simbólico que tales autores y sus textos ocupan en el ámbito científico específico, en el país de recepción; lo anterior se refiere a “los procesos de selección (¿qué publicamos?, ¿a quién traducimos?, ¿quién publica?); y al mercado (casa editorial, colección, autor del prefacio, etc.)” (Bourdieu, 2002: 5).

Bourdieu se centra en los autores que ocupan el espacio académico internacional hegemónico. En este caso, la *variable Freire* está marcada por los hechos históricos y los procesos culturales que se dieron en contextos que claramente incluyen, por un lado, los totalitarismos, dictaduras y procesos de colonización y, por otro, los valientes intentos de enfrentar estas situaciones. En otras palabras, el contexto internacional de los dos primeros procesos de recepción de Freire en Francia está marcado por los acontecimientos y el legado de la revolución cubana, la guerra de Vietnam, el mayo del 68, la teología de la liberación y las luchas de emancipación anticolonialistas en África en las décadas de 1960 y 1970.

El primer artículo de Freire publicado en Francia (Pereira, 2018) data de 1965, en el número 23 de la revista *Développement et Civilisation*, bajo el título “Éducation et conscientisation” (“Educación y concientización”). Posteriormente se encontrarán con mayor frecuencia textos de Freire o sobre él, como el artículo “La Pédagogie de Paulo Freire: une conception politique de la culture” (“La pedagogía de Paulo Freire: una concepción

¹ Trabajo presentado en el 38° Congreso de la Asociación de Sociedades de Filosofía de la Lengua Francesa, París, 2021, Sección Arte, cultura, educación. Versión en español con motivo del centésimo aniversario del natalicio de Paulo Freire para la revista *Perfiles Educativos*. Traducción al español y revisión de Jonathas Carvalho.

política de la cultura”) de Alberto Silva, en la revista *Études*. El autor analiza la participación política e intelectual de Freire en América Latina y señala “la persistencia del condicionamiento colonial que aseguró la continuidad entre el régimen colonial y el sistema ‘democrático’ actual” (Silva, 1970: 658). Silva agrega que:

Si bien muchos científicos sociales han planteado problemas similares, hay uno que merece especial atención, tanto por la riqueza de su reflexión como por el alcance de su acción, inspirada en sus principios: es el educador brasileño Paulo Freire, cuya fama comienza a extenderse más allá de América Latina. En este sentido, es significativa la acogida que se ha dado, en todo el mundo, al neologismo brasileño *conscientização* (“concientización”): testimonio, sobre todo, la fecundidad de un pensamiento elaborado en constante referencia a la realidad, siempre preocupado de plantear correctamente y resolver eficazmente el problema de la “colonización mental” que aún pesa sobre América Latina (Silva, 1970: 658).

En 1971, Ediciones del Cerf publicó el libro *L'Éducation: pratique de la liberté* (*La educación: práctica de la libertad*) (Freire, 1971), cuyo título en francés no refleja la dimensión política del original (*A educação como prática da liberdade*) (Freire, 1967). En este libro podemos leer:

Así, cuando enfatizamos la necesidad de una concientización, no la consideramos como una solución mágica, milagrosa, que sería capaz de humanizar a los hombres dejando intacto y virgen el mundo donde tienen prohibido existir. La humanización de los hombres, que es su liberación permanente, no se produce dentro de su conciencia, sino en la historia que deben hacer y rehacer constantemente (Freire, 1967: 36).

Las ilustraciones, debido a la incautación de los originales del pintor Francisco Brennand, son de Vicente de Abreu, “ahora también en el exilio. Sus cuadros no son una copia de los de Francisco Brennand, aunque obviamente la inspiración es la misma” (Freire, 1967: 129).

En ese momento, en todo el mundo se conocía lo que estaba sucediendo con las sanguinarias dictaduras latinoamericanas. Francia recibió innumerables exiliados, entre ellos, la flor y nata de la intelectualidad brasileña, que encontró en prestigiosas universidades un espacio para enseñar o continuar la investigación doctoral.

En este contexto, en el libro *Pour un dialogue des civilisations: l'occident est un accident* (*Por un diálogo de civilizaciones: el occidente es un accidente*), Roger Garaudy subraya la presencia e importancia del pensamiento de Freire:

En cuanto a la pedagogía, es significativo que fue un brasileño, Paulo Freire, el más grande pedagogo de nuestro tiempo, quien dio a la alfabetización y a la enseñanza en general la misión de despertar una conciencia crítica y activista

en las masas. Hizo una “pedagogía de los oprimidos” para hacer de la educación una “práctica de libertad”. En lugar de apuntar a reproducir los valores del orden establecido, el propósito de la educación es tomar conciencia de las contradicciones de este orden, creando así lo que Lenin habría llamado las “condiciones subjetivas” para la revolución y la liberación (Garaudy, 1977: 196-197).

Entre los libros de Freire publicados en Francia se encuentra el clásico *Pédagogie des opprimés* (*Pedagogía del oprimido*), seguido de, como subtítulo *Conscientisation et Révolution* (*Concientización y revolución*), publicados en 1974 y 1980 respectivamente. En la edición francesa de la *Pedagogía del oprimido* notamos el plural (de los oprimidos) cuando en el original está en singular (del oprimido) (Freire, 2016). En este libro encontraremos varias referencias a las nociones de participación que están dirigidas a activistas e intelectuales comprometidos, como la siguiente:

...cuando se inicia la acción, ella se convertirá en una auténtica praxis si el conocimiento que aporta es objeto de una reflexión crítica. En este sentido, es la praxis la que constituye el nuevo conocimiento de la conciencia oprimida, y la revolución, que marca el momento histórico de este descubrimiento, no es viable si no toma en cuenta los niveles de la conciencia oprimida. Si no es así, la acción se convierte en puro activismo. Debemos evitar caer en la acción por la acción, o en un diletantismo de palabras vacías —un juego intelectual— que, al no ser una verdadera reflexión, no conduce a la acción. Los dos polos, acción y reflexión, deben formar un todo, cuyos elementos no deben separarse (Freire, 1980: 45).

Una segunda observación es que el texto publicado en la segunda parte de *Concientización y revolución* es una entrevista de Freire “con un grupo de activistas del Instituto de Acción Cultural de Ginebra” (Freire, 1980: 183). Él dice: “desvelar la realidad sin un enfoque en una acción política clara y definida simplemente no tiene sentido” (Freire, 1980: 189).

La *Pedagogía del oprimido* está dedicada “a todos los oprimidos del mundo y a quienes, por solidaridad, sufren con ellos y sobre todo luchan con ellos” (Freire, 1974: 5), escrita en 1969, “a partir de experiencias de alfabetización en Chile en un ambiente campesino” (Freire, 1974: 10).

En la segunda mitad de la década de 1970, la presencia y actividad de Freire fueron intensas en Guinea-Bissau, justo después de la independencia de ese país, lo que le proporcionó el material para un libro prologado por Heryane de Chaponay bajo el título *Lettres à la Guinée Bissau sur l'alphabétisation* (*Cartas a Guinea-Bissau sobre la alfabetización*). En el prólogo se lee:

...gradualmente percibió que la educación era una actividad global y permanente que no podía separarse de la vida, ya que es en sus actividades, tanto físicas como conscientes, donde el hombre se forma, se percibe el mundo alrededor de él. Este enfoque, si se aplica a la alfabetización, es válido para cualquier actividad educativa y cultural, e incluso para cualquier actividad política

porque —y ésta es una de las ideas principales de este libro— no hay nueva educación sin voluntad de crear una nueva sociedad (De Chaponay, 1978: 11).

Este libro ha pasado por varias ediciones en lengua inglesa, entre las que destacaremos la publicada por Bloomsbury en la colección Revelations (Freire, 2013a). En esta colección, Freire junta a Alain Badiou, Roland Barthes, Jean Baudrillard, Henri Bergson, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, René Girard, Félix Guattari, Henri Lefebvre, Jean-François Lyotard y Jacques Rancière.

Sobre la experiencia política y pedagógica en Guinea-Bissau, la revista *L'Homme et la Société* (*El Hombre y la Sociedad*) publicó un artículo de Rosiska Darcy de Oliveira y Miguel Darcy de Oliveira bajo el título “Guinée-Bissau: éducation et processus révolutionnaire” (“Guinea-Bissau: educación y proceso revolucionario”). Los autores observan que “la alfabetización sólo tiene sentido cuando se convierte a la vez en factor y consecuencia de un proceso de transformación de la vida cotidiana y de la realidad social del grupo” (De Oliveira y De Oliveira, 1978: 203). En 2020, el mismo tema fue abordado por Daniel Suri en un artículo publicado en *Les cahiers de pédagogies radicales* (*Cuadernos de Pedagogías Radicales*) (Suri, 2020).

El libro *L'Éducation dans la ville* (*La educación en la ciudad*) fue publicado en 1991. El tema del libro es la experiencia de Freire en el gobierno de Luisa Erundina de Sousa, la primera mujer elegida por el Partido de los Trabajadores para el ayuntamiento de São Paulo. La *Revue Française de Pédagogie* (*Revista Francesa de Pedagogía*) publicó un informe del que retomamos la siguiente observación: “el autor destaca la importancia de practicar un método pedagógico basado en el diálogo abierto y valiente. Estos elementos constituyen la condición indispensable para los fundamentos de una escuela y una sociedad democráticas” (Reigota, 1994: 122).

Su último libro, *Pédagogie de l'autonomie* (*Pedagogía de la autonomía*) fue publicado en Francia en 2006 y 2013 (Freire, 2013b). Su reflexión sobre la participación se dirige, en este caso, a las y los maestros. La introducción corre a cargo de Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), su viuda y colaboradora. Ella precisa: “en este libro, mucho más que en los otros, Paulo transformó sus pensamientos en un cuerpo vivo porque su cuerpo *consciente* resguardaba su *ser lúcido y generoso*” (Araújo Freire, 2006: 20). Según Freire, “la pedagogía de la autonomía es una elección decisiva contra esta ideología que nos niega y nos humilla como seres humanos” (Freire, 1997: forros). Para él, la enseñanza es una forma de intervención en y sobre el mundo y “esta intervención, más allá del conocimiento de contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos, implica tanto esfuerzo por reproducir la ideología dominante como por desenmascararla” (Freire, 1997: 112).

Jean-Claude Régnier, traductor y profesor de ciencias de la educación en la Universidad Lumière-Lyon II señala que:

En Francia, si bien el tema de la pedagogía de la autonomía no es nuevo para los profesores, formadores y educadores, para todos los interesados en la pedagogía y la educación el enfoque del pedagogo brasileño Paulo Freire a la luz

de la filosofía educativa y política es probablemente mucho menos familiar. Puede que esto no se deba a una falta de interés, sino a un hecho relativamente simple: de los muchos escritos de este autor producidos en todo el mundo, o por colaboradores o estudiantes, muy pocos se publicaron en lengua francesa. Y por decir lo menos, hasta donde sabemos, hasta ahora sólo se han publicado cuatro libros en Francia en lengua francesa (Régnier, 2013: 23).

Si bien el pensamiento de Freire es reconocido internacionalmente, en particular por su compromiso con una educación al servicio de la liberación de los pueblos y los sujetos marginados, pero también por su compromiso práctico en la lucha contra la opresión y por la justicia, los principales autores franceses de la segunda mitad del siglo XX, como Edgar Morin, Félix Guattari, Jacques Derrida, Michel Foucault, Pierre Bourdieu y Serge Moscovici lo han ignorado. Unos años antes de la publicación de su libro *Le maître ignorant* (*El maestro ignorante*), Jacques Rancière fue entrevistado por Andrea Benevuto, Laurence Cornu y Patrice Vermeren, y ante la pregunta: “¿cómo podríamos comparar (que es una de las preguntas que plantea Lidia Mercedes Rodríguez, en Argentina) a Paulo Freire y Joseph Jacotot?”, Rancière respondió:

Cuando pienso en Paulo Freire, primero pienso en la desviación del lema comtista que está en la bandera brasileña: “Ordem e Progresso”. Es como una transposición del informe de Jacotot a los educadores progresistas: oposición entre un pensamiento de educación destinado a ordenar la sociedad, y un pensamiento de emancipación que interrumpe esta supuesta armonía entre el orden progresivo del conocimiento y el orden de una sociedad racional progresiva. Por tanto, existe una especie de actualidad permanente de Jacotot en Brasil, en el sentido de que Brasil es el único país que ha hecho de la ideología pedagógica del siglo XIX la consigna misma de su unidad nacional. El segundo punto se refiere a la relación entre emancipación intelectual y emancipación social. El pensamiento de Jacotot no es un pensamiento de “concientización” que busca armar a los pobres como colectividad. El pensamiento de Jacotot se dirige al individuo. Lo hizo en una época posterior a la Revolución Francesa, cuando la cuestión era cómo “terminar”, en diferentes sentidos de la palabra, la Revolución. Hubo quienes quisieron terminarla “extrayendo” de la Revolución Francesa la idea de que se necesita un nuevo orden social, racional: se trataba básicamente de racionalizar la desigualdad tomando eventualmente, en el fondo de la igualdad revolucionaria, algo para racionalizar la desigualdad, es decir, todo el pensamiento de una sociedad “progresista” basada en la educación. Jacotot opuso a este proyecto este tipo de respuesta “anarquista” que consiste en decir que la igualdad no está institucionalizada, que es siempre una decisión y una relación puramente individual. Esto, por supuesto, separa a Jacotot de las perspectivas de emancipación social que están involucradas en los métodos de Paulo Freire (Rancière, 2005: 32-33).

Hasta el momento actual de nuestra investigación, la respuesta de Rancière constituye la referencia más amplia a Freire jamás hecha por uno de

los representantes principales de la *French theory*. La “lectura” de Rancière de la obra de Freire que asocia su pensamiento con un método y con la concientización sugiere que el filósofo se apegó a lo que es de dominio público en materia de conocimiento del pensamiento de Freire.

Igual de significativo es el silencio de Morin en su libro *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*), en el que no hace mención a Freire, omisión que no ha escapado a algunos lectores de estos dos autores (Kyombo, 2018). Pero es probable que el mayor silencio sobre las ideas de Freire sea el de Félix Guattari. En diversas circunstancias, cuando Guattari se refiere a la educación parece ignorar por completo la presencia e influencia de Freire. Los dos podrían haberse conocido personalmente en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, donde Freire enseñaba cuando Guattari visitó la institución (Reigota, 2016). Una posible explicación del silencio de los autores de la *French Theory* se encuentra en la contraportada del libro de Oussama Naouar, *Paulo Freire: figures du pédagogue, imaginaire du pédagogique* (*Paulo Freire: figuras del pedagogo, imaginario de lo pedagógico*), donde se puede leer: “En Francia, los únicos que se han aventurado a estudiar su obra permanecieron en una lectura didáctica, sin analizar más profundamente toda la composición sincrética de su pensamiento, sus tensiones, sus paradojas” (Naouar, 2014: s/p).

Desde principios del siglo XXI se desarrolló una serie muy significativa de seminarios, artículos, tesis y libros sobre el pensamiento político y educativo de Freire, o en relación con éste.² El libro *Conversations avec Bourdieu* (*Conversaciones con Bourdieu*) de Michel Burawoy (2019), profesor de la Universidad de Berkeley y expresidente de la American Association of Sociology, al final de la *International Association of Sociology*, en el capítulo en el que Bourdieu “dialoga” con Freire, introduce el pensamiento del brasileño en el prestigioso circuito de instituciones universitarias francesas. En el reporte publicado en la revista *La Vie des Idées* (*La Vida de las Ideas*), Maxime Quijoux escribió:

Si Bourdieu tiene la misma aversión al idealismo que Marx, la misma preocupación por las formas de dominación que Gramsci, Freire o Beauvoir, el mismo análisis de la violencia del colonialismo que Fanon, su pensamiento sufre un flagrante retraimiento respecto a estos diferentes pensadores en lo que se refiere a salir del ronroneo de la reproducción social (Quijoux, 2019: 3).

Entre las tesis destacan las de Stanilas Rugunduka Baleke (2009), Marianne Demeure (2019) y Lidia Mercedes Rodríguez (2005). La tesis de la Universidad de Lyon proporcionó el material para el libro de Oussama Naouar, *Paulo Freire, figures du pédagogue, imaginaire du pédagogique* (*Paulo Freire: figuras del pedagogo, imaginario de lo pedagógico*). Para el autor:

Ciertamente es un trabajo sobre Paulo Freire, pero quizás más simplemente un trabajo sobre la filosofía de la educación, un libro sobre la historia de las

² Ver por ejemplo: Angebaut-Rousset (2018); De Ketele (2018); Lima y Dias (2018); Reigota (2020); Martínez Olguin (2019); Naouar (2014; 2019); Kyombo (2018); Pereira (2018); Collectif Microsillons (2019).

ideas pedagógicas que contribuye a mantener en la mente del lector la necesidad de explorar este vasto campo metafísico-ontológico del significado del hombre y el significado de su educación. ¿Qué justifica la educación en su presencia? (Naouar, 2014: 23).

En uno de sus artículos, Naouar (2019: 274) afirma que “estudiar a Paulo Freire es estudiar los principios cardinales de toda educación”.

En esta nueva generación hay que tener en cuenta a Irène Pereira, con sus libros y con la revista *Les Cahiers de Pédagogies Radicales* (*Cuadernos de Pedagogías Radicales*), cuyo objetivo explícito es “desarrollar las pedagogías inspiradas en la obra de Paulo Freire”. Destacamos particularmente su obra *Paulo Freire, pédagogue des opprimé-e-s* (*Paulo Freire, pedagogo de los oprimidos-as*), que tiene el subtítulo: *Une introduction aux pédagogies critiques* (*Una introducción a las pedagogías críticas*) y del que podemos decir que logró cumplir su objetivo, justamente, de introducir a las pedagogías críticas (Pereira, 2018). Sin embargo, esta autora deja de lado la vasta producción teórica latinoamericana y las controversias y contradicciones en el campo de la pedagogía crítica entre las posiciones de los marxistas, los francfortianos, los institutos Paulo Freire y la red que lidera Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), interlocutora central de Paulo Freire en el desarrollo del libro *Pedagogía de la autonomía*.

Con la pandemia y las cuestiones vinculadas a la educación que la acompañan, así como la creciente atención a conceptos anticolonialistas, como, por ejemplo, el de la *necropolítica* de Achille Mbembe (2018), es posible que el pensamiento de Freire se beneficie —en Francia y en otros lugares— de una relectura y de una nueva percepción de su pertinencia y relevancia.

REFERENCIAS

- ANGEBAULT-Rousset, Christophe (2018), “L’institution du peuple: *paideia*, critique, souveraineté”, Programme février à juillet, Collège International de Philosophie, p. 27.
- ARAÚJO Freire, Ana Maria (2006), “La pédagogie de l’*autonomie* em France”, en Paulo Freire, *Pédagogie de l’*autonomie**, Toulouse, Érès, pp. 13-21.
- BOURDIEU, Pierre (2002), “Les conditions sociales de la circulation internationale des idées”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 145, pp. 3-8.
- BURAWOY, Michael (2019), *Conversations avec Bourdieu*, Paris, Éditions Amsterdam.
- Collectif Microsillons (2019), *Motifs incertains: enseigner et apprendre les pratiques socialement engagées*, Dijon, Les Presses du Réel.
- CUSSET, François (2008), *French Theory: Foucault, Derrida, Deleuze & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unies*, Paris, La Découverte / Poche.
- DE CHAPONAY, Henryane (1978), “Préface”, en Paulo Freire, *Lettres à la Guinée-Bissau sur l’alphabétisation: une expérience en cours de réalisation*, Paris, François Maspero éditeur.
- DE KETELE, Jean-Marie (2018), “La transformation de l’éducation au fil du temps”, *Revue Internationale d’éducation de Sèvres*, vol. 79, pp. 31-42.
- DE LIMA, Venício A. y Marco Antonio Rodrigues Dias (2018), “Paulo Freire, au delà de l’alphabétisation des adultes, l’émancipation”, *Revue Internationale d’éducation de Sèvres*, núm. 79, pp. 157-167.
- DE OLIVEIRA, Rosiska Darcy y Miguel Darcy de Oliveira (1978), “Guinée-Bissau: éducation et processus révolutionnaire”, *L’Homme et la Société*, vol. 47, núm. 50, pp. 197-217.

- DEMEURE, Marianne (2019), *Les pédagogies émancipatrices dans le cadre des universités populaires: le cas des universités populaires de Paris 8 et Quart-Monde*, Tesis de Doctorado, Saint-Denise, Universidad París-8.
- FREIRE, Paulo (1967), *Educação como prática da liberdade*, Río de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1971), *L'education: pratique de la liberté*, París, Les Éditions du Cerf, Collection Terres de Feu.
- FREIRE, Paulo (1974), *Pedagogia do oprimido*, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1980), *Pédagogies de opprimés: suivi de conscientisation et révolution*, París, François Maspero.
- FREIRE, Paulo (1997), *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2013a), *Pedagogy in Process. The letters to Guinea-Bissau*, Londres, Bloomsbury.
- FREIRE, Paulo (2013b), *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Érès.
- FREIRE, Paulo (2016), *Pedagogia do oprimido*, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- GARAUDY, Roger (1977), *Pour un dialogue des civilisations: l'occident est un accident*, París, Denoel.
- KYOMBO, Chrysostome Cijika (2018), *Paulo Freire et la pédagogie de la conscientisation; modèle de L'école africaine pour le changement sociétal*, París, L'Harmattan.
- MBEMBE, Achille (2018), *Necropolítica*, São Paulo, N-1 Edições.
- NAOUAR, Oussama (2014), *Paulo Freire: figures du pédagogue, imaginaire du pédagogi-que*, París, L'Harmattan.
- NAOUAR, Oussama (2019), "De quoi Paulo Freire est-il le nom?", *Eutomia: Revista de Literatura e Linguística*, vol. 1, núm. 25, pp. 272-282.
- MARTÍNEZ Olguin, Juan José (2019), "Écriture et education: enjeux politique et pédagogique", *Rue Descartes*, vol. 1, núm. 95, pp. 142-153.
- PEREIRA, Irène (2018), *Paulo Freire. Pédagogue des opprimé-e-s: une introduction aux pédagogies critiques*, París, Libertalia.
- QUIJOUX, Maxime (2019), "Bourdieu est-il soluble dans le marxisme?", *La Vie des Idées*, septième, en: <https://laviedesidees.fr/Bourdieu-est-il-soluble-dans-le-marxisme.html> (consulta: 14 de junio de 2021).
- RANCIÈRE, Jacques (2005), "L' Actualité du 'Maître Ignorant': entretien avec Jacques Rancière réalisé par Andréa Benvenuto, Laurence Cornu et Patrice Vermeren à Paris vendredi 24 Janvier 2003", *Le Télématèque*, vol. 1, núm. 27, pp. 21-36.
- RÉGNIER, Jean-Claude (2013), "La pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire em langue Française", en Paulo Freire, *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Érès, pp. 23-29.
- REIGOTA, Marcos (1994), "Freire: l'éducation dans la ville", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 106, pp. 122-123.
- REIGOTA, Marcos (2016), "A Ecosofia de Félix Guattari e suas Conexões Tropicais", en Alda Romaguera y Antonio Carlos Amorim (orgs.), *Conexões: Deleuze e máquinas e devires e...*, Río de Janeiro, DP et Alli, pp. 77-91.
- REIGOTA, Marcos (2020), "Environmental Education in Brazil and the Influence of Paulo Freire", *Oxford Research Encyclopedia of Education*, abril, en: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-685> (consulta: 14 de junio de 2021).
- REIGOTA, Marcos (2020), "L'enseignement de l'écologie et l'orientation fondamentaliste au Brésil", *Revue Internationale de l'Éducation*, vol. 84. DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.9596>
- RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes (2005), *La pensée politico-pédagogique de Paulo Freire*, Tesis de Doctorado, Saint-Denise, Universidad París-8.
- RUGUDUKA Baleke, Stanislas (2009), *De la transmission au partage des savoirs selon Jacques Maritan et Paulo Freire: prolégomènes à une pédagogie du développement em Afrique*, Tesis de Doctorado, Lyon, Universidad de Lyon-II.
- SILVA, Alberto (1970), "La pédagogie de Paulo Freire: une conception politique de la culture", *Études*, núm. 12, pp. 657-672.
- SÜRI, Daniel (2020), "Paulo Freire et l'alphabetisation en Guinée-Bissau: une conscientisation sans mobilisation?", *Les cahiers de pédagogies radicales [blog]*, septième, en: <https://pedaradicale.hypotheses.org/3098> (consulta: 14 de junio de 2021).

Paulo Freire: la pedagogía latinoamericana dialoga con la esperanza

MARCELA GÓMEZ SOLLANO*

El objetivo del presente artículo es abrir un espacio de reflexión para situar la importancia y alcances que la palabra *esperanza* tiene en la obra de Paulo Freire, particularmente por lo que ésta representa para el sujeto cuando se enfrenta a situaciones límite. Dicha reflexión adquiere relevancia en el momento actual en el que como humanidad nos hemos visto profundamente afectados por las dinámicas de confinamiento y dislocación del entramado social, económico y educativo que trajo consigo la pandemia sanitaria provocada por la COVID-19. Esto plantea, entre otras cuestiones, que los sujetos participantes de un determinado entramado político-pedagógico, dialógico, crítico y problematizador se aventuren a lo posible que, como invención, abre las posibilidades de la creación que la praxis plantea como síntesis entre teoría-palabra y acción. Su compleja e incierta articulación con el *sueño del educador* constituye una de las cuestiones que Freire legó a la pedagogía latinoamericana.

Palabras clave

Esperanza
Situaciones límite
Pedagogía latinoamericana
Inédito viable
Vínculo pedagógico

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61021>

- * Profesora titular de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: formación de sujetos de la educación en América Latina; conformación teórico-epistemológica del campo de la pedagogía. Publicaciones recientes: (2019), *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*, México, DGAPA/UNAM-FFyL; (2018, con Adriana Puiggrós, coords.), *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. CE: margom@unam.mx

APERTURA: ESPERANZA UNA PALABRA QUE NO ES SÓLO NUEVE LETRAS

De las múltiples aristas que se anidan con fuerza en la obra que el comprometido e incansable educador brasileño Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) nos legó como herencia de su ideario político-pedagógico, hay una que me ha acompañado en el día con día de mi quehacer como profesora, particularmente en este tiempo histórico que nos ha colocado como humanidad frente a límites insospechados. Al estar en los bordes de la cotidianidad, de la coyuntura, esta palabra adquiere dimensiones impensadas. El gran pensador latinoamericano nacido en Recife, Pernambuco, provincia de la región noreste del Brasil, un 19 de septiembre de 1921, la hizo jugar de múltiples maneras para que la educación y los procesos de alfabetización, en su praxis transformadora, no perdieran la brújula del *por venir* en la lucha de los pueblos por la justicia y su emancipación respecto de la opresión. Con nueve letras que se agolpan con tan sólo unir las, la palabra *esperanza* alcanza dimensiones no previstas porque hace que la vida de las personas, sobre todo de aquéllas que, en nuestro continente, cargan en sus cuerpos situaciones que las colocan en los bordes de la muerte y de la sobrevivencia, vaya más allá del diario existir.

Este 2021, declarado el año de Freire, ha sido testigo de la multiplicidad de voces que desde diversas latitudes de nuestra América y de otras regiones del mundo, abrieron las pantallas y tomaron la palabra para hacer de su obra un testimonio vivo que no sólo ha nutrido y da cuerpo a la pedagogía latinoamericana, sino que muestra su potencial cuando el texto freireano se lee al calor de las circunstancias que produjeron la acción político-humanística y su escritura (Rodríguez, 2015), así como en el hecho de recrearla y potenciarla (Santana *et al.*, 2021). Esto implica la presencia y acción de un sujeto activo que sabe encarar con compromiso y valentía el hecho de hacer del conocimiento, del saber, de la experiencia y de la praxis un ejercicio que dota de sentido a la acción; que amplía los horizontes de la teoría y reconfigura el vínculo educador-educando, educando-educador, en la situación concreta en la que éste se produce, mediado por una forma particular de intervención e intención.

Este caudal de voces, reflexiones y encuentros ha permitido acercar mundos, lenguas, regiones, vivencias, visiones e historias que, al trastocar fronteras —regionales, institucionales, disciplinarias, espaciales, temporales— hace que la historia cumpla con su cometido de engarzar la memoria con la mirada puesta en lo posible. Así, en las luchas de los pueblos por la emancipación, la justicia y la igualdad, las experiencias político-pedagógicas construidas para reconfigurar las tramas de la opresión encuentran, en el *ethos* de las pedagogías populares, críticas, de la resistencia y de la esperanza, un camino en el que la obra freireana se reinventa en la polifonía de voces que le dan vida. Y estas voces, a su vez, hacen que en el cometido ético-político de la liberación esta obra no se pierda de vista; que, en el encuentro dialógico y problematizador con el otro, algo nuevo o diferente se

construya como horizonte de posibilidad. Porque, cuando la palabra vinculada con la práctica, la cultura, la vivencia, el diálogo, el acontecimiento, el territorio y el conocimiento encuentra su razón de ser, abre la posibilidad de nombrar y visibilizar lo que, estando ahí, no se había reconocido como propio. Lo anterior tiene un significado especial en los sujetos, particularmente en quienes, al vivir una condición de opresión, no se reconocen como constructores de realidad; al no ser nombrada y representada esta realidad, difícilmente se trastocarán los umbrales de la opresión.

Ese pasaje que Freire recrea en *Cartas a quien pretende enseñar* (2019 [1994]) con el cuidado que demanda la reflexión crítica sobre la enseñanza y sobre el papel del educador y la educadora popular, condensa los alcances de un proceso de desvelamiento de la realidad en el que la teoría “emerge empapada en su práctica”, como nuestro autor ha dejado inscrito en su “Primera carta: Enseñar a aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra” (Freire, 2019).

Freire narra que en una tarde de capacitación, durante la discusión acerca de una fotografía que retrataba a Porto Mont con sus casitas alineadas a la orilla de la playa frente al mar, donde se veía también un pescador que desembarcaba con un pescado en la mano, dos de los participantes se levantaron como si se hubiesen puesto de acuerdo, caminaron hasta una ventana de la escuela y, mirando Porto Mont allá a lo lejos, dijeron, volviéndose nuevamente hacia la imagen que representaba al pueblo “Sí, Porto Mont es exactamente así, y nosotros no lo sabíamos” (Freire, 2019: 51). “Inmersos en la realidad de su pequeño mundo, no eran capaces de *ver*; ‘tomando distancia’ de aquella, *emergieron* y así, vieron como jamás habían visto hasta entonces” (Freire, 2019: 52).

TOMAR DISTANCIA, AVENTURARSE A LO POSIBLE

La dimensión político-pedagógica, epistemológica y gnoseológica configura, así, un entramado que, en las circunstancias particulares en las que se produce y construye el encuentro con el otro, plantea, entre otras dimensiones, que Paulo Freire configuró como base de su ideario como educador, ubicar el papel que adquieren ciertas cuestiones en la cotidianidad (como la problematización, la formulación de preguntas, la crítica, las decodificaciones, los sentimientos, las creencias, las vivencias, los valores, lo sensible y lo que el deseo anima a nombrar a sabiendas de la imposibilidad de su realización), las cuales influyen en las relaciones que se producen entre el educador, el educando y los saberes que se aprehenden, resignifican, crean y recrean en espacios y momentos concretos, mediados por la acción-reflexión (Freire, 1980).

Este encuentro con el otro se da mediado por la palabra, el diálogo y el quehacer crítico que conlleva una forma de intervención particular cuando lo que está en juego es *tomar distancia* de las determinaciones que dificultan, opacan o impiden ver más allá de la inmediatez de lo que se vive e interioriza como dado.

Lo anterior plantea, entre otras cuestiones, el problema de pensar las articulaciones posibles y deseables entre experiencia, vida cotidiana y saber;

entre los conceptos creados en el mundo de la experiencia sensorial y aquellos que se construyen en el ir y venir de la investigación. Implica que los sujetos participantes en un determinado entramado pedagógico, dialógico, crítico y problematizador, se arriesguen, se aventuren a lo posible, a lo desconocido; a aquello que, como invención, abre las posibilidades de la creación que la praxis plantea como síntesis entre teoría-palabra y acción; en palabras de Rossato (2015: 408): “hay un vínculo estrecho entre pensar —decir la palabra— y la acción”.

Freire fue contundente al respecto:

Al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto... Decir la palabra es definir el lugar del ser humano en el mundo, lo cual no excluye ninguna de las dos formas de lenguaje o de sintaxis (Freire, 2019: 52).

Lo anterior imbrica en el ejercicio mismo de la aprehensión problemática y crítica de la realidad y del conocimiento; de aquello que forma parte del mundo de la experiencia, del saber hecho experiencia, así como de lo que se construye a partir de otros planos de elaboración conceptual que requieren, a su vez, ser puestos en cuestión para no caer en la repetición, o lo que, en palabras de Boaventura de Souza Santos (2010), podríamos señalar como la colonización del saber.

La vivencia o experiencia existencial se convierte en mediación pedagógica que lanza a los educandos(as) al análisis de los problemas y propicia condiciones de una verdadera participación. Todo esto pasa por la mediación intrínseca que constituyen las diversas tramas, “el cuerpo mojado” de nuestra historia, de nuestra cultura. Consecuentemente, Freire comprendió —como lo precisa Adams— “que las mediaciones de la pedagogía del oprimido pasan por la lectura y escritura de la palabra, en la medida que la escritura implica una relectura crítica del mundo” (Adams, 2015: 324).

Los conceptos o nociones que se configuran en este proceso alcanzan una operación epistemológica y gnoseológica que define, como eje articulador de lo simbólico y de lo ideológico, un referencial teórico-conceptual que, por nacer de la experiencia, les permite a los sectores involucrados, dentro y fuera de las instituciones, fundamentar el conjunto de los argumentos y horizontes de sentido que sustentan su proyecto político-pedagógico y el tipo de sujetos que se constituye en este proceso. Asimismo, la posición de los actores involucrados se redimensiona y los sitúa como sujetos educativos, constructores de conocimiento, a la vez que refuerza sus identidades socioculturales y políticas, en diálogo con el mundo: “nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres [y las mujeres, agregaríamos] se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 1970: 69).

En este sentido, la experiencia puede constituirse como lugar de construcción de una *otra episteme*, elemento fundamental en la conformación de proyectos alternativos; una *episteme* que es base para diferenciar la

racionalidad científica-tecnológica de otras relacionadas con la historia de los pueblos y con su legado cultural. A decir de Pinheiro:

Una episteme que nos posibilite hacer de la experiencia un *a priori* en la contextualización y problematización de lo social, de lo político, de lo cultural; que exprese los horizontes de sentido conferidos a las inquietudes que emergen de la labor cotidiana, haciendo explícita la intrínseca relación entre los sentidos atribuidos a la lucha y gestación de un proyecto de sociedad alternativo (Pinheiro, 2013: 123).

Obviamente, ello implica retos para que se avance en la materialización de un proyecto político de carácter emancipatorio, por lo que uno de los principales desafíos se relaciona con pensar los alcances y límites que tiene una determinada propuesta pedagógica en la conformación y potenciación de un proyecto político-social democrático y popular. Esperanza, resistencia y praxis transformadora se articulan en la construcción de proyectos que no sólo se basan en la experiencia que se configura en el marco de las luchas de los pueblos por la justicia, los derechos y la igualdad, así como en lo cotidiano, porque es ahí donde se gestan y construyen las bases de los grandes procesos de transformación; estos proyectos también se configuran en la relación educador-educando, educando-educador, para poder encarar, desde lo colectivo, las huellas o rastros que la opresión deja inscritos, de múltiples maneras, en la vida de las personas.

Y, ¿LA ESPERANZA?

La palabra esperanza parece no encontrar refugio cuando lo que está en juego no es una cuestión ajena a la historia y a quienes, en su nombre, le dan la espalda a la injusticia o a las ruinas de un pasado que se derrumba inexorablemente ante nuestros ojos. Cuando la visión de los “vencidos”, la palabra de los oprimidos irrumpe cargada de sentido, algo de lo que fue negado, desconocido, borrado, reprimido o invisibilizado altera la racionalidad que subyace a las lógicas del poder que buscan estandarizar, regular, controlar u homogenizar —a partir de ciertos dispositivos culturales e institucionales— “las gramáticas” (Saur, 2008: 69) en las que se fundamentan y configuran mentalidades que se estructuran desde la lógica del discurso de la opresión.

Como señala Benjamin, si la historia fuera contada por los vencidos, la alegre cadena del progreso daría un vuelco, llegando a subvertir el relato oficial. Lo que para la historiografía convencional ha sido una simple excepción se constituiría como la auténtica regla de la historia (Santos, 2009: 158).

La esperanza no es cuestión de cálculo, pues no se trata de prefigurar acontecimientos seguros que vayan a ocurrir inexorablemente; es una cierta apuesta que hace que sea razonable confiar en que el opresor no tendrá la última palabra sobre el oprimido. Y, con el arrojo con el que la inteligencia

embiste al coraje de la lucha y el compromiso, Freire nos interpela al marcar con contundencia que

Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fanatismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión (Freire, 1993: 8).

Con Freire hemos aprendido que la condición de opresión no sólo está relacionada con las condiciones concretas, objetivas y subjetivas en las que encarnan la injusticia y la desigualdad de un sistema-mundo que ha fincado su razón de ser en la concentración, el lucro, la explotación, la exclusión, el racismo, la dominación y la muerte (Jiménez, y Valle, 2020); también está relacionada con las luchas de los pueblos por acceder a condiciones de vida dignas y por constituirse en sujetos que, vinculados con movimientos y acciones concretas, marquen otros rumbos a la historia y generen propuestas que, además de responder a necesidades y demandas específicas, brinden bases para resistir y generar proyectos alternativos que abonen a los procesos de transformación social, cultural y económica. El rescate que hace Freire de la política es, y sigue siendo, una dimensión central que articula el conjunto de su obra, ya que la concibe como “el elemento más dinámico de la cultura”; a la política se articula la educación al estimular los movimientos de liberación. “Esa posición respecto de la política —destaca Puiggrós— le dio a Freire la posibilidad, que aún conserva, de incidir en la transformación de la educación latinoamericana” (Puiggrós, 2005: 25).

Pensar la esperanza en su relación con la educación, la política y la cultura exige reconocer las huellas profundas que la opresión inscribe en la mentalidad, en los cuerpos y en las formas de relación e interacción de los sujetos con el saber; y, finalmente, con todo aquello que involucre alguna relación de opresión y dominación, sea de carácter social, comunitario, institucional, y hoy podríamos agregar, virtual. Por ello, la finalidad es apropiarse críticamente de la cultura dominante para liberarse de ella a partir de una vinculación dialógica entre culturas. En la emergencia de ésta y otras situaciones se configuran espacios de acción y de organización.

Lidia Rodríguez abre una reflexión importante al señalar que:

...a mediados del siglo XX se desarrolló en América Latina una corriente de la educación que se conoce como “alternativas pedagógicas” o de “educación popular”, y cuya figura más sobresaliente es Paulo Freire. Esa propuesta acompañó los proyectos de transformación de distintas sociedades y construyó el sujeto pedagógico latinoamericano: el oprimido (Rodríguez, 2015: 89).

La esperanza, en cuanto necesidad ontológica, necesita de la práctica para resolverse historia concreta. Es la “experiencia de una espera incierta”, como afirma Bordelois (2006: 174), frente a una situación límite, cuando se

articula con lo posible, con la imaginación, con el horizonte utópico que conlleva un proyecto de praxis y de transformación.

Por ello, "...la lucha que hacemos, movidos por la esperanza, por el fundamento ético-histórico de su acierto, forma parte de la naturaleza pedagógica del proceso político del que esa lucha es expresión" (Freire, 1993: 9).

AMÉRICA LATINA: SITUACIÓN LÍMITE, ESPERANZA Y POSIBLES ARTICULACIONES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Sin desconocer las profundas implicaciones ético-políticas que tiene esta dimensión de la reflexión y la acción, nos interesa marcar, como itinerario para el diálogo, el registro de lo pedagógico, ya que en él está implicado un ángulo de lectura que no es ajeno a la condición de vida de la gente, a su dolor, sus sueños, sus luchas; a sus rutinas, inercias, miedos y soledades; a los vínculos que construye en su relación y diferencia con el otro; a la vida cotidiana que, cruzada por los pequeños y grandes acontecimientos define, en parte, la historia de las personas, los grupos, las comunidades, las instituciones y las sociedades. Lo pedagógico comprende, también, los rastros que quedan cuando en su paso por la vida alguien se enfrenta a la parte más siniestra del poder, aquella que busca acallar los reclamos de justicia con la imagen terrorífica de la crueldad, la desesperanza, la injusticia y el dolor de unos, que es de todos, y que coloca a las personas frente a situaciones límite en las que anida la desesperanza.

En palabras de Freire: "en las situaciones límite, más allá de las cuales se encuentra lo 'inédito viable', a veces perceptible, a veces no, se encuentran razones de ser para ambas posiciones: la esperanza y la desesperanza" (Freire, 1993: 9). Su compleja e incierta articulación con el sueño del educador, con las opciones viables y posibles, no siempre visibles, pero que se encuentran presentes en los distintos niveles de la sociedad (particularmente aquéllos que se sitúan en el nivel de lo local, de la coyuntura y de la microsituación), abre la posibilidad para que el trabajo de intervención política, con la amorosidad y rabia que acompañan la esperanza, esperanzada, "permita el reconocimiento de los inéditos viables superadores de la situación límite"; esta dimensión, desde la perspectiva freireana, probablemente es "una de las *cuestiones más importantes de la tarea pedagógica*" (Rodríguez, 2015: 161).

La educación popular y las alternativas pedagógicas que diversos sectores han producido en América Latina y el Caribe en diferentes situaciones y momentos de la educación de nuestro continente (Rodríguez, 2013a; Puiggrós, 2005; Gómez Sollano y Puiggrós, 2019) condesan, en parte, este proceso. Frente a situaciones límite, los educadores y educadoras populares han hecho de la imaginación pedagógica y de la praxis una condición que dota de sentido a la acción y a la reflexión crítica, "en el sueño posible y en la utopía que vendrá" (Araújo, 1993: 194).

El carácter dislocador y articulador que la obra de Paulo Freire tiene en este proceso es central; hay que ubicarla como parte de un proceso histórico que recorre la pedagogía latinoamericana en la que se condensa, como

una de sus expresiones, lo que Adriana Puiggrós distinguió, a principios de los ochenta, como una educación popular bancaria y autoritaria y otra dialógica y democrática. Concibió a la educación popular como “aquella que tiene como sujetos participantes centrales a los sectores oprimidos y desposeídos de la sociedad, y como educadores a sectores que expresan proyectos de transformación social” (Puiggrós, 1982: 2), con las implicaciones éticas, políticas, sociales, culturales y pedagógicas que esto tiene para la formación de las personas, la conformación de sus espacios de acción y la producción de conocimientos.

Por otra parte, se reconoce que uno de los propósitos centrales del debate sobre las educaciones populares es la cuestión de la transformación de la sociedad. Esto implica que la acción educativa está dirigida por — cobra sentido en— el actuar cotidiano de los sectores populares, y que no comprende solamente procesos educativos instrumentales, sino que articula los elementos educativos que requiere el avance de las organizaciones populares. Por ello, una de las características más importantes de la educación popular la constituye su intencionalidad política, que se expresa como voluntad de transformación de lo real a partir de condiciones dadas, a partir del diseño de estrategias y tácticas que adquieren su sentido y legibilidad cuando son incorporadas a las luchas del pueblo.

En este sentido, la educación popular involucra siempre una posición política y político-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación; no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, como la educación no formal, o a un recorte de los sectores populares, como podrían ser los marginados, o a un grupo generacional, como los adultos, o a una estrategia determinada, como la alfabetización rural. Debe atravesar todos los niveles del sistema de educación formal y los espacios de educación no formal como posición de defensa de los intereses populares, como productora de modelos, saberes, estrategias, contenidos y metodologías democráticas de educación; como instrumento de lucha en un campo tan plagado de diferencias y articulaciones como es el educacional. En la base de todos estos procesos está presente la intencionalidad e implicaciones educativas y de comprensión-acción-transformación de la realidad.

Desde el punto de vista educativo se trata de un proceso que exige la generación de prácticas y saberes que permitan el análisis crítico y problematizador de la realidad social, la acción colectiva y el desarrollo de valores sociales democráticos. Conciencia, conocimiento y reflexión; transformación de las actitudes y de lo real; avance sistemático en la comprensión del mundo desde los intereses y necesidades concretos de la población, forman parte del ideario pedagógico del que se han nutrido las visiones de educación popular a lo largo de su historia.

En el marco de esta diversidad de enfoques, existe consenso en aceptar como rasgos comunes de la educación popular, entre otros: su carácter pedagógico-político; su sentido popular respecto de los sujetos de su acción (sectores populares) y sus objetivos (instrumento de apoyo a la organización popular y a la construcción de su proyecto político social);

las dimensiones cognitiva (objetivación colectiva y crítica de la realidad) y de transformación de sus prácticas; y la centralidad de la participación, la integralidad, la continuidad y la sistematización crítica, implícita en la implementación de sus acciones.

En la década de los sesenta, a partir de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano de Medellín, Colombia (1968) y del comienzo de la experiencia brasileña de Paulo Freire se comenzó a utilizar el concepto de educación popular como equivalente al de educación de los oprimidos. Se desarrolló una serie de modelos dialógicos que buscaban la democratización del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de modelos político-académicos. Desde esta nueva corriente, denominada pedagogía de la liberación, se identificó generalmente a la educación popular con la educación rural de adultos analfabetos y, algunas veces, con alfabetización. Otras definiciones de educación popular se hicieron extensivas a difusión cultural, diversos tipos de desarrollo comunitario, catequización de sectores populares, educación de sectores marginales, etc.

A fines de los ochenta comenzó a producirse un desplazamiento de gran parte de las experiencias de educación popular desde el campo revolucionario tradicional hacia un nuevo campo problemático, el de la defensa de los derechos humanos, donde se ubicaron problemáticas que en las décadas anteriores habían quedado opacadas por la fuerza de los discursos político-doctrinarios. Las problemáticas de la mujer, los indígenas, los niños, los refugiados, los grupos barriales y municipales, así como las de algunos sectores generacionales, migrantes y otros despuntaron como síntoma de un proceso de constitución de nuevos sujetos políticos que pertenecían a sectores socialmente oprimidos desde antaño, pero que carecían de voz propia en los discursos maximalistas del siglo. Entre sus derechos humanos, derechos del pueblo, comenzaron a expresar su demanda por tener poder como educandos y como educadores. La incorporación a la legislación de la categoría “derecho a la educación” en varios países constituyó un cambio cualitativo. La educación popular, desde todas sus tendencias, no pudo ser ajena a la necesidad de volver a pensar en sus sujetos, así como en el tipo de saberes y experiencias que producen. Al surgimiento de los nuevos sujetos debe sumarse la fractura que han ido sufriendo los sistemas escolares y que plantea nuevos retos a la educación popular. Lejos de haber perdido su vigencia, el significante “educación popular” vuelve a estar disponible para nombrar alguna novedad del orden de las alternativas; un uso con multiplicidad de sentidos y una disputa por su apropiación (Rodríguez, 2013b).

DE LA RELECTURA A LA REINVENCIÓN DE LA OBRA FREIREANA

La relectura y reinvencción de la obra freireana adquiere un lugar central en el entramado político-pedagógico de la historia de la educación latinoamericana porque ha acompañado, al menos en parte, los procesos de transformación en la región.

La *Pedagogía de la esperanza* (1993) es un libro escrito con rabia y con amor, sin lo cual no hay esperanza. Las últimas palabras con las que Freire cierra su *Pedagogía del oprimido* expresan la posibilidad de ese reencuentro crítico y problematizador con toda una experiencia de vida y de compromiso ético, político y pedagógico con el que este pensador acompañó su ideario de vida, de acción y reflexión crítica:

Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en que sea menos difícil amar. Difícil, pero no imposible tarea, cuando las tramas de la vida terminaron por traerme al exilio al que llego con el cuerpo mojado de historia, de marcas culturales, de recuerdos, de sentimientos, de dudas, de sueños rotos, pero no deshechos, de nostalgias de mi mundo, de mi cielo, de las aguas tibias del Atlántico, de la “lengua errada del pueblo, lengua acertada del pueblo”. Llegué al exilio y a la memoria de tantas tramas que traía en el cuerpo y añadí la marca de nuevos hechos, nuevos saberes que se constituían entonces en nuevas tramas (Freire, 1993: 10).

Volver la mirada al legado teórico-epistemológico, político-pedagógico, humanístico y cultural que Freire configuró a través de su obra y su praxis es vital para que el miedo no mate a la esperanza de lo que significa encarar con inteligencia y valentía aquello que el educador de la praxis soñó y por lo que tanto luchó.

Abrir la puerta a la historia para recrear territorios a partir del ejercicio iniciado por Paulo Freire hace más de ocho décadas y miles de sueños brinda una base para articular la educación con ese acto de amorosidad, compromiso y responsabilidad que todo vínculo pedagógico, dialógico y crítico exige, sobre todo frente a las situaciones límite; en éstas, el educador y la educadora, con su intervención, pueden crear condiciones para potenciar la esperanza que nos permita aprender a vivir entre tiempos, en el devenir de lo posible como proyecto, donde necesidad y deseo no sucumban ante el porvenir por el que transitan los pueblos de esta nuestra América, “...que acaso sea esto solamente: tensión, expansión y crecimiento constante —como el espacio mismo—. Como la esperanza”. Pero para que la esperanza no se deje atrapar por el delirio, “es necesario que el amor amanezca posible” (Thiago de Mello).

La política, la filosofía, la historia y la pedagogía amplían sus horizontes cuando voltean la mirada a las prácticas culturales que subvierten de manera constante ese orden discursivo que busca regular y controlar nuestra comprensión de lo real: desregulan lo que parecía una relación fija entre lo real y sus simulacros; reconstituyen campos de identidad y diferencia; ponen a prueba las llamadas representaciones auténticas de la “verdad” frente a las reconstrucciones creativas. Así, estas intervenciones construyen comunidades alternativas de conocimiento y acción que sobrepasan las propuestas más habituales de la opresión y la dominación. En este sentido, pueden jugar como tensiones o “líneas de fuga” —en el sentido en que

Benjamin las enunció, esto es, como las líneas que separan el presente del pasado— que definen caminos para reconsiderar las prácticas y las formas sociales de su regulación. De entre ellas la educación, por el importante lugar que ocupa, requiere nutrir sus saberes y prácticas de todo el instrumental que le posibilite dotar a los sujetos de las herramientas que les permitan construir y afianzar su lazo con la vida, para sostener el mundo; por eso su tarea se inscribe siempre en un horizonte, porque vivir es inventar, inventar lo que no estando hace posible el *por-venir*. Freire no sólo lo supo bien. Lo asumió con valentía, humildad e inteligencia crítica... y luchó por ello.

REFERENCIAS

- ADAMS, Telmo (2015), “Mediación (pedagógica)”, en Danilo R. Streck, Euclides Redin y Jaime José Zitkoski (orgs.), *Diccionario Paulo Freire*, Lima, CEAAL, pp. 323-324.
- ARAÚJO Freire, Ana Maria (1993), “Notas”, en Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, pp. 192-226.
- BORDELOIS, Ivonne (2006), *Etimología de las pasiones*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- CABALUZ, Fabián, Luis Arnanz, Fernando Santana y Mariano Suárez (eds.) (2021), *Paulo Freire, 100 años. Pasado y presente de una pedagogía liberadora. Paulo Freire: travesía de un pensamiento vivo. Segunda Parte*, Buenos Aires, CLACSO, Col. Boletines de los Grupos de Trabajo, No. 2.
- DE SOUZA Santos, Boaventura (2010), *Decolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Trilce/Universidad de la República de Uruguay-Extensión Universitaria.
- FREIRE, Paulo (1980), “La concepción ‘bancaria’ de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización”, Carlos Alberto Torres (comp.), *Paulo Freire. Educación y concientización*, Salamanca (España), Sígueme, pp. 51-59.
- FREIRE Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- FREIRE Paulo (1993), *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2019), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.
- GÓMEZ Sollano, Marcela y Adriana Puiggrós (2019), *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras, col. Reediciones Imprescindibles.
- JIMÉNEZ, Marco y Ana María Valle (eds.) (2020), *Justicia y prácticas culturales contemporáneas. Figuras del pensamiento sobre lo social*, México, UNAM-Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- PINHEIRO, Lía (2013), “Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras-Dirección de Asuntos del Personal Académico, col. Seminarios, pp. 121-162.
- PUIGGRÓS, Adriana (1982), “Elementos para una historia de la educación de adultos en la Argentina. Proyecto APPEAL”, Buenos Aires, CONACyT/UNAM/CONICET/UBA, mimeo.
- PUIGGRÓS, Adriana (2005), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- RODRÍGUEZ, Lidia (dir.) (2013a), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aporte para balance y prospectiva*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras/APPEAL.
- RODRÍGUEZ, Lidia (2013b), “La elección categorial: alternativas y educación popular”, en Lidia Rodríguez (dir.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aporte para balance y prospectiva*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras/APPEAL, pp. 25-40.

- RODRÍGUEZ, Lidia (2015), *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Colihue, col. Alternativa Pedagógica, Historia.
- ROSSATO, Ricardo (2015), "Praxis", en Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime José Zitzoski (orgs.), *Diccionario Paulo Freire*, Lima, CEAAL, pp. 407-409.
- SANTOS, Marco Antonio (2009), "Los oprimidos como luz. Benjamin, Kafka, teología de la liberación", *Revista de Filosofía*, vol. 34, núm. 2, pp. 157-174.
- SAUR, Daniel (2008), "Categorías intermedias y producción de conocimiento", en Eva da Porta y Daniel Saur (coords.), *Giros teóricos en las ciencias sociales y las humanidades*, Córdoba (Argentina), Secretaría de Ciencia y Técnica/FONCYT/ Universidad Nacional de Córdoba-Centro de Estudios Avanzados, pp. 63-71.

Freire y el EZLN: la pasión por luchar y la dirección colectiva

MIGUEL ESCOBAR-GUERRERO*

De la misma manera que no puede existir una sola lectura del mundo, no es posible una única lectura de la praxis de Freire. En este artículo se presenta una experiencia de lectura de la realidad y construcción de conocimiento llevada a cabo con estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En ella se unen la praxis freireana (desde conceptos como lectura del mundo, praxis liberadora y conscientización) y la zapatista (desde el “¡ya basta!” y la “digna rabia” de las comunidades zapatistas), así como el psicoanálisis político (a partir de tres conceptos eje: eros, tánatos y apoderamiento, o poder), para construir pensamiento crítico transformador al juntar práctica-acción-teoría. Uno de los logros de esta experiencia es la sistematización de la metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría del aula (MRCyT), resultado de un proceso epistemológico interdisciplinario.

Palabras clave

Pedagogía freireana
Zapatismo
Psicoanálisis político
Globalización capitalista
Práctica revolucionaria

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61022>

* Profesor de tiempo completo en el Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Estudios del Desarrollo. Línea de investigación: lectura de la realidad en el aula (<http://www.lrealidad.filos.unam.mx>). Publicaciones recientes: (2021), *El hombre sin cabeza y la pedagogía erótica*, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras; (2020), *¿Es posible la lucha social en el salón de clases? La lutte sociale est-elle possible dans la salle de cours?*, México, Ed. de Miguel Escobar-Guerrero, en: http://www.lrealidad.filos.unam.mx/Posible_luchasoc.pdf. CE: maeg@unam.mx

Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de tal manera que leer el mundo y leer la palabra se constituyen en un movimiento en donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y leer el mundo junto con leer la palabra en el fondo significa reescribir el mundo.

PAULO FREIRE Y FREI BETTO, 1998

A mis estudiantes

INTRODUCCIÓN

En este trabajo comparto un proceso de construcción colectiva de conocimientos con apoyo de la praxis de Freire, el EZLN, el zapatismo, el psicoanálisis político y de mi propia praxis; a estos conocimientos los he identificado como problemáticos y como conceptos eje. En la mayor parte de la práctica logré trabajar con un equipo/colectivo llamado “lectura de la realidad”, que fue parte del proyecto “La lectura de la realidad en el aula. Pensar la práctica para transformarla”, con Paulo Freire como el principal referente.¹

Hemos (usaré ahora el plural, porque mi praxis ha sido colectiva) aprendido a enseñar-aprendiendo, de manera que buscamos siempre pensar nuestro pensamiento educativo y nuestra vida emocional, tarea que sólo fue posible en el equipo/colectivo. Nuestra práctica es semestral y anual, aunque las cuatro horas semanales asignadas es una limitación.²

Los logros más importantes aparecieron en el proceso de construcción de la metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría en el aula (MRCyT). Esta metodología surgió al buscar coherencia entre actuar-pensar-transformar. La MRCyT conjunta dos momentos epistemológicos del proceso de enseñar-aprender: el estudio de lo cotidiano y el hecho de tomar distancia para pensar el pensamiento. Era necesaria una práctica conjunta entre estudiantes y docente y para ello pusimos en marcha en el año 2007 los seminarios internacionales freireanos, hoy freireanos-zapatistas, que eran coordinados por el grupo de estudiantes, a la vez que compartían con otras instituciones procesos y resultados de sus estudios.³

En el México de hoy no se quieren estudiar las verdaderas causas de la destrucción de la vida toda por el capitalismo y la aparición de la pandemia de la COVID-19. El EZLN y las comunidades zapatistas nos anunciaron desde 2015 la *tormenta* en la que estamos:

Según nosotras, nosotros, zapatistas, la reflexión teórica, el pensamiento crítico tiene ese trabajo de centinela. A quien trabaja con el pensamiento analítico, le toca el turno de guardia en el puesto del vigía. Podría extenderme sobre

¹ Este proyecto inició en 1984 y se ha transformado en una línea de investigación permanente. La página del proyecto es: <http://www.lrealidad.filos.unam.mx/>

² La materia se cursa en dos semestres en un año lectivo en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; cada clase es de cuatro horas.

³ Este trabajo se realizó en los XV seminarios internacionales freireanos-zapatistas en varias instituciones de México y en Valencia, España.

la ubicación de ese puesto en el todo, pero por ahora sólo baste plantear que es una parte también, nada más, pero nada menos. Digo esto por aquéllos, aquéllas y aquélloas (no olvidar la equidad de género y el reconocimiento de la diversidad) que pretenden:

- O estar por encima y afuera del todo, como algo aparte, y se esconden detrás de la “imparcialidad”, la “objetividad”, la “neutralidad”. Y dicen que analizan y reflexionan desde la asepsia de un imposible laboratorio materializado en la ciencia, la cátedra, la investigación, el libro, el *blog*, el credo, el dogma, la consigna.
- O trastocan su papel de vigías y se adjudican el de nuevos sacerdotes doctrinarios. Siendo apenas centinelas, se comportan como si fueran el cerebro dirigente que muta en tribunal penal a conveniencia. Y desde ahí ordenan lo que debe hacerse, juzgan y absuelven o condenan. Aunque hay que reconocerles que el hecho de que nadie les haga caso, marcadamente la realidad siempre rebelde, no los inhiba de su delirio (etílico, no pocas veces).

Bueno, el asunto es que lo que nosotros, nosotras, zapatistas, miramos y escuchamos es que viene una catástrofe en todos los sentidos, una tormenta (Subcomandante Galeano, 2015).

La *Pedagogía del oprimido* camina con el viaje por la vida del zapatismo. El proceso de concientización/pronunciamento de los y las oprimidas irrumpió en la larga historia de resistencia y organización frente a la crueldad y agresión a su cultura, primero con la invasión colonial y en la actualidad con el neoliberalismo. Los pueblos del llamado Sur global tampoco se han quedado en la “cultura del silencio” que denunciaba y analizaba Freire. Desde Chile, Colombia y México, por citar algunos focos de resistencia, hasta la Europa rebelde, la lucha sigue y sigue. Por ello, en ese viaje por la vida una delegación zapatista, el Escuadrón 421, surcó los mares en su navío *La montaña*, desembarcó en España, recorrió Europa durante cuatro meses y regresó a México el sábado 12 de septiembre de 2021. Los medios realizaron una “amplia” cobertura de la travesía. Además de seguir juntando luchas en el proceso de concientización/pronunciamento durante su recorrido, pronto llegará la delegación aerotransportada en la que viaja el subcomandante Moisés (Subcomandante Galeano, 2021).

En este contexto queremos compartir este escrito en el que juntamos la praxis freireana y la zapatista. Con su ¡ya basta!, los zapatistas reconquistaron territorios y comenzaron una bella y creativa experiencia de autonomía; han resistido y se han organizado para luchar y destruir, a nivel global, la “hidra capitalista”, que es la forma como el zapatismo nombra al capitalismo de guerra para simbolizar esas mil cabezas de un neoliberalismo que se niega a desaparecer.

EL PENSAMIENTO INTERDISCIPLINARIO ¿CÓMO CONSTRUIR PENSAMIENTOS CRÍTICOS TRANSFORMADORES JUNTANDO PRÁCTICA-ACCIÓN-TEORÍA?

Cuando en 1978 se comenzaron a buscar alternativas para reinventar a Freire desde el aula (Escobar-Guerrero, 1990) nos dimos cuenta de la necesidad urgente de formarnos con un pensamiento interdisciplinario para “leer la realidad” en el aula. Con la aparición del EZLN el primero de enero de 1994 varias preguntas superaron nuestra concepción ontológica y epistemológica: ¿qué es leer la realidad y cuál?, ¿cómo percibimos y leemos la realidad?, ¿desde dónde la leemos y cómo lo hacemos? Sabíamos que la desinformación emitida por los medios de paga y el gobierno siempre han estado en contra de las luchas y movimientos sociales. También sabíamos que nuestra Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM es, en general, muy conservadora, y que en ella se estudian esas luchas como fenómenos teóricos con poco compromiso real. De hecho, las referencias freireanas han ido desapareciendo.

Un primer desafío epistemológico lo encontramos en lo que posteriormente nombramos con el concepto de “mediación”, cuando nos encontramos con la dificultad de entender con profundidad la relación entre las pantallas, en especial la televisión, en ese 1994, y la forma como se seguía anestesiando el razonamiento del pueblo mexicano y de sus llamados “intelectuales”, docentes y administradores de la Facultad. Así comenzó nuestro camino interdisciplinario y logramos identificar y construir los siguientes conceptos:

- De Paulo Freire: lectura de la realidad, concientización/pronunciamiento, relación entre autoridad y libertad, la educación como acto de conocimiento y acto político, sombra del opresor introyectada, perversión neoliberal, luchas y movimientos sociales.
- Del EZLN y las comunidades zapatistas: ¡ya basta!, resistencia y organización, las cuatro ruedas del capitalismo (explotación, despojo, desprecio y represión), mandar obedeciendo, pensamiento crítico transformador, mujeres que luchan.
- Del psicoanálisis político: pulsión de vida, eros, pulsión de muerte, tántos, pulsión de poder, percepción de la realidad, mediación, conducta psicopática, ataque al pensamiento, filicidio-parricidio-fratricidio.
- De Miguel Escobar-Guerrero: pedagogía erótica, relación entre construcción individual y colectiva de la praxis, erotismo de eros y erotismo de tántos, libertad-autoridad-libertinaje-autoritarismo, norma y transgresión, alucinación, pedagogía de la imagen, luchas sociales en el aula (Escobar, 2001).

El movimiento zapatista entró al aula porque comprendimos que la mejor forma de entender la praxis freireana estaba en el seguimiento de las comunidades zapatistas. Al momento de escribir este texto (mayo-junio 2021) los zapatistas se encuentran en el “viaje por la vida”, compartiendo las

semillas de la vida en respuesta a una invitación de la Europa rebelde (Escobar y Navarro, 2021). Actualmente la lucha por la vida tiene otras prioridades en los procesos de concientización. Los malos gobiernos son capataces de sus patrones: el nuevo dios, el del dinero, no quiere perder nada de sus riquezas, sigue sin aceptar ningún cambio a su control del mundo (económico, cibernético, de espionaje). Mientras el planeta se sigue destruyendo se anuncian y ejecutan costosísimos viajes al espacio. La economía tiene que salvarse sin importar los costos en el ser humano. No se quiso cambiar ni una coma al modelo capitalista: lo importante es la sobrevivencia de la hidra capitalista.

Esta nueva realidad que se está viviendo no se entiende tampoco sin algo de imaginación, poesía y seducción a la sociedad para que despierte de sus alucinaciones:

Nada sé del destino de las letras con las que he intentado *el asedio* a vuestra gracia.

¿Acaso cegado habéis vuestro corazón para sombras no ver, ni mis ansias? Siempre quise saber cuánta luna llevaba usted en los pechos, cuánto mar mataba en sus entrañas, cuántas vidas *parían sus labios*, y cuántos sueños se escondían en sus caderas. Siempre quise *saberle y conocerle*, y llevar en mis manos el puente de su historia. Siempre quise querer y quererle y por eso de lejos marché para tenerle.

[...]

Con la muerte será igual, porque creciendo somos más que *el amor y sus rencores*.

Me voy. A venir aspiro.

Sea.

Sombra, el guerrero (Subcomandante Marcos, 2007: Canto XI).

PAULO FREIRE HOY

¿Por qué el ser humano es una mercancía en la globalización? La racionalidad racional, técnica e instrumental

En el mundo de la globalización se impone un pensamiento único, una tramposa percepción de la realidad bajo un modelo educativo basado fundamentalmente en la trasmisión de conocimientos diseñados en coherencia con la concepción del ser humano reducido a capital humano. El estudiante es concebido como un sujeto individual —casi siempre un objeto— que debe memorizar contenidos programáticos, desarrollar hábitos y habilidades de competitividad y, por lo tanto, adiestrarse para eliminar a su competencia, adaptarse, ser eficiente y eficaz para optimizar las supuestas ventajas de una educación mercantil.

Y, como mercancía, el estudiante concebido como capital humano debe ser evaluado —de la misma forma que los docentes— según esta lógica reductiva donde los diseños y procesos de evaluación refuerzan (utilizando la

terminología conductista) y/o persiguen la retroalimentación o realimentación de estudiantes y docentes dentro de un modelo establecido.

El proyecto de “lectura de la realidad” nos llevó a la construcción de una metodología para el rescate de lo cotidiano y de la teoría, MRCyT, que se propone una concepción distinta del acto educativo, entendido como un acto de conocimientos y un acto político para pensar la práctica educativa y sociopolítica: el sujeto educativo no es un ser virtual, ni una mercancía vendible que se “educa” para salir a competir en el “mercado del desempleo” inherente al sistema capitalista.

La globalización ha logrado crear un mundo virtual, totalmente separado de la realidad real y expuesto a todo tipo de alucinaciones, es decir, a las fantasías que aparecen al no tener una adecuada percepción de la realidad; se genera así una información incorrecta sobre lo que acontece en la realidad real. Cuando no se tienen referentes empíricos para observar y analizar la realidad virtual, y para conectarla con la realidad concreta, emocional y/o social, se la percibe con las imágenes y fantasías que se producen sin aparente conexión, lo que puede convertirse en una percepción psicótica. El desempleo, la pobreza, el despojo y la represión en los sistemas macroeconómicos, por ejemplo, no existen sino como cifras: valores abstractos que obedecen a leyes de crecimiento económico.

Esto no quiere decir que no haya espacio virtual, por ejemplo, en los movimientos sociales, y que pueda ser un instrumento importante, como ha sucedido desde el ¡ya basta! de las comunidades zapatistas y su gran convocatoria nacional e internacional desde 1994 a la fecha. El espacio virtual, en especial de los celulares, fue de gran importancia en la movilización en los levantamientos populares de África del Norte y el movimiento de Indignados, en España y gran parte del mundo occidental, hasta Ocupa, en Estados Unidos.

Con los indignados de la tierra hemos de enfrentar la nueva política del azúcar y el garrote, de la corrupción y la represión macroeconómica que emplea el capitalismo corporativo, con sus aliados y subordinados. Frente a sus intentos de intimidación y corrupción universal blandiremos la moral de lucha y el coraje de los pueblos. Lo haremos, conscientes de que somos cada vez más, y de que serán cada vez más quienes en el mundo entero luchan por lo que en 1994 sólo parecía ser una rebelión indígena postmoderna y que en realidad es el principio de una revolución humana considerablemente mejor preparada para lograr la libertad, la justicia y la democracia a que todos aspiramos (González Casanova, 2011: 31).

En este contexto, la imposición de todo tipo de privatizaciones bajo esta lógica racionalista y técnica, y las reformas educativas en particular, van aún más lejos, porque al producir cortes con la realidad rompen, dividen (*schizein* en griego) y son esquizofrénicas. Separadas del mundo real, tales reformas buscan desconectar a docentes y estudiantes de la opresión social; llevarlos hacia las leyes virtuales con dobles mensajes y verdades a medias, con el apoyo

perverso de los medios de comunicación de paga. Obviamente el doble mensaje es transmitido y se utiliza para anestesiarse a la sociedad, inmovilizarla. Esconde, por ejemplo, que en lo referente a la evaluación de procesos educativos, las preguntas pertinentes son: ¿quién decide qué?, ¿cómo?, ¿a favor de qué y de quién? Y, por lo tanto, como diría Freire, ¿en contra de qué y de quién?

Uno de los resultados de ese proceso es impedir la comprensión y significado de las leyes que rigen la globalización capitalista en su derivación educativa. Al presentar la urgencia de calidad y evaluación de forma aislada, y esconder así las verdaderas necesidades e intenciones de capitalismo financiero bajo un mandato vertical y autoritario, se hace necesaria la exclusión de los estudiantes y docentes en particular, así como de la mayor parte de la sociedad. Esto quiere decir que no hay progreso si no se llega a producir una “buena mercancía” competitiva que sólo la privatización es capaz de impulsar y llevar a cabo. La exclusión, entonces, es necesaria; ya lo demostró Darwin en la selección natural de las especies que perversamente se quiere aplicar a la selección social.

EL PSICOANÁLISIS POLÍTICO

¿Cuál es la importancia de estudiar la percepción, la mediación, el ataque al pensamiento y la conducta psicopática?

Actualmente se planifican campañas encaminadas a controlar la percepción de la realidad: lo visible = lo real = lo verdadero. Ésta es la ecuación que utilizan los medios de difusión mercantiles para atacarla, deformarla y trampearla: lo azul no es azul sino rojo, si esto responde a sus intereses. Se diseñan imágenes y discursos; se inducen alucinaciones y asociaciones donde se ataca la forma como se percibe la realidad, como decíamos, con verdades a medias, con dobles mensajes que inciden en el psiquismo; son cortes psicóticos de discursos que en el fondo favorecen al poder del dinero.

Para la construcción de la subjetividad es esencial entender este proceso de percepción de la realidad. Se cree que esto se consigue tan sólo con abrir los ojos: por ejemplo, con ver programas de televisión, pero no es así. Al percibir una realidad lo primero que hacemos es colocar alucinaciones, fantasías y fantasmas que forman parte de nuestro desarrollo emocional, es decir, investimos el objeto-imagen temporal y espacialmente.

Es necesario saber que, por ejemplo, el recién nacido es un ser indefenso que siente que la realidad puede destruirlo: existe en él la angustia de muerte y es la madre, real o sustituta, quien le enseña a leer la realidad, a corregir esa percepción tanática. Los medios de comunicación se aprovechan de esto para manejar el miedo y paralizar la acción humana. Y, desde luego, en ese proceso interviene también nuestra concepción ideológica: invertimos, colocamos en la percepción de la realidad la concepción que tenemos —que nos han impuesto— de nosotros/as mismos/as, de la familia, la escuela, la religión, la política.

El mundo de la globalización —del espectáculo como mediación— está organizado por los dueños del dinero; claramente su interés es que la

realidad se perciba de acuerdo con su ideología, y por ello trampean la realidad, con lo cual, además, manifiestan una conducta psicopática.⁴

De ahí la importancia y urgente necesidad de observar y estudiar la falsa percepción impuesta con la “mediación” de los medios de difusión mercantiles que esconde una conducta psicopática y conlleva un ataque al pensamiento del ser humano, individual y social que lo anestesia y paraliza para aislarlo de las luchas sociales, para impedirle organizarse y salir en defensa de la vida, de la justicia social, del hermano/a. Esta perversión va más lejos aún, pues no solamente se trata de aislar, sino de presentar a quienes organizan la resistencia y la protesta contra la concepción mercantil del mundo en general y, de la educación en particular, como grupúsculos que no entienden las ventajas de la globalización. El modelo capitalista no es el que no funciona; son los países y su fuerza de trabajo los que no tienen la capacidad de entender el mundo actual.

Un excelente ejemplo para estudiar la percepción impuesta por la globalización lo encontramos en la película *Los juegos del hambre*.⁵ El objetivo es criminalizar cualquier protesta social, y para ello se dejan abiertas las puertas a la represión y la crueldad del poder económico, el nuevo dios del dinero: la violencia contra quienes luchan se organiza como un mal necesario porque “el dinero trabaja en beneficio de las mayorías”.

Pero esa falsa percepción ataca también la memoria social e individual: se busca desaparecer, ignorar y tergiversar. En esta película, por ejemplo, la rebelión contra el poder filicida se convierte en sentimiento de culpa, “obliga al poder” a recordarle al hijo/a rebelde su ofensa parricida sacrificando anualmente hermanos/as que compiten hasta matarse entre ellos/as. Sólo quedará un ganador/a. En la historia de la humanidad el filicidio se justifica por el parricidio.

La concepción epistemológica, ideológica, teórica, política y organizativa que subyace en la lógica no capitalista es totalmente distinta. En comunidades como las zapatistas, donde la subjetividad se construye colectivamente y el pensamiento, ligado al quehacer cotidiano, se hace solidario (digna rabia, por ejemplo), el ser humano tiene cuerpo y corazón, y está unido al corazón de la tierra, lo que se expresa en una nosotridad: un pensar y actuar conjuntamente fuera de la competencia mercantilista que alienta la superioridad de unos sobre otros y exige la eliminación del otro/a (Navarro, 2011).

⁴ La conducta psicopática se puede identificar por su actuar agresivo; su finalidad es provocar un daño en la otra, el otro, a nivel individual y social: quien la expresa no tiene la capacidad de soportar la frustración que le produce el no apoderarse lo que quisiera. Por ello, decide tomarlos por la fuerza y apropiarse de lo que desea. Este comportamiento genera un daño social y/o individual porque siempre existirá una víctima despojada o dañada con esa conducta tanática.

⁵ *Los juegos del hambre* (*The Hunger Games*), EUA, dirigida por Gary Ross y basada en el best-seller del mismo nombre de Suzanne Collins, 2012. La segunda parte se titula *Los juegos del hambre: en llamas* (*Catching Fire: The hunger games 2*), EEUU, dirigida por Francis Lawrence, 2013.

¿Cuál es el mundo para leer y transformar?

En el contexto expuesto arriba, para analizar y posibilitar la construcción de la subjetividad tomamos como referente un postulado freireano: la lectura del mundo es anterior a la lectura de la palabra, y ésta es, a su vez, la continuación de la lectura mundo: leer y escribir el mundo es pronunciarlo, hacerlo nuestro para transformarlo, transformándonos a nosotros/as mismos/as. De ahí la relación que debe existir entre el texto escolar y el contexto sociopolítico.

Dentro de la praxis liberadora de Paulo Freire es necesario conocer y desarrollar la capacidad de conciencia crítica —concientizadora— que tiene el ser humano para construir su subjetividad, inserta en la sociedad. Es decir, debe aprender a leer su mundo: el de la explotación, de las relaciones de opresión no sólo económicas, sino emocionales (la neurosis social generada por ellas) y el de la miseria impuesta por la perversión del modelo capitalista, hoy en la era de la mundialización neoliberal. Pero, ese mundo es también de luchas, resistencias y organización: de la “digna rabia” de las comunidades zapatistas basadas en el respeto al diferente; de sueños y utopías; de deseos y seducción; de ese Eros y Tánatos tan mal conocidos y tan reprimidos desde la familia con el apoyo de la escuela, la religión, el aparato represivo; y también de lucha y resistencia contra los medios de desinformación y control del pensamiento.

Ahora bien, es necesario establecer que, como resultado de la evolución cultural, en la organización de las sociedades el derecho y las leyes surgen para reprimir, ordenar y regular su funcionamiento. La convivencia humana sólo es posible cuando los seres humanos se organizan para impedir que grupos aislados impongan su fuerza bruta. Éste es un paso decisivo en la evolución de las sociedades, como lo analiza Freud tanto en *El malestar de la cultura* como en su diálogo con Einstein en *¿Por qué la guerra?* (1985).

El poder se impone con la violencia y se representa en el derecho, que siempre es una abstracción; y, por ser tal, su interpretación depende de quienes sean designados o se autodesignen para gobernar, como es el caso actualmente de quienes gobiernan el mundo globalizado: los dueños de los bancos, del mercado financiero, de las trasnacionales; los políticos, los beneficiarios de los paraísos fiscales, de los medios de información de paga, etc. El derecho y sus leyes se imponen por la fuerza, real o simbólica. Hoy se habla de la fuerza represiva del Estado, del monopolio de la violencia por quienes gobiernan: de la hegemonía de la violencia que ejercen, por ejemplo, los Estados Unidos.

Pero el derecho surge también como principio ético para controlar e impedir el retorno a la animalidad del ser humano, a la horda original, donde imperaba un solo poder absoluto. La ética es anterior al derecho y se constituye en los diques que se imponen para permitir el avance de las sociedades. Incesto, parricidio, filicidio y fratricidio conforman la racionalidad inconsciente: los deseos que, desde la pulsión de muerte, Tánatos, necesitan expresarse e

imponerse constantemente para consolidar de nuevo un poder absoluto. De ahí que el otro poder celestial, como diría Freud, debe imponerse, es decir, Eros, como pulsión de vida, pero no como opuesto a Tánatos, sino en la dialéctica en la que caminan siempre juntos entre la trasgresión y la norma.

Con el movimiento de las prohibiciones, el hombre se separaba del animal. Intentaba huir del juego excesivo de la muerte y de la reproducción (esto es, de la violencia), en cuyo poder el animal está sin reservas. Ahora bien, con el movimiento segundo de la transgresión el hombre se acercó al animal. Vio en el animal lo que escapa a la regla de la prohibición, lo que permanece abierto a la violencia (esto es, al exceso), que rige el mundo de la muerte y de la reproducción (Bataille, 2003: 88).

En los análisis antropológicos de Georges Bataille y del psicoanálisis antropológico de Geza Roheim el ser humano avanza en su humanización entre la transgresión y la norma, entre la agresión y el sentimiento de culpa. En la horda original, una vez cometido el parricidio para defenderse del poder absoluto del padre, e instaurado el sentimiento de culpabilidad, esa trasgresión, el asesinato del padre, conduce a la imposición de leyes (totémicas): no al incesto ni a la exogamia. Podemos decir que detrás, y dando significado a la ley, se construye lo que conocemos como ética; ésta aparece y se impone para controlar los instintos primitivos de fuerza bruta y control absoluto: no al incesto y no al parricidio principalmente. A lo que podemos añadir, no al filicidio, no al fratricidio.

En nuestra lectura de la realidad en el aula, los análisis de Roger Dadoun y Fernando Martínez Salazar nos han permitido conocer, observar y estudiar que la energía fundamental que mueve a los seres humanos, a nivel individual y social, se puede sintetizar en tres pulsiones que se entrelazan mutuamente: eros, tánatos y apoderamiento o poder, que son conceptos eje del psicoanálisis político. Para nuestro análisis del poder absoluto del padre, que llamaremos el jefe, esta última es esencial, ya que es en ella donde las otras dos adquieren forma, y es hacia ella que se orientan y se controlan (Dadoun, 1995). Estas fuerzas son constitutivas del ser humano, hacen parte y conforman la esencia del cuerpo humano al cual se sujeta la construcción de la subjetividad, le dan forma y sentido; es decir, son el motor que mueve dialécticamente el desarrollo del cuerpo en la estructura emocional y sociopolítica de la sociedad.

Estas fuerzas siempre van juntas; son dialécticas, no dualistas: se hacen camino desde Eros hacia la vida, creciendo, compartiéndose, complementándose, pero son energías que también pueden hacer camino de regreso hacia la muerte, lo primitivo, la fuerza bruta. La energía libidinal de Eros puede imponerse a Tánatos o puede ser jalada desde Tánatos hacia la transgresión, el regreso a lo primitivo, y en esa lucha cotidiana aparece con toda su fuerza la pulsión de poder para imponer su dominio y control. Todo lo que Freire, basándose en Eric Fromm, citaba en *Pedagogía del oprimido* como biofilia y necrofilia.

¿Por qué es esencial la mediación de la madre?

El ser humano construye su vida emocional conforme aprende a separarse de la madre, una vez dejado el seno materno. Aquí es importante señalar que no es sólo la figura del padre la que da las bases emocionales del ser humano, sino que la figura de la madre es esencial. Posiblemente en el desarrollo cultural y sociopolítico de las sociedades la figura del padre ha estado más cercana al poder de Tánatos, a la imposición de la “norma” y de las leyes que impone con la violencia y el sentimiento de culpa. Pero, la figura de la madre está más cercana a Eros, al crecimiento de la vida que ella misma vivencia desde su cuerpo. De ahí que para el ser humano en su crecer, la presencia permanente de la madre, como mediadora, es esencial; es ella quien enseña que puede hacerse dueño de sí mismo y conquistar su mundo externo e interno. El/la bebé realiza esta conquista entre sentimientos de abandono y presencia, entre amor y agresión, sufrimiento y consuelo. Y para superar ese abandono en el ser humano, aparece y se va constituyendo la pulsión de poder. Podemos decir que el/la niño/a busca su autonomía conforme aprende a separarse de la madre, para ello realiza emocionalmente un proceso que lleva al ser humano a sentir y saber que no es él quien depende de la madre, sino que es ella quien depende de él y la controla al manejar sus ausencias y sus desplazamientos.

Dadoun (1995) plantea que la pulsión de poder se constituye como si fuera la pulsión misma, alrededor de la cual se fijan la pulsión sexual y la pulsión de muerte, y que sostiene el imperio del ser humano como primera y última manifestación de vida. Para este autor, la política ofrece a la pulsión de apoderamiento su terreno principal de acción, ya que ella es, principalmente, expresión y ejercicio de la pulsión de poder y de la *pulsión para el poder*. Aquí encuentra una línea directa y brutal, el camino permanente para consolidarse e imponer su imperio, arrastrar y dominar o soltar, que es lo cotidiano de todo poder (Dadoun, 1995: 111-112).

En la política la pulsión de muerte se expresa vivamente y con voz inteligible: un político puede ser caracterizado por el campo de acción que entrega, activa o pasivamente, a la pulsión de muerte.

Pero en el cuerpo del ser humano existe y se expresa permanentemente la fuerza de Eros, que es el que convocamos para analizar y construir la subjetividad, a sabiendas de que debe aparecer e imponerse en contra del poder único del jefe, de la fuerza bruta de la horda originaria, que podemos identificar como la horda-moderna de la globalización. El cuerpo humano como templo de su subjetividad erótica debe encontrar sus caminos: su lucha convierte la esperanza en organización y no se queda en la pura espera, o sea, la lucha como digna rabia, fuerza colectiva de creatividad, encuentro, imaginación, respeto y crecimiento junto al otro/a, los otros/as. Esa es la fuerza de complemento, de energía libidinosa hacia la vida que ya no debemos dejar que se pervierta: es la fuerza de Eros individual y colectivo.

Existe una dialéctica inseparable entre la construcción de la subjetividad y la organización de la sociedad y su cultura: nos construimos en la

relación dialéctica con el mundo, pero es necesario saber que nuestra subjetividad depende, en primer lugar, de las determinaciones sociales impuestas como normas y leyes a nivel familiar, escolar, cultural y sociopolítico.

En el desarrollo cultural e histórico los/as opresores han logrado consolidar el poder del “jefe”, el gran jefe dueño del gran capital, del dinero con sus bancos, su sistema financiero, sus transnacionales, etc., que a su vez imponen en cada país su “mandato” hecho globalización. Quienes ahí gobiernan sólo obedecen esos “mandatos”, con diferencias esenciales entre los países centrales dueños del dinero y los países periféricos. La pulsión de poder, hecha “mandato”, es de opresión, explotación, despojo, represión y olvido dentro de una concepción del mundo dualista e impuesta de forma vertical, autoritaria y filicida. En ese engaño dualista y perverso esta concepción cuenta con el consenso tramposo de las elecciones, que defienden una supuesta democracia bajo el único “mandato” del bienestar del capital, nunca de las sociedades.

En la propuesta y construcción actual del mandar obedeciendo ejercido por comunidades como las zapatistas, la construcción de la ley es indispensable en el avance de la sociedad; ya no es el “jefe” que manda mandando, sino que existe una dirección colectiva que se construye en mandar obedeciendo y aprendiendo a gobernar con el mandato de la comunidad.

¿Cómo construir la racionalidad emocional?

Con la descripción de la horda paternal dominada por el macho con un poder ilimitado y el parricidio consumado por la banda de hermanos, un tercer elemento interviene para dar la fisionomía completa a la tesis freudiana de la Horda Original: el *sentimiento de culpabilidad*. Los hijos aman y admiran al padre de la misma manera que lo odian y tienen celos de él; la consumación de sus deseos de muerte desencadena una angustia profunda que los lleva a castigarse a sí mismos, reproduciendo la prohibición característica del totemismo... (Dadoun, 1972: 14).

El avance de la cultura, del derecho como justicia y represión, surgió para controlar a las minorías que, sin aceptar norma alguna, buscaban imponer su fuerza bruta, primitiva; la crueldad filicida del padre, del “jefe” (Dadoun y Escobar, 2013). Pero, en la actualidad, es una minoría, compuesta por los “dueños” del mundo de la globalización capitalista, la que trasgrede y la que impone a la mayor parte de la sociedad sus normas, su fuerza bruta, su horda primitiva-moderna: la ley del más fuerte, la del dinero, como expresión anal de un mal desarrollo emocional que en su paso de la etapa oral a la fálica, como expresión y construcción de su sexualidad individual y social, se fija, se estanca en esa etapa anal de guardar el dinero como control de su excremento para sí mismo. O sea, el avance cultural de las sociedades globalizadas va de regreso, posiblemente en regresión hacia la horda originaria —*Tótem y Tabú*— donde la pulsión de poder del padre, del “jefe”, se imponía como única beneficiaria y controlaba también todos

los placeres de vida y muerte, de Eros y Tánatos, imponiendo cruelmente su filicidio para mantener impunemente su poder sin dejar otra opción que el enfrentamiento y la muerte del padre, del “jefe”: el parricidio como respuesta a esa crueldad absoluta, dualista.

Por ello, es esencial aprender a leer el mundo, a observar, conocer, analizar y construir la vida emocional, dialécticamente unida al desarrollo y la organización tanto de la estructura social como de la escolar y sociopolítica del ser humano. Es el estudiante, la estudiante, el ser humano, quien tiene que asumir la autonomía de su cuerpo, construir su subjetividad inserta en lo social, cultural, familiar, educativo; en la política. El ser humano no está dado, determinado; tiene que emerger como sujeto capaz de construir su subjetividad. Debe saber ser creativo para zafarse de las garras perversas del poder del gran hermano. Ese gran hermano con la cara oculta del poder filicida se hizo uno siendo fraticida. Ese hermano/a que manifiesta la sombra introyectada del opresor; esa misma sombra que nos llena del sentimiento de culpa indebido por desear la muerte del padre, de ese “jefe” que no está dispuesto a ceder nada de su necesidad de control absoluto. De su horda original-moderna genialmente representada, como ya decíamos líneas arriba, en la película *Los juegos del hambre*.

La sombra del opresor/a es introyectada en el ser humano con la violencia filicida; ataca el inconsciente y silencia la palabra como praxis transformadora. Se convierte en deseo de muerte y la deshumanización se entrelaza con deseos de eliminación parricida, fraticida, suicida. Y esa sombra se expresa como sentimiento de culpa.

Nuestra propuesta, lejos de ser neutra, es directiva; está inscrita en un proceso de educación emancipadora en favor y *con* —no *para*— las/os desarrapados del mundo, los y las oprimidas, los *nadies*. O sea que proponemos un camino de concientización sabiendo siempre que, como afirma Freire, “nadie concientiza a nadie; los seres humanos se concientizan —se educan— mediatizados por el mundo” y nuestro mundo es el de la explotación, el despojo, la represión capitalista, pero también el de luchas, resistencias y organización, el de la *digna rabia* propuesta en la praxis zapatista.

¿PARA QUÉ SIRVE LA UTOPIA?

Aquí aparece otro concepto esencial para la construcción de la subjetividad: la utopía, que es la fuerza que nos da vida y nos ayuda a caminar; nos coloca en el horizonte de sueños inalcanzables, pero siempre posibles. La utopía se constituye en un deseo insaciable: como seres inacabados siempre necesitamos ir más adelante y, por ello, con la utopía no podemos bajar los brazos porque siempre estaremos en contra de la realidad social y emocional, en el sentido de que siempre puede y debe ser mejor.

Pero claro que la relación con un jefe o jefa autoritarios no es la misma que con jefes mediadores y amorosos, dispuestos a entender, conocer y enseñar ↔ aprendiendo la afectividad de sus hijas/os; como tampoco lo es en la relación con sus hermanos/as reales o fantaseados: estas relaciones son

de competencia como agresión por el amor de los padres, de constante búsqueda de eliminar al hermano/a hasta llegar al fratricidio real o simbólico si es necesario. Dice Fernando Martínez que

El acto de justicia también es producto de una renuncia pulsional a favor del otro y nace cuando se espera que sea correspondida de la misma manera. Es una transacción que tiene la característica de mantener en igualdad de circunstancias a dos o más seres humanos que tienen un mismo derecho y una misma obligación... Es una especie de arreglo que versaría así: no te elimino, siempre y cuando tú no intentes eliminarme a mí. Por esta razón, bien podríamos decir que la justicia no es sólo un acto de moralidad que nos dignifica, sino que es, además y ante todo, un acto que nace de la necesidad biológica de supervivencia. De ahí que cuando se comente una injusticia, se siente como un atentado contra la propia vida (Martínez, 1999:14).

En las relaciones familiares, cuando existe mediación amorosa de la madre y del padre, dispuestos siempre a demostrar su cariño, a impedir el deseo de eliminar al hermano/a, es más fácil aceptar las diferencias, controlar los deseos eróticos de Tánatos; al mostrar que amor y odio no son dualistas, sino que existen en todo ser humano, podemos controlar los deseos de eliminar al hermano/a pero siempre permanece el deseo mismo de hacerlo, que es lo que la globalización estimula.

La trampa dualista del parricidio analizada por Freud en la horda original está en dar énfasis al parricidio sin mostrar y resaltar el filicidio permanente del padre, que es el que provoca y luego maneja un sentimiento de culpabilidad indebidamente inserto en la estructura emocional del ser humano como sombra introyectada del opresor.

Pero este proceso no es así porque el primer acto, tanto en la horda original como en Edipo, es filicida. La huella inconsciente está mal desplazada y colocada en la culpa del hijo-hija que mata, real o simbólicamente, al padre. Y éste se hace menos culpable porque esa culpabilidad se desplaza en el enfrentamiento fratricida. El “jefe” sale indemne, como se puede observar claramente en *Los juegos del hambre*.

En la actualidad el gran hermano, espejo del “jefe” de la horda original, desplaza hacia nosotros una culpa indebida, pues quien nos vigila es el hermano; ya no se trata del dualismo filicidio-parricidio, sino de fratricidio, hermano-hermano. Este desplazamiento deja impune el filicidio porque ahora el problema es con el hermano/a y no con el “jefe”.

Este dualismo es perverso, es la trampa del poder, de la autoridad autoritaria-filicida; de ahí la propuesta de trabajar dialécticamente el erotismo de Eros y el erotismo de Tánatos. La verdadera culpa estaría, tal vez, no en defendernos de esta perversión, en quedarnos callados/as, inmovilizados/as; sino en salir en defensa de nuestro erotismo de Eros, nunca como dualismo, siempre como postura de lucha dialéctica y, por lo tanto, creativa, sabiendo observar y analizar la fuerza bruta del “jefe”. Algo así como se narra en la Fábula del león del Viejo Antonio (Subcomandante Marcos, 1995).

No es viable responder en forma dualista y primitiva al filicidio del “jefe”; lo que sí es necesaria es la organización de la resistencia sabiendo observar qué es y qué significa actualmente, desde la racionalidad racional y la racionalidad emocional: una regresión a la horda original. La parte primitiva del ser humano es dualista entre filicidio-parricidio, pero la organización de la digna rabia rompe ese dualismo, busca derrotar al “jefe”, al “león”, al sumirlo en sus contradicciones y amarrarlo en su propio goce filicida.

¿Cómo caminan la utopía las/os zapatistas?

Que dejemos eso del colectivismo (que, además, rima con primitivismo): que abandonemos esa obsesión por el cuidado de la naturaleza, el discurso de la madre tierra, la autogestión, la autonomía, la rebeldía, la libertad... Para los grandes medios de paga, ellos son los modernos, nosotros los arcaicos. Ellos son los civilizados, nosotros los bárbaros. Ellos son los que trabajan, nosotros los haraganes. Ellos son la “gente bien”, nosotros los parias. Ellos los sabios, nosotros los ignorantes. Ellos son los limpios, nosotros los sucios. Ellos son los bonitos, nosotros los feos. Ellos son los buenos, nosotros somos los malos... Por eso su mundo se derrumba. Por eso el nuestro resurge, justo como esa lucecita que no por pequeña es menor cuando a la sombra abriga (Subcomandante Marcos, 2013, s/p).

Como lo hemos señalado a lo largo del escrito, la evolución cultural, social y educativa nos la ha impuesto el Tánatos del jefe filicida que, en su perversión, sabe cómo seguir estimulando e imponiendo el fratricidio y el parricidio. Por ello, entre otras cosas, el rechazo a cualquier tipo de “líder”, de cualquier jefe que recuerde nuestra memoria, consciente e inconsciente; es decir que el rechazo a la vivencia de la autoridad-autoritaria es inminente. En las luchas de organización y resistencia no se quiere aceptar ningún tipo de jefe; en ocasiones ni siquiera de dirección colectiva. La desconfianza ante el engaño es casi total.

Sin embargo, la palabra-acción y presencia del vocero del EZLN siempre es bienvenida en nuestra lectura de la realidad: es necesaria para compartir y entender mejor la construcción de nuestras pequeñas luchas, así como para comprender mejor la zapatista. El *sub* nos ha propuesto siempre una “lectura” del mundo con creatividad, claridad, autoridad y coherencia en la nosotridad de la lucha de resistencia revolucionaria, en la esperanza que avanza en la organización lejos de vanguardia revolucionaria alguna, y de cualquier hegemonía. En el respeto a la diferencia, pero lejos de quedarse en el activismo, es decir, en la necesidad de pensar la práctica revolucionaria como praxis colectiva.

La dirección colectiva tiene un referente de praxis esencial: Sexta Declaración de la Selva Lacandona

No es posible esconder, ignorar y no reconocer la importancia del subcomandante Marcos/Galeano en esa praxis colectiva para entender mejor la lucha de su erotismo de Eros desenmascarando el erotismo de Tánatos.

La perversión del poder que representa al jefe autoritario y filicida, el del poder del dios del dinero; esa maquinaria de guerra que marcha con las ruedas del capitalismo: explotación, despojo, desprecio, olvido. El ser humano necesita otro tipo de jefe y de jefa, padre y madre. Y Marcos/Galeano ha sabido estar presente cuando es necesario, aparecer y desaparecer, hablar y callar. Estar dispuesto a vivir y a morir si el camino de la lucha lo requiere. Espero que sea la sociedad rebelde la que decida si es necesaria su muerte simbólica, pero no su muerte real, en el deseo del poder filicida.

En el espacio de nuestro proyecto “La lectura de la realidad en el aula. Pensar la práctica para transformarla”, la praxis de Paulo Freire y la colectiva del Marcos/Galeano nos ha permitido leer mejor la realidad cultural, escolar, social, familiar, religiosa y política; a estar atentos para impedir el autoritarismo del jefe. En un momento de nuestra praxis este aprendizaje colectivo permitió el surgimiento del equipo de nuestro proyecto gracias al ¡ya basta! El equipo ya no existe, pero ese ¡ya basta! sigue hoy haciendo camino; es nuestra energía de vida y de esperanza en la lucha. Sigue guiando con su memoria histórica de resistencia, organización, dolor, muerte y utopía.

El subcomandante Marcos es quien, desde la hora primera de la larga noche en que los indígenas morían, recogió su dolor y su olvido. Él era y no era de esas tierras. En su boca hablan los muertos y en su voz camina la palabra de la dignidad indígena.

Es y no es en estas tierras: Votán Zapata, guardián y corazón del pueblo. Votán Zapata, luz que de lejos vino y aquí nació de nuestra tierra. Votán Zapata, tímido fuego que en nuestra muerte vivió 501 años. Votán Zapata, nombre que cambia, hombre sin rostro, tierna luz que nos ampara. Vino viniendo Votán Zapata. Estaba la muerte siempre con nosotros. Muriendo moría la esperanza. Viniendo vino Votán Zapata. Nombre sin nombre... Tomó nombre en nuestro estar sin nombre, rostro tomó de los sin rostro, cielo en la montaña es... Con este nombre son nombrados los sin nombre...

En fin, el *sub* es un ser humano cualquiera en este mundo: él es todas las minorías intoleradas, oprimidas, que resisten y dicen “¡ya basta!”. El *sub* es todo lo que incomoda al poder y a las buenas conciencias (EZLN, 1994). Pero también es fruto de una experiencia colectiva, una de siempre mandar obedeciendo.

Durante estos veinte años también nos han mostrado que es posible —pese a los pesimismos, pese a muchos teóricos políticos y las marañas de tantos intelectuales que han negado salida alguna a esta catástrofe que se llama capitalismo, en su fase neoliberal— la construcción, en la práctica, de otras formas de vida; de otras formas de relaciones sociales y económicas; de otra forma de hacer política, contraria a los totalitarismos, no sólo de derecha, que intentan, a como dé lugar, imponer una unidad uniforme; han mostrado otra forma de hacer política, cuya fortaleza está basada en la diversidad de haceres y seres, de luchas, de resistencias. Han demostrado en estos veinte años que es posible la

construcción de nuevos pensamientos, que no todo está dicho, y que se puede decir mucho más, más allá del pensamiento occidental eurocentrista; que se puede decir más desde los colores, olores y sabores de nuestras tierras, desde abajo, desde los excluidos de este sistema que resistimos (RvsR, 2013: s/p).

Estuve en la primera escuelita, allá en San Cristóbal, a mitad de año. Lo que escuché en las palabras y vi en la presencia física de los expositores y las expositoras zapatistas, jóvenes todos que a la hora de la insurrección tienen que haber sido niños, fue una tarea larga de organización humana, de cuadros — como se diría en el lenguaje de la izquierda—, de hombres y mujeres que saben explicar y organizar para fines comunes y con palabras comunes para todos (Gilli, 2013: s/p).

Eso no se logra en un día o en un año. Requiere una larga paciencia, saber escuchar y comprender y una cierta humildad en quienes la practican. Arrogancia y soberbia son sus enemigos mortales; son esas virtudes de quienes nunca han organizado a nadie, ni en las malas ni en las buenas, pero han hablado y escrito mucho acerca de sus propias hazañas y personas (Gilli, 2013: s/p).

No junto mi voz a la de quienes, hablando de paz, piden a los oprimidos, a los harapientos del mundo, su resignación. Mi voz tiene otra semántica, tiene otra música. Hablo de la resistencia, de la indignación, de la “justa ira” de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más (Freire, 1997: 97).

REFERENCIAS

- DADOUN, Roger (1972), *Geza Roheim et l'essor de l'anthropologie psychanalytique*, París, Petite Bibliothèque Payot.
- DADOUN, Roger (1995), *La psychanalyse politique*, París, PUF.
- DADOUN, Roger y Miguel Escobar-Guerrero (2013), “Crueldad y utopía”, París, en: http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3896/R_Dadoun_M_Escobar_Crueldad_y_utopia_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulta: 22 de mayo de 2021).
- “El otro Paulo Freire: peregrino de lo obvio” (2008), entrevista a Miguel Escobar-Guerrero [video] México, UNAM-FFyL, en: <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/1412> (consulta: 22 de mayo de 2021).
- ESCOBAR-Guerrero, Miguel (1987), “La participación estudiantil. Dos experiencias educativas en el salón de clases. Una lectura freireana”, *Perfiles Educativos*, núm. 35, pp. 22-37, en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1987-35-la-participacion-estudiantil-dos-experiencias-educativas-en-el-salon-de-clases-una-lectura-freireana.pdf> (consulta: 22 de mayo de 2021).
- ESCOBAR-Guerrero, Miguel (1990), *Educación alternativa. Pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, México, UNAM-FFyL, en: http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/654/1999_Educacion%20Alternativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulta: 22 de mayo de 2021).
- ESCOBAR-Guerrero, Miguel (2001), “Epílogo. La marcha de la palabra, hecha flor”, en Miguel Escobar-Guerrero e Hilda Varela, *Globalización y utopía*, México, UNAM-FFyL, pp. 170-186, en: http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/653/1/2001_Globalizacion_y_Utopia.pdf (consulta: 22 de mayo de 2021).

- ESCOBAR-Guerrero, Miguel (2020), *¿Es posible la lucha social en el salón de clases? La lutte sociale est-elle possible dans la salle de cours?*, México, Miguel Escobar-Guerrero, Ed., en: http://www.lrealidad.filos.unam.mx/Posible_luchasoc.pdf (consulta: 22 de mayo de 2021).
- ESCOBAR-Guerrero, Miguel y Fernanda Navarro (2021), *De los mitos de la Antigüedad al dios del dinero: Prometeo, Antígona, Edipo Rey y Zapatismo*, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- EZLN (1994), *Documentos y comunicados*, vol. 1, México, Era.
- EZLN (2005), “Sexta Declaración de la Selva Lacandona”, *Enlace Zapatista*, en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/sdsl-es/> (consulta: 22 de mayo de 2021).
- FREIRE, Paulo (1997), *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo y Frei Betto (1998), *Essa escola chamada vida*, São Paulo, Editorial Ática.
- GEORGES Bataille (2003), *El erotismo*, México, Tusquets.
- GILLY, Adolfo (2013, diciembre 31), “En el veinte aniversario del ¡Ya basta!”, periódico *La Jornada*, Opinión.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo (2011), “El movimiento de los indignados empezó en La Lacandona”, en Gloria Muñoz Ramírez (comp.), *Indignados*, México, Ediciones Bola de Cristal, pp. 22-29.
- MARTÍNEZ S., Fernando (1999), “Freud, algunas de sus contribuciones a lo cultural y lo político”, *Rompan Filas*, núm. 43, pp. 26-33.
- NAVARRO, Fernanda (2011), “El otro prólogo”, en Subcomandante Insurgente Marcos, *Textos del subcomandante Marcos. Relatos del viejo Antonio*, México, Ediciones Rebeldía, p. 14.
- “¿Por qué la guerra? Carta de Albert Einstein a Sigmund Freud” (1985, mayo), *Correo de la UNESCO*, en: <https://es.unesco.org/courier/may-1985/que-guerra-carta-albert-einstein-sigmund-freud> (consulta: 22 de mayo de 2021).
- Red Contra la Represión y por la Solidaridad (RvsR) (2013, diciembre 31), “Saludo al vigésimo aniversario del levantamiento zapatista”, *Enlace Zapatista*, en: http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/12/31/rvsr-saludo-al-vigesimo-aniversario-del-levantamiento-zapatista/?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+EnlaceZapatista+%28Enlace+Zapatista%29 (consulta: 22 de mayo de 2021).
- SUBCOMANDANTE GALEANO (2015, abril 1), “La tormenta, el centinela y el síndrome del vigía”, *Enlace Zapatista*, en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/04/01/la-tormenta-el-centinela-y-el-sindrome-del-vigia/> (consulta: 22 de mayo de 2021).
- SUBCOMANDANTE GALEANO (2021, junio 27), “La travesía por la vida: ¿a qué vamos?”, *Enlace Zapatista* en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2021/06/27/la-travesia-por-la-vida-a-que-vamos/> (consulta: 22 de mayo de 2021).
- SUBCOMANDANTE MARCOS (1995), “El león mata mirando”, en EZLN, *Documentos y comunicados 2: 15 de agosto de 1994-29 de septiembre de 1995*, México, Era, Col. Problemas de México, pp. 33-35.
- SUBCOMANDANTE MARCOS (2007), “Sombra el guerrero”, en *Noches de fuego y desvelo*, México, Colectivo Callejero.
- SUBCOMANDANTE MARCOS (2013), “Rebobinar 3”, *Enlace Zapatista*, en: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/11/17/rebobinar-3/> (consulta: 22 de mayo de 2021).
- SUBCOMANDANTE MARCOS (2000), “¡Oximoron! La derecha intelectual y el fascismo liberal”, en: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2000/2000_04.htm (consulta: 22 de mayo de 2021).

Memorias de Paulo Freire

Conversaciones con Ana Maria Araújo Freire*

CARMEM SILVA MACHADO**

ANDRÉIA TEIXEIRA RAMOS***

CLAUDIA PATRICIA SIERRA PARDO***

PREÁMBULO

Tres mujeres, investigadoras y profesoras, van al encuentro de otra. El vínculo que las reúne está dado por el afecto y la afinidad con el pensamiento de Paulo Freire. Todas ellas eran, en el momento de la entrevista, estudiantes de doctorado del profesor Marcos Reigota. Las tres buscaban los caminos recorridos por Freire que no están descritos en los libros. Este texto recrea el encuentro que tuvieron con Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), en su casa de la ciudad de São Paulo. A diferencia de una entrevista, tuvieron la oportunidad de mantener una larga conversación y de exponer sus inquietudes sobre la pedagogía freireana. Como sucede en las acciones educativas, cada persona en esta conversación representa una diversidad de experiencias, conocimientos, emociones y lugares intelectuales, geográficos y culturales. Este encuentro se publica en el centenario del nacimiento de Paulo Freire, como una evocación de la presencia y el legado de este importante intelectual y educador.

¿QUIÉNES PARTICIPARON EN LA CONVERSACIÓN?¹

La primera mujer en participar en el encuentro con Ana Maria Araújo Freire fue Andréia Teixeira Ramos. Ella es *capixaba*, de Espírito Santo, y vive en Vitória, capital de ese estado. Al momento de la entrevista era estudiante

* Profesora honoraria de la Universidad de Lanús (Argentina). Doctora en Educación. Doctora Honoris Causa por la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul-Campus Três Lagoas (UFMS). Viuda de Paulo Freire, ha continuado con la publicación y difusión de su obra. En 2007, la biografía *Paulo Freire: una historia de vida* fue galardonada con el segundo lugar del premio Jabuti.

** Profesora en el Ayuntamiento de Salto de Pirapora (Brasil). Doctora en Educación. Especialista en pedagogía teatral y artes escénicas. CE: karmemmachado@yahoo.com.br

*** Profesora del Centro de Educación de la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil). Doctora en Educación. CE: professora.andreia.ramos2020@gmail.com

*** Profesora asociada de la Universidad Nacional de Colombia (Colombia). Doctora en Educación. Coordinadora del Grupo de Investigación sobre Educación Popular y Procesos Comunitarios, EnRaizAndo. CE: psierrap@unal.edu.co

¹ La Dra. Ana Maria Araújo Freire (Nita) revisó el texto y autorizó su publicación. Las protagonistas de estas conversaciones agradecen a la profesora Nita Freire por haberlas recibido amablemente en su casa. También agradecen al profesor Marcos Reigota por su motivación y el contacto que hizo posible esta conversación, así como por su delicadeza al permitir que este encuentro fuera una conversación entre mujeres. Traducción al español: César Ortega, Mtro. en Estudios Latinoamericanos.

de Doctorado en Educación y viajaba frecuentemente a Sorocaba, donde participaba en actividades académicas del Programa de Posgrado de la Universidad de Sorocaba (UNISO), Brasil. Se desempeña como docente en instituciones de educación superior en el campo de la educación, donde realiza prácticas pedagógicas de investigación, extensión, docencia y formación de docentes, desde la cotidianidad escolar y comunitaria, a través del diálogo con las perspectivas ecológicas de la educación y con el pensamiento de Freire. Actualmente realiza investigaciones en las áreas de educación ambiental, perspectivas ecológicas sobre la educación, educación de las relaciones étnico-raciales, prácticas pedagógicas, cine, educación y literatura afrobrasileña, y todo lo relacionado con la vida escolar cotidiana y otras redes educativas.

La segunda persona, Patricia Sierra, es colombiana y vive en Bogotá, la capital de ese país. En junio de 2015, recién llegada a Sorocaba como estudiante del Doctorado en Educación, realizó una estancia en el programa de posgrado de la UNISO. Patricia es trabajadora social y tiene un gran interés en los procesos educativos presentes en los movimientos y organizaciones sociales y comunitarias. Ha sido profesora en la Universidad Nacional de Colombia durante 20 años, una de las universidades públicas más importantes de su país. Profesora en el campo de las metodologías para el trabajo con comunidades, e investigadora social, también es reconocida como educadora popular y actualmente es doctora en Educación con enfoque en la construcción de subjetividades emancipadoras.

La tercera mujer es Carmem Machado. Artista-docente e investigadora, vive en el estado de São Paulo y en el momento de la entrevista era estudiante de Doctorado en Educación. Trabaja como maestra en escuelas públicas de la ciudad de Salto de Pirapora, estado de São Paulo, y enseña arte a niños y adolescentes. También trabaja en instituciones de educación superior en el campo de la educación y el arte con una perspectiva ecológica de la educación, además de practicar la actuación y la danza. Sus investigaciones están orientadas a innovar en diferentes espacios-tiempos, con énfasis en la construcción-creación de pensamiento artístico a través de la utilización del cuerpo en movimiento. Procura intervenir con su arte en todos los lugares por los que pasa. Actualmente, realiza investigaciones en el campo de la educación y el arte, y trabaja en la formación de maestros, artistas físicos, bailarines, actrices y actores a través de talleres en diferentes espacios culturales. Como artista, busca la construcción de un ser corporal humano en su totalidad.

Y, finalmente, la cuarta mujer es Nita Freire. Esposa, intelectual, compañera de uno de los más grandes pensadores de la educación en Brasil. Nita es profesora, investigadora, fue interlocutora de Paulo Freire y, según Marcos Reigota (2013), tuvo una influencia decisiva en el pensamiento político y pedagógico de Freire, especialmente en la última década de su vida.

¿CUÁLES ERAN NUESTRAS EXPECTATIVAS DE ESTA CONVERSACIÓN?

Para Andréia, el momento fue muy especial. Ser acogida en la casa de la sucesora de la obra de Paulo Freire, su viuda, resonó en mí como una riqueza íntima, una oportunidad única en mi vida. Cuando el profesor Marcos Reigota dijo que Nita Freire nos recibiría en su casa para conversar, me sentí eufórica. ¡Sentía que tanta alegría no cabía dentro de mi cuerpo! Comencé a preparar el gran viaje. ¿Qué le diría?, ¿qué le preguntaría?, ¿cómo sería la conversación? La espera para el encuentro se avivó con las ganas que tenía de percibir a Paulo Freire más de cerca mí; sentía, además, un profundo agradecimiento.

Para Patricia, el encuentro estuvo teñido de emociones. Siendo muy joven conocí a Paulo Freire a través de la lectura de uno de sus libros, titulado en español como *Educación y cambio*. No podía imaginar que fuera posible estar tan cerca de él, así como nunca pensé que conocería tierras brasileñas. Patricia conocía a Nita Freire a través de fotografías. La imaginaba como una mujer muy especial: creativa, cariñosa, buena conversadora... Pero, ¿cómo sería la conversación?, ¿cómo ordenar el cúmulo de inquietudes que incluía la curiosidad por su vida cotidiana con Freire, sus últimas obras más relevantes, e incluso haber llegado al entorno de Freire con la teología de la liberación y ser la beneficiaria de su legado para las nuevas generaciones de intelectuales y educadores en Brasil? Las preguntas daban vueltas en su cabeza, y poco a poco fueron tomando forma y ganando claridad.

Carmem hablaba de sus expectativas así: quería hablar con la mujer Nita Freire; descubrir quién es esta persona que guarda y mantiene vivo el recuerdo de uno de los más grandes educadores de Brasil. ¿Cómo tocar los recuerdos sin dejarse embriagar por el recuerdo y el dolor de ya no estar juntos? También me gustaría saber de ella como mujer, sus aspiraciones para el futuro, sus ideas acerca de la educación. Tener la oportunidad de ser invitada a la casa de Nita, donde había vivido con Paulo Freire, despertó mi curiosidad. “Dicen que quien alguna vez vivió en una casa, la sigue habitando para siempre, aunque ahora esté en otra parte” (Bonfim y Medeiros, 2012: 31). Mi curiosidad se dirigía a ese lugar: ¿cómo se relacionaría mi cuerpo con ese entorno?, ¿cómo sería entrar a ese lugar?, ¿cuál sería el ambiente en el que nos recibiría Nita?, ¿qué libros elegiría ella para “componer” el lugar?, ¿tendría algunas flores? Mis expectativas se referían al encuentro con Nita y con su casa, y a las reverberaciones que generarían nuestras conversaciones. Hogar, lugar de refugio. Entrar en esa casa fue para mí como salir de todos los demás lugares y entrar a un espacio donde sólo había horizonte. Por ello, minutos antes de entrar tuve la sensación de haber llegado a un punto a partir del cual todo comenzaba.

ASÍ INICIÓ NUESTRO ENCUENTRO...

La puerta del ascensor se abrió y nos encontramos con Nita Freire. Nos recibió con un cálido abrazo y nos pidió que nos acomodáramos en su sala.

Iniciamos la conversación con un frasco de caramelos de colores. “¿Dónde está Marcos?, ¿no vendrá?, ¿qué pena!, ¡tenía tantas ganas de verlo!”. Marcos Reigota había tenido que atender una reunión en la Universidad de Sorocaba y no pudo estar presente; además, él esperaba que aprovecharíamos que el encuentro se llevaría a cabo sólo entre mujeres. Muy pronto, con el calor y el sabor del café que nos sirvió la propia Nita, comenzó la conversación como seguramente lo haría Paulo Freire: nos dijo que primero quería conocernos, y empezó a hacernos preguntas y recoger detalles de cada una de nosotras.

Todas habíamos pensado cuidadosamente las preguntas y los temas para hablar con ella. Por ejemplo, entre las preguntas de Andréia estaban: ¿cómo ejercer una práctica docente en la vida escolar diaria de manera crítica, en la sociedad contemporánea, globalizada y capitalista?, ¿cómo contribuyeron los procesos de colonización y dictadura que vivió Paulo Freire a su comprensión de la educación?, ¿cómo pensar las perspectivas éticas, estéticas y políticas de Paulo Freire en nuestra vida diaria?

En cuanto se presentó y mencionó que ella era *capixaba* y vivía en Vitória, Nita comentó que conocía a un profesor de la Universidad Federal de Espírito Santo. Aprovechando la coincidencia, comenzó a hacer varias preguntas.

Nita Freire: ¿conoces a Itamar Mendes? Él era mi alumno, luego mi monitor e incluso hoy, cuando me escribe, se refiere a mí como “mi maestra”. Me tiene mucho cariño.

Andréia Ramos: Itamar Mendes es profesor del Centro de Educación de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), donde actualmente enseño como profesora suplente, y es uno de los coordinadores del Grupo de Estudios e Investigación Paulo Freire de la UFES.

Nita mencionó las manifestaciones que tuvieron lugar en varios lugares de Brasil para pedir juicio político (*impeachment*) a la presidenta Dilma Rousseff. Específicamente se refirió a la manifestación del 15 de marzo de 2015 en Brasilia, donde mostraron un cartel que decía “¡basta de Paulo Freire!”. Después de eso, el Grupo de Estudio e Investigación Paulo Freire de la Universidad Federal de Espírito Santo redactó la “Carta abierta: ‘gracias Paulo’” (2015), en defensa del patrono de la educación brasileña y de sus obras, y en memoria de las injustas acusaciones y declaraciones de odio de los grupos conservadores.

Nita Freire: ¿y con qué trabajas? ¿Tú qué enseñas?

Andréia Ramos: trabajo en el nivel de licenciatura en la UFES, en el Centro de Educación. Estudiamos las ideas de Paulo Freire con *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la autonomía* y *Miedo y osadía*, que escribió con Ira Shor. Las prácticas pedagógicas, proyectos académicos y de investigación en los que participo, involucran a grupos y personas en desventaja socioeconómica. Paulo Freire es un gran referente. *Pedagogía de la autonomía*,

por ejemplo, es un libro que figura en las bibliografías obligatorias de algunas asignaturas del primer periodo de determinadas titulaciones, y permite a los estudiantes acercarse a las perspectivas freireanas en educación.

Nita Freire: hay gente que dice que *Pedagogía de la autonomía* es la biblia para los que tienen sed y luego van al pozo. Yo digo que es un libro testamento de Paulo. Es como si adivinara que iba a morir, que no escribiría el próximo libro, que no completaría la *Pedagogía de la indignación*. Yo organicé y completé este trabajo con el fin de comentar sus tres cartas y reunir otros ensayos y las cartas pedagógicas. Aunque la editorial se metió mucho; decía que a la gente no le gustan los libros con título de “cartas”, y que se vendería poco. Es gracioso, porque *Cartas a Cristina* es el libro más hermoso de Paulo, el mejor escrito. Paulo pasó más de un año escribiéndolo y tiene un enorme encanto lingüístico. Creo que es una joya. Al final lo titulé *Pedagogía de la indignación*, debido a la carta que escribió sobre la muerte del indio pataxó en Brasilia, y añadí “cartas pedagógicas y otros escritos”.

Nita Freire: entonces, ¿qué les enseñas en la universidad a los alumnos de los cursos diurno y nocturno?

Andréia Ramos: en mis experiencias como docente en educación superior, tuve la oportunidad de trabajar unos años en escuelas privadas que contaban con título en pedagogía. En esa ocasión me encontré con estudiantes de pregrado y posgrado que residen en barrios periféricos, cuyos pobladores viven en los márgenes de la sociedad. Los estudiantes que asistían a la modalidad de educación de jóvenes y adultos (EJA) experimentaban muchas limitaciones y enfrentaban muchos obstáculos para poder ingresar y permanecer en una institución de educación superior. Eran estudiantes que venían de los márgenes. Son trabajadores que estudian de noche.

Nita Freire: ¿por qué trabajadores?, ¿trabajadores de fábrica?, o ¿son profesores?

Andréia Ramos: porque la gran mayoría trabaja durante el día y estudia de noche. La mayoría son mujeres que trabajan en educación durante el día además de ejercer las funciones sociales que se les asignan, como el cuidado de la familia, la comunidad y la iglesia. Aunque trabajan como docentes, no son docentes efectivos, sino pasantes, becarios o monitores que se encuentran en el proceso de construir su práctica docente. Son profesoras en formación.

Nita Freire: la universidad donde estudiaba Itamar la considerábamos de mejor calidad que la PUC, pero 99 o 98 por ciento de los alumnos eran de estrato, digamos, C y B [media baja y media, según indicadores del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, IBGE]. Se trataba de chicas y chicos, todavía jóvenes, o de personas mayores que habían trabajado durante muchos años, habían tenido dificultades para terminar sus carreras

profesionales y regresaban para cursar una licenciatura en pedagogía, en el caso de profesores, u otros cursos. Por ejemplo, las personas que trabajaban en la compañía telefónica que no tenían título universitario, nunca serían promovidas. Mucha gente iba para tener un título universitario, sin importar cuál fuera. Ingresaban a cursos de historia, lengua portuguesa y pedagogía. Los que trabajaban en contabilidad, ingeniería, arquitectura, etc., ingresaron a matemáticas y al final del curso acabaron disfrutando el estudio. Logramos despertar esto en ellos, porque lo importante para el docente no es enseñar contenidos. Paulo ya decía: “nadie enseña conocimientos a nadie, hay que provocar al otro para que quiera saber, provocar curiosidad”. ¡Eso es lo importante!

Andréia Ramos: pensando en lo que nos acaba de decir, es necesario el compromiso ético, estético y político de los educadores en relación a nuestro hacer docente.

Nita Freire: [asiente]

[Para concluir esta primera parte de la conversación, sentimos que el aspecto obligatorio de la pedagogía de Freire era conocer al interlocutor/a, escuchar, leer al otro/la otra, tejer relaciones, no sólo contactos. Porque los seres humanos somos seres de relaciones (Freire, 1969). Después, la charla fue incorporando los temas de interés para todas...]

TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN: DEL PRESENTE A LOS RECUERDOS

[En otro momento de la conversación quisimos profundizar en la relación de Paulo Freire con la teología de la liberación, corriente crítica de la Iglesia latinoamericana en la que la práctica pastoral es, a la vez, práctica pedagógica para transformar la realidad. Las investigaciones contemporáneas fueron el punto de partida.]

Patricia Sierra: mi tesis doctoral tiene que ver con la teología de la liberación y los procesos educativos en Colombia, porque en la década de los ochenta, en Bogotá, muchos grupos de jóvenes trabajaban en comunidades y en barrios populares con la perspectiva de educación propuesta por el profesor Freire. Me gradué en uno de estos grupos con la influencia de la educación popular y la teología de la liberación. La tesis trata sobre estos grupos de trabajo que realizaban actividades educativas con niños, jóvenes y adultos en los barrios, y que buscaban la transformación social. Desde mi experiencia en estos procesos sociales y políticos fue muy importante la confluencia del pensamiento freireano con los valores y criterios de la teología de la liberación. En general, esta articulación pedagógica, política y teológica fue muy significativa para nosotros en Colombia.

Nita Freire: esto es muy importante. Si puede ayudarlas, les puedo dar una copia de la carta que le escribí al Papa [Francisco]. Yo digo que su papado es el único que se ha preocupado [por lo fundamental]. Hay que pasar por lo humano, es decir, por lo concreto. No puedes evangelizar ni santificar a la gente sin saber quiénes son. ¿El católico o el ateo sólo tienen alma y no cuerpo [en el sentido de necesidades materiales]?, ¿cómo está la cosa? Entonces, éste es uno de los principios fundamentales en Paulo y está contenido en el tema de la teología de la liberación. Eso es, sí, vengo a salvar almas, pero tengo compasión por los hombres y las mujeres que tienen hambre, que no tienen hogar, que no tienen escuela, que no tienen medicinas; tengo empatía con la lucha en favor de que tengan condiciones de dignidad humana, para que estas condiciones sean la norma. Creo que éste es un punto de partida muy importante para que lo desarrolles. Gustavo Gutiérrez le pidió a Paulo una cara más pedagógica, una cara más didáctica [de la teología de la liberación], y eso fue lo que hizo Paulo.

No puedes escribir una tesis sobre este tema sin leer el libro *Acción cultural por la libertad y otros escritos*. Debes estudiar este libro en profundidad.

[En el momento de la entrevista no había leído los demás escritos incluidos en la edición de este libro. Nita fue muy certera en su recomendación. Otro escrito de este libro se titula “El papel educativo de las Iglesias en América Latina”, que se publicó en su primera versión en inglés como *Education, Liberation, and the Church* (1973). En él, Freire habla del propósito político de concientización de la educación y también sobre la neutralidad educativa y religiosa. Durante la entrevista no pudimos profundizar en estos contenidos, pero el lector interesado puede consultar directamente el texto, especialmente la parte que trata sobre la teología de la liberación.]

Patricia Sierra: profesora, ¿qué tan frecuente fue la comunicación del profesor Freire con los sacerdotes de la teología de la liberación?

Nita Freire: no hubo sólo una comunicación activa entre ellos. Paulo sistematizó y “pedagogizó” la teología de la liberación. La relación fue muy profunda; de ahí mi interés en publicar sobre el tema. Tengo algunas cartas de Paulo de las que llevé una copia manuscrita al Papa. La copia que hice especial para él quedó muy bonita. Esa carta la dirigió Paulo a una persona que estudiaba en Alemania y en ella habla sobre la teología de la liberación. Paulo vivía en Suiza y el asesor del estudiante le dijo: “¿por qué no te encuentras con Paulo Freire? ¿Está muy cerca?”. Pero siempre está presente esa historia de no tener dinero. El intercambio de cartas sobre la teología de la liberación con el estudiante siguió y de ahí surgió el libro. Cuando este estudiante terminó el seminario dejó el sacerdocio y, muchos años después, cuando ya estaba de regreso en Brasil, me dijo que pensaba que como había estudiado en Alemania y sus estudios los habían financiado los salesianos, los escritos les pertenecían. Entonces me dio copia de una de las cartas. Esa fue la única carta con la que me quedé.

[Nita recuerda que, por esa razón, una de las peticiones que le había hecho al Papa Francisco era que le permitiera abrir los archivos vaticanos con algunos sacerdotes para rescatar las cartas de Freire y luego poder analizar la influencia del pensamiento freireano en la teología de la liberación. Éste es un importante tema de investigación.]

OLVIDAR LAS PREGUNTAS POR LAS QUE LLEGARON DESDE LA EXPERIENCIA DE LA CONVERSACIÓN

Carmem Machado: Marcos Reigota nos pidió formular tres preguntas que nos gustaría hacerle a Nita Freire y enviarlas por correo electrónico antes de nuestra reunión. Yo no pude formular las preguntas, porque todas se referían a las obras de Freire y no a su esposa, Nita. Sin embargo, yo quería saber quién fue la mujer con la que Paulo Freire compartió sus pensamientos, y aunque no envié las preguntas por correo electrónico, tuve la oportunidad de participar en la reunión. De hecho sí redacté algunas preguntas antes de ir a la casa de Nita, pero las guardé conmigo.

Así que me veo en la oficina de Nita Freire, una fría tarde de junio. Sentada en el sofá, escuchando las preguntas que prepararon mis compañeras. Mientras escucho las respuestas de Nita, mis ojos vagan por la habitación. ¡Cuántos objetos de arte!, ¡cuántos recuerdos y cuántos momentos vividos! ¿Cómo es revivir y contar las historias vividas de alguien a quien amas sin dejarte consumir por la nostalgia?

Las fotografías de Paulo Freire están por todas partes: en la pared, en los aparadores, en los cuadros y entre los muchos obsequios que recibieron durante sus viajes. Su presencia es tan viva que nos da la sensación de que, en cualquier momento, aparecerá en la habitación y nos saludará.

Nita Freire: entonces, ¿usted fue la única que no me envió las preguntas por correo electrónico? [risas].

[Las preguntas que había preparado ya no tenían sentido después de lo vivido y escuchado esa tarde. Pero surgieron otras durante nuestra conversación. El siguiente texto es un relato reflexivo, que trae algunas preguntas y respuestas.]

Carmem Machado: miro esta habitación y veo el cuidado puesto en la estética con los objetos elegidos, los colores, el ambiente que creaste para recibir a las personas que vienen a tu casa, un lugar para entrevistas e intercambio de experiencias. Hay belleza en este lugar. Hay una pedagogicidad indiscutible en la materialidad de este espacio, pero también una belleza femenina. ¿Cuál es tu relación con la estética y el arte?

Nita Freire: estoy organizando un libro para publicar que se llama *La lectura de la palabra “bonita” en Paulo Freire*, porque a Paulo le dio por llamarme “bonita”. Solía escribir notas diciendo “mi bonita”. En la portada del libro

Nós dois (2012) hay una de esas notas donde escribe “bonita”. Yo insistí en ponerla. Es una palabra que está en el diccionario, pero nadie la usa; él, en cambio, le dio mucho valor. Paulo comenzó a usar la palabra “bonita” en la literatura educativa después de nuestro matrimonio. Entonces, si él escribió más bonito, si valoró lo bonito, esto es sinónimo de estética y ética.

[*Nita nos cuenta que Paulo raras veces se reía a carcajadas, pero tenía buen humor, tenía alegría constante...*]

Nita Freire: y cuando le decía cosas como “qué guapo andas, Paulo”, sus ojos se iluminaban como un faro. Las relaciones se hacen de amistad, confianza, complicidad y también de plantear tus opiniones, discutir sobre las cosas. Paulo era un hombre muy divertido: cuando discutíamos porque nuestras opiniones diferían, yo hacía críticas contundentes, con respeto, pero a veces él no estaba de acuerdo y se quedaba ahí, pensativo. Hubo discusiones, pero nunca faltas de respeto con gestos o peleas; nunca hubo eso entre nosotros. Volviendo a la estética, ese cuidado por la estética despertó tanto en el interior de la casa como en la pedagogía y en la forma de vestirse: sin riqueza, pero siempre bien arreglado.

Carmem Machado: y el viaje a España...

Nita Freire: yo fui quien lo llevó a conocer España. Se quedó asombrado con el baile típico, que es una cosa lindísima. Le gustaban los tangos cantados y bailaba; le gustaban las sambas, la música brasileña y la música clásica desde antes de que estuviéramos juntos. Conocí a Paulo cuando tenía cinco años. Fue a estudiar a la universidad para la cual mi padre le otorgó una beca. Sin ella no habría podido continuar sus estudios. Tengo buena memoria y recuerdo al Paulo de este tiempo. Era una presencia muy fuerte en nuestra casa. Estaba enormemente agradecido con mis padres, decía que como intelectual estaba hecho de generosidad y de ayuda.

Carmem Machado: pero, ¿quién es Nita?

Nita Freire: Paulo se convirtió en una persona querida en la vida de mis padres, quienes siempre tuvieron mucha fe en él y mucha esperanza. Sentían que era una persona diferente. Paulo tenía poco más de 20 años cuando mi madre se fue al interior; hay una carta, que transcribo en un libro, en la que decía: “Ven Anísio, ven, quédate aquí unos días, deja que Paulo Freire se encargue de la escuela”. Yo era muy joven, por eso esta carta muestra el grado de confianza que mis padres le tenían. Me acostumbré a ver a Paulo toda mi vida.

Carmem Machado: pero, ¿y Nita?

Nita Freire: cuando me casé por primera vez me fui a vivir a São Paulo; al final de cada año iba a Recife para quedarme con mis padres. Paulo siempre

estaba ahí. Cuando murió mi hermano nos visitaba todos los días. Era una presencia muy viva en nuestra familia.

[Nita fue alumna de Paulo en la escuela de su padre, a los 11 años. En medio de nuestra conversación recuerda las clases de portugués.]

Nita Freire: Paulo se convirtió en lo que forjó a través de su esfuerzo, porque las personas se transforman desde sí mismas; sin embargo, es importante que otras personas también crean en nuestro potencial, por eso necesitamos de otras personas... como dice Ortega y Gasset... “yo soy yo y mis circunstancias”. Necesitamos al otro para que pueda darnos su opinión. “Tú eres eso”, es lo que te da el otro. Mis padres le dieron esto: “eres un chico capaz, inteligente, involucrado, serio, comprometido”. Todo este apoyo se le dio a través del bachillerato. El primer trabajo que le dio mi padre fue como inspector de estudiantes. Se quedó un año o dos y poco después fue profesor de portugués.

Carmem Machado: ¿y Nita como mujer, madre e investigadora?

Nita Freire: viví un periodo muy complicado en la maestría, con una profesora aún más complicada que era mi asesora. Antes de llegar al final me di por vencida y decidí dejar el estudio. Poco después falleció mi esposo Raúl y la universidad donde yo trabajaba comenzó a exigir ese título. Fue a principios de los ochenta que fui a la universidad y pedí volver y, por suerte, había tanta deserción que el Ministerio de Educación había abierto la posibilidad de que la gente regresara sin perder sus créditos, pero con una condición: escribir la tesis en el curso de un año. Decidieron que Paulo sería mi asesor, así que no fue mi elección. Paulo regresaba del exilio y yo regresaba a mi maestría. En esa época Paulo perdió a su esposa.

[Nita nos dijo que Freire no trabajó durante varios meses.]

Nita Freire: un día lo llamé y le dije que me iba a dar por vencida. Era el sostén de muchas cosas: mis tres hijos ya eran independientes, pero mi hija menor todavía dependía de mí. También mi suegra, y no podía atender el tiempo de clase y pagar todo lo que había que pagar. Paulo escuchó con atención y dijo: “ah Nita, tú sabrás, pero te haré una sugerencia: terminas la tesis y luego decides” *[risas]*.

Carmem Machado: eran amigos, entonces. ¿Podría decirnos cómo se dieron cuenta de que había algo más que una relación de amistad?

Nita Freire: tengo esto muy presente. Sucedió en 1987, pero es como si hubiera sido ayer. Lo tengo grabado en mi cuerpo, en mi piel, en mi ser. Y no sólo éste, sino todos los momentos que viví con Paulo. Fue más o menos así... Siempre estaba en la casa de Paulo. Solía recibir a sus aprendices en su casa. Yo y otros estudiantes llegábamos temprano y nos quedábamos hasta la

hora del almuerzo. Paulo nos leía, nos mostraba cosas, escuchábamos música, recomendaba libros y siempre nos invitaba a almorzar. Siempre hice grabaciones de estas reuniones. Ya me había echado el ojo, pero yo todavía no me había dado cuenta. En una de estas reuniones me pidió que me quedara un poco más. Ese día me dijo, en un tono muy sutil: “Nita, te ves preciosa”. Luego, por segunda vez el mismo día, volvió a decir: “Nita, te ves muy hermosa, como en tu juventud”. Ese momento fue sólo emoción, pero luego me dijo: “mira, me voy a cortar el pelo porque voy a viajar, pero quisiera que te quedaras aquí, que me esperaras”. Le dije que no podía quedarme, que tenía que irme a casa, pero insistió. Cuando regresó me preguntó si me gustaba su cabello, y luego volvió a decir “Nita, eres tan hermosa”. Cuando lo dijo por tercera vez estaba segura de que quería acercarse a un cariño hombre y mujer. Fueron mis risas las que dijeron “quiero”... y así empezamos.

Carmem Machado: entonces, cuando decidieron permanecer juntos, ¿él era su asesor?

Nita Freire: sí, pero de inmediato Paulo le informó al director del programa en la PUC que la naturaleza de nuestra relación había cambiado. Hablando muy en serio, dijo: “fui su tutor, maestro, consejero y ahora soy su compañero amoroso, así que ya no puedo seguir siendo su consejero”. Nos casamos a principios de 1988 y vivimos juntos 10 años muy intensos. Él era muy ético.

Carmem Machado: ¿y la Nita profesora?

Nita Freire: un día Paulo me preguntó: “¿cómo va a ser esto?, ¿enseñas de noche y mientras tanto yo te espero? Nos casamos siendo mayores y ahora no podré aceptar invitaciones internacionales, no puedo hacer esto o aquello”. Me quedé pensando en eso durante varios días. En ese momento trabajaba en la Faculdade Moema, que se estaba vendiendo y la mayoría de los profesores se había ido. Aproveché el momento y decidí irme también. No me arrepiento. Llevaba tres años enseñando en la universidad y dejé de trabajar para sorpresa de todos. La gente decía: “¿qué quieres decir con que *tú, mujer emancipada, que sabe cosas*, deja de trabajar?, ¿por qué te casaste?”. Me casé con Paulo Freire, pero no como un simple acto de casarme. Si se hubiera tratado de otra persona no me hubiera detenido. Las circunstancias que me fueron dadas, ofrecidas por el destino, como regalo, por la gracia de Dios, me permitieron acercarme a Paulo como mi esposo, como mi hombre. No podía dejarlo de lado, así que elegí quedarme con él. No creo que eso me hiciera menos porque crecí mucho intelectualmente a su lado, así como discutiendo con otros intelectuales. Elegí quedarme con él y no me arrepiento en absoluto.

[Según Nita, esta dinámica convivencia de la vida con otros pensadores contribuyó a su crecimiento intelectual. Siguió los pensamientos de Paulo Freire, pero no se estancó; siguió estudiando, investigando y haciendo su doctorado después de casarse.]

Nita Freire: entonces, respondiendo a tu pregunta, soy más o menos así: soy una mujer inquieta, una mujer valiente; he pasado por muchos desafíos y muchas frustraciones. Los dos vivimos una historia de vida plena en todas las dimensiones que un hombre y una mujer pueden vivir en la construcción amorosa de su vida cotidiana.

[Nita nos cuenta que la misión de continuar el pensamiento y el trabajo de Paulo la hizo recrear la vida.]

Nita Freire: cuando comencé a organizar los materiales y a publicar sus escritos inéditos, esto le dio sentido a mi nueva vida sin su presencia, aunque él seguía a mi lado todo el tiempo. Han sido tiempos difíciles, de trabajo emocionalmente duro y, a veces, agotador.

Carmem Machado: en los libros de Paulo Freire siempre nos invita a caminar por el patio trasero de su casa, y cuando llegamos a ese patio trasero nos invade una atmósfera de olores, sonidos y colores de este lugar. ¿Cuáles serían los colores, olores y sonidos que podrían describir estos momentos de inmenso amor en los que vivieron juntos?

Nita Freire: ¡no creo que me hayan preguntado eso nunca antes! [los ojos de Nita se vuelven hacia adentro; sus ojos se ponen llorosos y tras un profundo suspiro responde]: un color... creo que era el azul. Pasábamos horas y horas mirando al cielo, sin decir una palabra.

Carmem Machado: una música que te recuerde un momento entre tú y Paulo.

Nita Freire: una canción... creo que era Bachiana No. 5 de Villalobos. Es una canción que me conmueve mucho. En la película sobre la vida de Villalobos lloré tanto... Hizo esta canción para su segunda esposa. Hay cierta similitud con mi propia vida entre su primera y su segunda esposa. Es algo que hasta el día de hoy me conmueve mucho.

Carmem Machado: un olor de un momento especial que hayan vivido juntos.

Nita Freire: yo diría que Chanel No. 5, porque huele a jazmín y Paulo amaba el jazmín. Creo que es el mejor perfume del mundo. Nunca lo tuve hasta... la última vez que fuimos a Nueva York, un mes antes de su muerte. Dijo que lo iba a comprar, y yo le dije que no, porque era muy caro.

[Nita nos contó que al regresar a casa de ese viaje todavía estaba muy herido por ese incidente y había ido a quejarse con el hijo de Nita de que había rechazado un regalo suyo.]

Nita Freire: mi hijo trató de convencerme y me dijo: “madre, piensa cuántas veces usarás este perfume, cuánto durará este perfume”. Me habló de costos y beneficios. Al día siguiente, fuimos a una tienda y compramos el perfume.

[Nita nos cuenta que el día que compraron el frasco de perfume las vendedoras estaban repartiendo carteles que tenían un frasco de perfume pintado.]

Nita Freire: ...entonces hice pintar un cartel para recordar ese olor, su cariño y sensibilidad, porque hay esposos cuyas esposas hablan toda su vida de querer algo y ellos fingen que no escuchan.

La crianza que me dio mi madre fue así: una mujer no le pide cosas a un hombre, así que cuando llega algo valioso, es como si estuviera obteniendo algo de él. Pero no fue así, porque desde el principio fue espontáneo. Nunca —o rara vez— pedí cosas. Paulo fue generoso. Recuerdo una vez que fuimos a Japón. Mi cuñada compró muchas joyas con perlas, a pesar de que en Japón las perlas son muy caras. Paulo y yo fuimos a una demostración, me dieron una cajita de regalo y, cuando la abrí, encontré un collar de perlas. Casi me muero de alegría. Regresamos al hotel porque teníamos una cena programada. Quería usar el collar que me compró, así que al abrir la caja vi la palabra “simulación” en un sello. Paulo venía saliendo de la ducha; le mostré el collar y el sello. Me abrazó y me dijo que me daría uno de verdad. Cuando estábamos en Ginebra, dijo que saldríamos a comprar el collar que me había prometido. Yo le dije que no lo necesitaba, que era asunto concluido, que lo dejara ir. Pero Paulo insistió. Fuimos a la tienda donde siempre compraba sus relojes y compró el collar. Todavía lo tengo.

Te digo, la sensibilidad de Paulo en las cosas conmigo, sus ganas de darme todo eran muy fuertes. Paulo se entregó por completo a mí, como yo también a él. Mi forma de ser lo influenció tanto como su forma de ser a mí.

AFECTOS EN LA VIDA COTIDIANA

Nita Freire: siento modestamente que estoy reconociendo más mis cualidades, sobre todo después del encuentro que tuve con el Papa. Nuestra conversación provocó algo en mí que me dio poder. Era como si escuchara una voz interior que decía: mira a la mujer que eres, mira lo que estás provocando aquí en el Vaticano, mira lo que estás despertando.

Soy una mujer extremadamente seria y congruente. No me vendo, no tengo precio. Cuando no me gusta una cosa, una persona, me pongo en contra de forma obstinada. Y cuando me gusta, me pongo obstinada a favor, es decir, no soy flexible, voy y lo digo todo desde el principio. Creo que es muy importante para mí encontrar mi destino como persona, como cristiana, como continuadora de la obra de Paulo. Sé exactamente cuál es mi función y eso me da una gran tranquilidad, me da seguridad. Yo soy eso, no sé si más que eso. Me siento muy orgullosa de saber que fui muy amada por dos hombres. Y sólo eres amada por lo que haces. El amor se

construye todos los días; el amor del hombre y la mujer se construye así, todos los días.

Patricia Sierra: pero ¡construir la relación cada día es muy difícil! Muchas de las cosas que experimentó con el profesor Freire son cosas que a todas las mujeres les gustaría experimentar con su pareja.

Nita Freire: qué hombre se te acerca y te dice: “¿qué quieres que hagamos juntos hoy?”. Eso es complicidad. Hay que vivirla y valorar al otro que te está dando la oportunidad. Y si la mujer responde “lo que sea”, se cortará toda la diversión. Hay que tener reciprocidad. Hay gente que me pregunta cómo logré ser tan feliz, yo respondo que, primero, por la madurez que teníamos. Yo elegí estar con Paulo; dejé de trabajar y viajé con él, trabajé con él y estaba ahí siempre; con esa complicidad, esa confianza. Y nunca pensé que Paulo saldría a la calle y me engañaría con otra mujer; aunque hay que reconocer que tenía muy pocas oportunidades, porque yo siempre estaba a su lado. Hay que confiar el uno en el otro, hay que tener mucho amor y amistad y hay que tener una vida sexual muy gratificante, muy acoplada, porque sin esta parte sexual el matrimonio no va bien. Sobre todo en los primeros años de matrimonio, Paulo se escondía detrás de la puerta y me silbaba para que lo buscara. Tenía esas cosas de niño. Los intelectuales en general tienden a ser fanáticos y prejuiciosos, engreídos, como pavorreales. Paulo nunca fue así. Éstas son las pequeñas cosas que hacen grande la relación, las pequeñas cosas que experimenté con Paulo. En la biografía transcribo una carta de Eduardo Galeano que escribió después de leer las crónicas que yo había escrito. Por la forma en que la carta está en el libro *Nós Dois*, Galeano hace una parodia de la alegría de Paulo con el balón de cuero. Paulo en parte se quedó como niño. Se dio el derecho de vivir su lado de niño mientras que los adultos generalmente no se dan ese derecho; a veces no saben cómo vivir ese lado y se avergüenzan de él. Fue éste el parecido que encontré entre Paulo y el Papa, porque no le da vergüenza contar chistes en medio de sus discursos serios, en momentos serios.

Andréia Ramos: ¡eso es realmente bueno! Qué importante es el afecto en nuestra vida... Yo también estoy en mi segundo matrimonio, él es maestro y trabajamos juntos, nos criamos juntos, y es una gran experiencia de aprendizaje, pero todavía tengo mucho que aprender después de escucharle. Creo que él realmente apreciará que haya venido aquí.

Nita Freire: creo que este intercambio de amor es muy importante; lo que tiene que salir mal, si algo sale mal, nos sale mal en el primer matrimonio. Cuando somos muy jóvenes y estamos casados cometemos muchos errores. Yo siempre cometí errores. El error, como solía decir Paulo, es el término lógico de un salto cualitativo para hacer lo correcto. En términos emocionales, podemos reconocer los errores que cometimos para no cometerlos más. Por eso creo que el segundo matrimonio tiene esta ventaja.

Después de dejar Roma, mi hija y yo hicimos un pequeño viaje porque a ella le encanta Italia. Fuimos a la Costa Amalfitana y, en el hotel en el que nos estábamos quedando, había una mesa justo en la esquina desde donde se veía el mar. Era la mejor vista del mar. Muy lindo. Después tratamos de reservar esa misma mesa para la noche, pero la recepcionista nos dijo que ya había sido apartada por una pareja, y que era una cita especial para ellos. Más tarde llegó la pareja, que venía de India. Vimos al hombre muy enamorado y a ella enamorada del celular. Toda la noche con el celular. Y yo pensé: ¿hasta cuándo este hombre amaré a esta mujer? Imposible que dure mucho tiempo, porque la reciprocidad es lo que construye.

ÉTICA, POSICIONAMIENTO POLÍTICO Y LA PRESENCIA SIEMPRE ACTUAL DE FREIRE

Andréia Ramos: ¿y cómo fue la relación con la ética en Paulo Freire, es decir, respecto del posicionamiento político y ético en la educación, especialmente en este mundo capitalista contemporáneo?, ¿cómo podemos pensar en esto siendo maestros?, ¿cómo sería la perspectiva ética en nuestra vida, no sólo en la enseñanza, sino en nuestra vida cotidiana en general?

Nita Freire: Paulo creó una ética, porque había una ética tradicional, la ética que viene desde los primeros tiempos, en la que hombres y mujeres se organizaban en sociedad y creaban códigos, códigos de ética de lo que se puede y que no se puede, lo que se hace bien y lo que se hace mal; y esto se manifiesta de diferentes formas en las distintas sociedades del mundo. Lo que es ético para nosotros no siempre es ético para el estadounidense o para otras personas. Ahora, en general, se trata más de moralidad, que es diferente; la ética está más orientada hacia una ética humana universal.

El filósofo argentino y profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, Enrique Dussel, dice que Paulo creó la ética de la vida, porque la ética busca la vida. ¿Cuál es el fundamento de la ética? Dussel dice que, para Paulo Freire, la base de la ética es la vida. Paulo defendió la vida de los oprimidos, los desvalidos, los vilipendiados. Toda la literatura de Paulo se basa en esto, en la defensa de los sometidos, que son los oprimidos. Es la ética de la vida, de dignificar la vida. La ética tradicional no es ética; es la ética del mercado o lo que creó el neoliberalismo, el dios es el dinero, el lucro, el capitalismo. Por eso a veces me irrita cuando la gente dice que sólo hay corrupción en Brasil. La corrupción es un hijo directo del capitalismo. El capitalismo no puede vivir sin corrupción. Para que se hagan una idea: mi segundo hijo, que vive en Estados Unidos, envió una lista de los mil y tantos políticos estadounidenses que están encarcelados porque recibieron sobornos. En el mundo donde existe el capitalismo, el soborno es parte de su naturaleza y forma parte de la ética del mercado; aceptas un soborno y finges no recibirlo: “no es culpa mía, es culpa del tipo que vino a corromperme”. Luego el corruptor dice que no podría hacer negocios si no corrompía a la otra persona. Estamos en esta dinámica perversa.

Paulo crea la ética que justifica la vida humana: lo que da dignidad es la vida. Y dicen que era ecologista, porque valoraba la vida, tanto la vida humana como la de todos los demás seres animales y vegetales. Paulo incluso valoraba los minerales y recogía las pequeñas piedras que encontraba en el camino. Amaba a los seres que forman parte de la vida. Tenía una enorme lealtad por su perro, tanta que incluso aparece en una de las crónicas. Fue un intercambio de lealtad: el perro le dio seguridad, custodiaba la casa, y Paulo le dio a él la fidelidad de considerarse su amigo, de llorar profundamente cuando murió.

Esta cuestión de la ética en Paulo se refiere a que Paulo estaba a favor de todo lo que pudiera funcionar a favor de la vida, de ahí que desarrollara virtudes como la tolerancia. Él decía que era inconcebible un maestro que no perfeccionara sus cualidades con tolerancia, con respeto. Paulo luchó contra la violencia, contra lo que existe en el mundo hoy: las guerras, la homofobia; luchó contra toda forma de intolerancia, de explotación y de humillación. Contra todas esas cosas que existen en el mundo y de las cuales Paulo se hizo consciente, porque él decía:

...tienes que ser definido, porque la vida es una decisión política; el conocimiento, la educación, son de naturaleza política; yo educo a mi hijo para que sea un hijo de ricos que va matando gente yendo a 200 kilómetros por hora y faltándole el respeto a todos, o yo educo a mi hijo para embellecer el mundo, en el sentido de la cuestión estética.

Para Paulo, la ética y la estética van de la mano. No sé si te lo expliqué bien.

Andréia Ramos: lo que usted me dijo explica lo que me gustaría saber. Usted mencionó que el libro *Pedagogía de la autonomía* es como un testimonio de Paulo Freire. Hoy, en la academia, me pregunto por el trabajo de disertaciones y tesis que hacen muchos investigadores. ¿Por qué estudias? ¿Por qué haces una investigación? Hemos visto que muchas investigaciones están archivadas y no tienen un carácter transformador hacia la autonomía, hacia la dignidad de la vida de ese sujeto que allí está. Por tanto, leer *Pedagogía de la autonomía* es un ejercicio para ser docente político. Evita que uno se quede atrás, en un estilo de vida sedentario intelectual, en el que es más fácil acomodarse que transformar. Paulo Freire no era así.

Nita Freire: no, Paulo no era así. Paulo luchó hasta el último día de su vida por hacer un mundo más democrático, más bello. Luchó con toda la fuerza que ya no tenía para que el mundo fuera mejor. Sobre este tema de la ética, Paulo decía: “mira, los seres humanos creamos ética y, porque creamos la ética, somos los únicos que podemos oponernos a la ética, somos seres antiéticos”. Porque es un hecho cultural que hacemos lo que queremos con lo que creamos. Creamos un comportamiento ético y también un comportamiento poco ético. Quiero decir, Paulo decía: “nunca escuché que, en una familia de leones, un león haya visitado a la familia que perdió a uno de sus

cachorros pretendiendo sufrir por el cachorro que murió. No hay tal cosa entre los leones, ni entre los perros ni entre los animales; sólo existe entre los animales humanos, que son capaces de transgredir la ética”. Paulo se ocupó de las cosas obvias y por eso fue tan radical y profundo. El analfabeto lo es del lenguaje escrito, pero habla, así que para saber más partiré de la alfabetización de palabras conocidas. Esto es algo más que obvio, pero nunca antes se había pensado en ello.

Andréia Ramos: estar aquí, como dije, es un gran placer y una alegría. Mañana les contaré a mis estudiantes que tuve esta oportunidad, si me lo permites, porque ellas prepararon un seminario sobre el pensamiento de Paulo Freire. Son, en su mayoría, chicas muy jóvenes apasionadas por las ideas de Paulo Freire.

Nita Freire: Paulo tenía la capacidad de tocar a la gente. La presencia de Paulo, su figura, expresaban su propósito; a donde llegaba, así fuera al mercado, todos miraban a Paulo, lo observaban.

Patricia Sierra: hasta hoy, profesora, Paulo Freire nos sigue marcando. Cuando los alumnos que trabajan conmigo en Colombia lo leyeron por primera vez, no lo olvidaron; quedaron marcados. Mi conclusión es que Paulo Freire vive, porque sus ideas son válidas para nuestra sociedad actual.

Nita Freire: sí, eso me dijo el Papa [Francisco] que era un joven estudiante cuando se publicó en inglés *Pedagogía del oprimido*. La primera edición sólo salió en inglés porque en Brasil era la época de la dictadura del general Médici, que fue la peor de todas. En 1970 salió en Estados Unidos y se tradujo al español, italiano y francés, y recién saldría en Brasil en 1974, cuando la censura soltó un poco la cuestión de los libros. Como poca gente leía, allí lo soltaron.

TODA CONVERSACIÓN SOBRE LA VIDA PASA POR LAS FOTOGRAFÍAS QUE ACTIVAN LOS RECUERDOS

[En la parte final de la entrevista, Nita nos permitió conocer algunas de las fotografías tomadas con el Papa Francisco en el año 2015. Con las imágenes en la mano, la conversación continuó con más soltura...]

[En una foto se lee la siguiente dedicatoria del Papa:] “A Nita Freire, con la alegría de haberla conocido. Que Dios le conceda fuerza, bondad y sentido del amor. Saludos cordiales, Francisco”.

Nita Freire: eso fue fantástico. Anunciaron a Ana María Freire, Ana María Freire y cuando entré el Papa recordó que me conocen como Nita.

Carmem Machado: ¿por qué “Nita”?

Nita Freire: es el apodo que me puso mi madrina cuando nació. Ana María era muy grande, y como yo era muy pequeña, Nita se quedó.

[*Nita continuó leyendo la dedicatoria:*] “Cordialmente Francisco. Vaticano, 24/04/2015”. Luego lo lee y pregunta si estaba bien. Es una generosidad, una gran humildad.

[*Otras fotografías fueron apareciendo y con ellas otros recuerdos...*]

Nita Freire: cuando Paulo tomaba un libro, en cualquier lugar (bibliotecas, por ejemplo), lo miraba, leía la contraportada, la solapa, cerraba el libro, a veces lo olía, miraba el índice y así sabía cómo sería. Paulo era muy delicado al tocar a la gente. Tenía la costumbre de tocar el hombro, y una vez en Chile, caminando al lado de un amigo, tocó el hombro de otro. Este joven se agitó bastante y le reclamó diciendo que no debería hacer eso porque era cosa de homosexuales. Paulo se disculpó diciendo que en Brasil lo hacía todo el tiempo y que allá era normal. El joven se volvió para proferir palabras muy fuertes sobre los hombres de Brasil. Paulo se quedó quieto, callado. Unos años más tarde, en un seminario en África, durante el receso el decano se acercó a él, le tomó la mano y comenzó a caminar con él. Paulo pensó: “¡Dios mío, si algún brasileño me ve así, estaré frito!”. Luego empezó a fingir que tosía para soltar la mano del decano y dijo: “pude ver la fuerza de la cultura”.

[*Al finalizar nuestro encuentro, Nita hizo un balance de la conversación con las siguientes palabras.*]

Nita Freire: creo que ayudaron mucho [con esta conversación]. Veo en sus ojos la sonrisa contenida en la provocación de esta charla. No puedo hablar con la gente, con el público, con todos los que me miran sin mostrar una expectativa positiva respecto de lo que sé, lo que puedo transmitir y decir, así que creo que ustedes como mujeres son muy sensibles. Los hombres rara vez se ponen así, en esa posición. Rara vez. A veces cuando empiezo a decir que Paulo era así, algunos se relajan un poco, pero la educación es muy estricta para los hombres y no lo es tanto para las mujeres. Nosotras podemos manifestar nuestros deseos y ansiedades con mucha mayor facilidad que los hombres, y creo que ustedes lo hicieron plenamente. Fue hermoso. Disfruté mucho hablar con ustedes, intercambiar ideas, responder a la provocación que hicieron. Creo que mis respuestas también fueron provocadoras para ustedes; creo que van a pensar mejor algunas cosas.

LO QUE QUEDA DE ESTE ENCUENTRO Y CONVERSACIÓN ENTRE MUJERES...

Andréia Ramos: la presencia de Paulo Freire se hizo más fuerte en mi vida con mi ingreso al Doctorado en Educación en la UNISO, cuando tuve la oportunidad de recontextualizar su pensamiento. Conocí a Paulo cuando era una joven estudiante en el curso de docencia en la escuela secundaria y, como

licenciada en pedagogía, leí *Pedagogía de la autonomía*. Realicé más lecturas, de manera más intensa, en el doctorado, con el estudio de los artículos y los libros que indicaba el profesor Marcos Reigota. Estas lecturas potenciaron en mí el deseo de profundizar aún más en las formas de pensar freireanas.

Este deseo se manifestó con más intensidad en el encuentro con Nita Freire, un momento bordado de dulzura y cariño. En este evento pude sentir la presencia ética (Freire, 2009) de Paulo Freire en la sala de la casa, sentado entre nosotras, con su mirada serena y a la vez pensativa, escuchando la conversación entre mujeres. El encuentro estuvo marcado por un diálogo amoroso (Freire, 2014a), impregnado por el ambiente del lugar, los objetos de la casa, las risas y los afectos, que hicieron aún más hermosa esa tarde de invierno.

Durante la conversación con Nita imaginé la vida de Paulo Freire con ella. Una escucha sensiblemente poblada por las ideas de los libros que ya había leído de Paulo Freire y de los libros que aún no he leído; por mi compromiso ético, político, estético y pedagógico como mujer, madre, alumna, docente, investigadora, compañera; como personas, personas que aman y quieren cambiar las cosas, inspiradas en Paulo Freire.

Hoy, después de este encuentro, pienso en lo que quedó registrado en mi cuerpo, en mi piel, y que resonó, cariñosamente, con las palabras de Nita Freire. Fortaleció en mí el interés por el pensamiento de Paulo Freire y me motivó a ejercitar prácticas freireanas en el aula, con estudiantes de grupos sociales marginados (Reigota, 2010), inspiradas en las ideas que Paulo Freire dejó, principalmente, en *Pedagogía del oprimido* (2014a), *Miedo y osadía* (Freire y Shor, 1986), *Pedagogía de la autonomía* (2009), *Pedagogía de la indignación* (2014b) y *Acción cultural por la libertad y otros escritos* (1981).

Así, continuamos nuestra conversación esa fría tarde de invierno, que se hizo acogedora gracias a las redes de afectos. Hacia el final del encuentro, Nita nos regaló un libro que Paulo escribió con Donald Macedo, *Alfabetização: A leitura do mundo, precede a leitura da palavra* (2011). Me conmovió su amabilidad porque escribió una hermosa dedicatoria: “Para Andréia, con mi alegría de haberla conocido”. Incluso nos llevó a su estudio y nos dio una tarjeta con sus datos personales para que pudiéramos seguir con contacto. Una actitud perfumada de afectos.

Salí de la casa de Nita Freire sorprendida por su bienvenida, conmovida por el cariño de Paulo Freire y respirando gratitud. El sabor del café y de los dulces, el olor de la sala de estar quedan grabados en mis memorias afectivas, llenas de encanto. Y con las buenas energías del atardecer y el gorjeo de los pájaros, cerramos provisionalmente nuestra perfumada conversación.

Carmem Machado: me parece imprescindible decir algo sobre la importancia del momento en que me preparé para escribir sobre la entrevista con Nita Freire, también sobre el proceso en el que me inserté mientras escribía este texto que ahora estoy leyendo. Este proceso implica la comprensión crítica del acto de leer y escuchar, pero que no termina con la decodificación de la palabra hablada, sino que exige la comprensión de la palabra

sentida. Escuché sin juzgar. ¿Realmente no me ha traicionado la memoria, ni mis propios juicios sobre lo que aquí se ha dicho? En este esfuerzo al que me he entregado, recreo y revivo en el texto la experiencia vivida de este rico entendimiento cuando nos lanzamos más allá de las palabras.

Durante la conversación, que no quisiéramos que se convirtiera en una entrevista, cada una de las profesoras-investigadores buscó lo más cercano a sus prácticas pedagógicas para asegurar un encuentro especial. Llevé conmigo la escucha atenta; me avoqué con todo mi cuerpo a escuchar. Recordé el primer contacto que tuve con Nita Freire en la Facultad de Educación Física, en Sorocaba (FEFISO), cuando ella hizo reorganizar todo el escenario para estar más cerca de la gente. Priorizó la conversación a la conferencia y se puso a disposición de la audiencia para responder cualquier pregunta que se le hiciera. Sólo cuando no hubo más preguntas dio por terminada la conversación. Con nosotros eso fue exactamente lo que sucedió: la conversación que comenzó después del almuerzo terminó hasta el atardecer.

Patricia Sierra: esta conversación con Nita Freire fue muy especial para todas. Para mí en particular, como colombiana, significó la realización de un sueño. Paulo Freire marcó mi vida de tal manera que no me ha sido posible separarme de él. Está vivo en mi práctica docente y en mis opciones educativas y políticas. El encuentro con Nita Freire, el desarrollo de una conversación entre mujeres recompuso en mí la fuerza de la circularidad femenina. Para los seres humanos, las relaciones son fundamentales. Somos “seres de relaciones, no de contactos”, dice Freire en *La educación como práctica de libertad* (1969), por lo que sólo la conversación puede construir el vínculo que caracteriza a las relaciones humanas. En el diálogo, en el intercambio de experiencias de vida, aprendizajes y recuerdos, nos *volvemos más ontológicamente*.

La amabilidad de la maestra al recibirnos en su casa sin conocernos, la sencillez de su trato, la familiaridad con la que fuimos recibidas y el reconocimiento del valor de la experiencia fueron cosas muy valiosas que estuvieron presentes en el encuentro. La conversación planteó la posibilidad de recordar que el trabajo de Paulo Freire es peligroso porque combina educación con acción política, ¡algo que para muchos profesores e investigadores es impensable en la actualidad! Vivimos tiempos de asepsia: la educación y la política son campos separados. No se reconocen las relaciones de poder y subordinación que están presentes en la educación, y que impiden la construcción de sujetos sociales y políticos. El legado freireano en este momento de la historia latinoamericana es fundamental para el rescate de la autonomía de los pueblos, del valor y la integralidad de la vida, así como de la ética universal del ser humano.

Tras el encuentro mis compañeras y yo continuamos hablando durante varias horas, intercambiando impresiones, inquietudes, compartiendo experiencias laborales... El encuentro con Nita Freire activó la conversación, el análisis, las preguntas sobre la vida, sobre nuestras opciones como mujeres y sobre nuestra propia práctica.

Este diálogo-encuentro con una parte de Brasil fue para mí como un regalo; una oportunidad para aprender y poder replicarlo luego con otros y otras en mi práctica como docente, como investigadora, como mujer. Una experiencia que ha marcado mi vida hasta el día de hoy.

REFERENCIAS

- ARAÚJO Freire, Ana Maria y Paulo Freire (2012), *Nós dois*, São Paulo, Paz & Terra.
- BONFIM, Raiça y Vânia Medeiros (2012), *O que é uma casa?*, São Paulo, Baobá Artes Impressas.
- “Carta aberta do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire”, en: <https://www.geledes.org.br/carta-aberta-do-grupo-de-estudos-e-pesquisas-paulo-freire/> (consulta: 25 de abril de 2018).
- FREIRE, Paulo (1969), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1981), *Ação cultural para a liberdade*, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2009), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo (2014a), *Pedagogia do oprimido*, São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2014b), *Pedagogia da indignação*, São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo y Donaldo Macedo (2011), *Alfabetização: A leitura do mundo, precede a leitura da palavra*, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo e Ira Shor (1986), *Medo e ousadia*, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- REIGOTA, Marcos (2010), “A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens”, *Teias*, año 11, núm. 21, en: <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/533/446> (consulta: 31 de julio de 2013).

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

- Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
- Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
- En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
- Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
- Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
- Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.
- Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
- Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
- Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 1, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORIK, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
- Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
- Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
- En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
- El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>

Estimado Waldemar:

Genebra 13.6.70

Solamente hoy me es posible contestar a tu cable a propósito de mi ida a México. Considerando la labor más o menos intensa que debo realizar hasta el fin del año, no dispongo más que de 5 días en los cuales trabajaría entip en el Centro del 13 de julio al 17. De esta forma, debería salir de aquí en el día 10, viernes, llegando al Distrito Federal el 11, sábado. Descansaría el domingo 12 para empezar en el lunes 13. Podrías organizar horario doble, mañanas y tardes, del lunes al jueves - en el viernes trabajaría solamente en la mañana. Probablemente de ahí vaya a Santiago - mi adorada Santiago - invitado por ICIRA. Así, UNICEF pagaría el pasaje Genève-México - Genève mientras ICIRA pagaría México-Santiago-México.

Soluciones inmediatas que deben ser tomadas: como no tengo, o muy difícilmente, pasaporte chileno, sino chileno, para viajar a Chile, Foda vez que voy a México es necesario que el Ministerio de Relaciones Exteriores autorice al Consulado de México en Chile para que me otorgue una visa de entrada. Como no hay caso, por lo tanto, que obtengas del Ministerio tal determinación y que el



issue

