

SALTO A PAULO FREIRE

NUEVAS MIRADAS A UNA OBRA SIEMPRE VIGENTE

ELSA GARCÍA PRELIASCO
LEONARDO PELUSO CRESPI
(organizadores)



SALTO A PAULO FREIRE

Nuevas miradas a una obra siempre vigente

**Elsa García Preliasco y Leonardo Peluso Crespi
(organizadores)**



**CENUR
Litoral Norte**



**UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY**



Editorial del Área de Estudios Sordos y TUILSU

Salto a Paulo Freire

Nuevas miradas a una obra siempre vigente

Elsa García Preliasco
Leonardo Peluso Crespi

Dirección editorial:
Leonardo Peluso y Santiago Val

Diagramación y diseño de tapa:
Santiago Val

Ilustración de tapa:
Manuel Mariño
Salto, Uruguay

ISBN: 978-9915-41-450-8
Editorial del Área de Estudios Sordos y TUILSU

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de la República
Magallanes 1577, Montevideo, Uruguay

18 de noviembre de 2022

ÍNDICE

- 3/ **Prólogo** Elsa García Preliasco
Leonardo Peluso Crespi
- 5/ **Paulo Freire: recorridos íntimos**
Ana María Araújo (Nita Freire) (Brasil)
- 17/ **Ensinar e aprender com sentido. Por uma pedagogia da
dodiscência** Moacir Gadotti (Brasil)
- 35/ **Yo también soy otreidad: interpelando a la educación normalizadora**
Leonardo Peluso Crespi (Uruguay)
Mercedes Sánchez Sáinz (España)
- 49/ **Qual Paulo? Que educação? 12 fragmentos a respeito da pessoa de
Paulo Freire e da Educação Popular**
Carlos Rodrigues Brandão (Brasil)
- 65/ **Paulo Freire y la pedagogía crítica de lo cotidiano**
Ángel Alonso Mancilla García
(México)
- 81/ **Ana Buyinye** Enrique da Rosa (Uruguay)
- 97/ **Freire y Boal: infinitos y contemporáneos**
Leticia Susana Pou (Uruguay)
- 107/ **Paulo Freire: una mirada en torno a la lectura y el plurilingüismo**
Juan Andrés Larrinaga (Uruguay)
- 123/ **Alfabetización y letramento en la actual cultura global**
Leonardo Peluso Crespi (Uruguay)
- 135/ **Reflexões sobre a pedagogia do oprimido e a pedagogia antirracista**
Ricardo de Souza Janoario (Brasil)
- 149/ **La educación y la pedagogía como fuerza política**
Paula Pogré (Argentina)
- 153/ **El gallo ciego** Guillermo Hermann (Uruguay)
- 167/ **Freire, baqueano en un sur oprimido**
Carlos Hurtado (Argentina)

- 189/ **Paulo Freire, un marco decolonial e interseccional para pensar la inclusión** Lara Mendonça de Almeida (Brasil)
- 209/ **Paulo Freire y Florestán Fernandes. Resignificar la práctica educativa. Diálogos políticos** Claudia Rodríguez Reyes (Uruguay)
Daniela Sabatovich Fernández (Uruguay)
- 225/ **La educación popular: ayer y hoy** Oscar Jara (Costa Rica)

Prólogo

Elsa García
Asociación Magisterial de Salto (FUM-TEP/PIT-CNT)
Salto, Uruguay

Leonardo Peluso
Universidad de la República
Salto, Uruguay

En conmemoración por los 100 años del nacimiento de Paulo Freire, la Asociación Magisterial de Salto (Federación Uruguaya de Magisterio - Trabajadores de Educación Primaria, FUM-TEP), el gremio que nuclea a maestras y maestros, realizó una serie de charlas que se desarrollaron a lo largo de setiembre y octubre de 2021, así como actividades artísticas de diversa naturaleza. Estas charlas y propuestas artísticas implicaron lecturas diversas de la obra de Paulo Freire y mostraron la multiplicidad de sentidos que esta obra tiene y, por tanto, su genialidad y trascendencia.

Como broche final a esta conmemoración, hemos realizado una *parcería* entre la Asociación Magisterial de Salto y el Área de Estudios Sordos y la Especialización en Inclusión Social y Educativa (Universidad de la República) a efectos de llevar a cabo una publicación, conteniendo algunas de las ponencias presentadas y textos producidos por invitados externos a la actividad académica desarrollada.

Los textos que han sido recolectados en esta publicación buscaron mostrar la multiplicidad de sentidos que, como ya expresamos, tiene la obra de Paulo Freire. Como organizadores de esta publicación, hemos buscado que estos sentidos se expandieran hacia diferentes planos, no solo el conceptual y/o temático, sino también el discursivo, el político y el literario, a efectos de producir una obra que realmente representara el pensamiento y el posicionamiento ético político de este pensador.

El libro contiene artículos que versan sobre diferentes temas: lo cotidiano, los feminismos, la lucha antirracista, la educación popular, las opresiones, la pedagogía, la educación, el lenguaje, la alfabetización/

letramento, el teatro del oprimido, el amor, la relación entre la humanidad y la naturaleza, y las fobias (y el concomitante bullying) hacia quienes han sido *anormalizados* por la perversidad del sistema hegemónico. Se trata de temáticas diversas que convergen en el pensamiento decolonial, que es una de las herencias que Paulo Freire nos legó.

Estas temáticas han sido tratadas desde diversos géneros discursivos y tipos textuales: textos estrictamente académicos, textos de corte más ensayístico, textos que articulan lo ensayístico con lo literario, textos literarios y textos autobiográficos. Todos ellos están políticamente situados y mantienen un explícito compromiso en su lucha contra las opresiones.

Así como el libro buscó contener una fuerte heterogeneidad en cuanto a tipología textual y géneros discursivos, también buscó articular de forma armónica las diferentes lenguas de quienes escribieron en él. A lo largo de los textos, podemos disfrutar de un discurrir por las tres lenguas en las que éstos se enuncian: español, portuñol y portugués. Entendemos que este translenguaje enriquece la propuesta y nos acerca al pensamiento decolonizador de Paulo Freire.

El texto no solo presenta diversidad de lenguas, sino también diversidad de registros: hay textos que están escritos en un registro históricamente más asimilado al *modo escrito*, mientras que en otros textos se observan trazos del *modo oral*, dado que son el producto de las desgrabaciones de las presentaciones que se realizaron en la actividad académica que *dio pie* a la realización de este libro.

Pero no podemos caer en una perspectiva ingenua al respecto. Si bien ofrecemos un libro en el que discurren lenguas y registros, éstas no son cualquier lengua ni cualquier variedad de lengua: son las lenguas coloniales que hicieron de América un continente latino y son las variedades estándar de dichas lenguas que formaron parte del disciplinamiento de la población (salvo para el caso del portuñol que es una lengua en proceso de estandarización). No podemos desconocer el aspecto profundamente colonial de hablar estas lenguas en América, lo que muestra las propias contradicciones que tiene la perspectiva decolonial. Por un lado promovemos procesos de decolonización; pero por otro lado lo hacemos desde las lenguas coloniales y en sus

variedades estándar. Ante esto, la postura ético-política decolonial debe hacer explícita esta contradicción para poder pensar también, en este plano, formas de lucha.

Entendemos que este libro, al igual que la obra de Paulo Freire y de quienes nos ubicamos en una epistemología decolonial, es un acto de resistencia y un acto de amor.

Es un acto de resistencia porque es una voz múltiple que se niega a ser testigo inmóvil de una sociedad injusta y opresora. Por el contrario, es una voz múltiple que propone la lucha, que invoca al cambio, que milita contra toda opresión, que da lucha frente a los procesos que nos deshumanizan mediante la colonización del pensamiento en clave normalizadora.

Es un acto de resistencia, en Uruguay, frente a un gobierno que le declaró la guerra a la Universidad pública, laica, cogobernada y latinoamericana, por oponerse a la consolidación de pensamientos acrílicos por parte de las nuevas olas del liberalismo; y que le declaró la guerra a los sindicatos, por oponerse a reformas laborales que imponen un liberalismo salvaje a nivel económico. Por eso, es resistencia haber organizado un libro académico en *parcería* entre el Sindicato de maestras y maestros y la Universidad. Por todo esto, sostenemos que también estamos siguiendo las enseñanzas que Paulo Freire nos dejó.

Es un acto de resistencia a nivel académico porque si bien hemos mantenido la norma académica *a rajatabla*, a lo largo de todo el libro, lo que supone un tratamiento ético de las fuentes, de los datos, del conocimiento y de las personas; esto no implica casarnos con formas estandarizadas de manifestación de estas normas (APA, HARVARD, ABNT NBR, etc.), que asumimos como nuevas maneras de colonización que nos impone el norte anglosajón y que llegan a lo obsesivo de hacernos pensar, por ejemplo, que el orden en que se ofrece la información bibliográfica (autor, año, título, etc.) es realmente un aspecto esencial para probar la rigurosidad de un trabajo académico. Proponemos, entonces, una estética propia en la que queremos expresar la norma académica, tan rigurosa como las estandarizadas por el norte anglosajón.

Es un acto de amor porque se promueve un discurso amoroso, al tiempo

que de ineludible lucha, frente a gobiernos, instituciones y personas que expresan explícitos discursos de odio y que justifican las jerarquías socio-culturales, la opresión y hasta el exterminio. También supone promover discursos que se basen en las relaciones amorosas y de reconocimiento en términos de equidad y de valoración mutua. Esta posición amorosa retoma el pensamiento de Paulo Freire y es, en sí misma, revolucionaria.

Quienes vienen leyendo este Prólogo se preguntarán, a esta altura del texto ¿qué tiene que ver este libro con la educación, temática con la que se asocia la obra de Paulo Freire? La respuesta es que este libro es esencialmente sobre educación, porque entendemos que la educación no es una didáctica, sino que es un espacio de encuentro de saberes, de personas, de ilusiones, de proyectos vitales, de objetivos comunitarios, de deseos epistémicos, de lenguajes y lenguas, de naturaleza, y un posicionamiento ético-político de quienes en ella convergen. Por esta razón, no podemos pensar en una educación decolonial sin tener en cuenta estos diferentes aspectos que la atraviesan. Este libro conforma, entonces, una colección de textos que tratan la educación desde la óptica que nos legó Paulo Freire y de otras miradas que abonan en el campo de la decolonización y de la lucha contra todo tipo de opresión.

Paulo Freire: recorridos íntimos*

Ana María Araújo (Nita Freire)
São Paulo, Brasil

En este trabajo pretendo hablar de Paulo Freire como hombre y como intelectual porque él nunca separó estas dimensiones de su vida. Para ello compartiré algunas experiencias del joven Paulo Freire, que entiendo formaron parte de su desarrollo como la persona que fue y como intelectual. Porque la teoría de Paulo Freire no es una teoría de las ideas, sino que es una teoría de la existencia. Paulo Freire compone todo su cuerpo científico y filosófico a partir de la experiencia concreta de vida, esto es, la experiencia de su existencia y de la de los otros.

Comparto estas experiencias porque conozco a Paulo Freire desde niña. Él nació en Recife. Yo también nací en Recife, 12 años después. Él visitaba asiduamente mi casa puesto que era estudiante en el Colegio que tenía mi padre. Mi familia vivía en una casa muy grande frente al Colegio. En aquella época no existía el miedo a los asaltos, por lo que las puertas del Colegio estaban siempre abiertas y las de mi casa también. Los estudiantes iban de un lado al otro. Paulo era uno de ellos y durante los años en que estudió y trabajó en ese Colegio estaba en permanente contacto con mi familia y conmigo.

Paulo trabajó mucho en varias instituciones educativas, siempre defendiendo a los más pobres y a los oprimidos y sin justicia. Con el golpe cívico-militar-empresarial se fue de Brasil para no ser golpeado por la tortura. Vivió casi 16 años en el exilio. Al volver a São Paulo nos reencontramos y, después de que ambos quedamos viudos, nos casamos. Estuvimos juntos hasta su muerte.

Quiso el destino que Paulo, que era de una familia de clase media que

*Este trabajo es el producto de la desgrabación, traducción y adaptación a la escritura de la conferencia ofrecida por Ana María Araújo (Nita Freire) en las actividades de homenaje a Paulo Freire realizadas en la ciudad de Salto, Uruguay, entre setiembre y octubre de 2021.

Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=D9OzUXCaBPI&t=6810s>



vivía en Recife, terminara siendo pobre. Cuando Paulo era niño vivían todos en una casa grande en la ciudad de Recife. Era una casa razonablemente buena, la que contaba con un gran jardín con muchos árboles frutales, donde los pájaros cantaban y donde Paulo tenía toda la libertad de tomar para sí ese jardín y usarlo como quería.

Pero Paulo se empobreció, junto a toda su familia, con la quiebra de la Bolsa de Valores de Nueva York en 1929. Fueron perdiendo casi todo poco a poco. Tuvieron que vender sus pertenencias y se quedaron solamente con una poltrona que era del padre de Paulo y con el piano de la tía Lourdes, que no se había casado. Cuando perdieron el último bien y ya no les fue posible seguir viviendo en la casa donde estaban (la casa estaba hipotecada y la tuvieron que entregar), se fueron de Recife. En aquel entonces los padres de Paulo pensaron que tenían que irse de Recife porque, yéndose a una ciudad más pobre, serían menos pobres. Paulo siempre dijo que sus padres habían cometido un gran error al irse a vivir a un lugar tan pobre, cerca de la estación central de Jaboatão, que es donde termina el metro que comienza en Recife, a unos 18 km del centro.

Se mudaron. La casa era muy pobre, muy pequeña y no tenía jardín. Solo tenía un pequeño patio trasero con árboles de mango que daba al arroyo. Pero ese arroyo servía solamente para que los muchachos del barrio se bañaran. Se iban a lavar allí, porque era mucho más agradable bañarse en el arroyo que hacerlo debajo de un árbol de mango con una lata de agua a la que tiraban de la cuerda.

Paulo se fue así construyendo como un niño sin los refinamientos y los intereses de la clase media que la familia había tenido en Recife. En Jaboatão, Paulo fue conociendo la realidad de la vida. Fue conociendo la pobreza. Cuando su padre murió, dos años después de haberse mudado a Jaboatão, ellos se sintieron y se quedaron aún más pobres. Su madre se quedó viuda a los 42 años de edad; y Paulo dijo que fue la única injusticia que cometió en su vida: “nosotros, los cuatro hijos, no permitimos que nuestra madre se casase otra vez”. Ella consiguió un pretendiente, dijo que estaba interesada en casarse y nosotros le dijimos que de ninguna manera podía casarse: una mujer solo se casa una vez en la vida. En una sociedad machista y aristocrática de principios de los años cuarenta del siglo pasado, era imposible permitir que una madre se casase otra vez.

El hijo mayor consiguió un modesto trabajo en la Prefectura de Recife. La segunda hija estudiaba en la Escuela Normal, en formación de profesores. El tercer hijo, quien era muy cercano a Paulo, entró como soldado al ejército. Paulo, que era el menor, se quedó prácticamente solo en casa.

En Jaboatão, cerca de la casa de Paulo, bajando la ladera, estaba la Estación Central que tenía un terreno enorme y donde convergían diferentes medios de transporte y las redes de electricidad para todo el Municipio de Jaboatão y localidades vecinas. Paulo ahí comenzó a conocer otra realidad, porque en ese lugar convivía con los niños pobres del barrio. Le decían: “¿Cómo andás con esa gente pobre, con esa gente extraña? Vos sos hijo de un militar, no deberías juntarte con esa barra de la calle. Tenés que ser precavido, tenés que preservarte”. Paulo no comprendía y comienza a preguntarse: “¿Por qué no puedo andar con estos niños del barrio? ¿Cuál es la diferencia entre ellos y yo? Yo soy blanco, otro es más moreno, otro es negro y otro es más blanco que yo ¿Por qué no puedo jugar con esos niños?”

Él comenzó a pensar sobre estos temas y fue esa posibilidad de vivir en un lugar de pobreza y de diferencia de clases sociales lo que le dio a Paulo la primera oportunidad de reflexionar sobre las opresiones.

En toda su vida, desde los once años, todo lo que oía, todo lo que lo fustigaba, todo lo que establecía cómo debía ser mundo, a Paulo lo llevaba a reflexionar sobre la razón de ser de estas cosas. Y así fue como encontró el conocimiento.

El sueño de Paulo era entrar en una buena escuela y poder estudiar, pero su madre le dijo que no lo podían pagar. La única posibilidad que tenía era conseguir una beca. Así, la madre de Paulo fue muchas veces a Recife. Ella caminaba por las calles, entraba a los colegios religiosos y pedía a los padres católicos que le dieran ayuda: una beca de estudios para Paulo. Eso le fue negado en todas las escuelas a las que fue. Luego de varios intentos frustrados, ella le dijo a Paulo que no seguiría yendo porque estaba gastando el poco dinero que tenían y que era más útil juntarlo para comprar arroz para poder comer. Paulo le pidió que fuera por una última vez. Ella aceptó y caminando por las calles de Recife hizo un itinerario diferente del que ya había hecho. En la *Rua Dom Bosco* vio una placa que decía *Colegio Oswaldo Cruz*. No era un

colegio de religiosos como los anteriores. Entró y pidió para hablar con el director, Aluizio Pessoa de Araújo, que era mi padre, quien la atendió como hacía con todos los que le pedían ayuda. Mi padre le dijo que le podía conceder estudios gratuitos a su hijo, pero dependiendo de que fuera él quien quisiera estudiar y no que fuera la señora quien quisiera tener un hijo que estudiara para tener alguien ilustre en la familia. La madre de Paulo respondió que lo único que quería su hijo en la vida era estudiar. Poco tiempo después, Paulo ganó la beca y fue a estudiar al colegio de mi padre.

El colegio de mi padre era sin duda alguna el mejor colegio del nordeste brasileiro. De dicho Colegio salieron importantes figuras brasileiras, nombres emblemáticos de la cultura. Era un Colegio que promovía la excelencia, la enseñanza ética, la generosidad y la conciencia política. Junto a otras destacadas figuras brasileiras que estudiaron en ese Colegio, Paulo llegó al máximo de lo que podía llegar. Logró el prestigio y el respeto de todo el mundo por su saber científico filosófico, por su saber que proviene del sentido común, por su saber construido individual y colectivamente.

En Jabotão no existía *Escola Secundária*. Paulo terminó la *Escola Primaria* y estuvo sin estudiar unos años hasta que entró en el colegio de mi padre para hacer la *Escola Secundária* y el *Pre-Jurídico*. Como ya señalé, en aquella época la vida de Paulo transcurría entre el Colegio, la casa de mis padres y su casa. Yo era pequeña. Fue la época en que el presidente Getúlio Vargas, quien estaba en Río de Janeiro, instituyó el Estado Nacional y organizó las instituciones brasileiras. Él creó el Ministerio de Educación con una programación muy rígida: estableció cuántas horas de clase por semana serían de portugués, cuántas de matemáticas, qué libros adoptar en los cursos, cuál era el período de vacaciones, entre otros aspectos. Tengo una foto de mi padre y otros directores de colegio en una reunión con Getúlio Vargas en Rio de Janeiro. ¡Un Presidente de la República haciendo una reunión con directores de colegios para normatizar la educación! Claramente eran otras épocas. Terminado el *Pre-Jurídico* y como no existía la Escuela de Pedagogía, ni el Profesorado en Lengua Portuguesa, ni en Filosofía, ni en Matemáticas, Paulo fue a estudiar en la Facultad de Derecho. Era la única forma de continuar estudiando dentro de las Humanidades.

Un poco antes de esto ocurrió un primer episodio que ayudó a definir a

Paulo en su vocación. Cuando aún estudiaba en el Secundario del Colegio de mi padre, y seguía viviendo en Jaboatão, tuvo una modesta incursión en el canto. En Jaboatão (esa ciudad pobre, esa ciudad obrera, a la que llamaban *Moscou*, *Moscozinho*, porque allí fue donde se realizó una de las primeras huelgas obreras de Brasil y donde los primeros obreros se rebelaron contra la explotación capitalista) había una casa vacía donde iban todos los domingos a conversar, a discutir, a leer poesía, a leer biografías, y también a cantar. En cierto momento les pareció que cantaban muy bien y se inscribieron en un concurso de la radio. El día que les tocaba cantar, el muchacho que estaba inscripto quedó afónico. Propusieron a Paulo para ocupar su lugar. Paulo era un adolescente que quería ser cantor, que tenía una voz muy bonita, así que aceptó ir a la radio a cantar en lugar del amigo. Él cantaba música de Brasil, canciones de antes de la *Bossa Nova*, una música en la cual los hombres lamentaban y lloraban por el abandono de mujeres ingratas que tratan con repudio el amor que les habían dado. Paulo llega para cantar, pero como no sabía mentir, dio su nombre y quien organizaba vio que no estaba inscripto y lo echó. Finalmente lo dejaron cantar, fue muy aplaudido y obtuvo el premio que le daban a quienes cantaban su música hasta el final. Se fue a la Estación de Tren de Jaboatão y sus compañeros lo llevaron en andas subiendo la ladera, alabando a Paulo como o *cantor das multidões*.

En ese momento él pensó que podía ser cantor, y se inscribió en el programa con el nombre de Paulo Freire. Cuando le tocó cantar, el que hacía el programa no lo dejó terminar. Agarró un bastón con una pelota bien grande en la punta y la revoleó de un lado al otro, hasta hacer sonar alto un gong, haciendo retroceder a Paulo, quien bajó la vista y se fue.

Paulo siempre decía que no pensamos solamente con la cabeza, pensamos con el cuerpo todo: la emoción, la rabia, el miedo. Hablaba mucho acerca del miedo como algo importante en la vida de los educadores, en la vida de las personas. Decía que no había que entregarse al miedo o a la rabia. Había que vivir esos sentimientos pero no entregarse a ellos. Paulo viviendo todo aquello en la radio, decidió que no podía ser cantante y que iba a ser profesor.

Llega a la casa, triste, posiblemente llorando, aunque Paulo no era muy de llorar, y le dijo a sus amigos: decidí mi vida, no voy a ser cantante, voy a ser profesor de la semántica de la lengua brasilera.

Paulo nunca decía lengua portuguesa, él decía lengua brasilera. Él quería ser profesor de semántica de la lengua brasilera. La semántica era lo que le interesaba a Paulo: educar a partir del habla popular, de la manera cómo el pueblo expresaba sus sentimientos, su percepción y lectura del mundo. La semántica popular era una semántica diferente a la nuestra, a la erudita. Paulo decía: “mirá muchacho, tu habla es bonita como la nuestra, solo que nosotros somos los dominantes y decimos que la nuestra es mejor que la tuya. Por eso vos necesitás saber también el habla dominante para no quedar dominado en la vida”.

Paulo siguió siempre atento a lo que le sucedía en la vida, a lo que sucedía a su alrededor. Él continuó estudiando Derecho. Cuando terminó de cursar fue funcionario en el colegio de mi padre. Se ofreció a prestar un servicio gratuito a mi padre, porque sentía que solo estaba recibiendo. Así que le dijo a mi padre: “estudié en este Colegio fabuloso y como retorno quiero ofrecer mis servicios”. Mi padre le dijo: “he tenido decenas de estudiantes becados, pero vos sos el único que viene a mi sala diciendo que querés dar a cambio una recompensa. Vos sos realmente un hombre diferente”. Mi padre le propuso contratarlo para que se ocupara de las materias del colegio primario, junto con Genove, que era mi madre. Paulo le dijo que no podría recibir un salario, dado todo lo que había recibido.

Paulo tenía un deseo enorme por querer saber. Leía mucho. Sacaba libros de la biblioteca, buscaba en librerías textos interesantes. En aquellos años dorados, los años 50, había un librero especial que compraba libros de Europa y de EEUU. Venían en cajas enormes. Cuando llegaban las cajas de madera, él llamaba a los intelectuales de Recife, a los profesores, para concurrir el día de su apertura. Iban todos a la hora señalada y quedaban extasiados mirando aquella caja que tenía el saber. Se cortaban las cintas de metal y se iban abriendo las cajas, pero nadie se animaba a levantarse a agarrar un libro. Eran libros de filósofos franceses, alemanes e ingleses. Los asistentes respiraban profundo y finalmente uno a uno se levantaban para agarrar aquellos libros. Esos eran los hábitos de aquellos años 50, los años dorados.

Aún conservo un cuaderno en el que Paulo anotaba los libros que iba comprando y lo que había pagado por ellos. Luego de comprar varios libros, el librero le regalaba uno y en esa fila Paulo escribía “oferta”.

Paulo fue así caminando, leyendo y estudiando. Para leer todo lo que quería en lengua extranjera, inglés, francés, español o italiano (alemán no leía), agarraba un libro en portugués y lo iba comparando. Era su método para ir entendiendo y aprendiendo otras lenguas y para leer lo que quería. Así va adquiriendo el saber.

Luego de recibirse de abogado, ocurrió otro episodio que marcó a Paulo en su vocación. Cuando se recibió de abogado, con otros colegas que habían también estudiado en el Colegio de mi padre, con quienes mantenía una amistad basada en la confraternidad y la solidaridad, fundaron un estudio de abogacía. Entonces Paulo fue a defender el primer caso para el estudio. Llega al consultorio de un dentista muy joven que, viendo la forma bonachona de Paulo, le dice; “Señor, ¿cómo le voy a entregar las máquinas, el sillón de dentista y las herramientas si con todo esto no gano dinero ni para mantener a mi esposa y a nuestra hijita? ¿Cómo voy a ganar dinero para mantenerlas sin herramientas?”. Paulo se detuvo, pensó y le dio un golpecito en el hombro. Paulo tenía esa costumbre, no le daba codazos a las personas, sino que daba un toque ligero, suave, y le dijo: “tenés quince días para elegir un abogado que te defienda, porque ya sabés que el acreedor quiere recibir el dinero. Me ayudaste a decidir, no voy a ser abogado, voy a ser maestro ¡porque eso es lo que quiero!”. Luego llegó a su casa, estaba casado con Elza y dice: “Elza, hoy decidí, no quiero ser abogado, voy a ser maestro”.

Paulo fue enseñando en varios colegios. Ya era famoso cuando se formó en Brasil la Confederación Nacional de Industria, Agricultura, Comercio y Pesca. La Confederación estaba en todo Brasil, pero cada Estado tenía su Federación. En Pernambuco se formó la Federación de la Industria de Pernambuco y entre los varios departamentos que tenía estaba el Departamento de Servicio Social, SESI. Paulo va a trabajar allí como educador, con obreros de la industria textil, con trabajadores de la caña de azúcar y con pescadores.

Estaba leyendo en aquel tiempo a Piaget. Era moda Piaget por los años 40. Él hacía fichas de lectura, era una cosa encantadora. Pienso hacer un libro con las propias fichas de Paulo. Llegaba con sus fichas de lectura y hablaba a partir de las imágenes. En 1947 Paulo va a un primer encuentro con los trabajadores de la industria textil llevando su propuesta de enseñanza. Estaban todos sentados en hileras y dormían. En el segundo encuentro, también muchos de ellos dormían. Como ante

todo lo que lo inquietaba, Paulo reflexionó profundamente sobre esta situación. “Ellos no quieren prestar atención. Yo estoy haciendo una cosa seria, una cosa linda, y ellos no quieren prestar atención. ¿Por qué ellos no quieren? Yo les tengo que preguntar, porque la pregunta es lo importante y no la respuesta. Tengo que preguntar por qué, contra qué, a favor de qué, a favor de quién, en contra de quién”.

Es preguntando que damos sentido o significado a la situación, al evento. Se da cuenta que está enseñando lo que no preguntaron, lo que no les interesa. A la tercera vez pidió que se sentaran en rueda: “porque así uno mira el rostro del otro y todos podemos comunicarnos. Y comenzamos a hablar de nuestras fiestas, de nuestras mujeres, de nuestros sentimientos, de nuestros amores, de nuestro trabajo, de nuestros hijos”. Él va tratando, en aquella sala, todas estas cosas y ahí empieza a preguntar: pregunta - respuesta.

Paulo hace una especie de mayéutica práctica, concreta, realista. Él introducía algunos temas y otros temas entraban porque ellos querían. Por ejemplo, las enfermedades de los hijos entraban por cuenta de ellos. Paulo preguntaba: “cuántos hijos tiene usted”. Uno decía: “tuve diez hijos, pero perdí tres”. Uno cuenta que su hijo había muerto y que no había podido ni siquiera hacer un entierro digno. Paulo percibe cuán importantes son el velorio y el entierro, sobre todo en las clases populares (pero yo creo que lo son para todos, al menos en Brasil).

Ellos quieren hacer una cosa con total dignidad, dignificar el cuerpo que se va, que parte. Hoy, si la policía mata a alguien en los morros de Río de Janeiro, cuando la madre llega y encuentra a su hijo muerto, dice dos cosas: “yo quiero justicia” (infelizmente no la va a tener) y “quiero enterrar a mi hijo, quiero que me den su cuerpo”. El acto de enterrar es una cosa primera, de necesidad existencial, de satisfacción emocional, una cosa de suma importancia para los seres humanos, y esto es percibido por Paulo.

Frente a la muerte de los hijos, algunos decían que eso era porque Dios así lo había querido. Pero siempre, dos o tres hombres en la sala levantaban la mano y decían: “el que mató a tu hijo fue el patrón. Dios no tiene nada que ver”. Esto abría la discusión entre ellos sobre el pecado y sobre la pertinencia de acusar al patrón de asesino. Muchos decían que no se puede ir contra el patrón. Cuando la discusión se

calmaba, Paulo preguntaba quién era Dios para ellos. El hombre que había dicho que su hijo había muerto porque Dios se lo llevó, también afirmó que es a Dios a quien le debemos todo, que es pura bondad y amor. Ante esto Paulo volvió a preguntar: “¿si Dios es todo eso para usted, le parece que Él se llevaría la cosa más amada por usted, como un hijo?” Pensaron y muchos se concientizaron. Eso era un acto de toma de conciencia, de hablar de lo cotidiano de la clase obrera. Todo el proceso de post alfabetización era así: discutiendo y tomando conciencia de la vida concreta, social y política de su país.

São Paulo, julho de 2022

Ensinar e aprender com sentido Por uma Pedagogia da dodiscência

Moacir Gadotti

Instituto Paulo Freire e Universidade de São Paulp (USP)
São Paulo, Brasil

Introdução

A escola e o que fazemos nela como professores e alunos precisa fazer sentido. O sentido é o que nos move como sujeitos da nossa aprendizagem permanente, ao longo da vida, que nos motiva a estudar e continuar estudando, que nos orienta na direção que desejamos caminhar. Sentido e significado não são a mesma coisa. Enquanto o significado é explícito, fechado, o sentido é inquieto, aberto, sempre em construção. O sentido aponta para o caminho a ser percorrido, o ainda não, para o nosso projeto, nossos sonhos e utopias. Encontrei no conceito de dodiscência - docência mais discência - de Paulo Freire, uma inspiração para uma pedagogia como guia desses sonhos possíveis. Ele afirma que ensinar e aprender são indicotomizáveis, indissociáveis. Não se trata apenas de uma nova palavra, de um simples neologismo. O conceito de dodiscência se confronta com a concepção dominante da formação do educador que estabelece uma relação de mando e subordinação entre educador e educando. A dodiscência estimula o compartilhamento de saberes, valores e experiências vividas. Ela expressa uma teoria do conhecimento na qual encontramos um sujeito individual e um sujeito social, dialeticamente envolvidos no mesmo processo de construção. É assim que entendemos a formação do educador na perspectiva de um ensino-aprendizagem com sentido.

Escrevi um livro, já faz alguns anos, com o título *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Foram numerosas as edições desse livro, facilmente encontrado e disponível na Web (Gadotti, 2008). Não vou retomar aqui as ideias aí desenvolvidas. O que pretendo fazer é apresentar uma nova perspectiva, uma releitura do tema, um reencontro com essa questão decisiva na formação do educador e da educadora. O que me motivou para essa retomada foi uma releitura do livro *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire.

Todos estamos de acordo quando defendemos a necessidade da aprendizagem ser significativa. A ideia de que a aprendizagem deve ser significativa, é compartilhada por todos os educadores. Ela está associada a outra ideia: a dos conteúdos prévios do aprendiz, como sustenta o educador norte-americano Paul David Ausubel (2003). Ausubel sustenta que o fator mais importante que influi na aprendizagem, é aquilo que o aluno já sabe. Para ele, a aprendizagem se torna significativa quando uma nova informação se encaixa numa estrutura cognitiva prévia, pessoalmente relevante, a partir da qual o estudante aprende outros conhecimentos.

Para que uma aprendizagem seja significativa, o novo conteúdo deve estar relacionado a conteúdos prévios importantes do aprendiz. Essa tese é defendida também por Paulo Freire quando sustenta, em seu livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, que “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo; todos sabemos algo; todos ignoramos algo” (Freire, 1993a: 55), retomando o que escreveu em *Pedagogia do oprimido*: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1975: 79).

Em contraposição, na aprendizagem mecânica não há relação entre o que o aprendiz já sabe e o que não sabe. Paulo Freire dizia que o aprendiz, no ato de aprender, primeiramente conhece melhor o que já sabe para, depois, conhecer coisas novas. Devemos começar pela leitura do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, dizia ele. Se olharmos para o desenvolvimento do processo evolutivo da humanidade, antes de escrever, o ser humano pensou, falou. A fala precedeu, historicamente, a escrita.

Piaget sustentava que só aprendemos realmente aquilo que é significativo e no qual nos envolvemos profundamente, pessoalmente. Só aprendemos o que construímos autonomamente.

O que esses três autores - Ausubel, Freire e Piaget - têm em comum é que não dissociavam o cognitivo e o afetivo. Aprender envolve uma certa paixão de aprender. A aprendizagem não é só um ato cognitivo.

- Quem define o que é significativo no ato de aprender?

Antes de mais nada, precisamos saber que aquilo que o educador entende que é mais significativo não significa, automaticamente, que é mais significativo para o seu educando. Daí a importância da escuta, do diálogo. Numa visão emancipadora, o diálogo, a relação dialógica, é o que motiva a aprendizagem. A sintonia entre educador e educando é essencial. Por isso, Paulo Freire falava de “dodiscência” (Freire, 1996: 31), para definir essa relação estreita, dialógica, entre ensinar e aprender.

Uma educação transformadora, emancipadora, supõe a existência de uma relação dialógica entre professor e aluno, uma relação entre iguais e diferentes, já que ambos são ontologicamente iguais e diferentes em relação à função e às responsabilidades de cada um. Nessa relação não há espaço para o que ele chama de educação bancária onde o educador enche o educando de conhecimentos como se ele fosse uma lata vazia. "Por isto é que, sendo o selo do ato cognoscente, o diálogo não tem nada que ver, de um lado, com o monólogo do educador 'bancário'; de outro, com o silêncio espontaneísta de certo tipo de educador liberal. O diálogo engaja ativamente os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando-educador" (Freire 1976: 51). A relação dialógica sela do processo gnosiológico.

Em sua *Pedagogia da autonomia* Paulo Freire faz referência a uma afirmação do biólogo francês François Jacob de que "somos programados para aprender" (Freire, 1996: 65). Sim, podemos biologicamente ser uma espécie programada para aprender, podemos aprender por necessidade ou por obrigação, mas todo ensino-aprendizagem remete a fins e objetivos.

Paulo Freire se perguntava sobre o sentido da educação e da aprendizagem. Para que aprender? Dissemos acima que a aprendizagem precisa ser significativa para o aprendiz. Faz algum sentido aprender? Se faz sentido aprender, ensinar também faz. Não estamos juntos, educador e educando, professor e aluno, remando para a frente sem saber para onde vamos. Há um caminho a seguir, há uma direção, um sentido, mesmo que não saibamos bem qual é, ou não tenhamos nos preocupado muito com isso.

Aqui cabe a distinção que José Saramago faz entre sentido e significado. Diz ele: "Ao contrário do que em geral se crê sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por

aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições” (Saramago, 1997: 134-135). Enquanto o significado é explícito, fechado, unívoco, o sentido é inquieto, aberto, sempre em construção. Poderíamos dizer que o significado é o campo da necessidade ao passo que o sentido é o campo da possibilidade, um se refere ao que já é e outro ao que ainda pode ser. O que já foi se complementa no que está sendo feito. Por isso mesmo, na ação educadora, o sentido se traduz pelo compromisso, pelo que ainda não existe, mas, pode existir, o "inérito viável", na expressão de Paulo Freire. Sentido quer dizer caminho não percorrido, mas que se deseja percorrer, portanto significa projeto, sonho, utopia.

Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente e com uma pedagogia como guia para realizar esse sonho. Como campo da possibilidade, o sentido se traduz na busca incessante, na tomada de posição, na resposta à questão: qual caminho seguir e porquê. Como diz um dos meus queridos alunos e leitor atento de Paulo Freire, Celso Vasconcellos (2001: 51-52), que também foi aluno de Paulo Freire, "o sentido não está pronto em algum lugar esperando ser descoberto. O sentido não advém de uma esfera transcendente, nem da imanência do objeto ou ainda de um simples jogo lógico-formal. É uma construção do sujeito! Daí falarmos em produção. Quem vai produzir é o sujeito, só que não de forma isolada, mas num contexto histórico e coletivo".

A essa pedagogia guia do ensinar e aprender com sentido, chamo aqui de *Pedagogia da dodiscência*, amparada num neologismo criado por Paulo Freire.

A dodiscência como categoria central da pedagogia freiriana

A leitura da obra de Paulo Freire sempre nos reserva novas surpresas. Dediquei grande parte da minha vida lendo Paulo Freire e obras sobre ele. Desde o início, fiquei intrigado com o conceito de dodiscência. Mas, foi só recentemente que entendi seu real significado ao estabelecer

a relação entre esse conceito, que chamo agora de categoria, e o conjunto de sua obra. Fui descobrindo, aos poucos, o quanto essa categoria perpassa toda a sua obra, desde seus primeiros escritos. É como se ela amarasse, num entrelaçamento de conceitos associados a ela, uma concepção de mundo subjacente e o papel da pedagogia nessa visão de mundo. Daí a centralidade desse conceito em Paulo Freire.

A didiscência é um conceito chave para entender a pedagogia freiriana. Ela está ancorada numa antropologia que concebe o ser humano como um ser em construção, portanto, inacabado, e numa teoria do conhecimento decorrente dessa antropologia. O ciclo gnosiológico e pedagógico se completa com um método de conhecimento, uma nova concepção da relação professor-aluno e da formação dos docentes-discentes.

A força e a justeza dessa criação de Freire foi comprovada pela aceitação de seus leitores e leitoras que viram em suas ideias uma coerência radical em seu constructo gnosiológico-político-pedagógico.

- Como cheguei a esse conceito fundante, fundamental e estruturante de sua práxis?

Primeiro, fiquei me perguntando sobre a repercussão mundial de sua obra. Por que tanta repercussão? O que havia de original em Freire para ter tanta gente interessada na sua obra e porque ressoou em tantos corações e mentes? Encontrei uma primeira resposta nele mesmo, na sua autodefinição como um "menino conectivo". Uma definição antropológica. Sim, porque, quando nos perguntam quem somos, temos que dizer o nome, e, mais do que isso, ao dizer o nome, dizemos quem somos e apresentamos nossa identidade para comprovar. Nos autodefinimos.

O modo de pensar de Paulo Freire é uma extensão dele mesmo, do seu ser no mundo. Se ele se autodefinia como um menino conectivo, essa conectividade é, ao mesmo tempo, uma categoria estruturante do seu ser e do que ele pensa e como ele pensa.

É partindo desse quadro de referência que gostaria de evidenciar a didiscência como categoria central da pedagogia freiriana - um neologismo que subverteu a história das ideias pedagógicas - e como

essa categoria fundamenta o ensino-aprendizagem com sentido. Paulo Freire, desde muito cedo, cultivou a fala, a palavra, a comunicação. Ele foi considerado como um grande contador de histórias. Ele escolhia as palavras com cuidado. Falava pausadamente. Valorizava a oralidade. Sua escrita está impregnada pela expressão oral. Ele reconhece isso quando afirma em sua *Pedagogia da autonomia*: "no meu caso pessoal retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral de minha escrita" (Freire, 1996: 14).

Por isso, venho me detendo no conceito de dodiscência. Há nessa nova intuição de Paulo Freire também uma nova síntese de seu pensamento. A dodiscência é a expressão de algo muito maior. É como se um longo processo de maturação, expressasse, numa partícula primordial, na sua maturidade, algo que incorpora uma imensa riqueza.

Pus-me, então, à busca mais trabalhada de seu real significação - sentido e significado - no conjunto da sua obra, como havia feito antes, com o conceito de conectividade. De certa forma, um conceito complementa o outro. Creio que o conceito de dodiscência está em sintonia com a autodefinição de menino conectivo. Conectividade e dodiscência fazem parte de uma mesma visão de mundo. Assim nasceu a ideia de escrever esse pequeno ensaio sobre uma possível pedagogia da dodiscência.

Senti nessa palavra uma convocação para reler sua obra. Era como se Paulo Freire nos deixasse, em seu último livro, um novo e grande desafio, que nos leva a repensar a formação do educador, da educadora, a partir de uma nova visão da relação professor-aluno. Agindo como um provocador, um insurgente, ele nos deixa uma nova palavra, um novo conceito, como um mapa de navegação a ser decifrado em tempos de profundas mudanças, para encontrar o melhor caminho a seguir.

Aprender e ensinar como atos indicotomizáveis

Paulo Freire introduz o tema da dodiscência sustentando que a docência e a discência, ao lado da pesquisa, são indissociáveis, indicotomizáveis, um não está separado do outro. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro, amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Diz ele: "ensinar,

aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se ensina e se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico" (Freire, 1996: 31). Portanto, a conclusão a que chego é que precisamos, na formação docente, de uma pedagogia da dodiscência, isto é, uma teoria da formação docente que dê conta dessa indissociabilidade. O foco não pode estar num dos polos da relação, mas, na própria relação. Portanto, é preciso compreender a formação inicial e continuada do docente sob a ótica da não dicotomizabilidade docente-discente.

Paulo Freire, ao nos propor uma pedagogia com base na dodiscência, nos chama a atenção para uma temática central de sua concepção da docência na perspectiva da educação transformadora, que respeita o saber do educando. Mas, ele nos mostra também que não se trata apenas de uma postura ética. Trata-se de uma teoria do conhecimento. Um modo de ser docente coerente com uma visão de mundo. A dodiscência "elimina a relação de supremacia do docente sobre o discente abrindo com esse conceito as portas para uma relação dialogal, respeitosa e de aprendizado mútuo entre professor e aluno. Dodiscência é conceito fundamental para se entender a reviravolta que provocou no campo educacional e sua centralidade da luta contra o pensamento autoritário. Nesse sentido, sua concepção do espaço escolar como círculo de cultura, no qual o papel do professor é o de coordenar os debates e do aluno é de ser participante do círculo de cultura, invertem a lógica do autoritarismo pedagógico" (Scofano, 2020: 16).

A teoria do conhecimento de Paulo Freire fundamenta-se numa visão de mundo como a sua concepção da didática fundamenta-se numa teoria do conhecimento, que não dicotomiza a curiosidade epistemológica da rigorosidade. A rigorosidade freiriana na produção de novos conhecimentos "exige a aproximação dos sujeitos aos objetos num diálogo problematizador, de forma disciplinada, impedindo que essa construção aconteça de modo espontaneísta e ametódico. Esse rigor favorece o desenvolvimento da curiosidade crítica do sujeito, despertando-o a uma aproximação aos objetos cognoscíveis, de forma a experimentar uma curiosidade epistemológica" (Dickmann, 2015: 120). Para ensinar, o professor e a professora, precisam apreender o contexto

no qual seu aluno, aluna, vive, seus conhecimentos prévios e suas condições de vida e de aprendizagem. O novo conhecimento precisa do anterior para ser descoberto. Ensinar é organizar a aprendizagem do que o aluno já conhece para que ele possa construir seus próprios caminhos na produção de novos conhecimentos. O docente desperta a curiosidade epistemológica do discente e o desafia a ir mais longe, sem fazer o caminho no lugar dele.

A experiência profissional dos docentes oferece vivências diversas que, refletidas criticamente, tornam a sua formação cada vez mais sólida, ressignificando suas práticas. Eles aprendem com os que são ensinados por eles, escutando-os, observando-os e acompanhando-os em seus múltiplos desafios de aprendizagem. Às vezes uma simples troca de olhares diz muito nessa relação dialógica em que nem sempre a palavra é suficiência. A postura, o exemplo, falam mais alto. Daí que não basta se preocupar com o que precisamos saber para ensinar. Precisamos nos preocupar em como devemos ser para ensinar. "Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar; mas é escutando que aprendemos a falar com eles" (Freire, 1996: 128). No meu entender, esse é o sentido do neologismo *didiscência* criado por Paulo Freire.

O conceito de *didiscência* rompe com a tradição elitista da *docência* como uma relação de mando e subordinação, propondo uma relação dialógica entre iguais e diferentes, onde professor e aluno são sujeitos de um mesmo processo de ensinar-e-aprender, no qual o ensinar jamais se dá separado do aprender. O saber fazer docente exige o reconhecimento da *didiscência*: "Não há ensinar sem aprender e os dois são momentos de um processo maior, o de conhecimento. Essa compreensão reforça a necessidade de que se considere a importância da interação no ato de conhecer, e o outro, e não a si próprio, como referência para pensar a prática educativa. Essa perspectiva ajuda a desconstruir a visão da didática como um receituário de técnicas para ensinar, pois o que se verifica é que há muitos caminhos para aprender e portando para ensinar os diferentes saberes que os sujeitos trazem consigo, a partir de suas experiências e necessidades" (Saul & Saul, 2017: 06-07).

A dodiscência: um projeto exigente

O conceito de dodiscência nos remete a uma nova perspectiva na abordagem dos processos de ensino e aprendizagem e, por aí, nos remete, igualmente, à reinvenção da escola e da educação que deve partir dos sujeitos da educação.

O aluno só aprenderá quando tiver um projeto de vida, quando desejar aprender, quando sentir prazer no que está aprendendo. Ele quer saber, mas, nem sempre, quer aprender o que lhe é ensinado. O estudante precisa ser autor, ser rebelde, criador. E, nesse processo, o aprendiz também ensina. Ele precisa ser respeitado em suas expectativas, em suas experiências culturais e em seus ritmos próprios de aprendizagem. "Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja 'promoção' da ingenuidade não se faz automaticamente" (Freire, 1996: 32-33).

A dodiscência é um projeto exigente. Ela coloca em questão os paradigmas atuais de ensino-aprendizagem e, com eles, o conceito de currículo e avaliação. Embora Paulo Freire não tenha tratado especificamente de currículo e avaliação em nenhum de seus livros, esses conceitos estão presentes em quase todos eles na medida em que ele não separa a docência do currículo, da avaliação, da concepção de educação.

No livro *Ação cultural para a liberdade* (Freire, 1976: 26) ele fala da avaliação como um processo educativo que se dá num encontro intersubjetivo, um encontro de sujeitos mediados pelo conhecimento, destacando a dimensão dialógica do conhecimento. O educando também deve participar da avaliação da sua prática, como sujeito que é dessa prática e não como objeto.

- Por que o educando deve participar da sua avaliação?

Porque ele é o principal interessado e a avaliação deve ser feita, antes de mais nada, em seu benefício para que o discente possa se autoavaliar e melhorar a sua aprendizagem e o docente possa também se autoavaliar e avaliar a sua prática pedagógica. No livro *A importância do ato de ler*

ele afirma: "não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la" (Freire, 1992: 83).

Enfim, em sua *Pedagogia da autonomia* Paulo Freire sustenta que "o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (...). A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada" (Freire, 1996: 71 e 131).

Vivemos hoje numa sociedade de redes e de movimentos, uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, na qual as consequências para a escola, para o professor e para a educação são enormes. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento científico com a prática e com outros saberes, o saber sensível, o saber técnico, o saber popular. Como docentes estamos confrontados com novas e desafiadoras exigências para o exercício da nossa profissão.

Nesse contexto de impregnação da informação, o professor, a professora, é muito mais um mediador, mediadora, do conhecimento. Ele é um "problematizador", na expressão de Paulo Freire. O estudante precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz, revisitando permanentemente sua prática. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que faz dos seus alunos. Ele deixará de ser um "lecionador" para ser um "gestor" do conhecimento (Dowbor, 1998), um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Ele fará a gestão do conhecimento utilizando o que as novas tecnologias lhe oferecem.

Diante dos novos espaços de formação - diversas mídias, ONGs, Internet, espaços públicos e privados, associações, empresas, sindicatos, partidos, parlamento... - o professor integra esses espaços como profissional que seleciona a informação e constrói sentido para o conhecimento. Mas, atenção: “gestor” aqui significa construtor, organizador, mediador, coordenador. Não se confunde com “gerente” de uma empresa.

Aprendemos e ensinamos com o corpo inteiro

Paulo Freire nos falava de uma ética inseparável da estética. Na docência, ser e saber são indissociáveis. Nossa tradição clássica na educação evita conectar nossos afetos com a nossa razão. Paulo Freire, ao contrário, com frequência, nos fala de uma "razão encharcada de emoção". Insistia muito nesse ponto. A educação responde pela criação da liberdade de cada ser, consciente, sensível, responsável, onde razão e emoção estão em equilíbrio ou em conflito, mas, sempre em interação.

Todo conhecimento é sempre um conhecimento afetivo-cognitivo. Não existe um conhecimento puramente afetivo ou puramente cognitivo. Quem produz conhecimento é um ser humano, um ser de racionalidade e de afetividade, um ser "sentipensante" (Fals Borda, 2009). Nenhuma dessas características é superior à outra. É sempre um sujeito que constrói categorias de pensamento através de suas experiências com o outro, num determinado contexto, num determinado momento. A afetividade e a imaginação, nesta construção, continuam sempre presentes. Uma razão onipotente gera uma escola burocrática e racionalista, incapaz de compreender o mundo da vida e o ser humano em sua totalidade. É uma escola dogmática e adormecida. Não um organismo vivo e em evolução. É preciso compreender os processos cognitivos como processos vitais na medida em que o intelecto, a imaginação e a sensibilidade são inseparáveis.

Aprendemos e ensinamos com o corpo inteiro, não só com a mente. "Paulo Freire foi um dos principais divulgadores da ideia de que não só aprendemos sempre uns com os outros, uns através dos outros, mas aprendemos envolvendo nisto tudo o que somos. Se pudéssemos brincar um momento com a letra “S”, bem poderíamos lembrar que aprendemos: com as nossas *sensações* (visão, audição, olfato, tato e tudo o mais), com as nossas *sensibilidades* (afetos, emoções,

sentimentos), com os nossos *saberes* (tudo o que aprendemos antes e integramos em nós como 'aquilo que sabemos'), com os nossos *sentidos de vida* (os valores, os princípios, os preceitos que nos dizem quem somos, como devemos ser e como devemos conviver), os nossos *significados* (as ideias que temos sobre o mundo em que vivemos e sobre como ele deveria ser) e as nossas *sociabilidades* (a nossa vocação de criarmos juntos o mundo em que vivemos e de o transformarmos, para vivermos nele). Aprendemos o tempo todo com o todo que somos: corpo e espírito, razão e imaginação, racionalidade e sentimento, individualidade e partilha com os outros. Imagine tudo isto e você poderá compreender os princípios das inovações do “Método Paulo Freire” (Brandão, 2021: 14-15).

Como educadores, educadoras, precisamos nos indagar constantemente sobre o sentido do que estamos fazendo. Se isso é fundamental para todo ser humano, como ser que busca sentido o tempo todo, para nós, professores, é também um dever profissional. Não podemos mudar a história sem conhecimentos, mas temos que educar o conhecimento para colocá-lo a serviço da transformação social. Educar o conhecimento pelo entendimento da politicidade do conhecimento, como dizia Freire; entender o sentido histórico e político do conhecimento.

A didiscência estimula o compartilhamento de saberes, valores e experiências vividas. No ciclo gnosiológico freiriano encontramos a superação do conhecimento como algo apenas individual para se tornar coletivo. É verdade, é um sujeito que aprende e não um coletivo, mas é no coletivo que o sujeito constrói sentido para o que conhece. Então, nessa teoria do conhecimento, encontramos um sujeito individual e um sujeito social, dialeticamente envolvidos no mesmo processo de construção. É o que chamamos de construtivismo crítico freiriano.

Por que Paulo Freire decidiu ser professor?

Desde muito cedo Paulo Freire sonhava ser professor. Numa conversa com o educador norte-americano Miles Horton ele relembra de seus sonhos, ainda menino, de um dia ser professor, ainda na época em que estava na escola primária: "ainda sinto o gosto da primeira classe que dei. Foi algo que me encheu de emoção, de um sentimento de felicidade. Quase que chorei na rua depois de ter dado a primeira aula" (Freire & Horton, 2003: 80).

Sobre suas primeiras experiências como professor ele falou numa entrevista ao jornal *Folha de S. Paulo* e publicada no dia 29 de maio de 1994. Nessa entrevista ele confessa que começou a dar aulas, em casa, e que só depois passou a lecionar no Colégio Osvaldo Cruz, em Recife: "eu ainda estava no 4º ano de ginásio, ainda estava estudando. Eu dava aula de português e era um apaixonado pelo que fazia". Diz ele: "sem amar não dá, e eu realmente tinha e tenho um gosto tão grande pelo processo de ensinar que vocês não imaginam. Antes de começar a ensinar, eu sonhava com ensinar. Quer dizer, ficava horas sentado num canto, me experimentando em pura fantasia de professor. Vivi tão intensamente isso que quando comecei a dar as primeiras aulas, elas eram tão concretas quanto as fantasias que desenvolvi como sonhador do magistério". Foi como professor do Colégio Osvaldo Cruz que ele conheceu a professora Elza Maia Costa Oliveira, sua esposa por mais de 40 anos.

Aos 22 anos de idade, em 1943, Paulo Freire ingressou na Faculdade de Direito do Recife e continuou como professor até terminar a Faculdade. Chegou a abrir, em 1947, um escritório de advocacia mas abandonou a carreira de advogado, preferindo a docência. Entre 1947 e 1957, dirigindo o setor de educação do Serviço Social da Indústria (SESI), implantou uma efetiva integração entre professores e pais das escolas mantidas pelo SESI, criando o Círculo de Pais e Professores. Em 1959 fez concurso para professor na Universidade do Recife e em 1961 tomou posse como professor efetivo de Filosofia e História da Educação da mesma universidade, tendo que abandonar o cargo em 1964 em razão do golpe civil-militar.

Ao falar de sua experiência como professor, no livro *Política e educação*, ele afirma que "ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de 'sonhos' em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor (...). Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto" (Freire, 1993b: 79). Ele retoma aqui o que repetia com frequência: ele "gostava" de ensinar, tinha "gosto" de ensinar. Eu diria:

ele tinha "paixão de ensinar" (Gadotti, 2007).

Ele fala que, nesse processo, não faltaram dúvidas e inquietações, porque é assim mesmo que se constrói uma trajetória profissional, onde não pode ficar de fora, como algo sem importância, a nossa "presença no mundo", do que ele foi como menino, com suas experiências de jovem, seus desejos, seus sonhos e também em sua experiência escolar. Diz ele: "na infância e na adolescência havia tido, entre outras, duas experiências com professoras que me desafiavam a entender as coisas em lugar de me fazer memorizar mecanicamente pedaços ou retalhos de pensamento" (Freire, 1993b: 83).

Numa entrevista com o teólogo e professor William B. Kennedy (In: Revista *Religious Education*, vol. 79, no 4, final de 1984, pp. 520-521), Paulo Freire afirma que ensinar é uma "tarefa permanente em toda a história da humanidade". Diz ele: "Não existe nada que me envergonhe de ser um professor. Eu sou um professor. Ensinar é absolutamente fundamental. Para mim, a questão é como ser um professor que facilita o saber aos educandos, aos estudantes. Em outras palavras, como ensinar sem impor aos estudantes nosso próprio conhecimento, nossas opções políticas e ideológicas. Mas também sem omiti-las. Eu não tenho ocultado minhas opções aos estudantes. Mas eu também respeito as escolhas deles. Se nós entendemos que ensinar não é uma experiência de dar conhecimento aos outros nem de demonstrar conhecimento sobre isto ou aquilo, mas de trocar com os estudantes para que eles se apoderem do conhecimento que é de todos, para mim, esta é uma tarefa permanente em toda a história da humanidade".

Paulo Freire sonhava ser professor, em meio a muitas dificuldades financeiras, tendo se mudado, com dez anos de idade, de um bairro de classe média de Recife para um bairro popular de Jaboatão, na periferia de Recife. Em Jaboatão ele convivia com colegas que passavam fome e ele mesmo também passou por essa experiência. Disse ele que era uma realidade que, sendo professor, poderia fazer algo para mudar: "em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar" (Freire: 1994: 38).

Paulo Freire decidiu ser professor admitindo que algo estava errado e que precisava de conserto. Ele escolheu ser professor porque entendia,

desde criança, que, por meio da docência poderia ajudar a mudar a ordem injusta das coisas.

Prática docente inspirada em Paulo Freire

Podemos nos perguntar como seria uma prática docente inspirada em Paulo Freire e quais seriam as exigências e as características dessa prática.

São perguntas que aparecem com frequência nos debates sobre o tema da formação do educador, da formação docente. E como a sua prática docente sempre foi coerente com a sua visão da educação, entre as exigências dessa prática docente não faltará a sua perspectiva crítica, a visão transformadora da educação e a construção coletiva e dialógica do conhecimento.

A formação do professor foi uma preocupação constante de Paulo Freire, manifestada em suas numerosas obras. Em seu livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 1993a), ele reafirma a necessária profissionalização da docência contra a desvalorização dessa profissão. O sonho de mudança não se consolida nas sociedades sem a presença da professora.

No livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, analisando a dialética entre utopia e cotidiano, entre o sonho e a realidade, Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor (Freire & Shor, 2003) a partir de suas experiências pessoais como docentes, eles comparam a situação vivida no Brasil e nos Estados Unidos, tendo como pano de fundo o sonho de uma educação libertadora. Aprender é ousar, é superar o medo. Nesse livro, os autores afirmam que a educação libertadora se constitui num estímulo para as pessoas se mobilizarem, se organizarem e se "empoderarem". Ambos criticam o "currículo oficial", pois entendem que ele se baseia na falta de confiança na capacidade dos estudantes e dos professores, negando-lhes o exercício da criatividade.

Mas foi no livro *Pedagogia da autonomia* que ele, no final da vida, que ele abordou esse tema de forma mais sistemática. Ele abre esse livro afirmando que "a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática

a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido" (Freire, 1996: 14). Nessa fala de Paulo Freire, ao admitir que alguns saberes dessa formação poderiam ter "escapado" ou ele não ter dado a devida "importância", mostra a necessidade da escuta permanente na implementação de qualquer programa de formação. Mais do que nunca, precisamos hoje estar atentos e atentas a um dos saberes necessários à prática educativa crítica que é saber escutar: "quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento" (Freire, 1996: 52).

Paulo Freire, seja como teórico da educação, seja como professor ou gestor público, por meio da sua práxis, nos convida a reinventar o mundo e a educação. Ele entende a profissão docente como uma profissão particular, que se distingue, entre tantas, porque, entre outras coisas, exige o envolvimento do sujeito. Sua capacidade profissional depende muito desse envolvimento. A história de vida de muitos educadores demonstra essa característica profissional do docente. A docência precisa fazer sentido para o docente.

Ser professora, professor, não se reduz à produção de conhecimentos. A docência - ou melhor, didascência - exige o compartilhamento de sonhos e utopias. Não há neutralidade possível na ação docente. Não há como nos esconder no ciclo gnosiológico. Toda neutralidade é falsa neutralidade. Como educadores somos profissionais do sentido, somos profissionais do humano, somos mestres do amanhã, fazedores do futuro. É por isso que a função docente é imprescindível, insubstituível. Nenhuma tecnologia poderá exercer essa função.

Numa perspectiva emancipadora, educar e educar-se, é sempre impregnar de sentido o que fazemos na vida cotidiana. É entender e transformar o mundo e a si mesmo. É compartilhar o mundo: compartilhar mais do que conhecimentos, ideias... compartilhar o coração. Numa sociedade violenta como a nossa, é preciso educar para o entendimento. Educar é também desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido, estar presente no mundo. Educar é posicionar-se, não se omitir. É conscientizar, desalienar, desfetichizar, desbarbarizar.

Ao falar de didiscência, Paulo Freire nos convida, como docentes, a pensar novos paradigmas em diferentes áreas, a partir de uma perspectiva crítica. Desafios não faltam. Sabemos disso e não nos intimidamos diante disso. Em tempos obscuros como os que vivemos hoje, de ascensão do neoconservadorismo e da intolerância, nossa saída é reforçar nossa crença na nossa capacidade, como educadoras e educadores, docentes e discentes, de enfrentá-los com lucidez e força.

É a lição que tiro hoje, no ano do Centenário de Paulo Freire, e no ano em que estou completando 60 anos de magistério.

Referências

- Ausubel, P. D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano.
- Brandão, C. R. (2021). *Diálogos freirianos, virtuais, vivos e virtuosos*. Caderno de formação. São Paulo: Instituto Paulo Freire (E-book).
- Dickmann, I. (2015). *Formação de educadores ambientais: contribuições de Paulo Freire*. Curitiba: UFPR (Tese de doutoramento).
- Dowbor, L. (1998). *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis: Vozes.
- Fals Borda, O. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. En: Moncayo, V.M. (Comp.) *Antología*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso.
- Freire, P. & Shor I. (2003). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Horton, M. (2003). *Caminhando se faz o caminho: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1993a). *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*, São Paulo: Olho d'Água.

- Freire, P. (1993b). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher.
- Gadotti, M. (2008). *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Saramago, J. (1997). *Todos os Nomes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Saul, A. M. & Saul, A. (2017). "O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a didática. En. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, EDUFMA, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. Fonte: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p1-14>.
- Scofano, R. G. (2020). A pedagogia dialógico-polifônica de Paulo Freire: um antídoto contra o emergente pensamento autoritário e anti-democrático. En: *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura*, Vol . 5, N.8, pp. 16-27. Fonte: <https://doi.org/10.29327/211303.5.8-4>.
- Vasconcellos dos Santos, C. (2001). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad.

Yo también soy otredad: interpelando a la educación normalizadora

Leonardo Peluso Crespi
Universidad de la República
Salto, Uruguay

Mercedes Sánchez Sáinz
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España

¡Tú no vales marichico, esto es para chicos de verdad! ¡Con nosotras no marichico, que nos miras raro! Esto lo escuchaba como maestra en el recreo de manera persistente hacia una niña muy masculina a la que le gustaba el fútbol. Yo le decía que mejor hiciera cosas de niñas, que vistiera más femenina, así evitaría esos comentarios y podría tener amigas. La cosa iba a peor, en ocasiones le bajaban los pantalones para ver qué tenía entre las piernas, hoy ha sido francamente grave, la han empujado escaleras abajo. Son situaciones habituales en la escuela, más o menos explícitas, más o menos serias. A veces es una sola persona la que oprime, otras veces la clase al completo. Las situaciones son variadas: por no ser capaz de hacer algo, por saltarse lo establecido para su género, por su cuerpo, por su color de piel... Es un no parar. A veces incluso pensamos que mejor que algunos no estuvieran en el aula ¿cómo le quedaba el uniforme a aquella niña con esa deformidad en la cabeza?, ¿cuánto tiempo tenemos que dedicar a aquellos que no llegan?, ¿cómo tiene que ser nuestro discurso si los libros de texto muestran dos realidades claras de género?

Desde que empecé a trabajar como maestra traté que no se les notaran sus rarezas, que pudieran llegar a ser normales, pero nunca supe muy bien cómo hacerlo. ¿Por qué no callan sus diferencias? ¿Por qué no se adaptan? No es fácil trabajar en escuelas de *contexto crítico*. Son estudiantes y familias que vienen con costumbres que no ayudan a adaptarse a nuestras propuestas: hablan mal, no les interesa la escritura, se golpean, hay quienes vienen sin bañarse. Inclusive hay un estudiante que se cree nena y eso me altera siempre toda la clase. Entre la cantidad enorme de estudiantes por clase, la poca formación para tratar situaciones no normales que nos dan en el Instituto, las horas de trabajo, el sueldo que no me alcanza para nada, la directora y la inspectora

siempre arriba de mi trabajo, la verdad es que a veces siento que no doy abasto. Me siento frustrada y maltratada.

(...) de tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su “incapacidad” (Freire, 1970: 65)

¡La última que llegue hipopótamo!!!! Tengo que correr para no ser la última, sé que no seré yo porque siempre le toca a Beatriz pero ni por un momento quiero pensar que cierren la puerta antes de que yo entre... No soy yo por lo pelos, vuelve a ser Marta, abren la puerta de clase solo para cantar, señalándola con el dedo, HIPOPOHIPOPÓTAMO... Sé cómo hacer para que no se note que yo no canto pero tampoco le digo a nadie que no está bien hacerlo.

No existirían oprimidos si no existiera una relación de violencia que los conforme como violentados, en una situación objetiva de opresión (Freire, 1970: 56)

Esto es así cada día, siempre es Marta, siempre hay un motivo para que alguien se meta con ella, para hablar de ella a sus espaldas. No me gusta lo que oigo pero no hago nada para apoyarla. Ha venido la maestra varias veces pero todas las cabezas miran hacia abajo. Ayer fue un día especialmente difícil, toda la clase, en círculo alrededor de ella, hemos cantado canciones que, de una manera u otra, podían ofenderla. Ella aguanta, en el centro, sostiene la mirada, a veces intenta sonreír para que parezca que ella forma parte del juego y yo doy vueltas sin cantar pero sin parar el círculo. Sé que no estoy en riesgo, pero no lo paro, formo parte de la rueda.

Quien instaura el odio no son los odiados sino los que odian primero, quien instaura la tiranía no son los tiranizados, sino los tiranos (Freire, 1970:56).

Hoy Marta no viene, lleva dos días sin venir. Entra la profesora en mitad de la clase de matemáticas para decirnos que se ha ido de la escuela, a otro centro en el que seguramente la respeten. Sin más, el duelo solo dura unos minutos, nadie comenta gran cosa. Todo el mundo

intenta evadir responsabilidades “yo no dije”, “tampoco era para tanto”, “realmente es que era una mentirosa”...

No sé qué fue de ella, tal vez siguió su vida sin más y esto fue un año entre tantos de su historia que la ayudó a ser más resiliente, tal vez siguió en una espiral de infravalorarse a sí misma hasta llegar a la edad adulta siendo una joven y una adulta pequeña ya que “la autodesvalorización es otra característica de los oprimidos. Resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores” (Freire, 1970: 65). Tal vez comenzó a hacer a otras personas lo que día a día habíamos estado haciéndole a ella ya que “las personas nuevas son ellas mismas (las oprimidas) transformándose en opresoras de otras” (pg. 44). Tal vez, tal vez... tal vez, después de 40 años, yo sigo pensando en ella y en que no hice nada para evitar que sufriera, sigo pensando que minimicé su dolor para evitar el mío, sigo pensando que podría haber hecho algo para evitar las agresiones y no lo hice por vergüenza.

¡Dale más fuerte! Eso decían mis labios cuando vi que pegaban una paliza a un chaval gay de mi escuela. Todavía lo tengo dentro, pensaba que si lo decía yo no sería el próximo (ya tenía suficiente con sufrir semanalmente los insultos de maricón, nenaza u otros parecidos). Y efectivamente me libré de las palizas pero no me libré de mi cabeza, del eco de mis palabras, de dónde me colocaba porque "mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a los que se prohíbe ser, la respuesta de estos a la violencia de aquellos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho de ser" (Freire, 1970: 57).

¡Gordo-tetas! ¡gordo-tetas! Es mi día a día, desde los siete años. Dos equipos, los machitos eligen quién forma parte del suyo, siempre igual, el último en ser elegido. Miro para abajo, sé que nadie elige al gordo-tetas, además no me gusta jugar al fútbol y todo es fútbol, el patio de recreo es fútbol, la clase de gimnasia es fútbol, el ocio es fútbol. Me paso la primaria solo, no tengo amigos, nadie quiere ser amigo de gordo-tetas, tampoco tengo amigas, solo. Mis primeras amistades en la escuela tardaron en llegar, Bachillerato, eran también otredad, nos reconocimos en nuestro no estar dentro y nos unimos. Les cuatro éramos la consecuencia de la marginación que lleva el *Dividir para oprimir* (Freire, 1970: 183), y en esa división por formas de ser, por identidades, nos juntamos y fuimos fuertes. Pero nada es baladí, nada pasa sin más,

ahora después de muchos años de que gordo-tetas no apareciera, él seguía en mi cabeza, tanto tanto que tuve que pasar por un quirófano para que mis tetas no fueran un problema para la mirada ajena. Probablemente quien me puso el mote, ni lo recuerde, tal vez lo recuerde entre risas y seguramente sea un recuerdo difuso, pero las cicatrices de piel y de corazón hacen que gordo-tetas no sea un recuerdo, sea como conformé lo que yo era, como alguien de quien es posible burlarse, como alguien que sabe que puede ser juzgado o humillado solo por su aspecto físico, solo porque sigue sin gustarle el fútbol.

Vienen a nuestras cabezas diferentes momentos escolares de violencia, todos ellos con repercusiones sobre alguien, sobre quien agredía, sobre quien recibía directamente la agresión, sobre quien miraba y callaba... ninguna agresión pasa sin consecuencias en los cuerpos y en las cabezas, estas agresiones, que surgen de entender a otras personas como fuera de lo considerado hegemónico. *gorda, subnormal, maricón, marimacho, zorra, puta, jirafa, cuatro ojos, nenaza...* se quedan en nuestras gargantas, en nuestras tripas, en nuestros corazones... en nuestras cabezas generando pensamientos, entendiendo desde siempre quiénes están dentro y quiénes fuera, quiénes son sujetos agredibles, risibles, juzgables... Todo sobre la base de quién oprime y quién es sujeto de opresión.

En verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime a fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.
(Freire, 1970: 81)

Pero esto no queda aquí, por supuesto que todas las personas hemos vivido situaciones de opresión en la escuela, bien como opresoras, bien como oprimidas, bien como espectadoras (opresoras a fin de cuenta) y no es algo que se quede en la escuela, se queda en nuestro pensamiento y en nuestro cuerpo durante mucho tiempo, tal vez toda la vida. Pero nuestra trayectoria vital puede circular por otros caminos: a veces nos quedamos estancadas en el juicio y en el prejuicio (ajeno y propio), otras seguimos sin tomar partido, y es posible que en otras ocasiones nuestra resiliencia y nuestras experiencias nos lleven a empoderarnos en lo que somos, en ser conscientes de que somos como somos (Sánchez,

Penna y de la Rosa, 2016), a que no tenemos que pedir ni permiso ni perdón para ser, para habitar el mundo, la calle, la escuela y a tomar el lema de infinitas manifestaciones feministas: ninguna agresión sin respuesta. Porque “¿quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?” (Freire, 1970: 42).

Para poder luchar contra las opresiones lo primero es ser capaces de verlas, estemos en el lado que estemos del sistema opresivo y de subordinación. Para poder construir una escuela que visibilice todas las realidades corporales, funcionales, afectivas, culturales e identitarias como parte del cotidiano, para poder formar un imaginario colectivo diverso, donde poder ser, lo primero es empezar a formarnos desde otros lugares, no hegemónicos, no normalizadores, no reproductores. Y para ello se hace preciso retomar las ideas de Freire (1970) acerca de la pedagogía de la liberación, de procurar una educación que no sea bancaria en la que el profesorado tenga las verdades absolutas. Estas ideas enganchan a la perfección con las pedagogías queer, ya que pretenden una educación más afectiva, donde poder ser, en la que se visibilicen cuerpos y sexualidades variados, en la que se tengan en cuenta las opresiones y los privilegios de nuestro estudiantado de una manera interseccional (Platero, 2012; Sánchez Sáinz, 2019).

Por ello, a través de este relato, que articula experiencias reales vividas por escolares en diferentes contextos institucionales e históricos, en España y Uruguay, hemos tratado de evidenciar las diferentes aristas de las relaciones de opresión que impactan en la institución educativa, en tanto reflejo de nuestras sociedades atravesadas por la ideología de la normalidad (flores, 2016; Almeida y Angelino, 2014; Peluso, 2020) y por la ideología capacitista (Guerra, 2021). Por el tipo de trabajo que queremos proponer, hicimos un contrapunto del relato con frases del texto *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, a efectos de ir haciendo dialogar sentidos y perspectivas provenientes de ambas fuentes: de la experiencial-literaria y de la académica. Ambas fuentes tienen en común un anclaje fuertemente político, queer y decolonial.

Entendemos que es imprescindible hacer visibles y analizar críticamente estas situaciones para caminar hacia una educación que reconozca a sus estudiantes en su diversidad identitaria, lo que supone repensar toda la institución educativa occidental, desde sus bases fundacionales, en el

marco del modernismo europeo del siglo XIX (Lema, 2017). Este proceso de deconstrucción de la institución educativa que proponemos, y del que en este trabajo haremos un modesto aporte, dialoga con la pedagogía del oprimido propuesta por Freire (1970) y se nutre de la epistemología decolonial (Walsh, 2007), de los movimientos transfeministas (Sola y Urko, 2013; VVAA, 2020), de los feminismos negros (hooks, 2017), de los movimientos antirracistas (Janoario, 2020), de los movimientos anticapacitistas (Guerra, 2021) y de la perspectiva queer (Sánchez Sáinz, 2019; flores, 2016; Platero, 2015).

Desde sus orígenes, la escuela se presenta como una institución normalizadora al servicio del Estado (Preciado, 2019; Althusser, 1988; Bourdieu y Passeron, 1970), esto es, una institución al servicio de la imposición de un modelo hegemónico de ciudadano como hombre cis hegemónico. La necesidad de imposición de un modelo hegemónico/normalizador tiene como sustento la creencia de que la escuela, a través de esta imposición, lograría desarrollar una sociedad homogénea, lejos de la barbarie (Barrán, 1989), en la que todas las personas tuviéramos los mismos códigos culturales, la misma identidad lingüística, similar identidad nacional y fuéramos capaces de conducirnos con *eficacia*, *eficiencia* y potencial productivo dentro de la estructura provista por una sociedad de clases, capitalista, sexista, patriarcal y racista.

La base de esta concepción moderna de sociedad homogénea y eficiente al servicio de una sociedad capitalista marcada por el éxito individual, la competencia y el consumo, es una ideología que se presenta como la ideología de la normalidad (Almeida y Angelino, 2014; Bello, 2018; Peluso, 2020), la ideología capacitista (Guerra, 2021) y la ideología LGBTIQ+fóbica (Pichardo y cols., 2013). Estas ideologías dividen cuerpos e identidades entre aquellos cuerpos e identidades que son caracterizados como normales o centrales, es decir, no marcados, en posición de opresión y perfectamente adaptados a las necesidades de la estructura clasista, capitalista, sexista, patriarcal y racista; de aquellos cuerpos e identidades que poseen rasgos que los colocan fuera de esa norma o centro y que, por lo tanto, no se adaptan cómodamente a la estructura social mencionada, lo que los deja en una posición de vulneración de derechos, de subordinación y de opresión.

La lógica que impone esta ideología de la normalidad es la tajante división entre normales y a-normales, entre hegemonía y otredad

(Britzman, 2016). Dicha división ha tenido y tiene diversas formas de manifestación, llenando de contenido los diversos binomios de la opresión. En este marco, se podría sostener que aquel señalamiento que realiza Althusser (1988), al plantear que las instituciones de la salud y las instituciones educativas son los dos aparatos ideológicos del Estado, tiene total vigencia para dar cuenta de la relación entre la institución educativa y la ideología de la normalidad, capacitista, generizada, racista, colonial y LGBTIQ+fóbica.

Las escuelas en todos sus niveles (inicial, primario, secundario y terciario) fueron fundadas como aparatos ideológicos del Estado a efectos de reproducir e imponer la ideología de la normalidad a través de la homogeneización de cuerpos, mentes, saberes, lenguas e identidades en clave normal (Peluso, 2020). Este propósito fundante de la institución educativa se manifiesta en las múltiples dimensiones que la atraviesan. A un nivel de imagen, algunos centros se llamaron Institutos Normales y Escuelas Normales (según el país) y se solicitó al estudiantado concurrir con uniforme (código vestimentario que, en ocasiones, incluyó hasta el peinado). Normal y uniforme, presentados de forma explícita, muestran el grado de normalización que subyace en la institución educativa desde su origen en la modernidad. Desde un lugar con menor visibilidad, pero con mayor incidencia, la institución educativa desarrolló planes de estudio cuyos contenidos buscaban que sus estudiantes adhirieran, o migraran, a las formas normales / centrales / no marcadas en relación a las capacidades físicas, a las capacidades intelectuales, a las identidades, a las expresiones de género, a las orientaciones sexuales, a las variedades lingüísticas y a los marcos culturales hegemónicos (básicamente normalizados en clave de varón, cis, letrado, blanco, heterosexual y macho).

Los ejes de opresión señalados se manifiestan en todos los niveles de la institución escolar, entendida como un sistema permeable que dialoga con el afuera. Uno de estos niveles es el propio salón de clases y los contextos de circulación de estudiantes en los períodos de recreo. El salón de clases es un sistema muy complejo, en el que convergen representantes de diversos sistemas y en el que se atraviesan ideologías, mandatos, políticas públicas, culturas, identidades, marcos conceptuales científicos y variedades lingüísticas. Los recreos son espacios similares, pero con menor presión de la mirada docente y, por lo tanto, con mayor sujeción a las relaciones de opresión instauradas entre estudiantes.

En este contexto complejo se instaura una de las formas manifiestas de opresión que es el acoso escolar, también conocido como *bullying*. Se denomina acoso escolar a una forma de violencia que tiene duración en el tiempo (no es un hecho puntual ni aislado), que ocurre en ausencia de la mirada docente y que involucra diferentes roles: personas que agreden, personas agredidas, personas que observan (y callan o miran para otros lugares) y, a veces, familias (Chiarino, 2017; Olweus, 1998). Las personas que eventualmente ocupan una posición en un caso de acoso pueden ocupar otra en otro caso, dado que esto no depende necesariamente de las particularidades intrínsecas de cada estudiante sino de las posiciones asumidas en cada momento en los diferentes contextos sociales por los que circulan.

El acoso escolar no es efecto de *problemas psicológicos* de las personas involucradas, sino que es efecto de la estructura social de opresión, anclada en la ideología de la normalidad que se les impone. Quienes creen, pueden, o luchan por ocupar los lugares de normalidad a partir de uno de los ejes señalados, sienten que tienen la autorización de oprimir, violentar y hasta exterminar a las personas que son vulneradas y ubicadas en el lugar de la opresión. Es la hegemonía frente a la otredad (Britzman, 2016; flores, 2016), la estructura que señala a las personas que están dentro frente a las que están fuera. A partir de este eje se instaura el acoso, bajo la mirada a veces cómplice, a veces aterrada, del grupo de pares, quienes de esta forma convalidan, no solo la situación de violencia, sino también la ideología de la normalidad y la estructura jerárquica de opresión que la sostiene. Bajo el mutismo generalizado de la escuela, al no saber cómo actuar, la escuela se instituye como un instrumento que ayuda a establecer la propia normalidad (Preciado, 2019).

El acoso es, entonces, un efecto visible de la ideología de la normalidad y de las relaciones de opresión. Por su forma grotesca, es una manifestación evidente de estas. Sin embargo, las relaciones de opresión (Freire, 1970) y la ideología de la normalidad con sus manifestaciones, capacitistas, racistas, generizadas y LGBTIQ+fóbicas también operan con formas mucho más sutiles: en el trato diario en el salón de clases, en el reconocimiento (Honneth, 1997; 2010) de las identidades políticas de quienes integran el espacio, en el reconocimiento de la valía y equidad de diferentes interlocutores y, fundamentalmente por ser un espacio educativo, en el reconocimiento de las identidades políticas en

los contenidos escolares.

Parece evidente que la escuela ha menospreciado al estudiantado que no cumple los valores hegemónicos (Sánchez Sáinz, 2019), y ese menosprecio ha adoptado distintas manifestaciones (Honneth, 1997; 2010): se les ha retirado la posibilidad de libre disposición de su cuerpo (bien por no permitir su expresión de género, su orientación sexual, sus capacidades variadas, sus culturas... bien por agresiones físicas recibidas), lo que puede repercutir en un sentimiento de vergüenza social y de pérdida de autoconfianza; se les han limitado sus derechos, generando exclusión y frustrando sus expectativas de ser reconocidas social y académicamente en su identidad diversa o disidente; se las ha situado en una jerarquía social diferente a la de las personas situadas dentro de los valores hegemónicos, lo que ha podido influir en su autorrealización y en su autoestima, con consecuencias en su empoderamiento.

Por ello se hacen precisas otras formas de hacer educación, desde el empoderamiento en lo que cada cual es y se siente, desde lo queer (flores, 2016, Sánchez Sáinz, 2019), desde lo decolonial y el reconocimiento (Walsh, 2007; Peluso, 2020) y lo crip (Arnau, 2016), como formas de resistencia y disidencia, como contrapunto entre la manera en que se nos ve y la manera en que decidimos que se nos vea, permitiendo formas de resistencia ante el colonialismo, el racismo, el capacitismo, la cisheterosexualidad obligatoria y la LGBTIQ+fobia.

Así se hace precisa una educación libre de canales normativos, basada en las pedagogías decoloniales, las pedagogías queer y crip, que se centre en una epistemología del reconocimiento, como propuestas para ir más allá de la ideología de la normalidad y de las estructuras de opresión, como clave para romper con la línea divisoria entre la otredad y la hegemonía (flores, 2016; Britzman, 2016). Ahí es donde se encuentra la estrecha relación entre las pedagogías disidentes y transgresoras con la pedagogía del oprimido de Freire (1970), porque siguiendo el planteo de Sánchez Sáinz (2019) todas ellas buscan :

- Promover el análisis crítico, con una clara perspectiva política, de las opresiones y los privilegios visibilizando las relaciones de poder y de subordinación entre el estudiantado o, como apunta Sánchez Sáinz (2019: 73) “dejemos de ver la diversidad como una fiesta de colores y

rasquemos un poco en las opresiones y en las luchas vividas por ciertos colectivos”.

- Entender las opresiones bajo un paraguas de intersecciones de las mismas (Platero, 2012), es decir como la suma de peculiaridades que te alejan de la hegemonía y te hacen más vulnerable a tener un juicio externo.

- Sacar a la educación de la normalidad impuesta, que lleva a jerarquizar identidades. Construir una educación que no catalogue, ni estigmatice, y que rompa con la naturalización de las categorías impuestas que sitúan al estudiantado en lugares diferentes de privilegio; una educación que permita vivirnos desde otros lugares y que construya otras posibilidades de aprender y de que nos lean (flores, 2013).

- Visibilizar cuerpos, identidades, sexualidades, capacidades, culturas sin pretender transformarlas en clave normal ¿por qué da tanto miedo visibilizar la diversidad en toda su amplitud?. Visibilizando realidades se logrará que ciertas personas consideradas otredad pasen de ser sujeto a estudiar a sujeto productor de conocimiento (Bello, 2018; Sánchez Sáinz, 2019).

- Entender que la educación verdaderamente decolonial y disidente debería instituirse como un proceso afectivo (Britzman, 2016; hooks, 2007), que consiguiera llevar la pasión al aula y generar un ambiente de cuidado mutuo y de reconocimiento. Esta es la clave para lograr una educación más amable, más afectiva, verdaderamente inclusora, y no sólo transmisora de contenidos.

Como se señala en Peluso (2020), debemos migrar desde una *inclusión transitiva*, es decir, aquella que tiene por objeto directo incorporar estudiantes por su a-normalidad, hacia una *inclusión intransitiva*, en la que prime el reconocimiento de las diferentes identidades políticas y de las diversidades que convergen en el salón de clases y en la que puedan convivir, en equidad, personas, culturas y lenguas. Sería una educación, entonces, que resigne, además, la impronta exitista y de sospecha con la que se ha desarrollado hasta el momento, en la que prima la evaluación por sobre la formación y la competencia por sobre la solidaridad. Asimismo sería una educación que debería devolver el sentido de por qué nos educamos. ¿Reflexiona, de forma crítica, el colectivo docente

acerca de por qué y para qué educamos? ¿Reflexiona, de forma crítica, el colectivo estudiantil acerca de por qué y para qué se educa? ¿Se puede pensar en una verdadera formación si quienes transitan por esta no le dan sentido en relación a su vida? Entendemos, entonces, que una educación disidente es aquella que busca que los diversos colectivos que en ella se encuentran le puedan dar un sentido a la misma a partir de sus coordenadas identitarias y políticas.

Para terminar, siguiendo a Freire (2019), hooks (2017), Torres (2017), Sánchez Sáinz (2019) o Peluso (2020) es fácil afirmar que la educación no es neutra. Por el contrario, desde una perspectiva decolonial, queer y crip, la educación debería ser políticamente situada, basada en el reconocimiento de las identidades políticas y de todas las realidades presentes en la escuela. Pretender educar en una supuesta neutralidad, implica perpetuar la hegemonía. No hacer nada diferente supone seguir haciendo lo mismo, es decir, seguir amparando un sistema educativo que produce dolor a la comunidad educativa que lo integra.

Comencemos por entender los privilegios que tenemos para poder asimilar que parten de las opresiones hacia otras personas. Comencemos por entender que tal vez casi todo el mundo forma parte de la otredad, que dentro de la normalidad se queda fuera mucha gente. Es importante poder ser conscientes que la institución escolar es una institución violenta, formada por el tradicional binomio opresor docente-estudiante (desde un claro adultocentrismo) y por todo un sistema jerárquico de vigilancias (estudiantes, docentes, equipos directivos, personal de la supervisión y de la inspección... autoridades en general) que instituye relaciones de opresión basadas en la sospecha.

¿Podemos romper con los binomios que nos oprimen en la educación, partiendo del binomio docente-estudiante, tal como sugirió Pichon-Rivière (1999) con el desarrollo de los grupos operativos?, ¿queremos seguir educando bajo la normalidad o nos atrevemos a romper esa barrera que invisibiliza las realidades humanas? La respuesta estará en cada docente y, tal vez, también, en cada estudiante, en cada institución y en aquellos aprendizajes que se generen desde el colectivo y desde el reconocimiento mutuo.

Referencias bibliográficas

- Almeida, M. y Angelino, A. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate. En: *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 10–27. Recuperado de: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/215/214>
- Althusser, L. (1988) *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Arnau, S. (2016). Teoría Crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y re-significación. *Rev. Pasajes*, 2, pp. 48-65.
- Barrán, J.P. (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Bello, a. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate feminista*, 55, pp. 104-128.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1979). *La reproducción*. Barcelona: Editorial Laia.
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O no seas tan recto, *Revista de Educación*, 9, pp. 13-34.
- Carbonell y Migal, A. (1929). *Historia, Organización y administración de la escuela uruguaya*, Montevideo: A. Monteverde.
- Chiarino, N. (2017). *Otra mirada a la problemática bullying : aportes desde el enfoque sistémico: estudio de caso en un liceo de Montevideo*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. Universidad de la República (Montevideo, Uruguay). Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/18172>
- flores, v. (2013). *interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política y educación*. Neuquén. La Mondonga Dark.
- flores, v. (2016). *Afectos, pedagogías, infancia y heteronormatividad. Pedagogías transgresoras*. Santa Fe: Bocavulvaria ediciones
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Guerra, I. (2021). *Lucha contra el capacitismo*. Madrid: Imperdible Editorial.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz

- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Janoario, R. (2020). Não basta ser contra o racismo é preciso ser antirracista. En: Janoario, R. y Peluso, L. (Comp.) (2020). *Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad*. Montevideo, Área de Estudios Sordos/FHCE/UdelaR, pp.191-205 Recuperado de: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoarioypeluso2020.pdf>
- Lema, C. (2017). La experiencia educativa en adolescentes y jóvenes con riesgo de desafiliación. El caso programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico. En: Plachot, G. y Fachinetti, V. (Coordinadoras) *Educación y Psicología en el siglo XXI. Experiencia educativa en construcción* (pp. 89-104). Montevideo: Ediciones Universitarias, CSIC
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata
- Peluso, L. (2020). Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia: entre la ideología de la normalidad y las luchas por el reconocimiento. En: Janoario, R. y Peluso, L. (Comp.) (2020). *Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad*. Montevideo, Área de Estudios Sordos/FHCE/UdelaR, pp. 59- 90 Recuperado de: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoarioypeluso2020.pdf>
- Pichardo, J.I. (coord.) (2013). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Madrid: UCM.
- Pichon-Rivière, E. (1999). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Platero, L. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra.
- Platero, L. (2015). *Pedagogías trans*formadoras. Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: UOC.
- Preciado, P. (2019). *Un apartamento en Urano*. Barcelona: Anagrama.
- Sánchez Sáinz, M., Penna Tosso, M. y de la Rosa Rodríguez, B. (2016). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: La Catarata.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?*
- Solá, M. y Urko, E. (2013). *Transfeminismos. Episteme, fricciones y flujos*. Navarra: Txalaparta.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades*

neoliberales y neocolonialistas. Madrid: Morata.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación, Revista *Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, pp. 25-35.

VVAA (2020). *Transfeminismo o barbarie*. Madrid: Kaótica Libros

Qual Paulo? Que Educação?

12 fragmentos de memórias a respeito da Pessoa de Paulo Freire e da Educação Popular

Carlos Rodrigues Brandão
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Campinas, Brasil

Introducción

Este breve artigo busca resgatar apenas algumas lembranças a respeito de Paulo Freire e dos primórdios da educação popular na América Latina. São recordadas situações, ações, ideias, ideários e imaginários nem sempre presentes em nossas memórias, quando se fala a respeito do que entre os anos 60 e 70 veio a ser o que viemos a chamar de Educação Popular.

Um homem movido a saudade

Paulo Freire foi sempre um realista militante, amoroso e sentimental. “Saudade” era uma das suas categorias mais essenciais. Eis a carta com que ele encaminha a Jacques Chonchol, no Chile, um pacote contendo o manuscrito de *Pedagogia do Oprimido*.

Queridos amigos
Jacques Chonchol e Maria Edy

Faz este mês, exatamente, quatro anos que cheguei a Chile Deixava Elza, deixava os filhos nossos, deixava uma velinha atônica ante o que lhe parecia compreender (a mãe dele). Deixava o Recife, seus rios, suas pontes, suas ruas de nomes gostosos – “Saudade” – “União” - “7 pecados”; Rua das “Creoulas”; do “Chora Menino”, rua da Amizade, do Sol, da Aurora. Deixava o mar de água morna, as praias largas, os coqueiros. Deixava os pregões: “Doce de bana e de goiba!”. Deixava o cheiro da terra e das gentes do Trópico Deixava os amigos, as vozes conhecidas. Deixava o Brasil. Trazia o Brasil. Chegava sofrendo a ruptura entre o meu projeto e o projeto do meu País.

Encontrei vocês. Acreditei em vocês. Comprometi-me com o seu compromisso no INDAP que você partejava. Queria que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que pode não prestar, mas que encarna a profunda crença que tenho nos homens, com uma simples homenagem a quem muito admiro e estimo. Se nada ficar destas páginas, algo pelo menos esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um novo mundo em que seja menos difícil amar

Paulo,
Santiago,
Primavera de 68.
(na página 32 de *Pedagogia do Oprimido* (o manuscrito)).

Em uma carta em que Paulo Freire encaminha o livro que viria a ser um divisor de águas no campo das lutas sociais populares e da educação, ele dedica, de 19 linhas (somadas todas), apenas três linhas para falar “de um livro que pode não prestar”. E guarda todas as outras para, entre a saudade do que foi deixado e a amizade de quem foi encontrado, falar de pessoas, praias, cenários e pregões populares. Observem que na provável pressa de escrever (ele estava deixando o Chile) ele erra no pregão e escreve “banana” e “goiaba” pela metade.

Humanizar através da educação

Paulo Freire não pensa desde uma pedagogia, no sentido mais tradicional e acadêmico da palavra. Ele chega a uma pedagogia através de uma filosofia humanista centrada no primado da pessoa.

E politicamente chega a ela através de uma crítica sociológica de vocação emancipatória. Pouco antes de *Pedagogia do Oprimido*, em um dos seus primeiros livros o sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda, com quem estive, junto com Paulo Freire, em pelo menos duas ocasiões, pergunta se não terá chegado o tempo de se pensar “una sociología de la liberación” desde a América Latina. Logo adiante Paulo Freire perguntará (e responderá) o mesmo a respeito de uma pedagogia.

Lembro também que o título original da tese de doutorado de Alves

(2019) era: *Por uma Teologia da Libertação*. Os editores dos EUA o convenceram a trocar “libertação” por “esperança”, o que não deixa de ser uma boa idéia. Mas não no caso. A tese foi escrita e publicada nos EUA antes da edição em Inglês do *Pedagogia do Oprimido*. Mas em alguns momentos Alves (2019) traz ao seu livro longas citações do *Educação como prática da Liberdade*.

Assim, a sua pedagogia será um instrumento pessoal e coletivizado de humanização, através de um conhecimento tornado consciência. E não apenas uma didática dirigida ao aprendizado.

Neste sentido, e no interior de um círculo muito amplo, Paulo Freire pode ser situado (e ele mesmo se situava) entre os afiliados a uma “educação humanista”.

Mas, qual humanismo?

Ser qual humanista?

A única “assinatura” que Paulo Freire assume repetidamente é a de um pensador, educador e ativista “humanista”. As palavras “homem” (em um tempo em que esta palavra englobava também a mulher), “humano” e suas derivadas: “humanidade”, “humanismo”, “humanista”, estão presente em vários momentos de seus escritos.

Diante de variantes europeias e clássicas de “humanismo”, em algumas de suas cartas ou entrevistas Paulo Freire procura atribuir qualificadores a qual humanismo ele se refere, ao associar sua proposta de educação a uma vocação ideológico-filosófica. Assim, antes mesmo de qualificar a educação-pedagogia que propõe, em diferentes momentos, como o transcrito abaixo, ele qualifica em termos de compromisso concreto o seu “testemunho humanista”.

(...) Testemunho humanista. De humanismo que não se perde em frases feitas, quando muito sonoras, amontoado de palavras ocas, que fala em homem abstrato, fora do mundo, fora do tempo; humanismo pelo contrário (...) que é compromisso com o homem molhado de tempo, enraizado no mundo. Compromisso com os homens que estão sendo uma forma de não-ser. (Carta de 13 de junho

de 1969, Em Pedagogia da Correspondência, página 12)

Embora pelo menos em minhas lembranças ele não tenha empregado a expressão “pedagogia crítica” para qualificar sua escolha, por certo é a esta ampla e nem sempre precisa variante que ele se afilia. E, mais do que apenas afiliar-se, é a ela que com palavras e propostas de uma radical concretude antes inexistente ou muito rara, que ele estabelece, a partir de um compromisso radical não apenas com um vago (e europeu) homem, mas com homens e mulheres “esfarrapados”, “oprimidos”, “subalternos”, e, no entanto, criadores originais de consciência e sujeitos da história, que ele compromete uma pedagogia que tem “neles” os seus sujeitos centrais e, através deles e sus ações sociais de teor político, as ações coletivas e revolucionárias de transformação emancipadora: de consciências, de culturas, de sociedades, de sentidos de história.

A categoria fundadora do imaginário de Paulo Freire é o *homem*. Sua derivação é a reinvenção e a emancipação redentora do *humano*. Pois em sua linha de pensamento, e como herança de Alfredo Memni e Franz Fanon, a tarefa do homem dominado e subalterno, é libertar-se emancipando. Na mesma medida em que liberta o opressor de sua obrigação à opressão e liberta o dominador do exercício do domínio. Seu qualificador identitário é o *humanismo*. E esta palavra e mais as suas derivadas O humanista (que ele opõe a *humanitarista*) povoam *Pedagogia do Oprimido* e os livros posteriores.

E como alguém que viveu intensamente – desde movimentos e agremiações católicas e, mais tarde ecumênicas, sigo acreditando que tudo o que ser criou primeiro como “cultura popular” e, adiante, como “educação popular” foi possível porque o seu território de origem era uma franca “terra de ninguém”. Era um entre-lugares que abrigou desde o começo dos “anos sessenta” e segue abrigando: humanistas laicos (como Paulo Freire); humanistas cristãos e humanistas marxistas

Da cultura popular para uma educação pensada como cultura

Pessoal e intensamente envolvido nos “movimentos de cultura popular” dos anos sessenta, e com a *cultura popular*, Paulo e seus companheiros da “equipe pioneira” começam a ensaiar um “giro na educação” que será a marca de suas teorias, propostas e práticas.

Eles aprendem a pensar a educação como cultura. E, leitores de Antônio Gramsci e outros pensadores e ativistas sociais, aprendem a pensar a cultura como política.

Entre tempos, vocações e estilos diversos, os seus livros serão escritos de uma política cultural emancipadora a ser realizada como *pedagogia* e através da *educação*.

Em boa medida, lembremos que o que fecunda aquilo que veio a ser mais adiante – já nos anos 70 – a *educação popular*, *originou-se da cultura popular e, em linha direta, dos movimentos de cultura popular e dos centros populares de cultura* do Brasil entre 1960 e 1964 (até abril).

Em janeiro de 1962 Paulo Freire e sua “equipe nordestina” respondem no Recife pelo *Primeiro Encontro Brasileiro de Movimentos de Cultura Popular*. Alguns grupos a eles pertencentes começavam a trabalhar com “alfabetização popular”.

E foi uma interativa relação entre pessoas “desde a educação” (pedagoga/os) e “pessoas para a educação” (cientistas sociais, artistas, pessoas da “área da saúde”, trabalhadores sociais, escritores, etc.) aquilo que na aurora dos anos sessenta gerou e colocou em diferenciadas práticas o que mais tarde veio a ser congregado baixo o qualificador: “educação popular”.

Educação popular, uma deriva, um desvio da pedagogia?

Surgida em boa medida de círculos de pessoas mais na universidade do que da universidade, e bem mais em seus recantos liminares (diretórios acadêmicos, centros de cultura, agremiações políticas, como a *Juventude Universitária Católica*, a *Ação Popular*, o *Partido Comunista Brasileiro*) reunidas no que naqueles anos chamávamos de MU – “movimento universitário”, que as propostas e experiências urbanas e rurais do que veio a ser a educação popular foram geradas e difundidas.

Assim, tudo surge na e através da “vida universitária” dos “anos sessenta”. Mas não na ou desde a “estrutura universitária”. Assim foi. Assim segue sendo.

Até os dias de hoje a educação popular de vocação freireana é pouco ou mal acolhida e pouco reconhecida nos cenários mais oficiais da academia. Isto porque desde a sua origem ela não é nem “oficial” (não deriva de alguma dimensão de poder de estado) e nem é oficialmente “universitária”. Ela não se original no âmago constitutivo da estrutura das academias e não se reconhece como sendo “da academia”. Ela não é uma pedagogia no sentido clássico e usual nos livros de “História da Educação”. Ela é um movimento social através, também, da educação. O seu lugar ideal de origem e ação são os movimentos sociais de vocação popular.

Enfim, a *educação popular* é uma deriva pedagógica, não uma proposta regular, o que antes aconteceu também como que veio a ser mais tarde – e não raros após perseguições e silenciamento – considerado como uma “proposta pedagógica inovadora”. A educação popular é um movimento, não uma instituição; é um acontecendo, não um acontecimento e, menos ainda, um acontecido.

Que a antropologia de Victor Turner (muito mais lido ontem do que agora) me ajude. Turner lembra que de uma pequena tribo indígena a uma escola de samba e dela a uma grande universidade no Rio Grande do Sul, tudo o que de alguma maneira se constitui, legítima e consagra como uma instituição social tende a se abrir a uma perene e volta e meia conflituada posição entre espaços de “estrutura” (o termo é de Turner) e espaços liminares de “*communitas*” (idem e ele opta por colocar em Latim). Assim, no mundo universitário “estrutura” é o que está escrito nos seus “estatutos”, “regimentos”, “normas” e afins. E “*communitas*” é o que existe desde agremiações estudantis contestatórias, movimentos gremiais e/ou ativamente políticos, até o que se escreve nas portas de banheiros.

Hoje em dia acredito que em suas formas mais atuantes e mais francamente populares e emancipatórias, as variantes do que chamamos de “educação popular”, observadas todas as diferenciações reconhecidas a partir do que latino-americanamente temos chamado de “reconceptualización de la educación popular”, a partir do “oitenta-noventa, são vividas e pensadas mais como “*communitas*” nas agremiações oficiais e nos movimentos populares do que em espaço oficiais e regulamentares de “estrutura”.

Um educador militante e enraizado

Ao lado de ser um homem-de-equipes, Paulo Freire foi sempre um homem enraizado. Ele compartia as suas práticas com as pessoas concretas com quem estava e com quem se envolvia e se comprometia concretamente. Evitava o estilo acadêmico de “situar-se nas alturas”, e pretender “escrever para o mundo”. Chegou a declarar que se não fosse a sua “estada no Chile”, depois do Nordeste do Brasil, ele não teria escrito o *Pedagogia do Oprimido*.

Quando no Chile e entre camponeses cooperativados Paulo escreve *Extensão ou comunicação*, para eles. Quando no exílio e trabalhando junto a ex-colônias de Portugal, envolve-se intensamente com seus educadores, e escreve com eles e para eles: *Cartas a Guiné-Bissau*, *cartas aos alfabetizadores* de São Tomé e ainda outros artigos de destinação direta. Quando retornou ao Brasil dedicou-se a escrever diretamente para “professoras do chão da escola” e para educadores populares ou assessores de movimentos populares.

Até onde me lembro de seus atos e de nossas conversas, testemunho que ele evitou escrever “artigos de alto nível” para “revistas acadêmicas especializadas”. Criamos juntos o CEDES, que antes de sua excelente revista, *Educação e Sociedade*, publicou alguns humildes quase artesanais “Cadernos do CEDES”. Tenho um artigo sobre a educação popular em um dos primeiros.

Da Ação Católica e dos “Curas por el Socialismo” até a Teologia da Libertação

Desde o final dos “anos cinquenta” integrantes de movimentos de origem e vocação cristã vertente cristã, envolvendo sacerdotes católicos e militantes leigos, sobretudo os da *Ação Católica*, mesclam com crescente frequência leituras e posturas vindas de Emmanuel Mounier e Pierre Teilhard de Chardin, com escritos de Carlos Marx e Mao Tse Tung.

No ano de 1972 realizou-se em Santiago do Chile um *Primer Congreso Latino-Americano de Cristianos por el Socialismo*. No Brasil, desde o começo dos anos sessenta estudantes e outros militantes cristãos e militantes comunistas firmaram um acordo de “frente única”, e

colaboraram intensamente, antes e depois da ditadura militar.

Em 1962 um “Manifesto do Diretório Acadêmico da Pontifícia Universidade Católica” foi denunciado como um “documento socialista” por setores de centro-direita da hierarquia católica. Dois meses antes do golpe militar de 1º de abril de 1964, um livro de alfabetização do *Movimento de Educação de Base* foi apreendido pela polícia ainda na gráfica. Logo após o golpe militar, militantes cristãos, tanto quanto militantes marxistas, foram de imediato perseguidos, presos, exilados, torturados e, em casos extremos, mortos.

Do ponto de vista protestante, a vinda de Richard Shaull, um missionário presbiteriano norte-americano que atravessa alguns países da América Latina e vive no Brasil de 1952 a 1962, a partir de suas ações e pregações provocou um início de envolvimento social e político entre leigos evangélicos, pastores e teólogos, tal como ele já era partilhado desde anos antes por uma “militância católica”, entre leigos, padres, freiras e alguns bispos. Shaull impulsionou uma aproximação ecumênica entre protestantes (sobretudo presbiterianos) e a “esquerda católica”, de que resultou, entre outros efeitos, a criação de um movimento continental e ecumênico: *Iglesia y Sociedad en América Latina*.

Dialógico? Dialético? Dialógico-Dialético? Ou Dialético-Dialógico?

Eis uma questão delicada que evitávamos colocar tanto em rodadas de mesa de bar quanto em encontros político-pedagógicos.

Aqui e ali Paulo Freire – e nós também – empregava a palavra: “dialética”. Lembro que antes de Marx esta é uma palavra cara e fundadora em Hegel. E o será entre os pensadores da Grécia Clássica. Assim como bem depois de Marx será um termo científico central na sociologia de Peter Berger e Thomas Luckmann, sobre tudo em *A construção social da realidade*, um livro muito difundido entre pessoas da educação e que utilizei muito em Educação Popular e conscientização.

A proposta de uma “educação dialógica” em Paulo Freire me parece levada a um extremo. Praticada entre sujeitos diferentes entre seus

saberes, sensações, sentidos, significados e sociabilidades, mas de modo algum desiguais, é a própria diferença negadora da desigualdade “em” e “entre” quem ensina-aprendendo e aprende-ensinando, que o diálogo é possível.

Em um ponto freireanamente extremo, é próprio de uma pedagogia dialógica a criação “do novo”. Um c0-saber criado em termos, ele também de um “inédito viável”. E criador de um entre-nós em que nenhuma possibilidade de a-posição ou de im-posição de meus saberes sobre o outros e os seus saberes, é pedagogicamente aceitável.

Assim, tanto na radicalidade da educação popular originalmente freireana quanto nas alternativas igualmente radicais da investigação-ação-participante, uma pura e simples transferência de meu-saber para o seu não-saber é inviável – isto é, é o oposto do viável-inédito.

Assim, e, Paulo Freire existem duas impossibilidades que política e pedagogicamente o afastavam de uma educação de origem marxista, pelo menos em suas expressões mais ortodoxas.

Primeira, a real impossibilidade de uma ciência-já-constituída e pedagogicamente constituinte, a ser transmitida, transferia a que aprende. Segunda, a inviabilidade de um “educador do povo” também pré-constituído, seja ele a pessoa de um professor-que-professa individualmente, seja ele “o Partido”.

Quem leia com atenção os escritos de Paulo Freire verá que até mesmo uma programação antecipada de aulas e de cursos é algo estranho, ou é uma prática extremamente não-impositiva e maleável. Tanto em algumas de suas aulas assistidas por mim na UNICAMP como nas ocasiões em que estivemos juntos em alguma mesa-redonda, no Brasil e na América Latina, observei que mesmo quando antecipadamente ele estudava, nunca, no entanto, “preparava” de antemão algo a ser lido ou ensinado.

Em atitudes pedagógico-pessoais que a meu ver o aproximavam muito do “ensino centrado no aluno”, de Carlo Rogers (que acredito que ele nunca leu), a temática crítica de cada aula “nascia” de um pré-diálogo de que se originava o que seria tratado a seguir.

Lembro-me que a meu lado, na sua célebre “palestra” diante de cerca de três mil educadores da Argentina, no lotado Teatro San Martín, em janeiro de 1985, sentado ao meu lado, antes de chegar a sua vez de falar, usando uma pequenina folha de papel, Paulo foi escrevendo, uma sob a outra, dez palavras. Quando lhe foi dada a palavra ele (após falar longamente de “saudades de Buenos Aires e de seu afeto pelo tango”) anunciou que iria propor ali não propriamente um decálogo, mas o que ele considerava “dez princípios do professor crítico-criativo”. Falou durante hora e meia descendo da primeira palavra rabiscada até a última. Esta fala de Paulo foi editada em versão muito limitada pelo CEAAL, em uma pequena publicação com este nome: “Paulo Freire em Buenos Aires”. Erroneamente pensa-se que foi a fala dele na grande Assembleia Mundial de Educação de Adultos, patrocinada pela UNESCO e realizada em julho de 1985, em Buenos Aires. Não foi. Foi a fala de improviso em janeiro, quando fomos a Buenos Aires por uns quatro dias, para preparar a participação do CEAAL na “Conferência”, em julho.

Alguns fundamentos do passado, vigentes e ativos hoje

Existem pontos de fundamento da educação popular de vocação freireana? Penso que elas poderiam ser resumidas assim:

* Somos, como seres humanos, inevitavelmente inacabáveis e imperfeitos. Mas somos também permanente e crescentemente aperfeiçoáveis e “acabáveis”. Somos seres destinados a “aprender a saber”; e a saber não apenas para acumular conhecimentos (a visão da “educação bancária” que Paulo Freire criticará fortemente), mas para progressivamente vivermos um crescendo de conhecimento transformado em consciência. E consciência transformada em projetos de vida e em ações sociais de vocação libertadora, emancipadora, decolonizadora. Humanizadora, enfim.

* Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber. Assim sendo, qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor único em-si-mesmo, por realizar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social.

* Assim também cada *cultura* representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior

para fora, e os seus componentes “vividoss-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social. Tal como pessoas em sua individualidade, culturas são diferentes, mas nunca desiguais. E é a sua diferenciada existência o que permite o diálogo.

* Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. Na qualidade de seres humanos, as pessoas educam-se umas às outras, e mutuamente se ensinam-e-aprendem através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades de vida e de destino.

* Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado” ou “ser educado”) significam algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significam aprender a ler crítica e criativamente “o seu próprio mundo”. Significam aprender, a partir de um *processo dialógico* em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo, do que os conteúdos com que se trabalha a:

Tomar *consciência de si-mesmo* (quem de fato e de verdade sou eu, e qual o valor de ser-quem-sou?);

Tomar *consciência do outro* (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? em que situações e posições nós nos relacionamos? e o eu isto significa?);

Tomar *consciência do mundo* (o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo).

Ser como os outros, entre outros

A pessoa de Paulo Freire sempre me impressionou muito; mais até mesmo do que os seus escritos.

Paulo sempre foi um homem de uma extrema simplicidade. Nada nele havia que lembrasse enfatuidos acadêmicos que cedo se “estrelam” e depressa se apagam.

Quem percorra a sua trajetória verá que de 1960 no Recife, até dois dias antes de sua partida, ele “estava junto a”. Ele mesmo gostava de lembrar de si-mesmo como um menino-conectivo. Sua vida era “em equipe” e o “círculo de cultura” é apenas uma arquitetura algo aumentada pedagogicamente do como ele gostava de viver. Sempre foi um adepto de calorosas “mesas de bar”.

Lembro-me especialmente dos dias de Manágua, na Nicarágua, creio que em 1982, ou 83. Estávamos lá em um grande “Encontro Internacional de apoio à Revolução Sandinista”. Eu editei um livro coletivo sobre ela: *Lições da Nicarágua, a experiência da esperança*.

As condições em Manágua eram muito precárias. Ficamos hospedados em um velho colégio de jesuítas, com algumas partes semidestruídas. Precárias as condições de convivência, de dormida e até mesmo de alimentação.

Recebíamos no almoço e no jantar uma bandeja com uma igual e pequena quantidade de alimentos. Vi alguns participantes reclamando. Paulo, nunca.

Nos encontros e momentos de grandes e solenes falas – com várias autoridades locais presentes – Paulo fugia de se ver como “centro das atenções”. Eu o vi seguidas vezes mais ouvindo e anotando, do que falando e se colocando sob o foco de luzes.

Viajamos juntos na ida e na volta. Longas viagens com paradas no Panamá. Conversamos mais nos aeroportos do que nos aviões, tal o nosso cansaço.

Recordo que quando chegamos no aeroporto em Guarulhos, Madalena, a filha, foi buscar o pai. E eu aproveitei a carona.

Quando se encontraram, Paulo a abraçou demoradamente. Perguntou por Elza e por outras pessoas. Mas logo a seguir interrogou a filha: “Madalena, e como anda a novela das oito?”

Aprender a ser a história-de-si-mesmo

Desde os primeiros escritos e as primeiras aulas, uma das palavras mais presente em Paulo Freire era “história”. E uma das expressões mais

caras e frequentes nele era a “escrita popular da história”.

A idéia de sermos nós, os humanos, não apenas seres por sermos seres da sociedade, mas também e em uma dimensão fundadora, por sermos seres da história. E esta dimensão que sugere o “trânsito” – outra palavra cara a Paulo – deve ser através dele lida em duas dimensões apenas ilusoriamente polares.

Em um primeiro plano, em sua dimensão absolutamente pessoal. Em nossa individualidade, não somos, estamos sendo. De modo diverso de jacarés e tartarugas, o ser humano não é um perfeito e acabado ser-aí. Nascido incompleto, inacabado, imperfeito, ele é um estar-sendo. Melhor ainda, um perene peregrino se-fazendo.

Uma incompletude e uma imperfeição permanente no ser humano levam-no a estar sempre em busca de completar-se, de aperfeiçoar-se. O destino do humano é o transitar entre o como-é e o como-pode-ser. Ou, ainda, como pode fazer-se-ser-para-mais-além-do-que-é. Em Paulo Freire somos bem mais uma biografia em trânsito do que uma identidade estabelecida.

Daí a educação, como uma inevitável e perene vocação humana. Mais do que apenas “permanente” como na proposta da UNESCO desde também os “anos sessenta”, a educação, em seu sentido freireano mais intenso, deve nos acompanhar “ao longo de toda a vida” (a proposta da UNESCO repensada em décadas mais à frente), mas deve ser entre todas, a mais essencial vocação humana.

É, claro então, uma educação compreendida não como aquisição de, ou como estocagem de informações e de conhecimentos, mas como uma criação-de-si-mesmo através da aprendizagem e como uma construção-entre-nós através do diálogo. Como uma ideia vinda desde uma das ramas da filosofia e da paidéia grega, sobretudo entre os imaginários de Platão, o destino da pessoa educada não é apenas o saber-para; é o alcance da sabedoria-em. Eis o ponto em que entre Platão e Paulo, o aprender-a-saber desafia a pessoa humana a um outro trânsito. A uma perene e crescente passagem de conhecimento a consciência. O desaguar contínuo do reflexo (saber algo) algo reflexivo (saber-me sabendo).

E, por consequência, o trânsito do conhecimento ao pensamento e do pensamento à reflexão. A uma capacidade ao mesmo tempo radicalmente individual e extensivamente coletiva, solidária de não apenas repetir pensamento aprendidos, mas criar o seu próprio pensar. Eu ousaria mesmo dizer: transformar o pensamento em imaginação. Em capacidade de pensar o não-pensado-até-aqui. De, afinal, imaginar como em Paulo Freire, o “inérito viável”, uma de suas criações mais radicais e mais conhecidas.

Criar a sua história, escrever a história realizada

Vem dos gregos clássicos e dos princípios de sua paidéia – pensada ao mesmo tempo como a cultura que se vive na polis e a formação que se vive na educação – a ideia de que somos a uma só vez “idiotas” e “políticos”. Na nossa dimensão “idiota” (de que deriva indivíduo, individual, individuação, etc.) aprendemos para nos realizarmos interiormente. Pois o “idiota” em nós é a dimensão de nós-mesmos que se volta para dentro de nós. Para a intimidade única de nossa absoluta pessoalidade.

No entanto, somos também “políticos”. Somos orgânica, cultural e socialmente, “seres da polis”, sujeitos do coletivo. E a dimensão em que o nosso real e perene aprendizado é posto à prova é a de nossa coletividade. É a qualidade de nossa presença e de nossa participação na vida social da coletividade de que somos originalmente parte, e somos vocacionalmente partilhar.

Assim um segundo plano de realização da pessoa-que-aprende estende-se de organicamente individual (a dimensão “idiota”) a coletiva; de naturalmente coletiva a culturalmente social; de culturalmente social a politicamente crítica e transformadora. E é nesta dimensão que em Paulo Freire o ser humano é convocado a reconhecer-se não apenas como “criador de cultura” e emancipador da sociedade estabelecida e imposta, mas como um ser-da-história. E a palavra “história” em Paulo Freire possui um sentido duplamente ativo. É nela e através dela, como uma história assumida e exercida como “prática da liberdade”, que a pessoa-educada e conscientizada através de uma “pedagogia do oprimido” se reconhece como criadora da história de sua própria emancipação. E também como uma co-autora da escrita de sua própria história. “Escrever a sua história”, uma das frases mais constantes e

cortantes em Paulo Freire.

Assim, ao lado da tarefa emancipadora ligada ao “transformar o seu mundo”, sempre este ligada a tarefa associada (e não apenas complementar), de ao povo estar destinado o saber aprender a “escrever a sua história”.

Livros e outros escritos consultados e indicados

- Alves, R. (2019). *Por uma teologia da libertação*. Juiz de Fora: Editora SIAMO
- Fávero, O. (1983). *Cultura e Educação Popular – memória dos anos sessenta*. Rio de Janeiro: Edições GRAAL.
- Fávero, O. ; Motta, E. (2012). As fichas de cultura do Método de alfabetização Paulo Freire – um ovo de Colombo. En: *Revista Linhas Críticas*, v. 18 n. 37, pp.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da Correspondência*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido – o manuscrito*. São Paulo: Instituto Paulo Freire e UNINOVE.
- Jara, O. (2020). *A educação popular latino-americana-americana – história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*. São Paulo: CEAAL, Ação educativa e outros,
- Torres, A. C. (2007). *Educación popular – trayectoria y actualidad*. Bogotá: Ediciones El Búho.

Paulo Freire y la pedagogía crítica de lo cotidiano

Ángel Alonso Mancilla García
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Ciudad de México, México

Introducción

La pandemia del Covid-19 nos puso los anteojos de lo evidente, de la desfortuna de lo cotidiano, del infierno en la tierra, y develó la crisis de una de las fases más atroces del Capitalismo, el llamado Neoliberalismo: la mercantilización de lo cotidiano.

Así, de esta inminente crisis se desprende un problema fundamental, o hacemos que se reconfigure el capitalismo —como viene haciendo el aceleracionismo tecnológico y digital— y pasa a su siguiente fase, o le damos sentido al momento histórico, como lo anunciara Fidel Castro hace 21 años: cambiar todo lo que debe ser cambiado. Tenemos que plantearnos una revolución desde la cotidianidad, desarrollando, así, al hombre y mujer colectivo(a) sin desencadenar en alguna medida el fanatismo, sin crear tabúes, críticamente, en suma, como conciencia de una necesidad libremente aceptada y reconocida como tal, por un cálculo de medio y fines que hay que adecuar (Gramsci, 2019: 353).

Este es un trabajo, como muchos otros, sobre el buen vivir. Sin embargo, parte de la idea derridiana de deconstrucción, la cual supone la destrucción de conceptos que hemos creído “naturales” y, por ende, incuestionables, inclusive, dados y acabados. Como dice Derrida (2010) en *Políticas de amistad*, la deconstrucción tiene que ver con un atravesamiento de un espacio y tiempo histórico-político que no se puede obviar, pero al que se le tiene que sacar la prisa y los estereotipos, los cuales tienen que ver con ideas “finamente” argumentadas desde la perspectiva de los opresores, que no tiene nada que ver con los hechos de la realidad concreta.

De lo que se trata es, entonces, de retornar a ese momento, que no fue sólo un momento en el tiempo sino una dimensión de la experiencia del ser y del logos o, para precisar mejor, donde la filosofía fue muy joven o habría llegado demasiado tarde, por lo cual no tiene ninguna autoridad

para hacer preguntas (Derrida, 1998: 365). Así, donde la conciencia no fue crítica —porque llegó muy joven o demasiado tarde— y no cuestionó la realidad, hoy intentamos un proceso de apropiación y de transformación de los conceptos de un modo no lineal (continuo y cronológico), para, de esa forma, deconstruir la conciencia que no fue, pero que será, la cual no es otra cosa que el devenir-mundo, la historia.

Pedagogía del engaño

Escribía Simone de Beauvoir en su texto *El pensamiento político de la derecha* que los burgueses de hoy tienen miedo, ya que en todos sus libros, en sus artículos y discursos que expresan su pensamiento, es el pánico lo que ante todo salta a sus ojos (de Beauvoir, 2000). Pregonan que sólo el capitalismo es capaz de lograr la prosperidad universal. Por consiguiente, la burguesía, al darse cuenta —después de dos guerras mundiales y una bomba atómica— que con el fascismo no podría seguir controlando a las masas populares, donde las y los trabajadores empezaban a rechazar la civilización burguesa, tenían que tomar otras medidas: el control y la subordinación a través de prácticas cotidianas, es decir, a partir de la cultura como anunciara Gramsci (2019).

Podemos considerar cotidianidad burguesa a todas las acciones, comportamientos y actividades realizadas por la burguesía, pero que se incrustan en todos los sectores de la población, es decir, es toda una cultura hegemónica imperante que produce desorientados, gente que se cree superior al resto de la humanidad y que da como resultado una sociedad jerárquica, en la cual, incluso entre oprimidos/as, hay opresores. Sin embargo, existe una cultura crítica emanada de la clase trabajadora, del proletariado, que surge de la comprensión del valor histórico de cada persona, lo que llama Gramsci (2019) contrahegemonía cultural, y es lo que le da sentido a la conciencia de clase, quiero decir concientización crítica del ser, siendo la (auto)organización uno de sus principios fundamentales que nos lleva a un nuevo pacto social: el socialismo.

De ese modo, bajo la cultura hegemónica o bajo la contrahegemonía cultural —conciencia burguesa o conciencia de clase—, las instituciones son moldeadas a su antojo. Entonces, pueden existir en una misma sociedad instituciones hegemónicas e instituciones que resistan los embates de la misma —aunque menores y deslegitimadas—, por lo que

puede haber, por ejemplo, un tipo de familia tradicional que sirve para la opresión y otro tipo que se vaya creando críticamente, que ayude a la liberación.

La hegemonía cultural tiene que ver con el resultado de miles de acciones y sus efectos producidos, es decir, se da por nuestros comportamientos cotidianos, los cuales, al realizarlos mecánicamente, ocultan el engaño. De ese modo, la pedagogía de lo cotidiano tiene como fin develar el engaño y éste no podría vislumbrarse si no es a través de nuestras acciones cotidianas. Por ejemplo, en la familia, el padre o la madre deberán de transformar sus comportamientos cotidianos con respecto a las hijas o hijos, y viceversa, lo que traería un efecto diferente al promulgarlo, y causaría un proceso de concientización crítico para ambas partes. Sin embargo, el padre o la madre que a la vez son trabajadores, o el hijo o la hija que son también estudiantes, no podrán alcanzar dicha conciencia si no transforman sus relaciones laborales o escolares.

Por otra parte, en la pedagogía crítica de lo cotidiano, la política, en cuanto histórica, es la construcción social de la convivencia entre seres humanos(as) y que desfetichiza las relaciones sociales, haciendo, así, una crítica a esa forma de estar en el mundo en el que vivimos, es decir, tiene la cualidad de disipar los prejuicios que construimos en una sociedad específica y concreta. Ésta puede ser como en la que hasta ahora estamos inmersos/as, burguesa, o puede ser como la del futuro, socialista. Sin embargo, una politización crítica, que no es otra cosa que estar abierto al mundo y buscar en sus problemáticas otras alternativas de solución, nos haría dar un paso más para liberarnos de ellos.

En la pedagogía crítica de lo cotidiano, la política también es igualdad y la podemos encontrar en las respuestas a preguntas absurdas —de implementación discursiva y práctica— y no en respuestas predeterminadas —preguntas que contienen la respuesta dada mecánicamente—. En otras palabras, la igualdad se devela al comparar un ser con otro/a, por ejemplo, qué resultaría de la pregunta ¿una mujer es un ciudadano? o ¿la justicia es igual para algún integrante de un pueblo originario que para el empresario Carlos Slim? Lo que vamos a encontrar será una comparación basada en la jerarquía y esa jerarquía se hace visible a través de la igualdad que promueve la pedagogía crítica de lo cotidiano, a saber, la igualdad será la respuesta a preguntas

absurdas que tendrán que explicar el suceso y no una mera descripción del mismo.

Asimismo, en la pedagogía crítica de lo cotidiano se le devuelve al conflicto lo político, su carácter positivo; no como en la pedagogía del engaño donde se quiere ocultar por su interpretación negativa, desarrollando una gran incapacidad para percibir de un modo político los problemas que suceden a nuestro alrededor, de lo cotidiano. De lo que se trata en la pedagogía crítica de lo cotidiano es de mostrar los asuntos políticos como algo que tiene que resolver responsablemente la clase trabajadora y no se los deje, como hasta ahora, a los “expertos”, situación que ha hecho que se oculte la lucha de clases.

De ese modo, en la pedagogía crítica de lo cotidiano es necesario politizar lo político y esto solo se puede lograr con la destrucción de la idea de una sociedad homogenizada y del individuo/a *homoeconomicus*, pero apostando, al mismo tiempo, por el conflicto, lo que supone hacerlo legítimo y disputarlo. El conflicto solo puede disputarse en un espacio que comparten dos o más partes en disenso, y es en la cultura donde se disputa la legitimidad del antagonismo de clase y se hace concreto, reapareciendo, así, la lucha de clases. Hacer legítima la lucha de clases —el conflicto— en el seno de una cultura concreta es lo que llama Mouffe (2008) agonista. Es decir, lo agonista tiene que ver con el conflicto no racional, y como tal, no puede reconciliarse por mera negociación; sin embargo, permite la no destrucción de la sociedad y el percibimiento legítimo del conflicto. En ese sentido, lo racional esconde la lucha de clases, ya que ese antagonismo no puede resolverse con la simple negociación para desahogarlo —la negociación causa la contradicción desapareciendo el conflicto—, pero, lo agonista permite contradecir el pensamiento único —o hegemónico— y vuelve legítima esa disputa.

En síntesis, la pedagogía del engaño niega en el individuo/a su capacidad autónoma y libre de acción para transformar su mundo; en contraste, la pedagogía crítica de lo cotidiano lo afirma, ya que, a través de ella, podemos llegar a realizar la contrahegemonía cultural, por lo tanto, esta pedagogía debe transformar las relaciones cotidianas, no sólo de humano/a con humano/a o de hombres con mujeres, sino con los animales, con las plantas y con nuestros alimentos. La humanidad debe, pues, estar en armonía y sin jerarquías con toda la naturaleza, ser una

ecología social que no suponga una homogeneidad sino un todo diverso, es decir, que afirme lo político: la libertad y el diálogo entre la diversidad.

Pedagogía crítica de lo cotidiano

En su texto *La vida en las escuelas*, McLaren (2011) plantea que no hay manual de cómo hacer pedagogía crítica, ya que contradice el principio de lo crítico y sería una mera mecanización de lo pedagógico; explica, además, que tampoco es un principio neutral, pues conduce a la transformación social. Sin embargo, nos propone un enfoque dialéctico marxista, vale decir, crítico, el cual, parte de la idea de

tratar de comprender de manera dialéctica cómo es que las relaciones sociales capitalistas, es decir, el capital como forma social (cuando los imperativos del mercado fijan los términos de la reproducción social) moldean a estudiantes y maestros, y cómo es que los fundamentos de la existencia pueden someterse a los requerimientos de la ganancia (McLaren, 2011: 75).

Entonces, entendemos como pedagogía crítica el enfoque educativo que haga una crítica al modo hegemónico de estar en el mundo, a la visión impuesta por la clase burguesa, y que permita la transformación social. Asimismo, la pedagogía crítica tiene que ver con “aprender pacientemente a analizar las condiciones objetivas que son responsables de crear la vida cotidiana en todo su sinfín de manifestaciones sociales” (McLaren, 2011: 75). De esa manera, entender la mercantilización de la vida y de las relaciones sociales es lo que desarrolla la pedagogía crítica de lo cotidiano, que no es otra cosa que la potencia creadora de las condiciones que permitan la acción crítica transformadora.

Por consiguiente, este apartado parte del supuesto de que, como ya lo hemos referido anteriormente, la neutralidad es esencialmente burguesa, es decir, no posicionarse —o tomar partido, como señalara Gramsci (2019)— de parte de los y las oprimidas es estar del lado del orden social impuesto por el capitalismo; es así, como plantea McLaren, que los problemas sociales son mucho más que simples hechos aislados de los individuos/as o deficiencias en la estructura social, pues surgen del

contexto interactivo, esto es, de la dialéctica entre el individuo/a y la sociedad (McLaren, 2011: 264).

Por supuesto, la pedagogía crítica de lo cotidiano debe desfetichizar las relaciones jerárquicas que existen para su posterior transformación, es por ello que, en esta propuesta, visibilizar la clase, la cual refiere a las “relaciones económicas, sociales y políticas que gobiernan la vida en un orden social dado” (McLaren, 2011: 269), es una necesidad fundamental.

De esa manera, el amor debe ser, como diría Mijaíl Bakunin en su *Carta a Pavel* (marzo del 1845), querer la libertad, la independencia total del otro/a, la emancipación completa del objeto al que se ama —porque liberación del objeto es regresar la dignidad al ser humano/a—, esto es, la afirmación espontánea del otro/a (Bakunin, 1953).

Así, el amor es el pilar fundamental en la pedagogía de lo cotidiano; es el motor de la vida y de la existencia, como lo definiera Lagarde (2001) en su texto *Claves feministas para la negociación del amor*; es la experiencia constante que nos define, es decir, “es una experiencia movilizadora, nos mueve a actuar, a crear acontecimientos —a trascender—, a transformar el mundo. Y a transformar nuestra vida, que es la más importante en el mundo” (Lagarde, 2001: 15). De modo que no se puede amar si no se conoce; no se da solo y, por ende, no es mecánico, como nos han querido engañar.

De esa manera, nos preguntamos ¿por qué el amor para transformar el mundo? Porque, justamente, es lo que nos hace desarrollar una conciencia crítica, es decir, preguntarnos quién soy, qué quiero, qué deseo, qué anhelo, qué necesito, qué puedo, qué hago —como planteara Lagarde (2001)—. Es conocer quién soy y eso supone que puedo situarme como individuo/a en el mundo, para poder pasar a la praxis. Esto es, así como la opresión es un hecho histórico, también el amor lo es; entonces, la síntesis histórica es lo que genera la conciencia crítica, la espontaneidad. El feminismo, que ha develado ese proceso histórico de opresión de la mujer por el hombre a través del amor, es la espontaneidad del momento histórico, es decir, la conciencia crítica: lo personal como político.

La pedagogía crítica de lo cotidiano parte de la idea de otro desarrollo

del ser humano/a, esto es, educación no es escolaridad y por eso atiende otras formas y otras posibilidades. En otras palabras, educación, en la pedagogía crítica de lo cotidiano, es pensar a cada ser humano/a con relación a los otros, otras, animales, alimento y naturaleza. Esta relación abarca desde: el despertarse y encontrarse con el sol o con la lluvia (¿qué reflexión haríamos si hacemos consciente la relación del “yo” con el sol? ¿me brindará una sonrisa? ¿seré feliz en ese instante?); el vincularse de forma consciente con mi perro o gato o cualquier animal (¿cuál será el resultado de la reflexión sobre esa relación?); el tratar con las plantas —el riego y todo el cuidado que conlleva—; hasta el vínculo con mi mamá o papá hasta o con la lechuga que planté y coseché en mi huerto, para comerla posteriormente. De ese modo, se complejiza un poco cuando vamos creciendo y nos encontramos con otras relaciones, como con el conductor del camión al que me subo, o si uso bicicleta la relación con otras y los carros, o la relación con mis compañeros/as de escuela o trabajo y así sucesivamente, las relaciones con personas con mayor “autoridad” jerárquica. Por su parte, la complejización radica en que muchas de esas otras relaciones ya no contienen el pilar fundamental para la transformación social, el amor; sin embargo, al hacer conscientes esas otras relaciones, descubrimos la conciencia crítica, de clase y género, que puede convertirse en amor.

De ese modo, en nuestro análisis queremos destacar algunas acciones que se tienen dentro de una familia, esto es, con madre, padre, hermana, hermano, perro, gato, plantas y huerto en casa. En otras palabras, como sucede con Nietzsche (2000) en *Sobre el porvenir de la educación*, cuando hablando del método de enseñanza, el acompañante le dice al filósofo: por la intimidad que tuve con usted aprendí que las experiencias más notables, más instructivas, más decisivas y más íntimas son las cotidianas, pero que muy pocos son los que entienden como enigma lo que ante todos se presenta como tal, y que a los pocos filósofos auténticos existentes es a quienes van destinados esos problemas —ignorados, abandonados en el camino y casi pisoteados por la multitud—, para que los recojan con cuidado y desde ese momento resplandezcan como piedras preciosas del conocimiento.

Así es como tenemos que ir recogiendo con sumo cuidado las experiencias cotidianas, a saber, con una reflexión profunda, ya que son las propias experiencias las que conducen a los individuos/as a identificar los problemas más profundos de la sociedad como

ejemplificaciones de una realidad cotidiana. Es decir, que lo micro responde a lo macro y viceversa, por lo que realizar de un modo u otro acciones cotidianas podrá dar alternativas para resolver problemas significativos.

Lo cotidiano, como afirma Paul Leuilliot en el prefacio de *Pour une histoire du quotidien au XIX' siècle en Nivernais*, tiene que ver con lo que nos preocupa cada día, y hasta nos oprime, pues hay una opresión del presente. Cada mañana, lo que retomamos para llevar a cuestras, al despertar, es el peso de la vida, la dificultad de vivir, o de vivir en tal o cual condición, con tal fatiga o tal deseo. Lo cotidiano nos relaciona íntimamente con el interior. Se trata de una historia a medio camino de nosotros/as mismos/as, casi hacia atrás, en ocasiones velada (Certeau, 1999: 1). Así, lo que interesa de la historia de lo cotidiano es lo invisible, lo que llamaba Karl Marx fetichismo, pues lo concreto a nuestros ojos invisibiliza todo un proceso que tiene detrás, su historicidad.

El análisis de lo cotidiano, como afirmara Paulo Freire en *Pedagogía diálogo y conflicto*, es ese hilo del que al tirar, por muy particular que sea, se acaba descubriendo una malla compleja, una red de cuestiones (Freire, 1989).

Por consiguiente, en la pedagogía crítica de lo cotidiano hay una imperiosa necesidad de promulgar el respeto al infante, lo que tiene que ver con entender que los niños y las niñas saben, que van aprendiendo constantemente y que de lejos son los que eran hace un par de minutos; que evolucionan constantemente y que si preguntan es porque están buscando respuestas, las que, si erramos en las respuestas, de todas maneras se les impregnarán en su ser consciente, lo que hará que se le construyan un tipo de gafas para ver y estar en el mundo. Es decir, si le enseño al niño que a la hora de la merienda puede dejar su plato en la mesa para irse a jugar con el balón, mientras que su hermana levanta su plato y, además, lo lava, estoy enseñando un rol de género de opresión hacia las mujeres que llevará consigo y aplicará.

Asimismo, lo que tenemos que comprender es que el niño o niña en su afán de libertad tiene que hacerse cargo de sus propias acciones, de esa forma es como utilizaremos el concepto de libertad.

[El] educador debe ayudar al niño y al adolescente a atribuirse progresivamente la responsabilidad de sus propias palabras, de sus propias conductas y hasta de sus decisiones fundamentales, para poder “hacer de sí su propia obra”, como decía Pestalozzi. Hay que permitirle desprenderse simétricamente del fatalismo y del capricho para que pueda asumir la responsabilidad de sus actos y la responsabilidad de su vida (Meirieu, 2016: 167-168).

Si el niño o la niña no puede asumir la responsabilidad de sus actos, mucho menos podrá tomar las riendas de su propia vida. Y necesariamente, hacerse de esas riendas es pensar la transformación de la sociedad; por ejemplo, si veo una cartera tirada y dentro tiene una credencial de identificación, lo que debería hacer, en vez de quedarme con su dinero, es buscar a la persona, y en esta época, la utilización de herramientas tecnológicas facilitan dicha tarea; en vez de no hacer nada cuando un hombre está violentando a su pareja mujer, poder interceder; o, cuando el Estado está reprimiendo una manifestación no legitimar dicha acción y salir también. Es decir, tomar el curso de nuestra vida y la superación de su propia historia de opresión.

Vayamos a la cuestión de la libertad ¿de qué se trata? ¿qué tanto hay que dar? ¿cómo otorgarla? Paulo Freire en *Lecciones de casa: últimos diálogos sobre educación*, cuenta que su hijo menor llegó a decirle que como padre había exagerado en la comprensión del uso de la libertad por parte de ellos, sus hijos, “por tanta confianza en la libertad del hijo, en la creatividad del hijo, en la responsabilidad del hijo, nos dejaste a todos, varias veces, en una situación de inseguridad” (Freire y Guimarães, 1997: 47), le dijo. A lo que Paulo contestó “lo importante es que, como padre: primero, te quedes con el hijo que fuiste; segundo, que prepares al hijo que tienes para también ser padre mañana. Que ayudes en este esfuerzo de preparación. Pero equilibrando muy bien la relación entre la autoridad del padre y la libertad del hijo” (Freire y Guimarães, 1997: 48).

De esa manera, la primera conclusión que podemos sacar es que la libertad que otorga —a quien de algún modo podemos llamar— el/la detentador/a de autoridad, no debe vulnerar a los/las hijos/hijas, tenemos que tener cuidado de producir en ellos/ellas inseguridades que se manifiesten en miedos, por el contrario, habrán de ser inseguridades que

se manifiesten en acción para desmontarlas, es decir, en curiosidad de descubrir el mundo; además, esa libertad —que genere o no inseguridades— debe estar basada en las experiencias que tuviste como chico/chica, esto es, que puedas pensar en ciertos escenarios no dañinos y que ayude a la preparación del niño o de la niña para ser detentador/a de autoridad, pues ello llevará al uso responsable de la responsabilidad que acarrea la autoridad, para así, evitar el autoritarismo y el libertinaje. La libertad es un juego peligroso que, no obstante, debe jugarse, porque si no, no hay posibilidad de transformación, ya que, como le dijo Joaquim a su hermano Lut — hijos de Freire— “tenía que elegir [Freire] entre la posibilidad de que nos perdiéramos o de encontrarnos a nosotros mismos. Incluso si crees que te has perdido. Así que apruebo estas cosas, ¿sabes? Lo repetiré” (Freire y Guimarães, 1997: 49). Esto supone que, en libertad, uno puede escoger —y es legítimo— equivocarse y recomponer o no el camino, sin embargo, en el autoritarismo no hay posibilidad de errar, aunque equivocarse sea parte innata del ser humano/a y en vez de responsabilizarse de dichos actos, no los afronte y, por ende, no los transforme, para, así, tener una vida mecánica, acrítica.

Por consiguiente, en libertad, es tan difícil ser padre/madre como difícil ser hijo/hija, como afirmara Fátima en su conversación con Lut, quien hablando de su padre (Paulo Freire) dijo:

nos toca a nosotros descubrir la mejor manera de utilizar el espacio de la libertad, que él nunca nos dio, porque siempre lo ha reconocido. No fue una donación que nos hizo, ahí es donde está la diferencia. Reconoció ese derecho y es muy consistente. Si quieres ir ahora (...) está allá escribiendo. Ve allí ahora, yo voy allí. Y digamos que tenemos algo que decirle, él para lo que está haciendo, escucha y discute, debate. Nunca cierra la puerta, ni dice: «Yo soy el padre». Entonces ésta es otra dificultad, porque el hecho de que él diga «yo soy el padre» significa que tenemos que hacernos valer para poder discutir con él. De modo que ese es el desafío permanente que él nos hace: ser nosotros. Entonces es difícil ser su hijo (Freire y Guimarães, 1997: 50).

De ese modo, una enseñanza en libertad supone el desafío de descubrirla, la cual no es una donación que otorga la autoridad, sino una

afirmación de un derecho de la humanidad; la libertad tiene que ver con debatir, saber escuchar a los/las demás y entender que no sé todo, que puedo aprender escuchando; además, la libertad supone, necesariamente, la afirmación del “yo”, que puedo ser el otro/a, y que necesito decir cosas, por lo que necesito ser escuchado/a.

En la familia tradicional y a la vez moderna, ya que como generalidad no se ha transformado la jerarquía y sus roles de género, alguien está detentando la autoridad, particularmente lo ha hecho el padre varón, por lo que, como decía Paulo Freire, cuando murió su padre, él murió también. Esto no quiere decir que realmente murió Freire, sino que murió esa forma de relacionarse con la autoridad para que diera nacimiento a otra, lo que fue Paulo Freire como lo conocemos, es decir, como afirmara Nietzsche con la idea de matar a Dios y despojarse de ese miedo que desarrolla una subjetividad. En otras palabras, el mejor legado que le dejó su padre al morir, fue la libertad, pues afirmó “esta es la marca que mi padre ejerció en mí, pero de profunda liberación. Eso es lo formidable: que hasta hoy no me he sentido, y no me siento como en un círculo de hierro, con una presencia que me angustia, nada de eso. O que tenía un sentimiento de culpa, nada” (Freire y Guimaraes, 1997: 53).

El acto de conocer como forma de ser

Paulo Freire decía que en el diálogo, el acto de conocer tiene la cualidad de ser, es decir, “el diálogo no sólo como sello del acto de conocimiento; el diálogo como forma de existir, aunque a veces se exprese sin el lenguaje oral” (Freire y Guimaraes, 1997: 52). Entonces, podemos decir que quienes detentan la autoridad tienen que crear un diálogo con los/las que no, lo que va a generar un conocimiento, esto es, escenarios imaginarios generados de la experiencia concreta del facilitador o guía de los mismos y que, al final, se concretará alguno o no —porque la realidad es dinámica y cambiante—, situación que desarrollará un aprendizaje entre ambas partes, lo que conllevará ser en una realidad concreta.

Por consiguiente, en nuestra propuesta, los/las detentadores de autoridad serán aquellas personas que se han desarrollado en un ejercicio de libertad en un momento concreto de su vida y que, además, la han concientizado. Por ejemplo, puede ser autoridad un adulto/a cuando ha

experimentado la libertad de hijo/hija como apuntara Freire, “mi autoridad de padre se ha constituido en mi libertad de hijo y, en un determinado momento, se hizo necesario la explicitación de ésta, la forma de autoridad paterna, pero que se fundaba en la libertad de un hijo” (Freire y Guimarães, 1997: 52). Esto quiere decir que, cuando hablemos de autoridad, estaremos refiriéndonos al facilitador o guía, que ha entendido la libertad para ejercerla con el otro/a. En otras palabras:

ninguna educación que pretenda estar al servicio de la belleza de la presencia humana en el mundo, al servicio de la seriedad del rigor ético, de la justicia, de la firmeza de carácter, del respeto a las diferencias, comprometida en la lucha por la realización del sueño de la solidaridad puede realizarse si falta la tensa y dramática relación entre autoridad y libertad. Tensa y dramática relación en la que ambas, autoridad y libertad, viviendo plenamente sus límites y sus posibilidades, aprenden, sin tregua casi, a asumirse como autoridad y libertad. Sólo cuando viven con lucidez la tensa relación entre autoridad y libertad, descubren ambas que no son necesariamente antagónicas (Freire, 2010: 45).

Yo no creo ortodoxamente que debemos deshacernos de todo lo aprendido, pero sí creo que a todo lo aprendido hay que sacarle la jerarquía; entender que podemos creer en la religión que queramos pero sin mandatos autoritarios que se basen en el miedo, una religiosidad crítica que no dañe a nadie o que impongan roles sociales de género, raza o clase; que podamos creer en nuestro sentido de identidad nacional, porque, en la realidad concreta, comemos un platillo específico o porque nos identificamos con ciertos colores y sabores, pero sin que eso signifique que es mejor que otras culturas; creer, identificarme, inclusive pertenecer a un equipo de fútbol —o de cualquier deporte— sin atacar a nadie o hacer sentir mal a otras personas con intereses diferentes; pertenecer a una escuela específica o a algún centro laboral sin sentirme superior a otras personas; ser escritor/a, artista, maestro/a, barrendero/a, trabajador/a del hogar, albañil, etcétera y por mi profesión sentir o hacer sentir a otras personas que están arriba o por debajo de la jerarquía. Desarticular todo ese engaño que nos impulsó la sociedad burguesa y patriarcal, porque lo único que ha generado es la ruptura, no sólo social sino también humana.

Reflexiones finales sobre la pedagogía crítica de lo cotidiano (ejemplos)

Tan solo el hecho de sentarse a la mesa puede ser un suceso tan democrático como autoritario, pues es el momento preciso de afirmar la jerarquía o la escucha del otro/a, según sea el caso; por ejemplo, recordaba una vez que estábamos en casa de la abuela, la que también era mi casa, ahí fue donde viví toda mi infancia, en fin, era una tarde como muchas, cotidiana, donde se juntaban dos familias específicas para comer, por un lado estaba la familia que no vivía ahí, en la cual llegaba su madre y su padre de trabajar para darle de comer a mi primo; del otro lado, tenemos a mi familia, donde mi madre siempre estuvo para mí — junto con mi hermana y mi hermano— y posteriormente llegaba mi padre del trabajo para la merienda. En esa mesa nos sentábamos dos familias a la hora de la comida, mientras que mi mamá nos preguntaba qué queríamos comer e, inclusive, la acompañábamos al mandado para decidirlo; del otro lado, mi abuela hacía de comer para mi primo lo que decidiera su mamá.

De este caso podemos sacar varias conclusiones: primero, al momento de elegir la comida soy partícipe de hacer valer mi voz, ya que decidíamos entre cuatro, la mamá —que es la guía, porque nuestra alimentación debería tener vegetales, entre otras cosas saludables—, entre el hermano menor, la hermana mayor y yo. Segundo, que a la vez que acompañábamos a mi madre al mandado, participábamos de modo observador de que se cumplieran los acuerdos; tercero, al momento de hacer la comida, podía, no solo observar, sino participar activamente en la preparación de los alimentos, además de poner la mesa, entonces, hacía efectiva mi participación, valía en la práctica. Por el contrario, en una comida donde no se pide la opinión de los comensales y se decide de facto, arbitrariamente, además de fomentar la no participación de los niños y niñas, resulta en el desarrollo de la idea (pre)concebida de que el/la adulto/a lo sabe todo —el adultocentrismo—, es decir, termina por ser una decisión autoritaria. Precisamente, eso conlleva a la legitimación o no de la autoridad, ya que, al ser partícipe del proceso, debo, responsablemente, acatar los acuerdos de los que fui constructor/a. De modo que “la primera condición para aceptar o rechazar éste o aquel cambio que se anuncia es estar abierto a la novedad, a lo diferente, a la innovación, a la duda, cualidades de la mentalidad democrática que tanto necesitamos” (Freire, 2010: 47).

Por otra parte, también debe haber acciones de la cotidianeidad en libertad; esto supone actitudes y comportamientos del niño o la niña muy complicadas de atender por el/la detentador/a de la autoridad, ya que tiene que ver con la romantización de los hijos y las hijas, o con la incapacidad de ser una verdadera guía de los/las infantes, por parte del padre y de la madre, que muchas veces no se permiten la errancia. En otras palabras, el testimonio (la experiencia) del padre y la madre debe fundamentarse en el ejercicio de la libertad del hijo y la hija, en el sentido de la gestación de su autonomía (Freire, 2010: 47), pues no podemos permitirnos pensar —mucho menos actuar— en prohibirle o imponerle a la infancia la asistencia a un sitio o la realización de una actividad concreta, por el simple hecho de que yo crea que es peligrosa o vaya en contra de mis creencias, si no, al contrario, explicarle los peligros y las experiencias vividas en dichos actos, pues sólo así, el niño o la niña, podrán hacer uso de la libertad y tomar sus propias decisiones.

Un ejemplo de esto sería que cuando al niño —varón— se le hace el “famoso” bullying: otro niño se burla de él, lo golpea físicamente y lo somete psicológicamente; el padre —de igual manera varón— le dice que se defienda, que él lo golpee también, inclusive le enseñe a pelear y que responda a las agresiones, que si no lo hace, él mismo lo golpeará. Es decir, por un lado, lo oprime el infante y, por el otro, el padre, generando así un círculo vicioso de violencia. De ese modo, el padre romantiza al niño que puede ejercer la violencia y terminar siendo el “ganador”, además de que ha errado como guía en la situación concreta. Al respecto, recordaba aquella vez, tenía 10 años de edad, cuando en una fiesta familiar, un primo me aventó una botella de Coca-Cola retornable vacía, la cual se impactó de lleno en mi labio, reventándose instantáneamente, la sangre brotó por todos lados y las personas reunidas vieron dicho acto; mi abuela materna presionaba a mi madre para que le reclamara a la madre o padre de mi primo; mi padre y mi madre —muchos años después, recordando el acto, me contaron que querían decirme que me defendiera, pero no lo hicieron—, en la merienda, ese mismo día, me dijeron que no pasaba nada, que sanaría mi labio y que había sido un accidente, que siguiera jugando con mi primo, que lo siguiera queriendo. Supongo que si mi madre y padre hubieran actuado diferente, yo le tendría rencor a mi primo, inclusive nos hubiéramos golpeado, cosa que nunca pasó.

Y es que educar, además de ser un acto político, es un acto de amor, por

lo que uno no puede ir por la vida amando y pregonando terror, pues “cuanto más se educa, tanto más se ama. Cuanto más se ama, tanto más se educa. El amor es una fuerza vital —amor por las personas, pero también por el mundo, por la vida, por el lugar que se ocupa cuando se educa—” (Kohan, 2020: 117). Sin embargo, aquí se podría preguntar quien lee ¿por qué utilizo libertad y amor como sinónimos? a lo que quisiera contestar que, como ya habíamos analizado anteriormente, amor significa la completa libertad del otro/a y la ilimitada felicidad del ser que se ama, entonces, amor es libertad de las personas, libertad del mundo y libertad por la vida, por lo que el/la detentador/a de autoridad — el padre, la madre o ambos—, tienen la responsabilidad de saber guiar esa libertad y no puede ser de otra manera que con amor.

Referencias bibliográficas

- De Beauvoir, S. (2000). *El pensamiento político de la derecha*. Toronto: Elaleph.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar, Traducción de Alejandro Pescador*. México: Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Madrid: Editorial Trotta.
- Freire, P. (1989). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Argentina: Ediciones Cinco.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P., Guimarães, S. (2013) *Lecciones de casa: últimos diálogos sobre educación*. Sao Paulo: Paz Tierra.
- Gramsci, A. (2019). *Antonio Gramsci. Antología (Compilador: Manuel Sacrista)*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno editores.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la negociación del amor*. Managua: Puntos de encuentro.
- Marx, K. (2014). *El Capital, Tomo 1, Volumen 1*. México: Siglo XXI editores.
- McLaren, P. (2011). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.
- Mouffe, C. (2008). *En torno a lo político*, Traducción de Soledad

Laclau. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, Traducción de Carlos Manzano. Barcelona: Tusquets.

Ana Buyinye

Enrique da Rosa
Cine de Frontera / Paleta Urbana
Rivera, Uruguay

A Ana Buyinye no le permitían cantar el himno porque no sabía hablar bien.

En la página número 17 del libro 48 del Registro Civil de la ciudad de Rivera aparecía su inscripción como Ana María Yaguarí nacida el 27 de setiembre de 1957, hija de una tal María Emilia Yaguarí y de padre desconocido. En la casa, doña Marilia, María Emilia, cuando estaba enojada le gritaba con el nombre completo:

-Ana María Henderson Yaguarí veim pra cá guria da peste.

Don Plinio Yaguarí, su abuelo, gritaba por encima:

-Ela náum é Henderson, miña nieta náum leva u apellido deses gringo jodedor.

En la escuela número 11 de Paso Solito, zona de la seccional sexta, le decían Ana Buyinye.

La escuela rural número 11 estaba ubicada en un cruce de caminos, en la cima de un pequeño cerro. Reunía niñas y niños de una zona muy amplia; venían desde un desierto verde vacío de gente y repleto de vacas y ovejas. Dos salones, un pizarrón y medio, el pasillo comedor, la cocina, baño, el dormitorio de la maestra directora, una copia del Artigas de Blanes en la puerta de la ciudadela recortada de un libro, 3 jazmines resecos y un solo árbol en el medio del patio. Un quebracho, amarrete para la sombra.

Ana salía temprano de su casa, iba hablando con las nubes, charlaba con el viento, les respondía a los quejidos de los árboles, no paraba de hablar ni un solo momento. Frente a ella una vastedad enorme de tierra ajena y una cantidad enorme de tiempo hasta llegar a la escuela. Cruzaba los campos de los Villamil para zafar la parte más profunda del arroyo.

Caminaba poco más de una hora, aunque le quedaba más cerca ir por dentro de La Esmeralda, la estancia de los Henderson. Pero su abuelo le había prohibido pisar un solo centímetro de allí:

- É terra maldita mía fía, náum pisa, us ornero vaum mi contá si tu botá un pie lá.

Desde la ventana de la escuela se veía un infinito verde y una diminuta cabecita de motas rubias vestida con túnica blanca cruzar los alambrados. Desde allí se la podía escuchar venir parlotando con los jilgueros y saludando desde lejos a quienes llegaban antes que ella. Llegaba al alambrado, pisaba uno de los hilos y cuando iba a cruzar la pierna escuchaba:

-ANA, para algo está el portón de la escuela, hágame el favor de dar la vuelta y entrar por allí.

Era la maestra Blanca. Una mujer como de 400 años, medía unos 5 metros de altura, quizás un poco menos, calzaba unas botas de campo talle 49, quizás un poco más. Su voz era tan aguda y estridente que cuando gritaba en el recreo reclamando de algo las pocas nubes del cielo huían asustadas. Su sola presencia imponía tanto miedo que ni las chicharras se animaban a cantar por allí cerca. Ana muchas veces susurraba la leyenda de que:

-A maestra Blanca naceu da escarcha au lado du arroyo, uma note que a luna ficó durmida nas cuyía y náum salió a alumíá u ceu.

Además de Blanca, por suerte, estaba la maestra Esperanza. Iba en ómnibus desde Vichadero hasta el local de remate de los Carballo, allí se montaba a la motito vieja que dejaba recostada en un ombú dentro del establecimiento y en unos 15 minutos llegaba a la escuela. Ana les decía a sus compañeros:

-A maestra Esperanza veim du ceu, tó segura, náum pode ser taum buena y ser uma maestra, ela veim nus proteyé.

Esperanza tenía a los más chicos y Blanca a los más grandes. Ana, aunque hizo de todo para repetir y mentir su edad para quedarse con los más chicos, ya estaba entre los más grandes.

Blanca estaba repasando matemáticas porque una administrativa de Rivera le avisó que en esos días estaba por aparecer un inspector a la escuela. Decidió revisar la tabla del cinco, entonces preguntó cuánto era cinco por seis. Y Ana Buyinye decía en voz alta:

-eu maestra, eu; eu maestra, eu. Mientras levantaba la mano.

La maestra recorría con su vista todos los rostros menos el de Ana. Ana gritó:

-Trinta maestra, treinta.

La maestra la miró con furia y le dijo:

-No le di la palabra, negra atrevida, no sabe convivir entre compañeros; y además no sabe hablar. Es treinta, no treinta como dicen en su casa, es treinta.

T r e i n t a, deletreó Blanca.

Ana decepcionada miró el piso con tristeza y bronca, mientras la maestra seguía preguntando: -Cinco por siete, ¿cuánto es cinco por siete? A ver usted Esteban dígame cuánto es cinco por siete.

El pobre Esteban buscaba en su memoria y en los papelitos de las carteleras alguna pista de respuesta.

-Cinco por siete, por favor Esteban.

Insistía la maestra.

Los ojos de Esteban llegan hasta Ana que lo mira de reojo y por debajo del banco vareliano en una mano le muestra tres dedos y en la otra cinco. Y el pobre Esteban que solo sabía sumar gritó:

-Ocho, señora maestra.

La maestra se rió a carcajadas y burlándose dijo:

- Qué futuro le espera, Esteban, ni de peón de estancia le van a querer.

-Él náum mereci eso, dijo Ana con la cabeza mirando el piso.

Un silencio de miedo colmó el salón. La maestra Blanca lentamente caminó hacia ella. Ana cabizbaja vio la punta de sus botas entrar en su campo visual, y en silencio se alinearon. Con tono firme la maestra pidió que repitiera lo que había dicho. Ana suspiró previendo lo que sucedería y repitió:

-U Esteban náum mereci eso.

-Enorme falta de respeto, en mis treinta años de maestra nunca me habían desafiado de esta manera.

Blanca tomó a Ana por un mechón de pelo cerca de la oreja y la levantó llevándola hasta la puerta del salón que daba al patio.

-No te muevas de ahí.

El salón estaba mudo de miedo. Fue hasta la cocina y trajo un maíz.

-Tome, desgránelo. Uno viene hasta este fin de mundo a tratar de enseñarles algo, a tratar de sacarlos de la oscuridad de la ignorancia y es así que nos pagan. Tomándonos el pelo, con atrevimientos.

-Eu náum le tomei u pelo.

Blanca le da un tapa en la nuca, que la hace inclinarse y volver al lugar.

-Cállese atrevida.

Los ojos de la clase, impactados.

-Arrodílese encima de ese maíz que fue sacando.

Fue hasta su pupitre, tomó la campana y la hizo sonar en el alero que une los salones. Media hora antes de la hora del recreo Blanca liberó a las niñas y niños al patio para que vieran su performance de bruja de 400 años, la tortura a la negra atrevida.

Esperanza salió a la puerta del salón envuelta en un montón de pequeñas

túnicas que corrían gritando de alegría al patio:

-Aún no es hora Blanca, usted se adelantó.

-Quiero mostrarles a todos acá cómo se corrigen las faltas de respeto.

Respondió la de varios siglos apuntando con la punta de su nariz afilada a la puerta de su salón. Esperanza se asomó y vio a Ana en la puerta arrodillada sobre maíz.

-No le puede hacer esto, pobrecita.

-Claro que puedo y debo. Vaya aprendiendo, así se corrigen estos. Desde dentro del salón las caras de susto de los demás llenaban de espanto las ventanas.

-Salgan, vengan a ver a su compañera.

Ordenó Blanca.

De a uno fueron saliendo y se fueron formando como ordenó la maestra frente al salón para ver la aberración del correctivo de conducta.

Ana miró el piso. Y empezó a murmurar para no escuchar lo que decía Blanca, se aisló en su propio murmullo, se protegió en su propia voz. Es que no terminaba de entender si el castigo era por su forma de hablar o por su color de piel. Blanca siguió dando su discurso de corrección, paseándose frente a la fila de niñas y niños asustados. Los granos de maíz se clavaron en las rodillas de Ana, ella apretó sus puños, cerró los ojos y se resguardó en su imaginación. Un viento furioso sacudió el quebracho del patio e hizo que los niños se rieran de Blanca que no conseguía quedarse en pie. La maestra intentó seguir con su discurso mientras Esperanza los llamó a abrigarse dentro del salón. Los pájaros huyeron a sus nidos. Las vacas de los Carballo rumbearon a guarecerse en algún lugar. Sonó un trueno en la cuchilla y una tropa de caballos azules entró por la portera de la escuela, en ellos llegaron varias personas a liberar a Ana. Entre ellos Artigas y su abuelo. Plinio se apeó y junto al árbol del patio indicó:

-Ana náum te calla, ningueim tein u derecho de te fasé callá a boca.

Ana tomó coraje y se levantó de los maíces. Sonó nuevamente la campana. Hora de salida. Se había pasado el día. Y Ana retornó a su casa con las rodillas marcadas.

El camino de retorno de Ana fue en silencio. Las calandrias sospecharon que algo raro pasaba; los eucaliptos del camino se cuchichearon algo al verla pasar; las vacas reunidas para pastar la miraron y rumiaron algo que desde lejos no se entendió. El sol fue arreando las nubes rumbo al descanso y en su andar relojeaban a Ana desde allá arriba. Hasta el arroyo que siempre la esperaba lleno de comentarios y chismes se calló cuando la vio cruzar tan triste. Al fin, a lo lejos aparecía su casa. Al llegar al portón suspiró, tomó aire, ensayó su mejor sonrisa y entró gritando:

-Abueloooo, onde tu tá. Ya voltei. Vamo cartiá

Aire crepuscular. Luz pesada. Silencio húmedo. Nadie en la casa. En el fondo estaban Marília y doña Beatriz, una vecina.

-Oi má, y u abuelo?

-Saluda a dona Beatriz.

- Oi viciña. ¿Y u abuelo, onde tá?

-U abuelo foi pa Vichadero cum u viciño. Foi nu médico.

-Purque? ¿Qué pasó?

- Ele náum durmió bien esa note. Naúm paró de tosé. Y oye au meiodía tava caído au lado da cama y náum podia se alevantá.

- Y en que foraum? Eu quiero ir pa le cuidá.

-Náum tein como ir. U viciño teve que pedir prus Henderson levá eles até la.

-Y u abuelo fue na camioneta dus gringo?

-Resmungando mais fué.

- Y cuando volta?

-Naúm sei Ana.

-Mas, vai voltá?

Silencio. Ana corrió, cruzó la casa, y se fue al monte. Lloró hasta hacer caer el sol de pena.

//////////

El pastizal se acostó con la fuerza del viento matinal. Brilló el sol con el pampero acechándolo. Ya hacía una semana que don Plinio estaba internado. Pocas noticias en la vuelta. Muchos nubarrones en el cielo.

Lentamente, con la cabeza escondida entre los hombros, la pequeña Ana avanzó abrazada a su saquito con las manos debajo de las axilas. Entre el sonido del viento fue recordando la voz del abuelo:

-U pobre náum falta a escuela. Náum pode faltá. A educación é u único tesoro que podemos te deyar. Na escuela as niña y os niño aprendeim ser trabaiaadó y trabaiaadera du futuro.

Ana sacudió la cabeza. La saudade le llenó el alma. Y no le hacía feliz seguir yendo a la escuela a ser sofocada.

-Ir na escuela é a única manera de tú podé sair daqui. É a única manera de tu ser feliz di verdade.

-Más soy feliz abuelo. Contigo y a má. Cum us cavalo y u campo.

-Náum Ana. Tu teim que pensá nu futuro.

-Eu vó ficá aquí toda a vida, náum quiero me ir.

-Miña fía, u que é teu ta guardado nu futuro, nu mañana. Vai pra escuela, estudia, crece, sai deste lugar y despues tu volta y nus leva contigo. Avuando como us ornero que sempre voltan pras casa.

Sonó la campana. Aún faltaba para llegar a la escuela. Iba a llegar tarde.

Corrió. Saltó. Tropezó. Cayó. Se embarró. Explotó.

-Tierra de merda, pasto de merda, escuela de merda.
Se levantó. Siguió. Llegó. Entró.

-Bom día.

-BUEN DÍA SEÑORITA. Acá se saluda bien.

-Buen día maestra.

-Ahora sí. Pase. Siéntese.

Comenzó a llover. Esperanza aún no había llegado. En un solo salón estaban chicos y grandes con Blanca.

-Muy bien niños. Mientras esperamos que la maestra Esperanza llegue, vamos a ir repasando lo que haremos hoy en el acto. ¿Qué vamos a conmemorar hoy?

Varias manos se levantan.

-Usted Liliana. ¿Qué se conmemora hoy?

-El cumpleaños de Artigas, maestra.

-El natalicio, natalicio se dice. Muy bien.

Otro sonido se superpuso al de las gotas en las chapas, de a una fueron girando las cabezas hacia las ventanas del salón. Un motor se acercaba. Una camioneta azul de la policía de Rivera subió el cerrito y paró frente a la escuela.

De ella bajaron dos policías, la maestra Esperanza y un señor alto, delgado y con muy poco pelo.

Cruzaron corriendo el patio, cubriéndose las cabezas con sus sacos y maletines. Entró Esperanza empapada, fue saludando y repartiendo besos a los niños, los policías estaban muy serios, y el hombre alto traía un paquete enorme.

Las niñas y niños se miraron agitados, no sabían quiénes eran todas esas personas. Esperanza explica.

-Hola maestra Blanca, disculpe la demora. No arrancó la moto. Y tuve la suerte de que justo pasara la camioneta de la policía que venía para acá. Blanca confundida pregunta:

-¿Y qué necesitan acá señores oficiales?

-La inspección de escuelas nos pidió que trajéramos al inspector hasta acá.

Espanto en el rostro de Blanca. Un trueno ensordecedor hizo saltar a adultos y chicos dentro del salón. Un rayo de sol cruzó los nubarrones y se alojó en el quebracho. Cesó la lluvia.

-Buen día maestra, soy Juan Carlos, el nuevo inspector de esta zona. Mucho gusto.

Blanca, impávida, le respondió el saludo y le apretó la mano.

-Niñas y niños. Les traje un regalo desde la ciudad, justo para el acto de hoy.

Juan Carlos, sin pelo y con sonrisa de oreja a oreja abrió el paquete con el que entró. Ante el eco de viva de todas las túnicas presentes mostró el flamante cuadro de gran tamaño con un Artigas nuevito en una puerta de la ciudadela resplandeciente.

Ana sonrió de felicidad. Al fin llegaron. Los que venían a salvarla en una tropa de caballos azules, con Artigas a la cabeza. Y cuando quiso volver a entristecerse por la ausencia de su abuelo, un hornero cantó en el quebracho.

Fue pasando la mañana entre chubascos y apariciones del sol, entre arreglos decorativos del patio y la comisión de padres ayudando a Esperanza con los arreglos del acto.

En el salón, Blanca bajo supervisión de Juan Carlos, volvió a embestir con las matemáticas.

-A ver niños, mostrémosle al inspector cuánto sabemos por medio de un razonamiento. Imaginen que don Francisco tiene 200 hectáreas de campo y cada hectárea le rinde pastura para 2 vacas. Y que además este último año solo la mitad de sus vacas tuvo terneros. ¿Qué cantidad de cabezas de ganado tiene don Francisco ahora?

Nadie se animó a levantar la mano. Blanca incentivó, nadie respondió.

-Vamos Ángela. Usted Mariano. Enrique vamos. ¿Nadie va a responder?

Silencio.

Juan Carlos, se levantó de la silla donde estaba sentado y se animó a recorrer el salón incentivando a que alguna niña o niño se animara a responder.

-¿Se entendió lo que planteó la maestra? Un señor del pueblo con 200 hectáreas produce 2 vacas por hectárea y en este último año la mitad de esas vacas parió un ternero. ¿Cuántas cabezas de ganado tiene ese vecino?

Juan Carlos llegó al fondo del salón. Ana miraba atentamente a su cuaderno, hacía intentos de dibujos.

-¿Y usted no se anima?

-Ella no sabe señor Inspector. Dijo Blanca.

-¿No sabe? ¿O tiene pereza?

Blanca se ríe y responde.

-Si, es medio perezosa también, pero tiene dificultades para comunicarse, no sabe hablar.

-Eu sei habló sim

-Más respeto Ana. Hable bien

-Está bien maestra, déjela que hable.

-Le digo que no sabe hablar.

-Pero yo la escuché hablar. Hable hija. ¿Sabe la resolución del razonamiento? ¿Cuántas cabezas de ganado son en total?

-Sim sei.

-Pero qué falta de respeto, dios mío. Hable bien Ana.

-Vamos Ana, cuénteme, ¿cuántas cabezas son?.

-U ome teim seicentas vaca y ternero no final. Y también tein un problema grande.

Juan Carlos se ríe y pregunta.

-¿Cuál problema tiene el hombre?

-Que si as dusetas etárea daun cumida para 400 bicho, us ternero naum vaum pudé cumé por falta de comida. Vaum morré us bicho o vai ter que vender as vaca más grande. O pode regalá as vaca para nos, us pobre da zona.

-Excelente Ana. Excelente.

-¿Excelente? No

Juan Carlos la miró a Blanca con firmeza

-Perdone inspector, pero no está bien. Lo dijo muy mal, no sabe hablar.

-La niña entendió la consigna de su razonamiento, dio la respuesta exacta y además encontró otras aristas sociales al mismo problema planteado. Respondió excelentemente.

-Pero no lo respondió en español.

-Es cierto, lo respondió de otra manera. Casi en otra lengua, pero la

entendimos. ¿Usted no la entendió?

-Si, pero está mal.

Juan Carlos firmemente terminó la discusión.

-No está mal señora maestra. No existe una manera equivocada de hablar. Nosotros como institución educativa debemos recibir y aceptar la diversidad de la población y aportar conocimiento para liberarlo de sus prisiones diarias, imponerle una lengua con castigos físicos y humillaciones no resuelve nada.

Blanca quedó impactada y buscó entender de qué manera la Inspección conoce el hecho del castigo a Ana. Juan Carlos viendo el asombro de la maestra agrega:

-Me lo contó un amigo.

Juan Carlos abrió los brazos a la clase y dijo:

-Bien niños, ¿ustedes se animan a mostrarme la famosa huerta de la escuela?

Salió acompañado por la multitud de túnicas.

//////////

Eran las 13:40 de aquel 19 de junio. Ya había varios vecinos y vecinas presentes en el patio de la escuela. Una mesa de caballetes que estaba a un costado del quebracho tenía preparada la merienda final para el festejo. Dos de los varones más grandes traían al patio los bancos de los salones y se los ofrecían a los familiares más viejos. Dos de las niñas más grandes barrían con detalle toda el área de la actividad. Los abanderados, tres varones, frente a un espejo se perfilaban el jopo y se alisaban la moña. Esperanza repasó con Juan Carlos el paso a paso de lo que se va a realizar. Blanca colocó en el centro de la mesa el nuevo cuadro de Artigas apoyado sobre unas enciclopedias.

Sonó la campana. Todos a la fila. Ordenados de menor a mayor y en silencio protocolar fueron saliendo al patio. Ana Buyinye fue la última a

salir, con su piel oscura, sus motas claras y su lengua enredada. Dio dos pasos en el patio y le llamó la atención que el nido de hornero ya estaba pronto y que en los gajos del árbol ya había tres pájaros, firmes como para lo que pedía la ceremonia. Se lo comentó al compañero que iba adelante en la fila.

-Oia Esteban, u quebracho ta lleno de ornero. Que lindeza. Vierum cantá u ino cum a yente.

-Y cagar en la cabeza de la maestra Blanca.

Ambos rieron sin contenerse. Algunos otros niños escucharon y se contagiaron de la risa. Esperanza les chistó llamándoles la atención. Blanca se acercó a la fila que siguió avanzando y tomó del brazo a los dos últimos.

-¿Qué están haciendo ustedes dos? ¿Me quieren estragar el acto?

Los vecinos sacudieron la cabeza reprobando la acción de los niños. Blanca los envió adentro. Esperanza terminó de ordenar a los demás. Y comenzó a agradecer la presencia de los vecinos. Juan Carlos observó toda la acción al lado del busto de Artigas.

-¿Ustedes dos qué se piensan? ¿Que la vida es solo risas? Hay que respetar los momentos serios.

-¿Qué ocurre maestra?

Ingresó Juan Carlos al salón.

-Nada grave señor Inspector.

-Entonces si no es nada grave puede permitir que estos dos niños puedan volver al patio.

-Esteban sí, vaya mijo. Pero Ana es la que comienza todos los desórdenes de esta escuela.

Ana frunció el ceño. Dejó rígidas las piernas, la memoria de sus rodillas no olvidan el último momento como este.

-Pero ya va comenzar el acto, no puede retrasarlo.

-No lo voy a retrasar señor Inspector, esta niña se quedará de castigo en el salón y no participará del acto para que aprenda a comportarse. Además, no se merece cantar el himno porque lo canta mal, no sabe hablar.

-Esto es inaudito maestra. No puede negarle a la niña cantar el himno de su país porque no sepa las reglas del castellano. Venga mijá vamos al patio.

-Mire don Juan Carlos, con el mayor de los respetos, yo no sé cómo se forman los Inspectores en Montevideo por estos tiempos, pero acá en mi escuela somos todos orientales y aprendemos a valorar las cosas nuestras, como nuestro idioma.

Juan Carlos estaba parado en el medio del salón con Ana tomada de su mano; Blanca parada frente a la puerta impidiendo que la abran. En el patio otros horneros se agolparon en el árbol relojeando la mesa con las tortas.

-Maestra Blanca, yo no sé cómo se formaban en su época, pero creo que algo con el pasar de los años se fue acumulando dentro de usted, tanto que no la deja ver los errores que está cometiendo. Su tarea en esta escuela es dar todas las oportunidades para que niñas como Ana se sientan a la par que cualquier otro ser de este país. No importa si es hija de estanciero o de peón, no importa su color de piel, y mucho menos importa como hable.

Juan Carlos avanzó. Blanca los detuvo.

-No. Acá en mi escuela esa negra desprolija no va cantar.

-Vai toma no cú veia bugre.

Blanca levantó la mano para el sopapo. Ana Buyinye cerró los ojos y apretó los puños. Una vez más se encapotó el cielo y sonó un trueno. Los horneros bajaron en picada a la mesa cantando y picando todo lo que encontraron. Niños y vecinos gritaron. Juan Carlos tomó la mano de Blanca en el aire. Esperanza entró al salón gritando.

-Hay un desastre afuera.

Juan Carlos salió al patio con Ana. La bandada de pájaros peleó a los picotazos con la gente del pueblo. Blanca con un su terremoto interior se asomó a la puerta. Desde lo alto del quebracho y en la puerta de su nido el hornero más grande llenó el pecho de aire, y con sus ojos clavados en Blanca, cantó con energía. Se desplomó el cielo. Chaparrón.

El viejerío corrió por el patio de la escuela, unos intentaron entrar lo que sobraba de comida, otras cerraron las ventanas de la escuela. La mayoría escapó de los picotazos de los pájaros. Las pequeñas túnicas blancas se reían a carcajadas intentando atrapar gotas de la lluvia con sus bocas abiertas al cielo.

Blanca corrió a salvar el cuadro nuevo de Artigas. Los pájaros la siguieron. Dio sopapos al aire. Un hornero le picó la cabeza. Ella gritó. Ana rió. Juan Carlos corrió para ayudar a Blanca, la cubrió con un paraguas y la llevó adentro.

-Maestra tómese un par de semanas de descanso. Yo hoy mismo llego a Rivera y pido que la cubran.

Blanca derrotada lo miró con desprecio y salió.

En el patio de la escuela niños y niñas jugaban en el barro, los últimos horneros volvieron al árbol. Ana Buyinye estaba paralizada mirando al pájaro más grande parado en la puerta del nido. Le susurró alguna cosa inentendible.

-¿Qué hace Ana?

-Tó oiando u pájaro, maestro. Ele náum para de me oía.

-Tiene razón. Hasta parece que la conociera.

-Sim, iso mismo.

-Quizás sea uno de esos pájaros con los que usted viene hablando todas las mañanas.

Ana miró con asombro a Juan Carlos, que se reía.

-Me lo contó un amigo.

Puso su mano en el hombro de Ana y apuntando al pájaro en la puerta del nido le preguntó:

-¿Qué nombre le pondría?

-Náum sei.

-Yo le pondría Plinio.

Freire y Boal: infinitos y contemporáneos

Leticia Susana Pou
Universidad de la República
Salto, Uruguay

Introducción

El presente ensayo propone una conversación simple de pensamientos entre Freire y Boal. La esencia dialógica freireana habilita a recordar los 100 años del nacimiento de Freire, a través de algunos pasajes que muestran puntos de encuentro y visibilizan la vigencia y el potencial transformador de sus vidas y obras. Se presentan fragmentos de textos que remiten a: la concepción protagónica de las personas oprimidas en las luchas por las injusticias; la política como marco fundamental para la praxis; el rol de las mujeres oprimidas; y la esperanza como motor de la emancipación. Finalmente, se propone seguir pensando a los dos pedagogos desde la pregunta como clave para la búsqueda infinita de transformación de realidades injustas. Conscientes de la diversidad que se habita y la incompletitud del conocimiento, Boal y Freire invitan a resignificar sus pensamientos hoy y siempre.

Una fotografía de la Conferencia Internacional de Teatro y Pedagogía del Oprimido en Estados Unidos (año 1996) deja ver a Paulo Freire junto a Augusto Boal. Esa imagen, que se resume en un gran abrazo, sintetiza la unión entre dos buscadores constantes de la transformación social, cada uno con su impronta, cada uno con su arte. Dice el Diario de Pernambuco en donde se publica el retrato :

Teatro y Pedagogía del Oprimido, primos-hermanos del mismo apellido. Hijos de padres amigos con ideales de igualdad.

Augusto Boal y Paulo Freire, cada uno en su área de actuación construyeron y sistematizaron métodos que más que enseñar el dominio de la escena o la lectura, habilitan al ser humano a “ser” (Diario de Pernambuco, 2016, traducción de la autora).

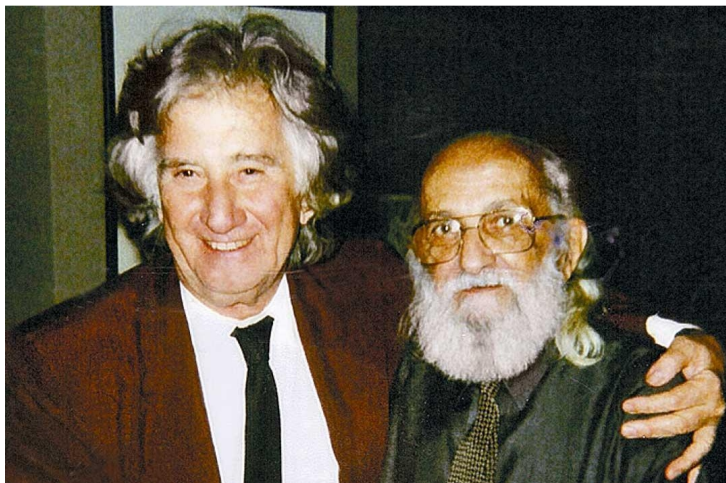


Imagen archivo personal Bárbara Santos, disponible en <https://blogs.diariodepernambuco.com.br>

Con el objetivo de homenajear a Freire recordaremos en estas líneas a Boal, descubridor de la metodología hoy conocida en todo el mundo como Teatro del Oprimido. Se compartirán algunos puntos de encuentro que hablan de miradas y praxis que siguen aún vigentes en un mundo plagado de desigualdades sociales. Para ello, se partirá de pasajes de la obra de Freire que nos remiten a pensamientos, anécdotas y métodos concretos del dramaturgo.

Estas yuxtaposiciones de ideas son una cartografía escueta respecto al potencial profundo de sus aportes, sin embargo se comparten reflexiones con la simple intención de aportar a la resignificación de los ideales políticos de ambos, en el presente.

“¿Quién mejor que los oprimidos?”

En *Pedagogía del Oprimido* (1970) Freire cuestiona cuál es el camino y quiénes son los protagonistas en la búsqueda de transformación social de las injusticias. Debemos evitar luchar por esa transformación en nombre de los oprimidos, dice. Entender la liberación como una búsqueda en primera persona (del plural):

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?

¿Quién sentirá mejor que ellos el efecto de la opresión?

¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella (Freire, 1970: 34).

El Teatro del Oprimido también parte de la idea de que los medios de producción teatral deben estar en las manos de las personas oprimidas. Frente a concepciones teatrales que asumen que los actores y actrices deben hablar desde un escenario elevado sobre la realidad (frecuentemente de otras personas), Boal contrapone la idea de que “ser humano es ser artista” (Boal, 2009: 19). Como Freire, democratiza el acceso al conocimiento, en este caso, artístico. Asume que todos los seres humanos tienen el derecho de desarrollar su propio arte, incluso los actores y las actrices (Boal, 2014: 365); todas las personas pueden desplegar su potencial artístico en la lucha contra las opresiones. Coloca en el centro a las y los oprimidos.

Esa concepción democratizadora del Teatro, tiene un hito fundamental en la vida de Boal en la década de los 60 (Pou, 2022). La presencia de Virgilio, un campesino que increpó directamente al dramaturgo cuando con su Teatro de Arena hablaba de la realidad de los campesinos y entonaba una canción que manifestaba “La tierra pertenece a quien la trabaja. Tenemos que dar nuestra sangre para recuperarla de los latifundistas” (Boal, 2009: 213). Ese hombre, motivado por la efervescencia de la propuesta artística se acercó al elenco y los invitó a luchar contra los opresores. Los actores respondieron negativamente, argumentando que sus armas eran de utilería, que por ser actores no estaban preparados.

Frente a esto Virgilio afirmó: “la sangre que según vosotros debe derramarse es la nuestra, y desde luego no la vuestra ¿no es eso?” (Boal, 2003: 14). Esa frase marcó a Boal y lo llevó a reformular sus prácticas teatrales, hasta entonces realizadas desde una posición de privilegio (blancos, provenientes de la ciudad) que hablaban y creían luchar por otros.

Ese acontecimiento posibilitó que Boal revisara su posicionamiento político sobre el quehacer teatral y buscara nuevos caminos para que sus obras teatrales fueran de a poco transformándose (Pou, 2022). La búsqueda crítica constante lo llevó, con el correr de los años, a visualizar que era necesario que las personas oprimidas crearan y actuaran sus propias escenas de Teatro Foro. Luego del acontecimiento de Virgilio, durante los años 70, el elenco comenzó a trabajar con la Dramaturgia simultánea. Esta manera de entender el quehacer teatral, también frente a la mirada cuestionadora de una mujer del público, terminó transformándose en lo que hoy conocemos como el Teatro Foro (Santos, 2017: 49).

Actualmente, en todo el mundo, cientos de colectivos de Teatro del Oprimido, montan escenas de Teatro Foro donde ponen en discusión problemas reales y concretos para buscar, junto al público presente, alternativas para solucionarlo. La clave es preguntar a quienes están visualizando la escena: ¿qué hubieran hecho ustedes de distinto para intentar solucionar la situación? Y allí, las y los espectadores se convierten en actrices/actores, ingresan al escenario y actúan sus propuestas. La esencia dialógica freireana se evidencia en los cuerpos teatrales, que en ese intercambio con el elenco ensayan posibles caminos para la transformación.

Una vez más, las personas oprimidas “en la praxis de su búsqueda” (Freire, 1979: 34) buscan vías para la emancipación.

“No hay práctica educativa sin política”

Boal y Freire se caracterizaron por ser personas críticas y coherentes. Generosamente ponían a disposición de la comunidad sus preguntas, por momentos sin respuestas, y otras materializadas en métodos que se sustentaban en sus perspectivas ideológicas sobre el mundo. Por eso, ambos veían imprescindible partir de la política como marco común del ser humano para pensar sus prácticas y, en consecuencia, también para vivir y desarrollar la educación y el arte.

Afirmaba Freire: “No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías (...) No hay práctica educativa sin política” (Freire, 2003: 49-51). Paralelamente

Boal, decía “todo el teatro es necesariamente político porque políticas son todas las actividades del hombre y el teatro es una de ellas” (Boal, 1980. 11).

En este sentido, el dramaturgo cuando sistematizó la metodología en el *Árbol del Teatro del Oprimido*, más allá de compartir sus métodos, pensó en sus raíces (la Estética del oprimido, la ética y la solidaridad) y en su contexto (en donde la filosofía, la historia, la participación y la política son fundamentales para sostener la propuesta). Además, un componente fundamental, que habla de un teatro que se visibiliza esencialmente político, es el concepto de “organización” y “multiplicación creativa”. Boal sostenía que una pieza teatral podía poner en vidriera una opresión naturalizada, pero esa práctica de manera autónoma no es suficiente, se necesitan “acciones sociales continuadas”. Se deben buscar soluciones también fuera del teatro (Boal, 2009).

Actualmente, el objetivo de que el Teatro del Oprimido no se reduzca a una pieza de Teatro Foro o a un Taller, lleva a que muchos colectivos hagan de esta metodología un espacio de militancia.

Así como Freire movilizó y moviliza a colectivos de los más diversos en torno a la educación transformadora, Boal genera esa multiplicación también, resignificándola y dando espacio a nuevas luchas que mantienen la esencia propuesta en el *Árbol del Teatro del Oprimido*. Ejemplo claro de ello es la Red Ma(g)dalena Internacional que moviliza a mujeres feministas en todo el mundo.

“Decir solamente hombres es inmoral”

Las opresiones sufridas por ser mujer siempre han existido. Freire y Boal, percibieron esas desigualdades y, acordes a su tiempo y lugar, aprendieron y reflexionaron en torno a la problemática. Freire decía (2003: 32):

Siempre digo hombres y mujeres porque aprendí hace muchos años, trabajando con mujeres, que decir solamente hombres es inmoral (...) Aprendí que en gramática el masculino prevalece (...) Esto, que parece una cuestión de gramática, obviamente no lo es. Es ideología y a mí me llevó un tiempo comprenderlo.

En el universo de las opresiones, los brasileros supieron reconocer su condición de privilegio por ser hombres. Boal, se colocó en segundo plano, aún siendo el impulsor de la metodología. Entendió que avanzar en la lucha contra esas desigualdades era tarea de las oprimidas. Por eso, Bárbara Santos, referente fundamental del Teatro de las Oprimidas recuerda cómo Boal, frente a una pregunta, negó la posibilidad de montar una obra de teatro feminista.

El teatrólogo [Boal], persona consciente de su lugar social en el mundo, de los privilegios y limitaciones que este le imponía, había dicho que dentro de su alcance estaría la posibilidad de hacer una obra antimachista, antipatriarcal, pero que una obra feminista era tarea para dramaturgas feministas (Santos, 2020: 21-22).

La praxis de un colectivo de mujeres organizadas, de la mano de un proceso de más de diez años en distintos países del mundo, hizo posible la existencia de la Red Ma(g)dalena Internacional. Actualmente, mujeres y disidencias organizadas cuestionan los roles de género y las injusticias, incluso dentro de los grupos de Teatro del Oprimido. Instalan ámbitos de militancia feminista, en donde la investigación estética es una constante para comprender las opresiones desde la perspectiva de la interseccionalidad (Santos, 2020: 63-66).

Boal quizás no llegó a ver la consolidación, en distintos continentes, de este movimiento de artistas-activistas desplegando acciones sociales concretas y continuadas para la lucha contra la violencia machista y el sistema patriarcal. Sin embargo, es muy probable que en su visión esperanzadora sobre la transformación social de las desigualdades, lo haya imaginado... Freire y Boal, siempre tuvieron esperanza en el potencial emancipador del ser humano.

“Conserven la esperanza”

Tanto en Boal como en Freire, se vislumbraba un horizonte hacia la esperanza. Más allá de ser críticos y poner siempre en vidriera las consecuencias negativas del sistema capitalista, de manera persistente defendían el potencial transformador del ser humano. “No estoy esperanzado por capricho sino por imperio de la naturaleza humana. No es posible vivir plenamente como ser humano sin esperanza. Conserven

la esperanza”, interpelaba Freire (2003: 25).

Por su parte, Boal, dedicó sus últimos años a profundizar la Estética del Oprimido. Convencido que el siglo XXI generó una invasión de cerebros -donde los medios de comunicación marcaron ideales de belleza y consumo-, caminó con la esperanza de que la búsqueda de una estética propia permita ir hacia la emancipación esperada.

Tenemos que crear defensas contra la esclavitud estética que hace tantas décadas nos están imponiendo – ¡la Estética puede ser peligrosa! Tenemos que descubrir nuestro rostro, escribir nuestra palabra y oír nuestra voz - ¡la Estética puede ser liberadora!
¡El Arte es el camino! (Boal, 2009: 248, traducción de la autora).

En sus últimos años, Boal multiplicó la idea de investigar las maneras de desmecanizar nuestra mente y nuestro cuerpo de imposiciones propias del sistema capitalista. Entendió que esto no era un derecho solo de las personas abocadas al arte, sino de la ciudadanía toda. Freire y Boal, contagiaban esperanza fundada en el potencial emancipador de los pueblos. En esa línea el dramaturgo, en el marco del día mundial del Teatro (ocasión en la que fue nominado embajador mundial del Teatro por la Organización de las Naciones Unidas) afirmó:

Viendo al mundo, más allá de las apariencias, vemos a opresores y oprimidos en todas las sociedades, etnias, géneros, clases y castas, vemos el mundo injusto y cruel. Tenemos la obligación de inventar otro mundo porque sabemos que otro mundo es posible. Pero nos cabe a nosotros el construirlo con nuestras manos entrando en escena, en el escenario y en la vida (Boal, 2009: s/p).

Reflexiones finales

La esencia dialógica freireana abre paso a pensar un homenaje a los 100 años del nacimiento de Freire, conversando con otros que enriquecen los caminos de búsqueda hacia la transformación social. Boal se instala como un interlocutor indiscutido en el arte.

En estas líneas se recuerda a Freire, de la mano de un hermano ideológico, que más allá de su arte planteaba un Teatro cuya base era la educación y la pedagogía. Y en ese camino, las preguntas, el placer por conocer desde la propia realidad y el juego eran fundamentales, como en Freire. Educación y pedagogía, decía el dramaturgo, son dos hermanas que se instalan paralelamente como madres e hijas de la cultura (Boal, 2009: 249).

Pensar la cultura, la pedagogía y la educación desde Freire y Boal, permite distinguir cómo sus miradas del mundo siguen vigentes. Las frases de ambos autores aquí compartidas, dejan ver cuántas situaciones de opresión actuales siguen precisando de sus pensamientos.

Homenajear a Freire, anclado al presente y de la mano de su amigo Boal, instala la necesidad de seguir teniendo la pregunta como motor para transformar realidades, conscientes de la diversidad que se habita. Para concluir (sin concluir) es posible afirmar, aunque suene contradictorio, que ambos pedagogos además de contemporáneos serán siempre infinitos inspirando búsquedas de transformación social.

Dice Bárbara Santos sobre Boal (y podría haberlo dicho también de Freire):

[Boal] Un hombre que sabía la diferencia entre las cosas, sabía que era preciso relativizar para entender, para apreciar y para vivir. Sabía que las diferencias guardan riquezas y que son posibilidades de saber.

En los últimos tiempos, insistía: lo infinito se expande hacia afuera en el universo y hacia adentro en tu cuerpo. Es preciso saber de lo macro y también de lo micro. Y de la relación entre ambos.

Un hombre que sabía de la imposibilidad del saber y apreciaba la búsqueda infinita por saber (Santos, 2017: 318).

Referencias bibliográficas

- Boal, Augusto (1980). *Teatro del Oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
Boal, A. (2014). *Hamlet e o filho do padeiro. Memórias imaginadas*. San Pablo: Cosac Nayfi.

- Boal, A. (2009). *A estética do Oprimido*. Río de Janeiro: Editora Garamond.
- Folha Online 25/03/2009. Veja discurso de Augusto Boal sobre o dia mundial do teatro. <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2009/03/540686-veja-discurso-de-augusto-boal-sobre-o-dia-mundial-do-teatro.shtml>
- Freire, P. (2003). *El grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Pou, L. (2022). Augusto Boal y Paulo Freire: contemporáneos y vigentes en la búsqueda de la transformación social. En: Alfieri, Rébola y Suárez (editores), *Reinventarnos con Paulo Freire*. Buenos Aires: Editorial Clacso.
- Santos, B (2017). *Teatro del Oprimido. Raíces y alas. Una teoría de la Praxis*. Barcelona: KURINGA.
- Santos, B (2020). *Teatro de las Oprimidas. Estéticas Feministas para Poéticas Políticas*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Villas Bôas, R (17/09/2016). Augusto Boal. O palco que ele queria ver dividido. Diário de Pernambuco. Disponible en: https://blogs.diariodepernambuco.com.br/documentoal/augusto-boal/?doing_wp_cron=1661634758.9067690372467041015625

Paulo Freire: una mirada en torno a la lectura y el plurilingüismo

Juan Andrés Larrinaga
Universidad de la República
Salto, Uruguay

Introducción

En este artículo me propongo presentar algunos aspectos relacionados con la obra de Paulo Freire y la lengua y me centraré particularmente en un tema que ha sido muy importante para la educación: la lectura. Partiendo del concepto de lectura, introduciré nociones muy recientes tratadas desde la lingüística, tales como el de letramento, plurilingüismo y pluriletramento, contrastando debates actuales con la obra de Paulo Freire, quien fue un precursor con sus ideas sobre la lectura.

La lectura es todo un problema desde siempre. Los docentes enseñamos a leer desde que los estudiantes ingresan a la escuela hasta que salen de la Universidad. Esto me consta porque he dado clases en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), donde se forman en Montevideo los profesores de Secundaria, y en la Universidad de la República, en varias carreras y Facultades, tanto en Montevideo como en Salto. Mi enseñanza se centra en talleres de lectura, abarcando distintas formas de letramento, de discurso, e incluyendo diferentes lenguas y variedades de lengua.

Este trabajo se hizo a partir de la exposición que realicé en el marco de las actividades de homenaje a Paulo Freire, en la ciudad de Salto, Uruguay, entre setiembre y octubre de 2021*. El texto desgrabado fue ligeramente adaptado a la forma escrita.

* Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=D9OzUXCaBPI&t=6810s>



Paulo Freire y el acto de leer

En este artículo haré referencia a dos obras de Paulo Freire: “El lenguaje es, en sí mismo, conocimiento” (Freire, 1996) y “La importancia del acto de leer” (Freire, 1981/2017).

Empezaré analizando el texto de 1996, dado que presenta algunos aspectos teóricos que me parecen de relevancia para introducir el marco teórico, político y metodológico de la obra de Paulo Freire.

Por cierto, no es posible para ustedes ni para mí, no importa para quién, pensar y actuar sobre los problemas de la alfabetización, de la enseñanza, sin basarse en cuestiones técnicas relacionadas con la enseñanza de la alfabetización. Estas cuestiones son esenciales, porque sin técnicas de enseñanza es imposible alfabetizar. Sin embargo, a mi entender, la pregunta a plantear es cuál era el enfoque central cuando comencé a interesarme en las técnicas para enseñar alfabetización. Mi interés inicial residía en el proceso de leer y escribir palabras. Pero, desde un comienzo, nunca he podido separar la lectura de las palabras de la lectura del mundo. En segundo lugar, tampoco era posible separar la lectura del mundo de la escritura del mundo. Es decir, el lenguaje —y esto es una cuestión lingüística— no puede entenderse sin una comprensión crítica de la presencia de los seres humanos en el mundo. El lenguaje no es exclusivamente un medio de expresar nuestras impresiones frente al mundo. El lenguaje es, en sí mismo, conocimiento. Y el lenguaje implica una inteligibilidad del mundo que no existe sin la comunicación. Con esto quiero decir que es imposible acceder al significado simplemente a través de la lectura de las palabras. Primero debemos leer el mundo en el que esas palabras existen. Una de las cosas que hicieron los seres humanos a medida que comenzaron a connotar la realidad a través de su acción, a medida que comenzaron a tornarse aptos para hablar sobre la realidad, fue actuar sobre la realidad. Una de las cosas más importantes que hicieron las mujeres y los hombres fue entender y, acto seguido, comunicar su entendimiento. No hay

inteligibilidad de la concreción de la realidad humana sin comunicabilidad de las cosas que entendemos. De lo contrario es puro blablablá. (Freire, 1996: s/p)

A veces pensamos que el tema de la lectura es una cuestión de actualidad, porque estamos leyendo ahora sobre la lectura que ha sido un “boom” en el marco de la psicolingüística y de las neurociencias. Paulo Freire ya planteaba el problema de la lectura en décadas anteriores. Aprender a leer no es algo que ocurre a los 6 años y ya está; sino que es un proceso, como veremos a continuación en los textos de Paulo Freire. En primer lugar este autor nos lleva a la pregunta esencial ¿qué es lo que leemos?

Lo que leemos va mucho más allá de la decodificación de la relación fonema-grafema. Esta decodificación es muy importante al comienzo del proceso de alfabetización, cuando empezamos la escuela. En un inicio aprender a leer supone aprender mecánicamente a decodificar esa relación, pero eso no es solo el principio del aprender a leer, porque básicamente lo que leemos es el texto, no simplemente grafemas, o morfemas u oraciones. Todo lo que hace al leer y al desarrollar nuestra conciencia crítica supone discurrir en los textos y contextos, y los textos pasan a ser todos los aspectos de la realidad. Esto lo plantea claramente Paulo Freire cuando habla de “leer el mundo” antes que “leer la palabra”.

Un texto, entonces, tiene que ver mucho más con el significado que con la decodificación fonema-grafema. El texto es una estructura de significados concatenados codificados. No cualquier unión de oraciones o partículas de significado forman un texto. Para formar un texto tienen que darse determinadas características lingüísticas que permitan la formación de una unidad de significado con “textura”. La textura es el entramado del texto, es el tejido que entrelaza una variedad de elementos lingüísticos: léxicos, morfológicos, sintácticos, etc. Esos elementos se amalgaman en el texto mediante reglas, para lograr la textura que va a permitir al interlocutor, desde la lengua, entenderlo, leerlo, interpretarlo. En su obra, Paulo Freire habla del binomio “texto” y “contexto”, este último que contiene la palabra “texto” y que hace referencia al mundo (que es también un texto) que rodea al texto.

Desde una posición “escriturocéntrica” hay quienes piensan que el

discurso es oral y el texto no. Pero texto no significa texto escrito. En realidad, el texto es una unidad de significado que puede ser escrito, puede ser oral y también puede ser grabado, dado que hoy contamos con estas nuevas formas de lectura a través de medios tecnológicos que se han desarrollado en el último siglo. Estamos ante un desarrollo vertiginoso de géneros discursivos a través de todas las variedades de lengua escrita que conocemos y de las multialfabetizaciones que se producen en las múltiples lenguas, que ahora están al alcance de todos, y en los múltiples medios que tenemos de letrarnos, que pasan ya no solo por la escritura tradicional, sino por las formas de registro grabadas o video grabadas.

Entonces, el desafío no es facilitar la lectura de los sonidos del lenguaje sino desarrollar la capacidad de conocimiento de los seres humanos. Lo importante no es la habilidad para comprender la estructura fonémica del lenguaje, sino que los profesores y las profesoras entiendan cómo utilizar las estructuras del lenguaje en el proceso de creación de significado. Un bello casamiento entre la teoría y el método, pero sin olvidar que la teoría siempre precede al método. (Freire, 1996: s/p)

En este fragmento Paulo Freire se pregunta cómo utilizar las estructuras del lenguaje en el proceso de creación de significado. Por creación de significado no se refiere a la producción mediante la escritura, sino a la lectura. Porque la creación de significado se da en la conciencia crítica de quien lee. Cada lector tiene una forma única de ver el texto, y lo hace desde su mente y desde su lengua. Desde ahí va a crear un significado o va a modificar los significados que está recogiendo de lo que está leyendo en lengua escrita o en registro de otra naturaleza.

Por ejemplo, una de las cuestiones que siempre me han preocupado respecto del proceso de enseñar a leer y escribir es básicamente la interrelación entre los seres humanos y su medio ambiente inmediato, en el cual se constituye su lenguaje a medida que se expande. Así, desde mi punto de vista, el programa básico de lectura o programa de alfabetización que tendría que desarrollar con los campesinos debería asumir, como punto de partida, la capacidad de conocimiento que esos campesinos tienen

sobre su contexto y el contexto del mundo y su habilidad para expresar ese conocimiento a través de su propio lenguaje. (Freire, 1996: s/p)

En este fragmento Paulo Freire se refiere a la alfabetización de los campesinos. Toma la alfabetización de campesinos como un ejemplo. Este planteo se aplica a cualquier pueblo, a cualquier realidad social, sea rural o urbana. La clave de su planteo es que la alfabetización en cualquier grupo social debe partir de la capacidad de conocimiento que tienen sus integrantes sobre su contexto, sobre el contexto del mundo y sobre la habilidad para expresarlo a través de su lenguaje, que no implica que tenga que ser, necesariamente, la lengua que un Estado o una Academia considera oficial o correcta.

Cualquier programa de alfabetización que inicie tendría que comenzar no a partir de mi lenguaje de docente de clase media, sino utilizando el lenguaje de los estudiantes como medio para el desarrollo de la alfabetización. Este proceso inicial de utilizar el lenguaje de los estudiantes mismos como punto de partida para el desarrollo de la alfabetización no significa, sin embargo, que los estudiantes no deban ser eventualmente asimilados al discurso del docente. Porque el objetivo de la educación es el desarrollo de múltiples alfabetizaciones y múltiples discursos. (Freire, 1996: s/p)

Los educadores van al encuentro de quienes están alfabetizando, van a su contexto, para después proponerles caminar hacia otros contextos, influyendo o modificando las estructuras ya existentes en la conciencia de esas personas. ¿Por qué hacer esto? Porque, para Paulo Freire, el objetivo de la educación es el desarrollo de múltiples alfabetizaciones, de múltiples discursos y de múltiples mundos. Múltiples discursos, por ejemplo, son los discursos disciplinares: el discurso de la psicología, de la geografía, de la matemática, de la pedagogía, de la medicina, etc. Introducirnos en esos discursos implica aprender a leerlos en sus distintas formas de registro, de tipología de texto, de variedad de lengua, de contextos semánticos y demás. Paulo Freire ya estaba hablando de múltiples alfabetizaciones y múltiples discursos.

Estoy hablando de iniciar, no de terminar, la alfabetización de los estudiantes. Creo que el punto fundamental es que el comienzo de la alfabetización y el «final» no son excluyentes sino que representan un proceso. El problema surge cuando se pone excesivo hincapié en el comienzo para idealizar el lenguaje de los campesinos y de ese modo mantenerlos confinados dentro de los límites de ese lenguaje. Al idealizar el lenguaje de los estudiantes desalentándolos a adquirir discursos múltiples, incluso el discurso «estándar» de la sociedad dominante en la que viven, los docentes corren el riesgo de quedar presos de una pedagogía acomodaticia que pasa por progresista. Los docentes que hacen esto no están comprometidos con sus alumnos y alumnas en un proceso de liberación mutua. (Freire, 1996: s/p)

Todos estos planteos no deben entenderse como un alegato en contra de la enseñanza de la gramática, de la sintaxis o de la lengua estándar; sino todo lo contrario. Paulo Freire sostiene que al idealizar el lenguaje de los estudiantes (él citaba el lenguaje de los campesinos que en Uruguay podría ser el lenguaje de los hablantes de portuñol o de los estudiantes que entran en la Universidad con todavía dificultades para leer el material disciplinar) se corre el riesgo de desalentarlos a adquirir discursos múltiples, inclusive la variedad estándar del lugar donde viven. “Los docentes pueden quedar presos de una pedagogía acomodaticia, que pasa por progresista”, dejando de lado la enseñanza de las formas estándares y de los registros académicos. En este sentido, para Paulo Freire los docentes que hacen esto no están comprometidos con sus estudiantes en un proceso de liberación mutua, en la que se pierda, por un lado, el prejuicio hacia la variedad de los estudiantes y, por otro lado, el prejuicio hacia la variedad académica.

Es evidente que el sistema educativo nos lleva a determinadas formas de lenguaje y de discurso, imprescindibles para continuar dentro de éste. Por eso, una de las habilidades o saberes que es necesario practicar es la lectura, ya que es lo que va a permitir el progreso hacia donde cada estudiante pueda y quiera llegar dentro del sistema educativo. Pero la liberación mutua tiene que ver con la pérdida del prejuicio sobre la falta de conocimiento académico de los estudiantes, y también sobre su variedad lingüística. Los estudiantes están donde están y los docentes

están donde están, cada uno en su idiolecto, que es su conciencia. Es en este contexto complejo desde donde los docentes debemos establecer el encuentro con los estudiantes y desde allí practicar las lecturas de textos y mundos a efectos de promover esta múltiple alfabetización.

El texto “La importancia del acto de leer” es un texto anterior, que fue la conferencia de apertura del Congreso Brasileiro de Lectura, que Paulo Freire dictó en Campinas en noviembre de 1981. Se trata de un texto realmente delicioso, sumamente poético e íntimo, y a la vez profundamente reflexivo y académico sobre el acto de leer, sobre el proceso cognitivo de la lectura. Tiene una vigencia increíble. En ese texto Paulo Freire plantea lo siguiente:

Me parece indispensable, al tratar de hablar de esa importancia, decir algo del momento mismo en que me preparaba para estar aquí hoy; decir algo del proceso en que me inserté mientras iba escribiendo este texto que ahora leo, proceso que implicaba una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (Freire, 1981/2017: 11)

Una comprensión crítica en el acto de leer no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita, de la correspondencia grafema fonema, tampoco en la palabra aislada; sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. Se prolonga porque esa nueva interpretación que se tenga depende de lo que haya entendido antes, y eso va a afectar el conocimiento del mundo de quien lee, es decir, va a afectar lo que venía sabiendo, o creía que sabía. Se anticipa en la lengua de quien lee y se prolonga en la inteligencia del mundo que va a venir después.

Todo texto, hasta el que parece más banal, es complejísimo. La

complejidad que hay en cualquier texto y los malentendidos y las posibilidades de interpretación son enormes. Por eso la importancia del acto de leer, porque permite pasar por el proceso de meternos en un texto y de salir de él con otra visión de las cosas del mundo, porque justamente se prolonga luego en la inteligencia del mundo.

En varios textos Paulo Freire habla de leer el mundo y lo relaciona con la conciencia crítica del acto de leer. Hoy llamaría a esto interpretación del texto. Interpretar un texto no es entenderlo. Al interpretar tenemos que dar cuenta de la ambigüedad y de la individualidad. Porque el que interpreta es quien lee y eso va a estar atado a su conciencia en ese momento socio histórico en el que está inmerso. Nunca una interpretación puede ser igual a otra, aún cuando el que interprete sea el mismo lector, porque depende de su historia, de su lengua, de su todo en situación, de su forma de entender en ese momento, de su forma de ver el mundo. El acto de leer siempre termina siendo un solipsismo, algo muy individual, con un montón de consensos. Se trata de la conciencia crítica o de la interpretación del mundo, de la forma de ver el mundo, y de la forma de cada uno de leer. Así, el acto de leer no se agota en entender la palabra escrita o el lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. Se anticipa porque quien lee tiene su conciencia crítica, que se moldea por la lengua, que está atada a la cultura y adquirida a través de la familia, a través del grupo de pertenencia. La lengua nos proporciona las conceptualizaciones y eso hace que el mundo no sea un mundo amorfo, sino que es un mundo codificado en una lengua. Es desde ese lugar desde donde quien lee puede interpretar el texto.

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. Quien lee hace interactuar al mundo, o a su idea del mundo, al lenguaje y al texto. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente y la comprensión del texto va a ser alcanzada por su lectura crítica, es decir, por la interpretación del texto que se haga a partir del lenguaje y de la idea del mundo. Lo peor que nos puede pasar es no tener una interpretación. Porque la interpretación puede ser errada, en términos de no ser consensuada, pero nunca es errada en cuanto al lector, ya que es su interpretación. Ahí entrará a jugar la dialéctica entre quien lee y el mundo social. En general gana quien tiene más experiencia y más poder retórico, pero siempre hay dejos de lo personal en cualquier interpretación. Entonces, la comprensión del texto a ser alcanzada por

su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. El contexto puede ser texto, por ejemplo, el texto alrededor de un párrafo, o puede ser el mundo.

Al intentar escribir sobre la importancia del acto de leer, me sentí llevado –y hasta con gusto– a “releer” momentos de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la importancia del acto de leer se vino constituyendo en mí. (Freire, 1981/2017: 11)

En este fragmento Paulo Freire comparte su intimidad. Habla de un releer entre comillas porque alude al acto de leer el mundo, que no es leer un texto en sentido estricto. Se trata de la relectura de momentos guardados en la memoria; es decir, está leyendo las imágenes de su memoria como si estuviera viendo un video interno. Es interesante esta idea que coloca en este párrafo: la importancia del acto de leer se fue construyendo a lo largo de su desarrollo.

Al ir escribiendo este texto, iba yo “tomando distancia” de los diferentes momentos en que el acto de leer se fue dando en mi experiencia existencial. Primero, la “lectura” del mundo, del pequeño mundo en que me movía; después la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la “palabramundo”. (Freire, 1981/2017: 12)

La lectura del mundo antecedió a su contacto con las palabras. Paulo Freire fue alfabetizado tempranamente en una familia que estimulaba esa práctica. Pero partió de su mundo, de su contexto particular. La palabra-mundo no siempre fue la palabra de su contexto. Porque a veces se nos expone en los sistemas educativos a palabras muy lejanas a nuestros contextos. Este es uno de los grandes problemas que plantea Paulo Freire en el texto anterior (Freire, 1996) al referirse a la alfabetización de campesinos, o de los diversos grupos que componen nuestra sociedad. Para Paulo Freire, en la alfabetización, como encuentro, hay que llevar primero textos que tengan que ver con el mundo de los estudiantes, para después proponerles múltiples alfabetizaciones, e introducirlos en otros mundos, en otros discursos, en

otras lenguas y variedades de lenguas. En algunas ocasiones, en las propuestas educativas esos saltos son demasiados extremos, llevándonos a una lectura un poco alejada de lo que es nuestro mundo.

Pero, es importante decirlo, la “lectura” de mi mundo, que siempre fue fundamental para mí, no hizo de mí sino un niño precoz, un racionalista de pantalón corto. La curiosidad del niño no se iba a distorsionar por el simple hecho de ser ejercida, en lo cual fui más ayudado que estorbado por mis padres. Y fue con ellos, precisamente, en cierto momento de esa rica experiencia de comprensión de mi mundo inmediato, sin que esa comprensión significara animadversión por lo que tenía encantadoramente misterioso, que comencé a ser introducido en la lectura de la palabra. El desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la “lectura” del mundo particular. No era algo que se estuviera dando supuesto a él. Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo era mi pizarrón y las ramitas fueron mi tiza. (Freire, 1981/2017: 21)

De la multialfabetización al plurilingüismo y pluriletramento

Los textos de Paulo Freire hablan de la conciencia crítica y de la lectura del mundo siempre a partir de la lengua de quien lee, que no necesariamente se corresponde a la lengua o variedad de lengua que el gobierno, los grupos de poder y el sistema educativo pretenden imponer. Paulo Freire plantea que la educación, en muchos casos, se enfrenta a tener que resolver la relación entre las variedades de lengua de los grupos de poder y la de los grupos minorizados, oprimidos. Para este autor esa relación no debería resolverse en pos de la lengua estandarizada (como históricamente ha pretendido imponer el sistema educativo hegemónico), ni en pos de la lengua de los grupos oprimidos, sino que la alfabetización debería promover el encuentro de lenguas, variedades y formas diversas de leer el mundo, en equidad, siempre partiendo de la lengua y la forma de leer el mundo de los estudiantes. A esta perspectiva, y siempre enfocado en la educación, Paulo Freire la llamó multialfabetización.

Hace relativamente poco, y desde el punto de vista lingüístico, se introduce el término plurilingüismo. Este concepto se publica en el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” (Consejo de Europa / División de Políticas Lingüísticas, 2002 y 2020), por lo que ha tenido un fuerte impacto en los modelos de enseñanza de lengua en Occidente.

La Modernidad fue la época en la que el pensamiento se basaba en un fuerte racionalismo, en una ciencia positivista, una objetividad unívoca y en la idea de que existe una única verdad. Este pensamiento homogeneizante otorgó la unidad e identidad que hizo posible la consolidación de los estados nación en estos últimos siglos. Esta homogeneización, como ideología, consolida el sentido de patria, de pertenecer a una nación, una lengua y una raza.

Esta perspectiva moderna, racionalista, positivista y homogeneizante hoy en día la vemos hacerse pedazos, aunque no necesariamente eso suponga abandonar estas posiciones.

La perspectiva plurilingüe rompe con la tradición modernista y es el efecto del pensamiento posmoderno que tiene un fuerte anclaje en un sistema como es la Unión Europea, cuyo denominador común es la coexistencia de múltiples lenguas.

La posmodernidad ofrece una visión del mundo de diversidad continua y coexistente. Se abandona la idea de una única verdad y se reconoce que existen diferentes formas de ver el mundo, de interpretar el mundo.

La visión posmoderna introduce el prefijo “pluri” para la palabra plurilingüismo. El mundo moderno es un mundo con fronteras absolutas entre los estados nación así como entre las lenguas que se hablan. En el mundo posmoderno las fronteras se hacen más borrosas, y el continuo de diversidad en “naciones estados”, “lenguas y “razas” más evidente.

El plurilingüismo reconoce, a nivel teórico, metodológico y político, que existen diferentes lenguas y diferentes variedades de lengua todas relacionadas, y que todos somos plurilingües en mayor o menor medida.

En la actualidad todos somos plurilingües porque todos manejamos

diversas variedades y registros del español, las que entendemos. Asimismo, todos usamos, en mayor o menor medida, otras lenguas, como el portugués, lengua regional, con distancia lingüística muy pequeña, y otras como el inglés, lengua global, con mayor distancia lingüística pero mayor penetración por los medios, y otras lenguas migratorias. Nos vamos adaptando rápidamente a las lenguas que se nos presentan con funcionalidad. Entonces todos en Uruguay somos, de alguna forma, plurilingües.

El plurilingüismo se distingue del multilingüismo porque, este último, no incluye todas las variedades; se concentra exclusivamente en los estándares. Así, el plurilingüismo se puede caracterizar desde tres diferentes aspectos: político, cognitivo y lingüístico.

El aspecto político del plurilingüismo implica que en cualquier situación se hace foco en la lengua materna. Eso es lo que constituye esa conciencia crítica de la que hablaba Paulo Freire. La lengua materna es la fuente para interpretar. El plurilingüismo destaca la posición de reconocimiento de la lengua materna que fuere, con mayor o menor prestigio, en cualquier situación y la importancia de plantarse firmemente en la lengua materna en el proceso educativo. Como posición política esto implica exigir el reconocimiento de las lenguas maternas y sus variedades y desde allí moverse dentro del sistema educativo. Asimismo este reconocimiento debe darse en el marco de las políticas lingüísticas que se desarrollan dentro de comunidades plurilingües como las latinoamericanas, con todas sus lenguas indígenas, de señas, indoeuropeas y fronterizas.

El aspecto cognitivo tiene mucha relación con el político. Desde esta perspectiva se entiende que si los estudiantes se plantan en su lengua materna y sistema cognitivo, desde allí van a apreciar las diferencias de mundos y a reconocer e interpretar esas diferencias. Desde esa posición van a poder generar su voz propia que es el conjunto de todas sus experiencias y las de su grupo.

El aspecto lingüístico supone un contraste con las políticas “puristas” hacia las lenguas y lo que venía siendo la didáctica anterior de la lengua, en la que se hablaba del “oyente hablante ideal” como un modelo a alcanzar. El plurilingüismo está en contra de la imposición del “oyente hablante ideal”, así como también del estudio “obligado” de las cuatro

habilidades (comprender oralidad, producir oralidad, comprender escritura, producir escritura). Se entiende que cada estudiante se acercará al modelo lingüístico de la lengua a aprender de la forma que le interese y que le sea funcional, al tiempo que debería optar por las habilidades que desea desarrollar en cada segunda lengua o lengua extranjera. A alguien le puede interesar leer francés, pero no así hablarlo; o hablar portugués pero no escribirlo. A la diversidad de lenguas y variedades de lenguas con las que estamos en permanente contacto en este mundo globalizado, se agrega que en la actualidad tenemos la diversidad de medios tecnológicos en los que las lenguas están implicadas: escritura, audio y video grabaciones, internet, redes sociales.

En interacción entre lo político, lo social y lo lingüístico, en el desarrollo del plurilingüismo están también implicadas las actitudes lingüísticas, es decir, el reconocimiento o no del otro en su lengua o variedad materna. Desde una óptica del reconocimiento, y de convergencia lingüística, las lenguas o variedades maternas son todas iguales, en tanto todas son igualmente válidas como fuentes creativas, como fuentes cognitivas, como el lugar de la conciencia crítica. Lo que es terrible son las situaciones de no reconocimiento, aquellas que surgen, por ejemplo, del purismo idiomático, y de la defensa de una lengua o variedad materna como predominante por sobre las demás. Esta posición lleva a situaciones complejas de divergencia lingüística. Hemos tenido ejemplos de purismo idiomático durante la dictadura uruguaya. Había cadenas nacionales por radio y televisión que decían: “no se dice así, debe decirse de esta otra manera”. Las culturas autoritarias tienden a manifestar una posición anti plurilingüe, de imposición de una lengua o variedad nacional, que en aquel entonces estuvo relacionado con el intento de exterminar el portugués fronterizo, que se entendía como amenazante a la identidad nacional.

En Uruguay la posición plurilingüe quedó oficialmente asentada en la actual Ley General de Educación:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes

en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. (Uruguay, 2009: Artículo 40, inciso 5)

Este inciso de la Ley es el producto de un largo trabajo de lingüistas y educadores en el campo de la enseñanza de lengua. Si bien falta resolver aspectos como el lugar de las lenguas migratorias, o tener en cuenta las nuevas tecnologías como las grabaciones y la internet que ya forman parte de nuestra vida como sujetos letrados, entiendo que con esta Ley, Uruguay ha trazado un interesante camino hacia el plurilingüismo. Este camino está en total consonancia con los postulados de Paulo Freire en torno al reconocimiento de la lengua o variedad de lengua de los estudiantes y de la multialfabetización a la que hoy en día, desde los marcos teóricos que venimos desarrollando, llamaríamos pluriletramento.

Referencias bibliográficas

- Consejo de Europa / División de Políticas Lingüísticas. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> Acceso: 17 de abril de 2022.
- Consejo de Europa / División de Políticas Lingüísticas. (2022). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/> Acceso en: 17 de abril de 2022.
- Freire, P. (1981/2017). *La importancia del acto de leer*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana. Versión Digital. Acceso en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnc2tyYWVwb2VtMjg4fGd4OjUzZWl2YTlxMjk1OWI5ODIf> (google.com) Acceso en: 28 de abril de 2022.
- Freire, P. (1996). El lenguaje es, en sí mismo, conocimiento. Disponible en: *Paulo Freire: El lenguaje es, en sí mismo, conocimiento* (bloghemia.com) <https://www.bloghemia.com/2021/09/paulo-freire-el-lenguaje-es-en-si-mismo.html> Acceso en: 28 de abril de

2022.

Uruguay. (2009). *Ley No. 18.437: Ley General de Educación*.
Montevideo: IMPO. Disponible en: [https://
legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7561992.htm](https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7561992.htm)
Acceso en: 28 de abril de 2022.

Alfabetización y letramento en la actual cultura global

Leonardo Peluso
Universidad de la República
Salto, Uruguay

Introducción

En este trabajo pretendo mostrar diálogos posibles entre la obra de Paulo Freire y la actual investigación que llevamos adelante en el campo de la textualidad diferida y las culturas pluriletradas, Proyecto I+D, CSIC/UdelaR (Peluso, De León, Larrinaga, Silveira, 2021).

Ubico a la obra de Paulo Freire, al igual que a nuestra línea de investigación, dentro de una epistemología decolonial, la que ha tenido mucha fuerza y desarrollo en Brasil (Freire, 1979; Quijano, 2005; Lander, 2011, Ballestrin, 2013; Santos y Meneses, 2014). Se trata de una epistemología en la que los investigadores están realmente enfocados en pensar sobre las relaciones de opresión que vivimos y sobre las múltiples relaciones de colonización que han sobrevivido bajo diversas modalidades: básicamente racismo, patriarcado, clasismo, y capacitismo.

Paulo Freire es un educador que propone una pedagogía crítica, que piensa la educación desde una perspectiva decolonial en tanto invita a deconstruir todos estos ejes de colonización, opresión, en los que nos mantenemos atados y que tienen efectos muy graves para muchos grupos de personas oprimidas.

La perspectiva decolonial y crítica en el ámbito educativo asume una posición epistémica y política que llama a cuestionar la institución educativa (de inicial y primaria hasta la universidad), y que nos invita a pensar la importancia de la interculturalidad en dichos espacios. Esto último ha adquirido particular relevancia dadas las políticas actuales que se están llevando a cabo en el terreno de la inclusión educativa. La inclusión educativa, tal y como se está desarrollando en su forma hegemónica, se aparta de una perspectiva decolonial, dado que se instaura desde la ideología de la normalidad, y se consolida como una práctica al servicio de juntar cuerpos en un mismo salón de clases al

tiempo que invalida (¿extermina?) las identidades políticas de dichos educandos. No se entiende la inclusión como la consolidación de espacios en los que se puedan expresar las diversas identidades políticas que allí convergen. Desde esta perspectiva se plantea que hay que incluir a tal estudiante con tal característica que lo aparta de la normalidad, o a tal otro, pero en ningún momento se habla de la construcción de un espacio en el que la normalidad desaparezca, en la que no haya que incluir a nadie, sino en el que se articulan en equidad las diversas identidades políticas de estudiantes y docentes. ¿En el sistema educativo uruguayo hay espacio para el tratamiento formal sobre temas como “colectivo trans”, “comunidad sorda”, “comunidad afro”? ¿Dónde se habla, por ejemplo, en nuestra educación, de la historia de las mujeres? Entonces, la inclusión termina siendo una práctica normalizadora que se limita a juntar cuerpos, pero las identidades quedan por fuera. Entiendo que el pensamiento de Paulo Freire invita a deconstruir esta perspectiva de inclusión normalizadora, tan extendida en nuestro sistema educativo.

En este artículo voy a proponer una mirada decolonial sobre las relaciones entre institución educativa, escritura, cultura letrada y procesos de alfabetización y letramento. Entiendo que estas relaciones constituyen uno de los escenarios de mayor conflicto al interior de la institución educativa actual, y de mayor efecto opresor sobre los educandos y, también, sobre los educadores. A partir de esta mirada decolonial, voy a mostrar caminos para la deconstrucción de la ideología escriturocéntrica implicada.

Por último, en este tipo de artículo, decolonial y, por ende políticamente situado, es necesario indicar el lugar de enunciación de quien lo escribe. En este plano soy lingüista, psicólogo, youtuber, e investigador en el marco de una perspectiva decolonial en el campo de los Estudios Sordos, de las identidades políticas, de la escritura y grabaciones como textualidad diferida y de la cultura pluriletrada. Asimismo, mi contacto con el pensamiento decolonial proviene de mi pertenencia al colectivo gay, lo que me hace partícipe de sus luchas por el reconocimiento. He sufrido por la ausencia de mi identidad política dentro del discurso escolar. En el tránsito por la escolarización, que incluyó una escuela inclusiva, jamás pude saber nada sobre los gays. Lo único que me ofreció la institución educativa, aún la inclusora, fue discriminación, opresión y bullying por mi condición.

Textualidad diferida, cultura pluriletrada e ideología escriturocéntrica

El sistema de escritura que se utiliza para el español, como tecnología, funciona asignando un dibujo (un grafema) a cada fonema de la lengua, lo que permite separar texto del contexto (cabe aclarar que existen sistemas de escritura que funcionan asignando grafemas a sílabas y también grafemas a morfemas).

La separación de texto y contexto de enunciación no es natural. Un ser humano nace y su texto es parte de su actividad, lo envuelve en el propio acto de existir y transitar. Sin embargo, el ser humano inventa una tecnología, que no es natural, sino cultural, artificial, que le permite separarse del texto. Se trata de una tecnología que hace que el texto permanezca y que se vuelva un objeto de manipulación (Ong, 1982; Goody y Watt, 1995; Sampson, 1996). Estas propiedades promueven, a su vez, la potenciación de la función metalingüística (Olson, 1998), la interpretabilidad (Olson, 1998; Peluso, 2020), el desarrollo de determinada sintaxis (Givón, 1979) y la posibilidad de planificar y controlar el texto (Ochs, 1979). Todas estas propiedades apartan a este tipo de textos de los textos orales, que son evanescentes (Ong, 1982), que no se pueden manipular y de los que escasamente se puede controlar o planificar (Auroux, 1992).

Un elemento que hace a la cultura letrada, y por extensión a la pluriletrada, es la circulación generalizada de textos diferidos producidos con un objetivo universalista (Goody y Watt, 1995). Es decir, la cultura letrada está conformada por textos realizados para que puedan ser recuperados de forma independiente de las coordenadas temporales, espaciales, sociales y culturales, de quien los enuncia. La circulación de estos textos conlleva al desarrollo de instituciones para su archivo y disponibilización a toda la comunidad, lo que hace posible el desarrollo de la cultura letrada (Olson, 1998). Caso contrario, una lista de supermercado, una nota dejada en la heladera, un mensaje enviado por whatsapp, si bien son textos realizados mediante la escritura, por ser altamente dependientes del contexto de enunciación y, por lo tanto, efímeros y sin un objetivo universalista, no forman parte de la cultura letrada.

Durante siglos la Humanidad tuvo al sistema de escritura como la única

tecnología para separar texto de contexto. Se generó así la ideología escriturocéntrica por la cual todos creemos que cultura letrada es sinónimo de escritura. Pero, con la invención y generalización de las tecnologías de grabación, aparecen otras tecnologías que también permiten separar texto de contexto. Las grabaciones habilitan el desarrollo de similares propiedades textuales de las ya señaladas para la escritura. A su vez, la mayoría de la población no solamente cuenta con artefactos que permiten generar textos grabados de alta calidad, los celulares, sino que también cuenta, a través de esos mismos aparatos, con la posibilidad de subirlos a internet, como textos universalistas, y disponibilizarlos a la comunidad. Así, para el caso de las audio y video grabaciones, existen, en la actualidad, repositorios en internet, muchos de ellos vinculados a instituciones. En estas instituciones, los productores etiquetan sus grabaciones y las hacen disponibles para personas que no los conocen ni pertenecen a su universo cercano. Este tipo de práctica discursiva, históricamente, se consideró propio de la cultura letrada.

A partir de lo señalado anteriormente, propongo denominar “textualidad diferida” a aquella textualidad separada del momento de enunciación, que tanto puede ser realizada por la tecnología de escritura como por la tecnología de audio y/o videograbación (Peluso, 2020).

Sin embargo, a pesar de este cambio tecnológico que afecta a gran parte de los sujetos letrados, la institución educativa, en su posición colonial, no logra ver esta evolución en la textualidad y en las prácticas letradas y sigue aferrada a lo que se podría denominar una ideología escriturocéntrica. La ideología escriturocéntrica (Peluso, 2020) se centra en la idea de que la cultura letrada está obligatoriamente asociada a las prácticas escritas en lengua estándar; y que la cultura letrada es dependiente de la escritura. Esta perspectiva ideológica no puede reconocer que las audio y/o videograbaciones son también una modalidad posible para consumir o generar textos universalistas, separados de su contexto enunciativo y, por ende, no reconoce a quienes consumen o producen dichos textos. Tampoco reconoce variedades que no sean la estándar en la consolidación de la cultura letrada, dado que históricamente escritura y cultura letrada se han asociado a la variedad estándar de la lengua. A mi criterio, la ideología escriturocéntrica supone dos colonialidades: por un lado la colonialidad como producto de la imposición del sistema de escritura y de sus prácticas lingüísticas,

discursivas y culturales asociadas; y, por otro lado, la colonialidad que viene de la variedad estándar, como imposición lingüística y opresión hacia quienes no la dominan.

Como se desprende de la investigación que llevamos adelante (Peluso, De León, Larrinaga y Silveira, 2021), en la cultura pluriletrada y pluritecnológica actual muchas personas prefieren consumir textos diferidos en modalidad grabada y no textos diferidos en modalidad escrita. Muchos encuestados plantean que en la esfera del entretenimiento prefieren consumir textos grabados que leer una novela escrita; mientras que para la vida académica prefieren la escritura. Los sujetos letrados actuales estamos en contacto permanente con la escritura y con las grabaciones y les asignamos diferentes funciones.

Para ilustrar este punto describiré mi tránsito por la cultura pluriletrada. Por un lado, como científico estudio textos escritos propios del ámbito disciplinario en el que desarrollo mi trabajo. Por otro lado, como vegetariano estudio los principales debates ético filosóficos que hoy dicha comunidad sostiene a través de videos publicados en Youtube o en otros repositorios que me resultan confiables. Nunca leí nada vinculado a este tema. Todo mi conocimiento sobre vegetarianismo y veganismo lo obtuve a partir del consumo de videos sobre la temática Asimismo, al igual que escribo textos escritos científicos y los publico en ámbitos académicos, estoy produciendo videograbaciones en relación al vegetarianismo y a la salud, que publico en mi canal de Youtube. Como a su vez transito con comodidad por ambas tecnologías, y por sus particulares estructuras textuales asociadas, a veces esos videos tienen escritura. Esta articulación de tecnologías depende de cada usuario y de su relación con éstas. En la medida en que no consumo ni produzco textos escritos sobre cuestiones vegetarianas ¿soy, entonces, un sujeto no letrado en dicho campo? Por el contrario, desde la perspectiva que estoy colocando en este artículo, el desarrollo de la cultura letrada en los diferentes campos puede venir de la mano de una tecnología o de otra. Sin embargo, la ideología escriturocéntrica no nos permite ver esto, porque sigue sosteniendo que la cultura letrada está en relación directa con la escritura como la única tecnología posible para su realización.

Se dice que cada vez leemos y escribimos menos, que cada vez pensamos menos, que cada vez estamos más atrapados por las tecnologías que compiten con la escritura. ¿Qué supone esta visión de la

realidad letrada?

Supone, por un lado, una visión altamente prestigiosa de la escritura, como la vía regia para la consolidación de cultura letrada, y un desprestigio hacia el resto de tecnologías que habilitan también la textualidad diferida. Esto se deriva en la idea de que las grabaciones compiten con la escritura y que, por consumir grabaciones, perdemos contacto con la cultura letrada. Existe también un importante recelo y una sospecha hacia las nuevas tecnologías y la noción de que todo pasado fue mejor. Pero claramente este recelo no es infundado: la tecnología, cuando se generaliza, cambia al ser humano y esto no tiene retorno. El marxismo sostiene que el ser humano crea la tecnología para transformar la realidad, y que la realidad transformada cambia al ser humano (Peluso, 2020). Por eso la sospecha con la que la humanidad históricamente ha recibido las nuevas tecnologías. Las tecnologías de grabación e internet no son ajenas a esto. Estas tecnologías nos introducen en una nueva realidad textual, que no tiene vuelta atrás, y que amenaza con las identidades de quienes se han constituido en sujetos letrados previo al advenimiento de éstas.

Supone, por otro lado, una negación que claramente no refleja el verdadero estado de situación de lo que es en la actualidad un sujeto pluriletrado, plurilingüe y pluritecnológico. Porque cada vez leemos más, tal como se desprende de los resultados primarios de la investigación que venimos realizando al respecto (Peluso, De León, Larrinaga, y Silveira, 2021). La gente por la calle camina leyendo el celular, la gente maneja mandando mensajes de texto. La escritura acompaña, en la actualidad, casi todas las actividades de lo cotidiano, por lo que está participando, también, en las prácticas orales: conversamos a través de la escritura (Peluso, 2020). No leemos menos, sino que leemos cosas diferentes. La escritura está adquiriendo nuevas funciones y se ha vuelto, cada vez más, una tecnología imprescindible en la vida cotidiana y en las prácticas orales de los sujetos letrados.

En síntesis, en este trabajo sostengo que la escritura no es la única tecnología que permite desarrollar cultura letrada. Hay muchas comunidades, muchas de las cuales son las que han sido históricamente oprimidas en el marco de una estructura social clasista y lingüísticamente discriminadora, que están eligiendo las audio y videograbaciones porque consideran que son productos textuales menos

opresores para ellos en relación a lo que fue la escritura. Porque la escritura, articulada con la lengua estándar, ha tenido un papel fuertemente colonial en nuestra sociedad. Por esta razón, en la actualidad muchos grupos prefieren contactar con la cultura letrada a través, por ejemplo, del consumo de videos en Youtube, que leyendo un artículo en una revista. Así, un sujeto pluriletrado, pluritecnológico y plurilingüe de la actual cultura global, puede transitar por diversas tecnologías para consumir y producir textos diferidos, por diferentes lenguas y variedades de lengua, y por distintas estructuras, funciones, tipos y géneros textuales. En la actual cultura pluriletrada hay muchas tecnologías en juego. No reconocer esto es caer en una ideología escriturocéntrica y colonial.

Letramiento y alfabetización

La distinción entre letramiento y alfabetización es de gran trascendencia en Brasil, no así en las academias de habla hispana, y Paulo Freire ha tenido mucha influencia en este desarrollo conceptual.

La alfabetización es el proceso por el cual se aprende a decodificar el código escrito. Es el simple conocimiento del código escrito, su funcionamiento. El letramiento, en cambio, es el proceso por el cual un sujeto, además de internalizar el conocimiento del código escrito, aprende a manejarse en el campo discursivo que le ofrece su comunidad letrada. Esto supone poder transitar por una amplia diversidad textual: una persona letrada puede mandar desde un whatsapp con un lenguaje absolutamente coloquial a su pareja, a un whatsapp con un lenguaje absolutamente formal a su jefe. O puede leer o escribir un mail, o escribir un artículo académico para una revista arbitrada, o hacer una lista de supermercado. Una persona letrada puede fluir por las diversas formas, estructuras y funciones que tiene el lenguaje, el texto y el discurso en la comunidad letrada. Obviamente que no todo el mundo es igualmente letrado, eso va a depender de sus intereses, de sus actividades, y de los contextos discursivos por los que circula.

La institución educativa (desde nivel inicial hasta nivel terciario) nos forma para poder, de alguna manera, ir transitando por estas distintas formas, funciones y estructuras de la cultura letrada. En Uruguay este proceso está vinculado a la lengua escrita y a la variedad estándar, si bien ya se observan ciertas aperturas en la última Ley General de

Educación (Uruguay, 2008). En esta ley, Uruguay hace un claro viraje hacia una propuesta menos decolonizadora con respecto a las leyes de educación anteriores:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Uruguay, 2008: Capítulo VII, Artículo 40, Inciso 5).

En este pequeño inciso lingüístico, el estado uruguayo se compromete a respetar las lenguas y variedades de sus educandos, a proponer una formación plurilingüe y a promover la escritura. A partir de esta Ley, la educación en Uruguay debería ser plurilingüe e intercultural. Sin embargo, si bien en la Ley se observa un claro viraje hacia el plurilingüismo y al reconocimiento de las diversas lenguas y variedades de lenguas de los educandos, este mismo movimiento no se observa en el plano del letramento. Se sigue sosteniendo que la educación debe centrarse en la enseñanza de la escritura, sin reconocer las nuevas formas de ser sujetos letrados. Teniendo en cuenta los desarrollos teóricos colocados en el apartado anterior, entiendo que, al igual que se ha migrado hacia el plurilingüismo, nuestra institución educativa debería migrar hacia una perspectiva pluriletrada.

Cuando propongo que la institución educativa tiene que transitar hacia una propuesta pluriletrada, me estoy colocando dentro de una perspectiva de pedagogía decolonial y crítica que apunta a deconstruir la ideología escriturocéntrica, que es un elemento conceptual, poco reflexivo, que los sujetos letrados tenemos “grabado a fuego” en nuestra forma de vernos como sujetos letrados y de entender los procesos de letramento y a la institución educativa que los lleva adelante.

Reflexiones finales

En este trabajo estoy proponiendo deconstruir esta ideología escriturocéntrica, y mostrar cómo la institución educativa debe pararse en otro lugar y ofrecer otras alternativas para sus estudiantes, atendiendo a sus diversos tránsitos y contactos con las diferentes formas de la cultura letrada y con las diversas tecnologías disponibles. Porque la cultura letrada de hoy, global, plurilingüe y pluritecnológica, ya va por otros caminos.

Una de las enseñanzas que nos dejó la obra de Paulo Freire es la de ser críticos y la de buscar deconstruir las relaciones de opresión y las ideologías dominantes que atraviesan la institución educativa. Una de estas ideologías que habría que empezar a deconstruir (además del patriarcado, del racismo, el clasismo, y del capacitismo) es la ideología lingüística, que yo llamé ideología escriturocéntrica. Esta ideología escriturocéntrica está conformada por la articulación entre el escriturocentrismo y el purismo idiomático. Como señalé anteriormente, esta articulación ideológica no está permitiendo, a la institución educativa, reconocer a los estudiantes, y tampoco a muchos de los docentes, en tanto éstos tienen diversas formas de ser sujetos letrados y son hablantes de diversas variedades de lenguas, más cercanas o más lejanas de la estándar. Como señala Paulo Freire, tal vez en lugar de responder, la institución educativa debería comenzar a preguntar a sus educandos y, a partir de esas preguntas, ofrecer nuevas respuestas que busquen reconocer la diversidad de subjetividades y de saberes que tienen su encuentro en el salón de clases.

¿Qué hace la institución educativa con esta nueva realidad tecnológica y textual? ¿La institución educativa está logrando entender que la cultura letrada no sólo transita por la escritura y la lengua estándar, sino que también transita por las audio y video grabaciones en tanto posibilidad alternativa de estar en el mundo letrado? ¿La institución educativa está pudiendo romper con la ideología escriturocéntrica? ¿La institución educativa está pudiendo deconstruir las relaciones de opresión que la escritura y la lengua estándar han colocado sobre diferentes comunidades? ¿La institución educativa puede reconocer a sus educandos y a sus educadores en sus nuevas formas de estar en el mundo de la textualidad diferida y de la cultura puriletrada y pluritecnológica? ¿La institución educativa puede preguntar en lugar de

responder?

Referencias bibliográficas

- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, N.11, 89-117. Recuperado a partir de RBCPed11.indd (scielo.br) el 17 de mayo de 2022.
- De Leon, A.; Larrinaga, J. A.; Peluso, L.; Silveira, M. (2019). Progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo para estudiantes sordos. En *Marco Curricular de Referencia Nacional - MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de Aprendizaje*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Documento oficial, 45-69 y 78-89. Recuperado a partir de <https://mcrn.anep.edu.uy/node/56> el 17 de abril de 2022.
- Fairclough, Norman (1998). Propuestas para un nuevo programa de investigación del Análisis Crítico del Discurso. En Martin Rojo, Luisa; Whittaker, Rachel (Org.) *Poder decir o el poder de los discursos*. Madrid: Arrecife, 35-46.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Givón, T. (1979) *On understanding grammar*. New York: Academic Press.
- Goody, Jack; Watt, Ian (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En Goody, Jack (Comp.). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa, 39-82.
- Lander, E. (2011). (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. En: Givon, T. (Ed.) *Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, p. 51-80.
- Olson, David (1998). *El mundo sobre papel*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ong, Walter (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Peluso, L. (2020). *La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/gabar, describir y computar*. Área de Estudios Sordos / TUILSU. Recuperado a partir de <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf> el 17 de mayo de 2022.
- Peluso, L.; De León, A.; Larrinaga, J.A.; Silveira, M. (2021).

Textualidad diferida y cultura pluriletrada: Investigación y enseñanza en contextos plurilingües e interculturales. Salto: CSIC/UdelaR: Proyecto I+D.

Quijano, A. (2005). Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. En: *DOSSIÊ AMÉRICA LATINA*, Vol. 19, 9-31. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002> el 17 de mayo de 2022.

Sampson, Geoffrey (1996). *Sistemas de escritura*. Barcelona, España: Gedisa.

Santos, B de S.; Meneses, M. P. (Org.) (2014). *Epistemologias do Sul*. Madrid: Akal.

Uruguay (2008). *Ley. 18.437: Ley General de Educación*. Montevideo: IMPO. Recuperado a partir de Ley N° 18437 (impo.com.uy) el 17 de mayo de 2022.

Reflexões sobre a pedagogia do oprimido e a pedagogia antirracista

Ricardo de Souza Janoario
Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)
Rio de Janeiro, Brasil

Introdução

Quem são os oprimidos? Esta é uma das questões que sempre me chamou a atenção na leitura da obra de Paulo Freire. Em todo o mundo, estes são os *condenados da terra* (Fanon, 2015); os colonizados; as mulheres violentadas; os trabalhadores explorados; as pessoas em situação de rua; os discriminados, marginalizados, excluídos; as crianças abandonadas e privadas de suas necessidades básicas; as pessoas empobrecidas, injustiçadas e fadadas à miséria; a população LGBTQI+, a população negra que sofre pelo racismo estrutural; os imigrantes privados de dignidade; os que precisam de vida diante da violência cotidiana, ordinária e banal. Os oprimidos, portanto, constituem-se de toda a humanidade espoliada, ameaçada, desumanizada ao longo dos tempos.

Ao ler a obra - *A Pedagogia do Oprimido* -, percebi o debate sobre a consciência social em suas dimensões crítica, política, ética e prática, presentes na ação social empreendida para reconfigurar a difícil práxis dialógica e dialética que é parte integrante do processo de emancipação. É a partir da indignação que Paulo Freire denuncia as relações impregnadas de dominação, opressão, violência, desqualificação, injustiça, marginalização e exclusão, na pedagogia do oprimido (Freire, 1997a). Além de construir uma pedagogia da esperança (Freire, 1997b), da autonomia (Freire, 1997c), e dos sonhos que resultam na luta radical travada entre a solidariedade com os oprimidos e as dinâmicas de dominação e exploração dos opressores.

A pedagogia do oprimido nos alimenta de várias fontes teóricas críticas, como a pedagogia antirracista (Janoario, 2016; 2020; Kendi, 2020), o decolonialismo (Memmi, 1991; Mignolo, 2006; Quijano, 2013; Santos, 2013; Walsh, 2009), para melhor desconstruir o contexto de opressão e reconstruir e co-construir conhecimentos transformadores e

emancipatórios. Em sua práxis política, crítica, ética, faz emergir a luta contra a desigualdade, utilizando-se do diálogo para superar as contradições. Além disso, apresenta uma metodologia que desperta a consciência sociocrítica diante da violência vivida pelos oprimidos. Abre-se, portanto, a possibilidade de diálogo sem ter medo de dizer o que se pensa, fortificando o direito de falar sobre as próprias ideias e do mundo em que se vive. Onde quer que a maioria das pessoas seja desfavorecida, oprimida e subjugada por uma elite antagonica, a pedagogia do oprimido será necessária como uma resposta à dignidade e ao empoderamento das massas.

Contextualizando a Pedagogia do Oprimido

Não se pode negar que o livro é fruto do seu tempo e está enraizado na realidade social, econômica e cultural da América Latina dos anos de 1960, onde predominava um panorama marcado, sobretudo, pela pobreza e pela opressão. À época, a população latino-americana vivia sob condições de extrema pobreza. A inspiração para o livro surge durante o exílio na Bolívia e no Chile, após o golpe militar brasileiro de 1964. Publicado em 1968, especificamente em 1970, no Brasil, teve sua base teórica pautada em muitos anos de experiência brasileira e chilena de trabalho com os pobres. Em uma leitura contemporânea, ainda sofremos em um mundo marcado pela pobreza. Paulo Freire, se faz atual, quando ressalta a importância de se desenvolver uma consciência crítica; a necessidade de afirmar o projeto de humanização; e o diálogo como ferramenta para o progresso. Fatores essenciais para ordem do mundo vigente.

A estratégia identificada por Freire (1997a) para alcançar a liberdade é a educação. Defende uma nova forma de educar – uma pedagogia dos oprimidos, ou seja, construída pelos próprios oprimidos, a partir de suas experiências de vida. Ao estabelecer uma crítica à educação convencional, combate a maneira de educar moldada em estruturas opressivas de controle dos sujeitos. De fato, nosso sistema educacional ainda está pautado em desigualdades. Apesar das lutas, vivenciamos uma cultura de imposição, do silêncio, da intolerância, da violência sem precedentes, na sociedade brasileira. No entanto, se desejamos combater as desigualdades é necessária uma mudança de perspectiva, passando por uma radical transformação epistêmico-metodológica.

Estou convencido de que as ideias freireanas nos ajudam a entender o processo de conscientização que pode se desdobrar nas comunidades oprimidas, mostrando assim como o texto de Freire continua sendo uma alternativa viável à nossa realidade. É na consciência da opressão que a pedagogia do oprimido pode ser formada e praticada, visto que o modo de agir e pensar dos opressores deseja sempre “transformar tudo que o cerca em objeto de sua dominação”, em um “direito exclusivo”. Os oprimidos internalizam “a imagem do opressor e adotam suas diretrizes” e passam assim, a ter medo da liberdade. Além disso, aceitam sua posição inferior e acreditam que o castigo, a violência ou a condenação que recebem é merecido. Completa-se então a objetivação dos oprimidos pelos opressores, pois estes adquirem para si, a ideia de que não são capazes de expressar autonomia e responsabilidade que a liberdade exige.

A liberdade acontece por meio da participação reflexiva dos oprimidos no processo educativo. É preciso reconhecer que podemos aprender um com o outro, em um processo dialógico, trabalhando juntos para construir ideias críticas fundamentadas nas diferentes realidades. O foco no diálogo garante que o conhecimento seja constituído pela visão de mundo do outro, ou seja do oprimido e não mais somente pela ótica do opressor. Ao afirmar que a 'educação é liberdade', Paulo Freire sustenta que os estilos tradicionais de ensino mantêm os oprimidos impotentes, tratando-os como meros receptores passivos, acríticos e imersos na cultura do silêncio. Somente, por meio da cooperação, do diálogo e do pensamento crítico, todo ser humano pode desenvolver um senso de si mesmo e garantir seu direito de ser ouvido na sociedade.

Vivemos em sociedades estruturadas pela dominação, sobretudo na tríade raça-classe-gênero e ao ler a obra, *Pedagogia do Oprimido*, somos convidados a pensar sobre o medo que limita a liberdade; sobre os conceitos de opressão, objetificação, mercantilização que são fontes inspiradoras da mente do opressor. Portanto, as ideias opressoras suscitam a autodepreciação do oprimido, limita a condição de confiança que deve ser estabelecida no povo e pelo povo. A relação de confiança é a pré-condição indispensável para mudança revolucionária, porém somos impedidos pelos hábitos necrófilos surgidos e sustentados, pelo advento do capitalismo, em nossas relações. Por entender que os oprimidos possuem tanto uma consciência oprimida quanto uma consciência opressora, a base da educação está em lutar contra o que o

capitalismo faz: a transformação de tudo em propriedade privada, incluindo nossa capacidade de trabalhar.

Na leitura de Freire (1997a) fica evidente que o pensamento autêntico só se realiza na comunicação, o que permite dizer que a ênfase na educação dialógica não é meramente a promoção de um sistema educacional. Freire vê a educação dialógica como essencial para a sobrevivência e crescimento do projeto socialista. A partir desse pensamento, coloca em questão a ação educativa, seja na essência da contradição aluno-professor, nas escolhas curriculares, ou seja, nas decisões sobre o que ou não ensinar; nas práticas pedagógicas, nas metodologias mecanicistas. Com isso, sustenta a necessidade de popularizar um programa para transformação da sociedade, entendendo que as contradições formam a base da educação política.

É indispensável pensar com as pessoas, um novo projeto de sociedade para combater a divisão da classe trabalhadora, assim como o processo de mitificação do mundo pela classe dominante. Tal projeto só é possível por meio da dialogicidade, da liderança e da educação revolucionária. Entendendo que todos os processos revolucionários são educativos. A revolução é totalmente educacional. É justamente esse pensamento que Paulo Freire abordou em sua obra clássica, *Pedagogia do Oprimido*, onde na verdade, apresenta uma reflexão teórica sobre suas próprias experiências ensinando camponeses a ler e escrever. Especificamente, o livro está preocupado com a forma como as lideranças revolucionárias impulsionam a luta, ou como ensinam e aprendem com as massas em luta.

Sobre a Pedagogia Bancária

De uma maneira resumida, Freire (1997a) chama a forma tradicional de pedagogia de “pedagogia bancária”, isto é, o professor é detentor do conhecimento e os alunos são recipientes vazios nos quais os professores depositam informações. Em um processo mecânico, onde quanto mais o professor enche o receptáculo, mais eficaz se torna, o conteúdo permanece abstrato para o aluno, desconectado do mundo e desassociado da vida cotidiana. A pedagogia bancária pressupõe que os oprimidos são ignorantes e ingênuos, além de tratá-los como objetos da mesma forma que o capitalismo. Para Freire, a educação deve estar enraizada no cotidiano e nas experiências dos alunos, que são sujeitos e

não objetos do conhecimento. O professor não é mais apenas *aquele-que-ensina*, mas aquele que ensina e aprende com os alunos. Tornam-se corresponsável por um processo em que todos crescem juntos. Tal processo é conhecido como conscientização, ou consciência-crítica.

A relação pedagógica deve estar pautada na conscientização, ou seja, no rompimento com o modelo bancário de educação que na maioria das vezes está presente na relação professor-aluno. Nesse esquema, “as pessoas ensinam umas às outras, mediadas pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis que na educação bancária são “propriedade” do professor”. O professor assume a responsabilidade de produzir novos conhecimentos críticos da realidade com o aluno. A educação que liberta o indivíduo tem que ser um ato consciente em que o conteúdo é compreendido e analisado, superando a dicotomia que existe entre professor e aluno. O papel do educador consiste em problematizar o mundo que envolve o oprimido e criar as condições adequadas para que a aprendizagem ultrapasse as metodologias alienantes e mecanicistas. De fato, chegar à consciência crítica é um processo delicado que não pode ser roteirizado com antecedência, mas somente vivido na prática, no fazer pedagógico.

O professor precisa conhecer a realidade do aluno, seus problemas e suas aspirações. Aprender um com o outro, pois quanto mais experiências aprendemos com as pessoas, mais ricas são nossas teorias e mais conexões estabelecemos com as realidades cotidianas. Estamos repletas de poderes criativos e intelectuais que a sociedade capitalista não nos permite expressar ou desenvolver. O compromisso com o outro está na preocupação que outro entenda seus problemas em um contexto mais profundo e amplo, e leve também adiante suas aspirações. Por meio desse processo, é possível agir juntos, fortalecer a luta e nomear coletivamente o mundo.

A pedagogia bancária impede que o indivíduo aprenda a cultivar seu próprio crescimento por meio de situações do seu cotidiano que proporcionem experiências úteis de aprendizagem. Por não permitir o diálogo, o sujeito não constrói sua realidade a partir das circunstâncias que dão origem aos acontecimentos cotidianos de sua vida. Por ser uma pedagogia de mão única, os indivíduos são colocados em uma situação em que não conseguem analisar o mundo em que vivem, simplesmente reproduzem as palavras que já existem. Não criam suas próprias

palavras, impedindo a tomada de consciência da vida real e conseqüentemente a luta por sua própria emancipação. Assumem uma postura conformista e consideram sua opressão algo normal, a ponto de sustentá-la.

Ao pensar e refletir o sujeito vai se criando de dentro para fora. Cria sua consciência de luta transformando a realidade e se libertando da opressão que foi inserida pela pedagogia bancária. Eis o método proposto por Paulo Freire: (1) a tomada de consciência da realidade que o indivíduo vive como um ser oprimido sujeito às decisões que os opressores impõem; (2) a iniciativa dos oprimidos de lutar e emancipar-se dos opressores. Tal método não consiste em uma tarefa simples de tomada da consciência, mas a necessidade histórica de se lutar contra o status quo da opressão, pois quanto mais passivos forem os sujeitos, mais se adaptarão, o que cria as condições necessárias para que os opressores surjam como benfeitores generosos. O opressor usa a antialogicidade de várias maneiras para manter a sua condição de opressor. Seduz o oprimido com um diálogo invariavelmente unilateral, convertendo o processo de comunicação em ato de necrofilia.

Os opressores também procuram impedir que as pessoas se unam por meio do diálogo. Uma de suas principais atividades é enfraquecer os oprimidos por meio da alienação. Os oprimidos são objetos, enquanto os opressores são os atores e autores do processo. É uma tática usada para dominar e conduzir à inautenticidade dos indivíduos. Quanto maior o nível de mimetismo por parte dos oprimidos, maior a tranquilidade dos opressores. Há uma perda de valores, tornando os indivíduos incapazes de pensar.

A libertação do homem e a superação da opressão não são alcançadas pelo consumo das ideias existentes que circulam entre as pessoas. Em vez disso, o indivíduo precisa construir suas próprias ideias e, sobretudo, transformá-las por meio da práxis e da comunicação horizontal. Envolve, portanto, uma busca constante, por parte do indivíduo, de seu nível mais alto de consciência possível.

Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Crítica

As ideias de Paulo Freire frequentemente me auxiliam na minha prática enquanto professor. Sempre imagino se posso, com a minha

metodologia de ensino, desenvolver uma consciência crítica em todos os alunos, tendo em vista que o sistema de ensino atual está estruturado no consenso e na preservação de crenças pré-estabelecidas. Como resultado, temos o aumento do individualismo que contribui para ampliação da injustiça nos amplos setores da sociedade. Diante desse contexto, a pedagogia crítica será uma ferramenta poderosa para a mudança educacional. Por exemplo, Peter McLaren (1998) define a pedagogia crítica da seguinte forma:

A pedagogia crítica é uma forma de pensar, negociar e transformar a relação entre o ensino em sala de aula, a produção de conhecimento, a estrutura institucional da escola e as relações sociais e materiais da comunidade mais ampla, sociedade e estado-nação (McLaren. 1998, p.45, tradução nossa)*.

Resumidamente a pedagogia crítica é um método de ensino destinado a desafiar e lutar ativamente contra qualquer tipo de opressão, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica. A educação, por meio da pedagogia crítica, é inerentemente política e deve estar a par da realidade. O conceito de pedagogia crítica de Freire levou a uma mudança radical no sistema educacional. A ênfase foi colocada em capacitar as comunidades marginalizadas e os alunos oprimidos. Assim, a pedagogia crítica é uma filosofia educativa que vê o ensino como um ato político. Isso, obviamente, inclui desafiar os alunos a examinar as estruturas de poder e o status quo de seus arredores. Sendo assim, deve ser capaz de libertar o indivíduo de qualquer forma de exploração.

Na pedagogia crítica, o professor trabalha para levar os alunos a questionar ideologias e práticas consideradas opressivas (incluindo as da escola), e estimular respostas coletivas e individuais libertadoras às condições reais de suas próprias vidas. Após atingirem o ponto de revelação onde começam a ver sua sociedade atual como profundamente problemática, o próximo comportamento incentivado é compartilhar esse conhecimento com a tentativa de mudar a natureza

* Critical pedagogy is a way of thinking about, negotiating, and transforming the relationship among classroom teaching, the production of knowledge, the institutional structure of the school, and the social and material relations of the wider community, society, and nation state (McLaren, 1998, p.45).

opressora da sociedade. A principal preocupação da pedagogia crítica é com a injustiça social e como transformar instituições e relações sociais injustas, antidemocráticas ou opressivas.

Ao trazer a pedagogia crítica como ferramenta metodológica levamos em consideração as origens, identidades e experiências de vida dos alunos. Essas experiências revelam como os alunos vivenciam a sala de aula, o conteúdo e as atividades de aprendizagem e, em última análise, impactam o que aprendem e como usam esse conhecimento. Como professores, precisamos não apenas reconhecer essas diferenças e como elas influenciam o aprendizado, mas também reconhecer a história de vida que nossos alunos trazem. Precisamos criar um ambiente de sala de aula inclusivo, onde todos se sintam bem-vindos e valorizados, e onde nosso conteúdo seja, de fato, relevante.

Devemos reconhecer como o preconceito impactou e continua a afetar tanto as experiências de nossos alunos quanto nossas próprias experiências e desenvolver práticas inclusivas para combater o preconceito na sala de aula e interagir efetivamente com alunos de origens culturais variadas. Na maioria das vezes, por não identificarem a raiz do problema, as instituições de ensino tendem a replicar em vez de desafiar os sistemas existentes, de modo que os alunos da cultura dominante continuam a ter sucesso enquanto os das comunidades marginalizadas continuam a lutar por sobrevivência.

É importante ressaltar que a pedagogia crítica se concentra na práxis, ou na tradução do conhecimento em ação. Vê a educação como uma ferramenta de empoderamento, um lugar onde os alunos desenvolvem o conhecimento e as habilidades que precisam para desfazer estruturas opressivas e alcançar a libertação. Os alunos são agentes ativos de sua própria educação. A pedagogia crítica definitivamente não está isenta de dificuldades. De fato, a pedagogia crítica envolve um compromisso político com o conhecimento. Tal tarefa se estabelece na busca pela equidade social que permite o sujeito ler e reler seu próprio mundo. É necessário pensar criticamente e desenvolver condições que tendem a promover tal pensamento. Sem contar com a necessidade de se combater as injustiças, a falta de oportunidades, os silenciamentos, o apagamento de si e do outro.

Pedagogia do oprimido e Pedagogia Antirracista: por que precisamos de uma abordagem antirracista explícita e uma metodologia objetiva de combate ao racismo?

É preciso iniciar explicando que o antirracismo é um processo que visa identificar e eliminar o racismo por meio da mudança de sistemas, estruturas organizacionais, políticas, práticas e atitudes, para que o poder seja distribuído e compartilhado de forma equitativa, sobretudo, entre a população negra subjugada e oprimida durante séculos. Tornar-se um antirracista significa ter uma agenda antirracista. Uma agenda composta de explicações sobre raça, racismo e seus respectivos impactos na sociedade. Nas palavras de Kendi (2020), um antirracista é aquele que apoia uma política antirracista por meio de ações ou expressando ideias antirracistas. Isso significa que é preciso discutir como o racismo tende a fazer parte das estruturas, por exemplo, nas instituições de ensino, nas salas de aula, nas relações entre professores, nas formas como a escola se organiza, nos discursos, assim como no predomínio da branquitude nos espaços educacionais.

Raça e racismo não são bem compreendidos – raça é uma construção social, mas é amplamente usada para denotar diferenças. O racismo é muito real e, no entanto, muitas vezes negamos a sua existência, seja em nas nossas ações, comportamentos, nas escolas, nas universidades ou na sociedade como um todo. As ideias sobre a superioridade branca ainda são profundamente disseminadas pelo mundo e desconstruir essa estrutura de pensamento parece um desafio inalcançável.

Nós, negros enfrentamos diariamente uma série de discriminações, nos bairros onde vivemos, no mercado de trabalho, nos consultórios médicos, nas agências bancárias, nos restaurantes, nas relações amorosas, na tomada de um táxi, seja em qualquer ação da vida cotidiana. O mais intrigante é que para a sociedade tudo isso parece “mimimi”, ou seja, uma questão irrelevante, algo de pouca importância, e que vivemos, no Brasil, o mito da democracia racial, ou seja, não existe racismo no Brasil. Por isso a dificuldade de se combater o racismo, pois este se tornou coisa comum e/ou negamos a sua existência.

Uma das saídas para desconstrução do racismo está na educação, sobretudo na proposta educativa ofertada pelas instituições de ensino. As escolas podem mudar a vida dos alunos, por isso é importante que

todos os espaços escolares tenham uma abordagem antirracista, antidiscriminatória, porque enfrentamos um crescimento constante da intolerância e do racismo, apesar das lutas e conquistas históricas do Movimento Negro. As ideias sobre raça devem ser exploradas e discutidas dentro de contextos educacionais, as escolas não podem mais se eximir das explicações, debates sobre racismo. Não há lugar para neutralidade quando se trata de racismo. A escola é um lugar crucial onde podemos desafiar a normalidade; combater as múltiplas discriminações; prevenir o aniquilamento dos corpos negros; tecer uma proposta pedagógica antirracista; impedir o genocídio de alunos e alunas negras.

As estratégias antirracistas não precisam surgir de ideias extremamente elaboradas, mas das discussões abertas sobre raça e racismo, onde nós, negros, somos reconhecidos como sujeitos na elaboração de soluções e propostas. O primeiro passo é dar oportunidade aos alunos e alunas negras para explorarem e expressarem o que de fato é importante para o nosso bem-estar. É preciso apoiar o direito de falarmos e nos engajarmos como cidadãos ativos. Debater questões relacionadas ao racismo com as quais nos afetam e sobretudo nos matam diariamente. Combater as desigualdades raciais e opressivas, tendo em vista que muitas vezes, não reconhecemos imediatamente as desigualdades raciais ou não entendemos o racismo institucional porque os incidentes não são evidentes ou reconhecidos, são velados, camuflados.

Frequentemente, a responsabilidade e a expectativa de desafiar o racismo recai sobre nós negros. Não podemos nos abster da luta contra o racismo. Não consiste em uma tarefa fácil melhorar a prática antirracista ou desenvolver uma abordagem antirracista à educação. As mídias, os livros e as culturas ocidentais são impactados por normas raciais que enaltecem a superioridade branca. Todos precisam ter acesso a oportunidades para aprender e entender o racismo e a intolerância, conseqüentemente as formas que assumem, como essas crenças são formadas e como desafiá-las. Somente assumir a postura do respeito pela diferença não é suficiente. A sociedade está estruturada em hierarquias de raça. O respeito é um valor indispensável a ser promovido, mas ações antirracistas dizem respeito à valorização da história, à análise dos padrões de desequilíbrios de poder e das discriminações constantes.

Com base na minha trajetória tanto educacional quanto profissional, é nítido que grande parte do currículo nas escolas/universidades centra-se em pressupostos culturais, que são orientados por normas de classe média branca, onde as hierarquias e padrões de discriminação criados e perpetuados pelo racismo persistem. Não há mais tempo de se adiar uma conversa franca sobre antirracismo. As escolas precisam pensar nos estereótipos de raça, classe e gênero que podem impactar a formação de alunos e alunas negras e podem limitar suas experiências e ambições. A educação antirracista oferece uma oportunidade para reflexão sobre seus papéis e responsabilidades em relação às questões de igualdade e justiça. É importante falar sobre raça/racismo e o que precisa ser feito para desafiar os estereótipos para que possamos avançar na igualdade racial. Quanto mais se fala sobre o racismo mais confortável, mais seguros nos tornamos para tecer discussões, pensar criticamente sobre nossas percepções e de onde elas vêm, examinando nossas práticas racistas.

Considerações Finais

A leitura atenta da Pedagogia do Oprimido permite afirmar que a decolonização é uma maneira de pensar que questiona como a colonização molda a maneira como pensamos, não só nosso sistema educacional como também nosso currículo. O legado e o impacto contínuo das ideias opressoras que moldaram a colonização contribuem para desigualdades raciais contemporâneas. A discussão sobre a decolonização da educação é um passo essencial para o desenvolvimento da luta antirracista em espaços educativos. Um sistema educacional representativo e relevante deve refletir as histórias, conquistas, cultura e política dos oprimidos. Os que, até hoje, são oprimidos merecem ser representados nos livros, nas escolas, nos currículos, nos espaços de prestígio social.

Não será possível, no ambiente escolar, lutar contra o racismo sem que ocorram mudanças de atitude e comportamento. Refletir sobre a própria prática pedagógica significa criar estratégias que levem em consideração métodos que descolonizem o pensamento e construam um ambiente interculturalmente comprometido com o combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação. É importante capacitar a comunidade educacional para levar adiante abordagens antirracistas para o espaço escolar. Essas abordagens devem ser compartilhadas com todos no

intuito de que não sejam apenas pensadas e executadas por um grupo específico de pessoas na instituição, mas por toda a equipe. A batalha contra as metodologias colonizadoras e contra a opressão é um dever de todos.

Como podemos progredir em um sistema educacional que discrimina e não leva em consideração os diferentes e as diferenças? O que sustenta uma escola que negligencia a formulação de políticas, limita o acesso à educação e prejudica o envolvimento dos excluídos na vida política, econômica e social? Como não incentivar um espaço escolar inclusivo que priorize o sucesso de todos? A partir desses questionamentos, entendemos a necessidade de decolonizar o pensamento como uma estratégia de rompimento com as práticas colonizadoras. No que diz respeito ao contexto educacional, isso significa enfrentar e desafiar as metodologias colonizadoras que influenciaram a educação no passado e que ainda estão presentes nos dias de hoje. Além disso, decolonizar a escola, significa reconstruir um sistema que apoie toda a comunidade escolar. Isto é, restabelecer vínculos; contextualizar saberes; aprofundar o entendimento e estimular a participação de todos.

Referências

- Fanon, F. (2015) *Os condenados da terra*. Minas Gerais: Editora UFJF.
- Freire, P. (1997a). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997c). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kendi, I.X. (2020). *Como ser antirracista*. Rio de Janeiro: Alta Books.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Memmi, A. (1991). *The Colonizer and the Colonized*. Boston, Beacon Press.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En: *(Des)Colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Buenos Aires: Ediciones del Signo (& Duke University), p. 11-23.
- Janoario, R. S. (2016). Por uma pedagogia antirracista: reflexões sobre a desigualdade racial e o ensino superior no Brasil. En: Moraes, M.

- (Org.) *Questões da Educação*. Rio de Janeiro: iVentura, v. 1, p. 15-36.
- Janoario, R. S. (2020). Não basta ser contra o racismo é preciso ser antirracista. En: Janoario, R. y Peluso, L. (Org.) *Diferencia y reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad*. Montevideo, Área de Estudios Sordos/FHCE/UdelaR, p. 191-206. Disponível em: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoarioypeluso2020.pdf> Acesso em: março de 2022.
- Quijano, A. (2013). Colonialidade do poder e classificação social. En: Santos, B de S.; Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, p. 68-107.
- Santos, B. de S. (2013). *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala.

La educación y la pedagogía como fuerza política

Paula Pogré
Universidad Nacional de General Sarmiento
Buenos Aires, Argentina

Escribir este artículo es como volver a las fuentes, a las bases que, como marcos referenciales, han constituido mi práctica pedagógica que no son diferentes de las que me constituyen como sujeto en el mundo. Es por esto que no pretendo en este breve artículo cumplir con los criterios académicos que imponen introducir una bibliografía actualizada ni papers de última generación, muy por el contrario quiero invitar a los y las lectores y lectoras a bucear en textos que no por ser “del siglo pasado” dejan de tener vigencia.

Paulo Freire realizó aportes singulares para pensar la educación. Entender la educación como una práctica política ayudó a repensar el modo en que en ella se juegan cotidianamente las relaciones de poder. Lo hizo, como siempre, con un lenguaje sencillo, directo, entendible, sin perder rigurosidad ni renunciando a mostrar su complejidad.

Uno de sus compromisos fue develar la relación de poder que toda acción educativa conlleva, pero fundamentalmente mostrar que esta relación puede ser diferente. Mostró que esta relación puede darse de manera no lineal, sino como un proceso dialéctico en el que educador y educando pueden embarcarse juntos, pueden estar inmersos en una aventura compartida de descubrimiento. Ante una mirada que puede considerarse casi utópica, no fueron pocas las críticas, ni los malos entendidos acerca de cómo Paulo Freire consideraba o no la asimetría en esta relación. Repensar los modos en los que se juega la relación de poder no implica desconocer la asimetría. No niega la existencia de una relación de poder, la desafía.

¿En qué hay simetría y en qué no, entre educador y educando, desde la mirada de Paulo Freire? Desde su perspectiva, para el educador y el educando el acto educativo no es sólo un hacer, sino un hacer con conciencia, con una conciencia que se vuelve cada vez más crítica de su papel de sujeto transformador.

Por otra parte, cuando en varias de sus obras explica “No es posible enseñar sin aprender”, no está proponiendo, como algunos mal interpretan, que educador y educando aprenden lo mismo, sino que para enseñar el educador debe necesariamente seguir aprendiendo. Lo que aprende quién enseña es diferente. El educador necesita conocer, aprender de sus educandos, del contexto, de sí mismo, y seguir aprendiendo del campo de conocimientos que pretende enseñar.

En el marco de encuadrar a la educación como una práctica social, cobra sentido su idea de que nadie educa a nadie, pero al mismo tiempo nadie se educa solo.

El propio proceso de enseñar, si se da como una práctica reflexiva, enseña a enseñar. Por esta razón en el enseñar el profesor aprende.

Aprende con sus educandos, gracias a ellos, ya que si se prepara para hacerlo necesariamente revisa sus saberes en búsqueda de los saberes de sus estudiantes. Las dudas, las inquietudes y la curiosidad de los estudiantes se constituyen en desafíos hacia quien enseña. Nos invita a que la curiosidad del estudiante conmueva las certezas del docente y nos alerta a que un profesor autoritario que limita la curiosidad del estudiante está limitando su propia curiosidad.

Dentro de otros marcos referenciales para la enseñanza, como el de la Enseñanza para la Comprensión (EPC), solemos afirmar que para tornar generativo un tema en la enseñanza, es decir para hacerlo potente para ser enseñado y para ser comprendido, deben cumplirse diferentes criterios: lo que se enseña debe ser central dentro de un campo de conocimiento; debe ser rico en relaciones dentro y fuera de la propia disciplina, con otros temas y con el contexto; debe ser interesante y accesible cognitivamente para los estudiantes; pero además y fundamentalmente, debe ser desafiante para quien enseña. En definitiva, aquello que ha de enseñarse debe tener un poder movilizador, relacional y desequilibrador (Wiske, 1999 Vasco, 2000, Pogrè & Lombardi 2004).

El enseñar y el aprender requieren de integrar el pensar, el sentir y el actuar (Pichon-Rivière, 1971).

En esta relación asimétrica de poder existen responsabilidades diferenciadas y si bien la tarea puede ser co-construida, el educador es el

responsable de diseñar y proponer determinadas experiencias, saberes e instrumentos que colocados al servicio del grupo pueden permitir la construcción del conocimiento que el grupo / sujeto hasta entonces no tenía.

Paulo Freire no nos propone ni un educador paternalista o autoritario que desde afuera decide, define y transmite conocimiento que considera necesario para la vida del grupo; ni un educador ilusorio que idealiza que quien aprende ya sabe, que “el pueblo sabe”, que tiene un saber acabado y elaborado, que puede prescindir de una adquisición más formal del conocimiento de las cosas que están más allá de la vivencia.

La democracia y la libertad no anulan la rigurosidad.

En sus conversaciones con Antonio Faundez publicadas en 1986 y ante algunas tergiversaciones de su propuesta, retomó la pregunta acerca de ¿cuál es el papel del educador y cuál el del educando en el acto de conocer qué es la educación?

Allí plantea que el educador no puede cruzarse de brazos y dejar de cumplir con su tarea y aclaró que criticaba toda posición espontaneísta del educador, que termina trabajando para aquellos que pretenden mantener el status quo y contra los intereses de quienes quieren transformarlo. Afirmó que defendía la posición responsable del educador en el acto de conocer, al mismo tiempo que defendía enfáticamente el papel del sujeto de conocimiento que es el educando:

Jamás tomé partido por la convicción autoritaria de que tengo una verdad que imponer- la verdad indiscutible-. Por otro lado nunca dije, o ni siquiera lo sugerí, que lo contrario de no tener una verdad para imponer sería no tener nada para proponer. Si nada tenemos para proponer, y/o si simplemente rehusamos hacerlo, no tenemos nada que hacer verdaderamente en la práctica educativa (...) La cuestión radica en la comprensión pedagógico democrática del acto de proponer. El educador no puede negarse a proponer, tampoco puede rehusarse a la discusión acerca de lo que propone por parte del educando (Freire, Faundez, 1985:52)

“No tener una verdad que imponer no significa no tener nada para proponer“ sintetiza el posicionamiento político pedagógico del lugar de quien educa, los educandos y el conocimiento y nos desafía a revisar nuestras políticas, nuestras ideas y nuestras prácticas.

Referencias bibliográficas

- Freire, P.; Faundez, A. (1985). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal I. Del Psicoanálisis a la psicología grupal*. Buenos Aires: Ediciones Visión.
- Pogré, P.; Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar. La enseñanza para la comprensión un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Quiroga, A.; Freire, P. (1985). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Vasco, C.; Bermúdez, A. et al. (2000). *El concepto de tópico generador. Tomado de: El Saber Tiene Sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá: CINEP.
- Wiske, M. S. (1999). *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

El Gallo Ciego

Guillermo Herrmann
Universidad de la República
Salto, Uruguay

Introducción

Este artículo toma su nombre de la fábula que elaboré como recurso para estimular la reflexión acerca de algunas nociones centrales de la obra de Paulo Freire. Se apela a la fábula como composición literaria, con la misma intención con la que Freire, en algunas de sus obras, recurrió a las cartas; es decir, procurar una accesibilidad universal para la toma de conciencia acerca de la realidad problematizada.

Condiciones de opresión; pedagogía de la liberación; inserción y transformación de la realidad; praxis, diálogo, pensamiento crítico y concienciación; postura ética, política y epistemológica del educador; indignación, lucha, utopía, sueños y esperanza: son los conceptos fundamentales de la obra de Freire que se abordan en el presente artículo.

Fábula

Una mañana de primavera, en el gallinero, cuando los huevos comenzaron a eclosionar dando a luz a los pollitos, llamó la atención entre los recién nacidos, uno cuyo plumaje era tornasolado y brillante. De inmediato, gallos y gallinas comenzaron a observar con extrañeza el comportamiento de aquel pollito de porte esbelto y bello plumaje. Se desplazaba con torpeza, chocaba con palos y bateas y sus ojos se mantenían estáticos ante los diferentes estímulos. No tardaron mucho tiempo en descubrir que aquel pollito -a quien llamaron Patric- era ciego, el primer habitante ciego del gallinero.

La Junta Mayor de Gallos propuso ir a consultar al Oráculo del Búho, con el propósito de averiguar si existía algún tratamiento que le concediera a Patric la capacidad de ver. El Oráculo del Búho fue concreto en su respuesta: “deben hallar la pluma con los siete colores del arco iris y frotarla sobre sus ojos”.

Patric era apenas un pollo cuando tomó el gobierno del gallinero, amparado por la admiración y compasión de todos sus habitantes. Su primera orden como monarca fue que se iniciara la búsqueda de aquella pluma con los siete colores del arco iris, que según el Oráculo del Búho, le concedería la facultad de ver. Organizó un ejército integrado por pollos y gallos, y decretó que las gallinas, pollas, pollitas y pollitos se quedaran en el gallinero para servirlo.

[Como expresan en sus artículos algunos de los más destacados estudiosos de la historia de la *gallinidad*: primero fue la admiración, luego la compasión y finalmente el miedo lo que catapultó el reinado del gallo ciego. Admiración por su porte y su plumaje, compasión por su ceguera. y miedo por los sucesos que se relatan a continuación].

Para el logro de su propósito y la perpetuación de su reinado, Patric conformó su séquito de gallos asistentes y los organizó dentro de un sistema jerárquico vertical. Les asignó diferentes funciones y poderes a cada uno de ellos y desarrolló un conjunto de normas, sanciones y castigos, al cual denominó *Ley del Gallinero*.

Años, décadas y centurias transcurrieron en la infructuosa búsqueda de la pluma con los siete colores del arco iris. Así, cada vez que el ejército de gallos y pollos regresaba al gallinero derrotado por otras especies de aves y sin la pluma, se le propinaba las sanciones y castigos estipulados en la Ley. Así, cada vez que una gallina o polla no complacía al gallo ciego en su servicio, era sometida a la severidad penitenciaria de dicha Ley. Así, cada vez que un pollo del Laboratorio de Plumificación Artificial (L.P.A.), que Patric hizo montar con la más alta tecnología, probaba sin éxito uno de sus experimentos sobre los ojos del gallo, recibía su correspondiente escarmiento de acuerdo con el código penal de la *Ley del Gallinero*.

La implacable severidad de la Ley del Gallinero infundió el pánico en toda la población, pero también, comenzó a despertar rechazo e indignación en muchos de sus habitantes, quienes paulatinamente se fueron agrupando de forma clandestina, con la finalidad de atender necesidades e intereses que no eran contemplados por el sistema hegemónico. En dicho proceso, por citar algunos ejemplos, se crearon el Gremio de las Gallinas Ponedoras y la Sociedad de los Pollos Disidentes. Estos y otros grupos que se conformaron producto de la

indignación sentida -generación tras generación- funcionaban en la absoluta clandestinidad, sin saber nada unos de los otros, pues se suponían cada uno de ellos, los únicos indignados, y temían por tanto a la traición de sus compatriotas y el consecuente castigo del gallo ciego.

Una madrugada, cuando el ejército de gallos y pollos se encontraba en una de sus nobles batallas por la pluma, el viejo Patric (en el gallinero), ofuscado por la escasa ración de maíz que le sirvió una de las gallinas, la insultó y le propinó algunos picotazos. Este suceso desencadenó el motín que había sido planeado por el Gremio de las Gallinas Ponedoras en su última sesión: una bandada de gallinas se lanzó encima de él en defensa de su compañera y, por primera vez en la historia, le hicieron sentir algo parecido al rigor de su Ley.

Cuando la riña cesó, Patric acabó tendido, casi desplumado, con las alas apoyadas en el piso, y las patas, el pecho y el pico en dirección al cielo. En ese instante, llegó el ejército de gallos y pollos derrotado en la batalla de los pavos reales y se encontró con el gallinero alborotado: las bateas del agua y del maíz desparramadas por todas partes, un montón de plumas dispersas en el suelo y todos sus habitantes rodeando a Patric en su agonía de muerte. Fue entonces cuando divisaron en el centro del pecho del viejo gallo ciego, entre las pocas plumas que aún conservaba, una muy colorida que resplandecía como el sol. Una gallina se la arrancó con su pico y la frotó sobre sus ojos... El oráculo del Búho se cumplió, el gallo alcanzó a ver en su último suspiro, el cielo estrellado de aquel amanecer. Embriagado de dicha emitió un “canto de cisne” que se fue apagando lentamente, ante la atónita presencia de toda la *gallinidad*.

Patric murió sin saber, sin ser consciente, de que aquel amanecer que inauguró con su único y último canto, representó el comienzo de una nueva era para toda la *gallinidad*. Tras su deceso, todos los habitantes del gallinero se miraron sin reproches ni rencores, se contemplaron con ternura y gratitud, sintiendo un gran alivio por cerrar un ciclo largo y tortuoso y una esperanzada alegría por inaugurar un promisorio período. A continuación, frotaron la pluma con los siete colores del arco iris sobre los ojos de cada uno de los habitantes del gallinero y establecieron como ritual que a cada ser que naciera a partir de ese momento en la comunidad se le frotaría la pluma sobre sus ojos apenas saliera de su huevo. Este ritual se propuso como moción y se aprobó por unanimidad,

en la primer asamblea celebrada en el gallinero, pocos minutos después de la sepultura del gallo ciego.

Análisis

Este análisis se propone descomponer en partes la fábula y establecer las relaciones con algunas categorías conceptuales de la obra de Paulo Freire. Se sobreentiende que la fábula puede dar lugar a múltiples interpretaciones, tantas como personas que tomen contacto con ella a través de la lectura y no es intención de este análisis limitar o interferir con la emergencia de dichas interpretaciones, sino lo contrario, desde una postura freiriana se auspicia y celebra la diversidad de sentidos y significados que puedan asignarle quienes la lean. Realizada esta salvedad, el análisis que se ofrece a continuación se focaliza desde Paulo Freire, sus teorías, su obra, su praxis y es desde allí que se significan los mensajes del relato literario.

Como puede apreciarse, en el cuerpo de la fábula se presenta de forma recurrente la palabra *gallinidad* (neologismo que pretende poner en paralelo lo gallináceo y la humanidad y que es una expresión creada como recurso para la sátira), que pone en evidencia lo absurdo de muchas características y conductas propias de la especie humana, a través de su proyección en los habitantes de esta comunidad gallinácea.

Una consideración general de la trama que presenta la fábula, es que en ella se despliega una marcada situación de opresión: donde Patric, el gallo ciego, encarna el rol de opresor, acompañado en el ejercicio del mismo por sus gallos asistentes, y respaldado por la *ley del gallinero* que construye para tales fines. Del otro lado, en el rol de oprimidos, se encuentra el resto de la comunidad gallinácea, donde cada ser que la integra, se encuentra sometido a los mandatos del sistema opresor. Como puede notarse en el desenlace de la trama, la situación de opresión se resuelve gracias a la indignación y revelación de los oprimidos ante la violencia ejercida por su opresor y en esa revelación, se enfrentan a la situación de opresión transformándola. En un mismo acto, se liberan a sí mismos y liberan también a su opresor, a través del restablecimiento de su visión:

Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores.

Estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Solo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos. (Freire, 1972, p. 37).

Respecto a la figura del gallo ciego, cabe consignar el mismo criterio con relación a las proyecciones que son posibles de efectuarse sobre él, pues es posible que los lectores asocien a Patric con alguna figura individual concreta de la historia de la humanidad, así como también, que vean representados en su talante fenómenos más generales y abstractos, como es el caso del patriarcado. La ceguera es otro componente de relevancia para el análisis. Si bien, en la fábula se hace referencia a la ceguera física de Patric, una interpretación pertinente conduce a considerarla como una ceguera afectiva-mental-espiritual; es decir, una ceguera asimilable a lo que en la filosofía socrática se describe como ignorancia:

Para salir de la ignorancia es preciso echar mano del cuidado de uno mismo. La ignorancia corresponde a un estado de mala salud. Es descrita como el peor de los estados en los que el hombre puede encontrarse ante la filosofía y la práctica de uno mismo. (Foucault, 1994, p.59).

Esta ceguera (ignorancia) no es exclusiva del gallo ciego, sino que este se la transfiere a toda la comunidad gallinácea, que se encuentra esclavizada por el influjo de su violencia, despotismo y explotación. Aquí radica el nudo, que es parte característica de la estructura de todo cuento. Esta connotación negativa que se le atribuye a la ignorancia en la filosofía socrática, encuentra su correlato en la pedagogía de Paulo Freire, en lo que el autor llama la absolutización de la ignorancia, que es constitutiva de la alienación de la ignorancia y que actúa como un instrumento de la ideología opresora:

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo en

la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador. Pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador. (Freire, 1972, p. 73).

La *ley del gallinero* es una expresión popular que hace referencia al hecho de que, en todo gallinero, los gallináceos que ocupan el poste o travesaño superior defecan sobre aquellos que se ubican en los inferiores. Guzmán (1998) en su novela histórica, de título homónimo a este dicho popular, narra un período de la vida política, social y económica de Chile, durante el cual, con la implantación del capitalismo y el abuso del poder por parte de la oligarquía, se pronuncian las desigualdades políticas, sociales y económicas en ese país.

En un sentido literal, en la fábula se exhibe a la ley del gallinero como un instrumento para ejercer coerción y control e infundir miedo a través de la aplicación de castigos. No obstante, es necesario descubrir en este análisis otros sentidos que en el relato quedan en el orden de lo implícito. El primero de ellos, que la ley del gallinero -en su acepción escatológica- es inherente a toda relación de opresión, donde los opresores se ubican en el escalón superior y, desde allí, arrojan su porquería sobre los oprimidos que se encuentran en los escalones inferiores. El otro sentido encubierto de dicha ley, guarda relación con lo que Freire (2012, p.168) define como la ética del mercado:

Rechazo, como pura ideología, la afirmación, tantas veces criticada en este texto, de que la miseria es una fatalidad del fin del siglo. La miseria en la opulencia es la expresión de la perversión de una economía construida sobre la base de la ética del mercado, del todo vale, del sálvese quien pueda, del cada uno hace la suya.

Esta ética del mercado se impone, según Freire (2012), junto al discurso fatalista que comprende a la historia como determinación, que decreta la impotencia del ser humano frente a la globalización inexorable y destructiva, ante la cual no tiene más opción que adaptarse pasivamente, y esperar una mágica solución.

Merece especial consideración la formación de grupos clandestinos en la

fábula, en tanto ha sido una estrategia frecuente de los grupos humanos en períodos dictatoriales como el que rige en el gallinero. En lo que refiere a la liberación de los oprimidos en un sistema democrático, Freire (1972) advierte que el diálogo “no debe realizarse a escondidas para evitar la furia y una mayor represión del opresor.”(p.62).

Por lo tanto, corresponde revelar el propósito por el cual se dispuso (en la fábula) que los grupos de indignados funcionaran en la absoluta clandestinidad. Dicho propósito es poner en evidencia la condición de segmentariedad que caracteriza a los agenciamientos sociales revolucionarios en la actualidad. Según Guattari (2004), es imprescindible consolidar la articulación y solidaridad entre dichos grupos sociales, para que sus reivindicaciones no sean reabsorbidas e integradas, una y otra vez, por la axiomática del capitalismo mundial integrado.

En la misma línea argumentativa, Freire (1972) alerta sobre el riesgo del sectarismo, un fenómeno que entra en contradicción con la pedagogía del oprimido. El mismo puede observarse, por ejemplo, en aquellos sectores radicales que surgen en el seno de movimientos revolucionarios, pero cuyo accionar se torna reaccionario, producto del fanatismo destructivo que desarrollan, lo cual hace imposible la solidaridad con aquellos otros grupos que luchan por las mismas causas, a saber: la superación de las opresiones y la conquista de sus derechos.

El creciente rechazo e indignación que comienzan a sentir los gallináceos ante la situación límite generada por el gobierno del gallo ciego constituye el punto de inflexión que da lugar al desenlace de la fábula, pues en ese instante comienzan a agruparse y a criticar sus condiciones concretas de existencia, sin vislumbrar en un principio una resolución posible para dicha situación:

En este caso, los temas se encuentran encubiertos por las “situaciones límites” que se presentan a los hombres como si fuesen determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. De este modo, los hombres no llegan a trascender las “situaciones límites” ni a descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, el inédito viable (...) En el momento en que éstos las perciben ya no

más como una “frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser”, se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción. Percepción en que se encuentra implícito el inédito viable como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción (Freire, 1972, p. 116).

La larga y sustanciosa cita del párrafo anterior auspicia el arribo del final de la fábula, que para la comunidad gallinácea significará el comienzo de una nueva etapa con la liberación de la opresión, la transformación de la realidad y la oportunidad de construir juntos el mundo en el que les gustaría vivir.

Es momento entonces de introducir la consideración del elemento central de la fábula, aquel que oficia como argumento y motiva todo el desarrollo de la historia narrada. Este elemento es la pluma con los siete colores del arco iris, la cual durante el nudo del relato es buscada por el camino equivocado, en una búsqueda infructuosa que es fuente de opresión, violencia, explotación, padecimiento y sumisión.

Es justamente de la mano de aquellos seres que padecen la opresión, la violencia y la explotación que se torna posible su hallazgo. A través de la indignación frente a la realidad padecida, los agrupamientos, el diálogo problematizador y crítico de la vida cotidiana, la desnaturalización de la opresión y su transformación; en una búsqueda decidida del inédito viable.

En virtud de lo expuesto, esta pluma con los siete colores del arco iris simboliza en este análisis la Pedagogía de Paulo Freire; la cual ha recibido diferentes nombres de acuerdo con los títulos de sus libros: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación. Una pedagogía que en su esencia se propone -como una constante- el trabajo junto a los sectores populares, no para ellos ni sobre ellos, sino con ellos; una pedagogía cuyo instrumento privilegiado es la educación problematizadora como práctica de libertad; una pedagogía que se erige desde la crítica y la lucha contra las desigualdades e injusticias sociales; una pedagogía dedicada “a los desharrapados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan” (Freire, 1972, p. 3).

La fábula representa a la pedagogía de Freire como “la pluma con los siete colores del arco iris”, que no es una pluma cualquiera. Por lo tanto, para arribar a una visión más acabada de esta herramienta, conviene abrir un paréntesis en este punto del análisis, para realizar un recorrido ecléctico acerca del significado del arco iris. Este fenómeno natural, que desde el punto de vista físico, se explica como una refracción que se produce cuando la luz atraviesa las gotas de agua, ha sido sin embargo dotado, por diferentes culturas y en diferentes momentos históricos, de un importante contenido simbólico. Por citar algunos ejemplos, en el Génesis bíblico el arco iris adquiere el símbolo de puente y pacto de amnistía entre Dios y la tierra, donde el primero promete a sus seres vivientes que no volverá a producir nunca más un gran diluvio capaz de destruir el planeta. Una profecía del Pueblo Séneca, originario de América del Norte, expresa que “los guerreros y guerreras del arco iris” vendrán para poner fin a una Era de separación y soledad, y que los jóvenes le hablarán de amor a los poderosos y harán nacer el quinto mundo, de la unión, la paz y la armonía. Entre los nativos aborígenes de Australia se extiende el mito de la “Serpiente Arco Iris” que explica el origen de la Tierra. Este ser mitológico creó todo lo que en ella existe y enseñó a los seres humanos a vivir en paz y armonía con todas las criaturas de la creación. Les enseñó también a vivir en comunidad y a respetar y honrar a la naturaleza.

En la actualidad, en lo que respecta a la reivindicación de los derechos y la lucha por la igualdad, el símbolo más representativo es la bandera del arcoiris del colectivo LGBTI+. Esta bandera, que se convirtió en insignia del colectivo hace un poco más de cuatro décadas, ha sido objeto de modificaciones hasta constituirse en su versión actual de seis franjas de colores, comenzando por el rojo y terminando en el violeta. Cada uno de estos colores está cargado de simbología y tomados en su conjunto representan a la diversidad del colectivo.

Por otra parte, para el mundo oriental el arco iris se encuentra en el interior del propio organismo humano. Cada uno de los siete chakras del cuerpo humano se corresponde con un color específico del arco iris (Yogananda, 2006). Estos colores han sido visualizados en sus prácticas meditativas por los yoguis de la India desde la antigüedad. La escala comienza con el color rojo en el chakra raíz, que se encuentra en el punto más bajo de la médula espinal, y culmina con el color violeta en el chakra coronario, que está situado en la cabeza.

Aquí se cierra el paréntesis consagrado a la consideración del simbolismo del arco iris, del cual se puede extraer la conclusión de que todos los ejemplos planteados, comparten como denominador común la significación del arco iris con un sentido de liberación, de transformación, de trascendencia.

Para finalizar este análisis, se propone la construcción – a modo de ensayo- del arco iris de la pedagogía de Paulo Freire, para lo cual se toma como inspiración el paréntesis antes expuesto, con el afán de conceptualizar detenidamente, color por color, esa pluma arco iris capaz de restablecer la visión. Por lo tanto, este ensayo también alberga el propósito de constituirse como un glosario que sintetice algunos de los valores fundamentales de dicha pedagogía:

1. El color rojo simboliza la lucha. En la fábula, esta lucha comienza a desarrollarse lentamente, en el momento en que la población gallinácea se indigna y se rebela frente al sistema opresor. Si bien la historia concluye con una riña, conviene aclarar que es un comportamiento habitual entre gallos y gallinas, pero que es totalmente prescindible entre seres humanos desde esta perspectiva pedagógica. La lucha de Paulo Freire en nada se identifica con la violencia, tal es así, que ha recibido el calificativo de “grito manso” (Freire, 2008).

Desde los comienzos de la lucha por la liberación, por la superación de la contradicción opresor-oprimidos, es necesario que éstos se vayan convenciendo que esta lucha exige de ellos, a partir del momento en que la aceptan, su total responsabilidad. (Freire, 1972, p. 65).

2. El anaranjado simboliza la acción política, la educación, la inserción, la intervención en el mundo para su transformación. En la fábula esta dimensión comienza a desplegarse en el momento en que los gallináceos se agrupan de forma clandestina, cuando celebran la primera asamblea tras la muerte de Patric y en la importante tarea educativa que deberán emprender a partir de ese momento.

El ser humano es, por naturaleza, un ser que interviene en el mundo, en la medida en que hace la Historia. Por eso mismo, debe dejar sus huellas de sujeto y no simples pisadas de mero objeto. (Freire, 2012, p.155).

Fue su inserción lúcida en la realidad, en la situación histórica, la que lo condujo a la crítica de esta misma situación y al ímpetu por transformarla. (Freire, 1972, p. 65).

3. El amarillo simboliza la ética. En la fábula, esta dimensión se encuentra estrechamente relacionada con lo expresado para la dimensión anterior.

Freire no publicó un libro que aborde de manera específica el tema de la ética. Sin embargo, todo su pensamiento está permeado por un permanente rigor ético en defensa de la dignidad humana. Su opción humanista se manifiesta claramente en su ética de la liberación y de la solidaridad que asume el compromiso de luchar por la dignidad del oprimido, del excluido y por la justicia global. (Streck, Redin y Zitekowski, 2008, p. 209)

4. En el verde se encuentran la indignación, el amor y la esperanza. Es de notar, en la trama del relato literario, que en la medida en que los oprimidos de la comunidad gallinácea comienzan a sentir indignación por su situación existencial, en el mismo momento comienzan a querer otra vida para sí mismos y sus pares, de este modo se agrupan por afinidad de intereses y necesidades y nace el amor propio que trae consigo la esperanza de transformar dicha realidad.

Freire, al ser dialéctico, nunca pudo entender la indignación separada de su opuesto antagónico, el amor, que necesariamente viene junto con la esperanza. Amor es esperanza. Esperanza de vida armoniosa y feliz en un mundo más ético, auténticamente democrático. Así, declaraba y creía que las acciones éticas genuinamente humanas nacen de esos dos sentimientos de indignación y amor, si fueran vividos intensamente en relación dialéctica con la esperanza, autenticando la existencia humana. (Streck, Redin y Zitekowski, 2008, p. 277)

5. El color azul es símbolo del diálogo y la praxis dialógica. En la fábula esta función resulta clave, aunque no se brindan detalles al respecto, se explicita la celebración de reuniones en las cuales se prepara la

revolución, así como la celebración de la asamblea inaugural de la nueva era. De todos modos, el diálogo será fundamental para esa nueva construcción que comienza al final de la fábula para superar el riesgo de lo que Freire (1972) denomina como la postura de adherencia al opresor en la que los oprimidos se identifican con su contrario y se convierten en opresores de otros, operando desde el modelo anterior internalizado por ellos.

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (Freire, 1972, p. 99).

6. En el color índigo se simboliza la reflexión crítica y la concienciación. En la fábula, esta dimensión es proyectada en el restablecimiento de la visión como superación de la ceguera, de la ignorancia, que genera y sostiene un mundo de dominación y sumisión, de violencia, temor y padecimiento. Esta herramienta clave para el despertar de la visión, de la reflexión, de la conciencia crítica, es “la pluma con los siete colores del arco iris”. Por tal motivo la comunidad gallinácea instituye el ritual de frotar los ojos de todos sus habitantes (presentes y venideros) con dicha pluma.

Siendo los hombres seres en situación, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella. Esta reflexión implica, por esto mismo, algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. Los hombres son porque están en situación. Y serán tanto más cuanto no sólo piensen críticamente su estar, sino que críticamente actúen sobre él. (Freire, 1972, p. 125).

7. En el violeta se simbolizan los sueños y las utopías. Al llegar a este último color de la serie inauguro el uso de la primera persona en la escritura para invitarles a frotar esta “pluma con los siete colores del

arco iris”, a reencontrarnos en nuestros sueños de libertad, justicia e igualdad, y caminar juntos por nuestras más sentidas utopías. Sin más, les dejo en la cálida compañía del Maestro:

Del mismo modo que el obrero tiene en la cabeza el boceto de lo que va a producir en su taller, nosotros, mujeres y hombres como tales, obreros o arquitectos, médicos o ingenieros, físicos o maestros, también tenemos en la cabeza, más o menos, el boceto del mundo en el que nos gustaría vivir. Eso es la utopía o el sueño que nos alienta a luchar (...) Por eso, aceptar el sueño de un mundo mejor y adherir a él es aceptar entrar en el proceso de crearlo, un proceso de lucha profundamente anclado en la ética. (Freire, 2012, p.171).

Referencias bibliográficas

- Foucault, M. (1994) *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Freire, P. (1972) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2012) *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Guattari, F. (2004) *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficante de sueños.
- Guzmán, J. (1998) *La ley del gallinero. Santiago de Chile*. Editorial Sudamericana.
- Streck, D. R., Redin, E. y Zitkoski, J. J. (Orgs.) (2008). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Yogananda, P. (2006) *Autobiografía de un yogui*. Los Ángeles, California: Self-Realization Fellowship.

Freire, baqueano en un sur oprimido

Carlos Hurtado
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Introducción

En este artículo, se analizarán los conflictivos inicios de Paulo Freire, las condiciones objetivas en que se desempeñó y, en especial, aquellas de la reacción anticomunista regional. Su proceso no fue sencillo, abundaron los golpes de estado, revoluciones, cárceles, muertes y exilios; discusiones y polémicas; autocríticas y crecimiento.

Se analizarán ciertas influencias recibidas en su andar por Nuestramérica y por una africanidad empobrecida: los compromisos que asumió, los cambios que expresó y las razones de su vigencia. Nos guían ciertas preguntas: ¿por qué algunos/as lo interpretan como una barrera al modelo capitalista neoliberal y neoconservador? ¿por qué después de tantas críticas, se constituyó en un referente de la educación popular y de las pedagogías críticas?

Paulo Freire nació en el nordeste brasileño en 1921 y, desde el 46, trabajó en Recife en el Área de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria (SESI): allí “aprendió a dialogar con la clase obrera y la terrible maldad del sistema capitalista” (Freire, en Pérez y Martínez, 1987: 13). Desde entonces, transitó por nuestro sur y por africanidades pobres y rebeldes; no lo sedujo el buen vivir ni el bienestar, salvo está como reivindicación del explotado.

Maduró confiando en una educación que contribuyera a analizar críticamente la realidad y a transformarla, pero sabiendo que sola es insuficiente. En su andar abundaron los conflictos: no resultó gratuito caminar con explotados denunciando desigualdades políticas, económicas y socioeducativas. Fue un rival difícil para las apatías, un militante que afrontó las reacciones que su praxis generaba (Torres, 2007a).

La derecha lo definió como ídolo del comunismo internacional y no hubo autoritarismo alguno que no lo considerara peligroso: entre otros, el Ministerio de Educación de la dictadura argentina (por medio de la circular N° 250/78) prohibió a los docentes usar o recomendar sus libros, los excluyó de las bibliografías en las asignaturas de la Formación Docente y de las bibliotecas escolares y, en la educación de adultos, prohibió el uso de sus fundamentos y metodologías y, en su país, Brasil, en 2019 y a 22 años de su muerte, cerraban el programa *TV Scola* por sus influencias, mientras Bolsonaro amenazaba con entrar al Ministerio con un lanzallamas.

¿Sólo lo discutieron los autoritarios? Aunque suene paradójico, también algunos sectores de izquierda; es que Freire llegó al campo educativo en momentos de intensas disputas ideológicas, políticas y pedagógicas; y él, como intelectual revolucionario cristiano, sostendría fuertes polémicas con miembros de partidos comunistas (identificados con políticas soviéticas) que le criticaban desconocer la lucha de clases privilegiando la concientización por sobre la praxis y la organización social: lo definían como ingenuo e idealista.

Tal izquierda, en verdad, rivalizaba con sus primeros escritos, con el Freire del 50 y mediados de los 60, con el vinculado al socialismo utópico del S XIX (al que Marx le discutiera su carácter conciliador, la confusión sobre la clase social protagónica, los conflictos principales, la vaguedad en las contradicciones antagónicas y su excesiva confianza en la educación). Pero aquel Freire previo a *Pedagogía del oprimido* profundizaría sus análisis al participar en revoluciones y nuevas praxis.

Este Freire en evolución se comprometió con un Sur agitado; asoció dialécticamente las condiciones objetivas con los cotidianos singulares y asumió los conflictos de clases como energías transformadoras: fue agredido por actuar y pensar, por denunciar golpes de estado y apoyar luchas libertarias. Tal situación no podría comprenderse sin abordar la reacción anticomunista regional y el *Plan Cóndor*, o sin recordar sus inicios y las influencias cubanas, la teología de la liberación, el marxismo, su adhesión al sandinismo y la cruzada alfabetizadora: esta historia, parió al pedagogo revolucionario.

Los acuerdos y desacuerdos, aceptaciones y rechazos que generó, lo mostraron polémico en ideas y prácticas: nadie, ante él, fue neutral.

Hoy, lo encontramos vigente como articulador de pedagogías críticas Latinoamericanas y anglosajonas, de movimientos de liberación y organizaciones socio-políticas. Por eso, Alicia de Alba se preguntaba ¿es posible entender la acción pedagógica de los movimientos sociales sin Freire? ¿cómo comprender las luchas campesinas, ambientales, por la tierra, de las organizaciones de Derechos Humanos y obreras, sin la educación popular? (de Alba en Escobar-Guerrero, 2021).

Un cóndor une los océanos

Latinoamérica presentaba en los 60 agudas tensiones y conflictos: por un lado, la Cuba revolucionaria que dejaba atrás la dependencia y proponía caminos antiimperialistas, cambios económicos, sociales, políticos, educativos y culturales promoviendo, con su victoria, luchas armadas y levantamientos en la región y, por otro, EEUU y sus aliados que, asumiéndola peligrosa, la combatían en lo económico y militar, con espionajes, atentados y acciones que atenuaran inequidades para frenar al comunismo. Así, propusieron la *Alianza para el Progreso* con millonarias ayudas de Agencias internacionales, gobiernos locales y un demagógico discurso de reformas agrarias y alfabetizaciones.

En dicha historia, Martín Almada, *Premio Nobel Alternativo 2002*, por descubrir los Archivos secretos del *Plan Cóndor* (en Lambaré, Paraguay, 1992) apuntó que en la reacción norteamericana fue importante el golpe de estado en Paraguay (1954, con complicidad brasileña y norteamericana) que designó Presidente a Alfredo Stroessner. Este dictador (gobernó 35 años) envió a Washington a Antonio Campos Alum, quien regresó con Robert Thierry (miembro de inteligencia norteamericana) iniciando un Centro de Detención y Torturas en Asunción, llamado *La Técnica* (desde 1992, *Museo de las Memorias: Derechos Humanos*). Este Centro, enviaría militares y policías a la *Escuela de las Américas* en Panamá (fundada en 1946) y, desde 1984, al *Fuerte Benning*, en Georgia, EEUU. Esta Escuela capacitaba en torturas y golpes de estado y tal cooperación paraguaya llevó a Richard Nixon en 1958 a definir a Stroessner como “campeón anticomunista de América Latina” (Almada, 2019: 30.)

Otros antecedentes del Cóndor fueron el *Plan Camelot* (1960) por el cual la Universidad de Washington investigaba causas de revueltas populares: el golpe en Brasil a João Goulart (1964) que puso “en

práctica por primera vez la doctrina de Seguridad Nacional” (Almada, 2019: 31); el de Bolivia a Paz Estenssoro (1964) y el de República Dominicana (1965). También se cita al *Programa Fénix* (1968) ejecutado por EEUU en Vietnam (Calloni en Almada, 2019).

En esta etapa se *disciplinó* a Paraguay, Brasil y Bolivia. En 1970, Henry Kissinger (Secretario de Estado norteamericano) recomendaba escarmentar a Uruguay, Chile y Argentina; y así, entre 1973 y 1976, se produjeron dichos golpes y, en el 73, Kissinger recibió el *Premio Nobel de la Paz*.

Tras estos derrocamientos, las fuerzas armadas *disciplinadas* realizaron una *Reunión de Trabajo de Inteligencia Nacional* en Santiago de Chile (1975) aprobando el documento “Los fundamentos de la lucha contra la subversión comunista” y el “Banco de Datos Regional e instrumentos para su organización”. Así, lo clandestino se convertía en legal y público: el *Plan Cóndor*, coordinado por EEUU y aplicado por las armadas Latinoamericanas, conformó un proceso criminal con golpes de estado, torturas, cárceles, muertes y desapariciones. Dejó más de 100.000 víctimas y argumentando “salvar a la civilización occidental y cristiana del comunismo”, instalaron un modelo neoconservador y neoliberal a medida de los opresores. Hoy, Almada (2019: 82) afirma que un *Cóndor II* continúa volando; que lo hace desde reuniones de la *Conferencia de Ejércitos Americanos* (CEA) evaluando la situación subversiva en el continente; y que a esta Conferencia, la acompañan la antigua *Escuela de las Américas* (con otros nombres) y las bases militares norteamericanas en Latinoamérica; aunque varios países (Argentina, Bolivia, Nicaragua, Venezuela) ya no envían represores a “capacitarse”.

En esta situación repensaremos a Freire con debilidades y fortalezas, coherencias y contradicciones: el golpe del 64 en Brasil (siendo Coordinador del *Programa Nacional de Alfabetización*), sus 75 días de cárcel, el asilo en la embajada boliviana, el exilio en La Paz y otro golpe (a 15 días de llegado) que lo obliga a partir a Chile contratado (con apoyo jesuita) por el gobierno socialdemócrata de Eduardo Frei. Llegó por Arica y, al descargar el equipaje, recordó a La Paz, sus 4.000 m de altura y los esfuerzos de caminar sólo con un libro en la mano: eufórico, gritó en portugués *¡viva el oxígeno!* mientras las personas lo creían un loco.

El exilio

En Chile, Paulo Freire fue un “puente entre dos paradigmas Latinoamericanos”: uno *Angicos* (1963) y la alfabetización en el nordeste brasileño y, otro, la *Unidad Popular* previa al triunfo electoral (Palmada Lin, 2014: 52).

Angicos significó una respuesta educativa a la Latinoamérica profunda; una opción a la miseria rural; allí, impulsó *Las 40 horas de Angicos*, alfabetizando a 300 personas: una experiencia inclusiva, ya que los analfabetos no votaban y alfabetizándose elegirían autoridades. Era necesaria, pero hubo rechazos a financiarla por parte de la *Alianza para el Progreso*; Paulo Freire, asumiendo que la plata era de ellos y que regresaba exigió elegir alfabetizadores y coordinadores sin presión alguna (Gadotti, 2014: 54).

En la graduación, estuvieron el Presidente João Goulart y miembros de la Alianza; un egresado afirmó: “antes de alfabetizarnos éramos masa y hoy estamos siendo pueblo” (y Paulo Freire señalaría que) el alfabetizar supera al entendimiento mágico, con una visión crítica del conocimiento” (Gadotti, 2014: 56). Al tiempo, *Angicos* tuvo su primera huelga ¿el azar?: los terratenientes hablaron de *plaga comunista* y, cierta prensa, de *método nazi* que confundía *alfabetizar* con *politizar* (Gadotti, 2014: 57); posteriormente, Según Rosa Torres aquel *Angicos* con su proyecto popular de educación para una sociedad democrática con justicia social, se convertiría en “un marco en favor de la universalización de una educación que superara al elitismo” (en Gadotti, 2014:52).

El otro paradigma, la *Unidad Popular* (UP), liderada por Salvador Allende, asumió el Gobierno (1970) con propuestas antimonopólicas, reformas agrarias, derechos educativos del campesinado, expropiación de tierras, nacionalización de recursos naturales, estatizaciones bancarias. La UP, en 1973, caería víctima del *Plan Cóndor*.

Plan Cóndor

Paulo Freire había llegado a un Chile en tránsito, sin escarmentar, con una UP que apoyaba a la revolución cubana, la Central Única de Trabajadores, la teología de la liberación, las descolonizaciones, y las

insurrecciones populares y antiimperialistas. Era un país efervescente con una izquierda heterogénea: la *Acción Popular Unitaria* (MAPU), *Demócratas Cristianos*, *Movimiento de Izquierda Revolucionaria*, *Partido Socialista*, *Partido Comunista*. Paulo Freire se reencontró con alfabetizaciones, reformas agrarias y con la *Alianza para el Progreso*; pero sus reflexiones sobre la lucha de clases, la organización social o las disputas hegemonía-contrahegemonía, habían cambiado.

Su participación fue intensa, comprometida y crítica; pero, como la socialdemocracia gobernante no mejoraba la vida del poverrío, se agudizaron las tensiones internas y los sectores conservadores del partido exigieron expulsar a los comunistas: a Paulo Freire le discutían sus ideas de oprimidos, liberaciones y no le renovaron el contrato; así, partió (1969) a la Universidad de Harvard (EEUU).

Entonces, quienes le discutían su relación con Frei ahora sumaban Harvard y su asesoramiento (1970) al *Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias* en Ginebra (al que los soviéticos señalaban como aliado de la *Agencia Central de Inteligencia* y la *Organización del Tratado del Atlántico Norte*) pero Paulo Freire aceptaba la propuesta mostrando cambios “Mi causa es la de los parias de la tierra. Deben saber que opté por la revolución.” (en Gerhardt, 1993: 471)

Mientras a Nuestramérica la conmovía la revolución cubana, la iglesia impulsaba la *Teología de la Liberación*: el *Concilio Vaticano II* (1962/64), el *Manifiesto de 18 Obispos del Tercer Mundo* (con Hélder Câmara, 1967) y la *II Conferencia Episcopal Latinoamericana* en Medellín (CELAM, 1968). Surgía una iglesia para pobres y oprimidos, repudiando injusticias y desigualdades: militante, cercana al socialismo, que actuaba formando nuevos/as protagonistas.

Aquel Paulo Freire, dejaba juicios diferentes; para algunos

era un subversivo, un revolucionario, un exponente de la izquierda radical, sometido como tal a prisión y exilio, y asociado por muchos al marxismo, al socialismo y hasta el comunismo (y) para otros, un educador apolítico, un tibia humanista y culturalista, un ideólogo de la concientización sin un planteamiento político de genuina transformación

social (Torresb, 2007: 100)

Una investigación reciente estudió sus escritos en Chile para detectar las influencias recibidas: “La educación como práctica de la libertad” (1965); “¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural” (1969); “Pedagogía del oprimido” (1969); ocho textos en ICIRA (1968/69, publicados en “Sobre la acción cultural”, 1971); dos informes para Unesco (1968) y dos artículos “Consideraciones críticas en torno al acto de estudiar” y “Dialogicidad de la educación” (1968/69, publicados en Revista Pastoral Popular).

Los autores, encontraron aportes del existencialismo, del marxismo, de la escuela de Frankfurt, del anticolonialismo, de Lenin, Mao Tse Tung, la revolución cubana, Fidel Castro, del Che Guevara; concluyendo que “durante el periodo 1964/1969 (tuvo) un desplazamiento de su pensamiento político-pedagógico hacia la izquierda, incorporando cada vez más referentes del marxismo heterodoxo.” (Cabaluz y Areyuna-Ibarra; 2020: 309).

Después de abandonar Chile, asumió la presidencia Salvador Allende impulsando cambios importantes; Freire realizó algunos viajes ayudando y polemizando con sus compañeros; les discutió su manipulación de la conciencia campesina, subordinándola a la izquierda; y ellos, su praxis basada en educadores progresistas y no populares; le objetaron sus lógicas fenomenológicas y no dialéctico-materialistas reconociéndole “elementos filosóficos valorables no así en la práctica, era un humanismo más teológico que socio-político (con) argumentos éticos y no político-críticos”. (Pinto Contreras, 2011: 160).

En un viaje previo al golpe de estado (1973), Freire les dijo que se cuidaran advirtiéndoles sobre la inminente caída de Allende; después, colaboró con chilenos exiliados y en 1991, reconocía que

Aprendí con los amigos y compañeros chilenos (.) les confieso que después de dejar este país me convertí en una especie de vagabundo o andariego, caminando por el mundo (.) me volví casi chileno (.) porque las cosas más radicales las escribí aquí. (en Osorio Vargas, 2018: 163)

¿Pedagogo revolucionario?

Durante un tiempo, entre Paulo Freire y Cuba hubo cierta distancia; su primer contacto fue en los 60, cuando Germano Coelho (Presidente del *Movimiento de Cultura Popular de Recife*, MCP) regresó de Cuba con valiosa información. Paulo Freire se documentó sobre la revolución, la Campaña de Alfabetización (1961) y la cartilla *Venceremos*, sorprendiéndose con sus palabras-clave para concientizar al campesinado (Josina Thales en Pérez Cruz, 2021). Otro punto de encuentro (entre 1975 y 1980) fue su asesoramiento desde el *Consejo Mundial de Iglesias* a varias organizaciones africanas: Guinea Bissau, Santo Tomé y Príncipe, Angola y Mozambique; así, amplió las influencias marxistas recibidas en Chile, relacionándose con líderes africanos (como Amílcar Cabral) y con los educadores internacionalistas cubanos del *Contingente Pedagógico Ernesto Che Guevara*.

Los líderes africanos compartían luchas con los revolucionarios cubanos y, así, Paulo Freire se encontró con educadores isleños en Luanda, Angola (1976) con quienes profundizó sobre alfabetización, cartillas y manuales; también, recogió algunas críticas (que aceptó) respecto a las palabras generadoras porque, según opinión cubana, requerían maestros avanzados difíciles de conseguir en campañas masivas. Estos educadores regresaron a Cuba con libros de Paulo Freire, difundiéndolos en universidades e institutos docentes. Otras aproximaciones fueron las campañas de alfabetización y pos-alfabetización que, al formar nuevos docentes, superaron ciertos verticalismos soviéticos que, junto al bloqueo norteamericano, entorpecían intercambios con Latinoamérica; también, contribuyeron las autocríticas de Fidel Castro en 1985 (Pérez Cruz, 2021). Así, se debilitaron algunas resistencias sobre Paulo Freire y la educación popular accediendo a libros de *Teología de la Liberación* y a relaciones con educadores populares, la izquierda cristiana y comunidades eclesiales de base.

El mismo Pérez Cruz (2007) afirma que mientras Paulo Freire estaba en Chile conoció a Raúl Ferrer, comunista cubano, Director Nacional de Educación Obrera y Campesina, Vice-Coordinador y pedagogo de la Campaña de Alfabetización; se encontraron en París (1965) camino a la *Conferencia Mundial contra el Analfabetismo* de UNESCO en Teherán y se amanecieron hablando sobre la hazaña de alfabetizar 900.000 personas en menos de un año, aumentando el respeto de Paulo Freire a

la Revolución. Ya en la Conferencia, ambos impulsaron una alfabetización funcional vinculada al desarrollo socio-económico.

En 1987 “en vísperas de la visita de Freire a Cuba, Ferrer impulsó uno de los primeros círculos de estudio de su pensamiento, actividad para la que solicitó el apoyo de la educadora brasileña Josina Thales” (en Pérez Cruz, 2021: 113). Paulo Freire llegaba por primera vez a La Habana, al XXI Congreso Interamericano de Psicología; vio a Fidel ante su pueblo y le escuchó autocríticas; se reunió en la Casa de las Américas con educadores populares y técnicos en educación; en esa oportunidad, quedó pendiente un libro compartido con Ferrer (Canfux en Pérez Cruz, 2021).

Y los respetos de Freire por Cuba, crecían:

en este siglo, hay tres revolucionarios que me impresionan (.). dos muertos y uno vivo que me llenan de esperanza, de fe, de humanismo, en el sentido no burgués de la palabra. Los muertos son Amílcar (por Cabral) y el Che. Y el vivo es Fidel. A estos tres símbolos acostumbro llamarlos ‘pedagogos de la revolución’ y establezco una diferencia entre el pedagogo de la revolución y el pedagogo revolucionario. Yo hago un esfuerzo fantástico para ser un pedagogo revolucionario y no sé si lo soy todavía, lucho para serlo (Pérez, 1997: 20).

Paulo Freire expresaba “una pasión especial por Cuba y su revolución. Ahí tengo un gran amigo que es Raúl Ferrer” (Torres, 1988: 70) agregando que Lula (ex Presidente de Brasil) le decía, debes “ver lo que hay en Cuba en educación ¡Es algo fantástico!” (Torres, 1988: 70). Pero fue en Nicaragua donde sus relaciones se fortalecieron al encontrarse como Asesores Internacionales en la *Cruzada Nacional de Alfabetización “Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua”*, promoviendo una “intensa cooperación (.). entre los especialistas cubanos y brasileños” (Pérez Cruz, 2021: 113).

Al triunfar la revolución (1980) en Nicaragua el Viceministerio de *Educación de Adultos* era nuevo, así como la *División Pedagógica* y sus técnicos; algunos, incluso, eran somocistas, opuestos a la educación popular. Ante ello, requirieron cooperación internacional aclarando que

la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA) se adaptaría a la historia del país y su gente; y así ocurrió con las cartillas cubanas y la metodología freireana.

Óscar Jara (en Cabaluz, 2020) como integrante de la división técnico-pedagógica de la CNA, recuerda que Cuba ofreció capacitar maestros populares en adultos para que después continuaran con educación primaria y secundaria. Dicha propuesta era acompañada con capacitadores, asesores técnicos, espacios y materiales. Estos maestros populares pertenecían a las comunidades en las que educaban y así promovieron cooperativas, organizaciones de mujeres y distintas asociaciones. En este sentido, la CNA no fue sólo pedagógica, sino también política: construían saberes sociales y políticos sustentando las acciones.

Hubo muchas alfabetizaciones en nuestro sur, pero formando parte de revoluciones como Cuba y Nicaragua, nunca; allí, la educación contribuyó a los cambios sociales, políticos, económicos y culturales.

En 1997, Paulo Freire asumía que “la campaña de Alfabetización en Cuba, seguida por la de Nicaragua, constituyen uno de los más importantes hechos de la historia de la educación en el Siglo XX” (Pérez Cruz, 2021: 113).

Ese mismo año, en mayo, se lo esperaba en Cuba, con reconocimientos de la Universidad de La Habana, del Ministerio de Educación, y de instituciones sociales y gubernamentales. Su repentina muerte, no lo permitió.

La revolución es una linda niña

El Ministro de Educación de la Nicaragua revolucionaria escribió, en el prólogo de “Nicaragua triunfa en la alfabetización”, que “los analfabetos no producen el subdesarrollo sino que es el analfabetismo (producto capitalista) quien produce el subdesarrollo” (Ministerio de Educación, 1981: 11); definiendo así, a uno de los principales sustentos de la CNA.

Su coordinador, Fernando Cardenal (jesuita, 46 años) confirmó (1980) un analfabetismo del 51% (70%, en zonas rurales), agregando que el 76% estaba desnutrido, en escuelas con maestros poco formados y

programas ajenos a las realidades locales y que la revolución impulsaba una educación crítico-liberadora, una “batalla digna contra la oscuridad y la ignorancia” (Cardenal, 2005: 281) y Cardenal armó un equipo de 7 miembros: entre ellos, Roberto Sáenz (jesuita, alfabetizador en El Salvador con Rutilio Grande), Katherine Grigsby y Ana Sáenz (hermana de Roberto), quienes viajaron a Cuba, a Ciudad Libertad, al *Museo de la Alfabetización* para emocionarse viendo “El Brigadista”, el retorno de los alfabetizadores y el pueblo abrazándolos. Cardenal (2005) no disponía de maestros suficientes y le pidió algunos al Ministro cubano: “nos prestó a Raúl Ferrer, quien dirigiera la campaña de alfabetización” (Cardenal, 2005: 281). Después, comentó que estando Paulo Freire en África lo invitó a visitar Nicaragua y éste aceptó; lo recibieron líderes de la CNA, que conocían su experiencia en São Tomé (África); y Cardenal lo usaba como bibliografía en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), coincidiendo en que alfabetizar no solo era aprender lectoescritura sino a conocer la realidad para transformarla. Al llegar el pedagogo a su oficina (una ex-trinchera sandinista) Cardenal le preguntó si podían utilizar su método y Freire le respondió “esta revolución es una niña linda, hay que apoyarla” (Cardenal, 2005: 281) y, como no había muebles, se arrodilló en el suelo y habló por teléfono con el *Consejo Mundial de Iglesias* logrando una donación de U\$S 100.000.

Al inicio de la CNA, una encuesta detectó como generadoras, las palabras: *reforma agraria, revolución, Sandino, Carlos Fonseca y Frente Sandinista de Liberación Nacional*. Los contrarrevolucionarios criticaron la politización de la educación y Cardenal les respondió afirmando que es política, porque no existe la educación neutra y que a la politización la generó la revolución y que no se puede desoír la voz del pueblo. En 1990 el *Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular* haría otra encuesta para alfabetizar, surgiendo medio ambiente y salud. Pero hubiese sido absurdo usarlas en 1980 como hoy lo sería insistir con Sandino o reforma agraria. Las palabras cambian con las épocas, la educación debe adecuarse. De ese discurso popular surgieron: *Ejército de Alfabetización, escuadras, brigadas, frentes de guerra*; o informes como *retrocede el enemigo, triunfamos en la batalla*. El enemigo era el analfabetismo, las batallas, las clases. Los territorios liberados eran los sin analfabetos.

La CNA se realizó con lenguaje revolucionario y participantes jóvenes

(de 12 a 17 años, no todos eran sandinistas). La mayoría salía de casa por primera vez; los contrarrevolucionarios no solo amenazaban, también mataban: su primera víctima fue la alfabetizadora Martha Lorena Vargas. Cardenal, en 2005, dijo que llegó al lugar del crimen “lleno de tristeza, furia, dolor; podía ser el comienzo de una desbandada (pero) esperaban las 29 muchachas de la escuadra con la consigna ‘la patria no será liberada mientras no esté alfabetizada’” (Cardenal, 2005: 281). Nadie desertó; aunque después mataran a 7 más y 59 murieran accidentados.

La capacitación de alfabetizadores fue en cascada: convocaron a 80 agentes en un centro de formación que diseñó una cartilla con “la revolución” (reunía vocales y reflejaba el momento). Cada uno de ellos capacitó a otros y al final, fueron 100.000 apoyados con transporte, ropa, gasolina, botas, lámparas a kerosene, cuadernos, cartillas, herramientas, pizarras plásticas; el esfuerzo colectivo, formó políticamente.

La CNA reivindicó los derechos de leer y escribir, el valor de la vida, las palabras, la ciudadanía; los alfabetizadores entendieron que alfabetizaban y, simultáneamente, eran alfabetizados: porque comían lo mismo, escuchaban a los/as ancianos, conocían sus historias, canciones, sueños, rebeldías y develaban la pobreza, las enfermedades; habían conocido el país.

Rocha Gutiérrez afirma que en Nicaragua a Freire se lo recuerda por su humildad y amplitud: “si pueden, cambien hasta las palabras; pero indaguen las palabras generadoras en el sentir del pueblo” (Freire, en Rocha Gutiérrez, 2021: 454); y que sus conceptos y categorías agitaron discusiones en formación docente sobre la historia, la cultura, el saber popular, las prácticas, las educaciones crítico-transformadoras; aportes que llegaron a los movimientos sociales y alfabetizadores.

Al finalizar la CNA, Óscar Jara (en Cabaluz, 2020) dijo que con Carlos Núñez reunieron escuadras desde Jinotega a Matagalpa y entraron a Managua como *guerrilleros de la alfabetización* en camiones, sucios, con gallinas, frutas y regalos de *papá* y *mamá* (sus anfitriones) que lloraban la partida después de aquella movilización que cambió la historia. Entraron a la plaza sabiendo que el analfabetismo había bajado, en 5 meses, al 12.9%: UNESCO, les otorgó el premio *Nadeshda Krupskaya*.

La cruzada fue un triunfo del país; Cardenal (2005) dijo que en el proceso vivió dos momentos de júbilo extremo: uno, el 17 de julio del 79 al enterarse por radio que Somoza abandonó Nicaragua: “la alegría, me hizo salir y disparar al aire con un M-16” (Cardenal, 2005: 281) y el otro, el 23 de agosto del 80, al clausurar la CNA en una plaza repleta de pueblo “leí el ‘parte de guerra’ anunciando al gobierno, a la Dirección Nacional, al pueblo nicaragüense y al mundo entero que eran ‘territorio victorioso sobre el analfabetismo’ (e) icé la bandera de Nicaragua” (Cardenal, 2005: 281).

Y que en esos momentos en Managua, había sentido que ya podía morirse.

Los resultados de la revolución y la CNA se reflejan en Dalila Calderón y su cruda historia en Estelí, la “Ciudad del Muralismo” en la que destaca QUIABÚ (de 84 m de largo x 3 m de alto) con imágenes que perpetúan la revolución y sus héroes.

La desdicha de Dalila comenzó a los 8 años, al ser violada por su padrastro y echada a las calles nicaragüenses: robó, consumió drogas, se prostituyó, intentó suicidarse, fue baleada y maltratada por sus parejas, apuñalaría a un hombre que la violó y fue condenada a 7 años de prisión. En un momento, desesperada, huyó con tres de sus hijos a cosechar café en la montaña; y allí llegaron unos jóvenes con uniformes, libros, lápices y cuadernos, que lograron en 3 meses que aprendiera a leer y escribir y, después, a enseñarles a otras/os compañeras/os que le decían *profe* y la hacían sentir maestra.

Se propuso cambiar, apelar a lo aprendido; les pidió a sus hijos que abandonaran la calle, que estudiaran, que ella les garantizaría educación y alimentación. En 2016, *ABACOnred* (ruta alternativa popular en educación) publicó en Estelí el libro “Dalila”, con la participación de Ochoa Espinosa como acompañante en las entrevistas sobre su historia: al momento de la publicación, todos sus hijos estudiaban y ella participaba en capacitaciones en la Asamblea Nacional, era Presidenta de padres de familia de la Escuela Salomón Ibarra, trabajaba con instituciones para erradicar el trabajo infantil, concientizaba sobre niños y mujeres como sujetos de Derecho, asistía a mujeres agredidas y luchaba contra las drogas; hoy, sueña con ingresar a la universidad (Calderón, 2016).

Dalila desafió al sistema patriarcal, capitalista, que desprecia mujeres y pobrezas; las acciones reivindicativas que hoy asume no serían posibles sin educación.

Paulo Freire, su vigencia

Las miradas sobre Freire difieren; lo discuten quienes podrían coincidir y lo apoyan algunos que piensan distinto; entre estos últimos destacan las corporaciones educativas que, por lo bajo, rivalizan con él y, en público, lo usan justificando sus negocios: ya no les alcanza con vender plataformas, computadoras, ranking, seguridad o evaluaciones; ahora, los docentes y alumnos también son sus clientes.

Tiempo atrás, Freire e Illich polemizaban sobre las escuelas: ¿transforman o reproducen la realidad?, ¿son necesarias o deben cerrarse? Illich sostenía la desescolarización y Freire, contrariamente, entendía que en la escuela pública se podían construir contrahegemonías. Hoy, a pesar de sus diferencias, el neoliberalismo utiliza a Illich para descalificar escuelas por carencias tecnológicas y malformaciones docentes (¿desescolarización?), mientras ofrece innovaciones (léase negocios) desde un Freire desvirtuado y reducido a un método.

Al caer las dictaduras, las ideas freireanas (relaciones educación-política, funciones emancipadoras, educaciones dialogadas o bancarias, pedagogías de oprimidos u opresores) ingresaron al magisterio mostrando que Freire ya discutía al neoliberalismo, antes que el mercado ingresara a la educación (Puiggrós en Escobar-Guerrero, 2021); porque muchas de las innovaciones corporativas van en dirección opuesta a las ideas freireanas modificando modos de trabajo, los para qué y por qué educar e, incluso, incorporando actores (no docentes) históricamente ajenos al campo educativo (técnicos, guardias de seguridad) los que, desde sus miradas diferentes, fragmentan la identidad del educando.

En paralelo, y opuesto a las corporaciones, los movimientos y organizaciones populares incorporaron a Freire en sus luchas; entre ellos, el *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN), en México, el *Movimiento de los Sin Tierra* (MST), en Brasil y las *Madres de Plaza de Mayo* y los *Bachilleratos Populares* en Argentina: quienes ingresaron

al Siglo XXI con la educación popular y con un Freire que proponía caminar colectivamente; y así, estalla una paradójica situación en la cual Freire se encuentra tanto en el discurso dominante como en el contrahegemónico; pero, a no confundirse, esta vigencia de Paulo Freire nace genuinamente con los movimientos populares y no por el uso engañoso de las corporaciones.

Las *Madres de Plaza de Mayo* aprendieron de sus hijos, de su ausencia-presencia, de su dignidad, solidaridad y entrega; desde allí crearon, en el 2000, la *Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo* (abierta a todas/os) y bajo el lema freireano “Construcción colectiva del conocimiento y la liberación”; la construyeron como parte de sus luchas, teorías y praxis críticas; deslegitimando opresiones y abierta a movimientos populares.

Ofrece las Cátedras Bolivariana y Juana Azurduy, Historia de Mujeres - Mujeres en la Historia, la Licenciatura en Trabajo Social e Historia, Abogacía, Biblioteca Julio Huasi, Ediciones Madres de Plaza de Mayo, Videoteca, programa radial Cátedra Libre, cursos sobre Educación Popular, Genocidio, Cooperativismo, Periodismo y asignaturas comunes como Formación Política e Historia de Madres de Plaza de Mayo, publican la revista “30.000 Revoluciones” y crearon el Centro de Investigación sobre Pensamiento Político Latinoamericano (CIPPLA), el de Madres de Plaza de Mayo (CIM), de Genocidio y Fuerzas Sociales (CIG), de Comunicación Comunitaria (CICC) y Trabajo Social (CITS). Se vincula con movimientos sociales, trabajadores desocupados, fábricas recuperadas, asambleas barriales, piqueteros y universidades.

En 2010 sus propuestas transformadoras, latinoamericanas, emancipadoras, populares, ingresaron al sistema educativo nacional; los/las egresados/as, reciben sus certificados comprometiéndose a luchar por los/as 30.000 desaparecidos/as y una cultura revolucionaria.

Claudia Korol entrevistó en la Selva Lacandona, Chiapas-México (1995) a dirigentes del *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN) interesada por el uso de la educación como resistencia; le respondieron que habían integrado la diáda freireana (educador-educando) con la praxis maya revolucionaria y los paradigmas de sus escuelas en territorios libres.

Otra investigación (en UNAM) “La lectura de la realidad en el aula. Pensar la práctica para transformarla” (Escobar-Guerrero, 2021: 77) sobre el EZLN, detectó relaciones entre la frase zapatista *¡ya basta!* (con su pensamiento crítico transformador, resistencia organizada ante la represión y mujeres rebeldes) y las ideas freireanas de concientización, internalización del opresor, el saber como acto político y las luchas de los movimientos populares. Fue este encuentro el que los llevó a reconquistar territorios y a enfrentar al capitalismo con una revolución libertaria; para ellos, lo subjetivo es construcción colectiva, una *nosotridad*. Leen el mundo desde dicho principio, alejados de individualismos y próximos a conducciones colectivas. Afirman caminar tras sueños posibles junto a Paulo Freire y la *Pedagogía del oprimido*, superando la cultura del silencio y recuperando su pregunta ¿contra qué y quién está la educación?, negando la neutralidad y rechazando al opresor introyectado (Escobar-Guerrero, 2021).

Los *Bachilleratos Populares* de Ciudad y Provincia de Buenos Aires, surgieron en los 90 por un neoliberalismo que atacó al Estado, lo público; redujo inversiones; con su economía de mercado empobreció a pequeñas y medianas empresas; cerró la *Dirección Nacional de Educación del Adulto*; incluyó la modalidad en *Regímenes Especiales* y la transfirió sin presupuesto a las jurisdicciones: promoviendo competencias e individualismos. Los *Bachilleratos Populares* tensionaron al Sistema Educativo con su estructura democrática, autogestiva, política, autónoma y en construcción: por ser innovadora; por producir encuentros de saberes; por ser solidaria con el pueblo, con el poder popular; por su territorialidad, luchas y resistencias; porque rescató a la educación popular (que siempre fue no formal y estos *Bachilleratos Populares* la ubicaron como formal) junto a experiencias latinoamericanas, obreras e ideas/praxis freireanas. Elisalde (en Grossi, Santana y Voboril, 2016: 24) decía: “diversos movimientos adoptaron experiencias de la tradición freireana para adecuarlas a nuevas necesidades”.

La *Industria Metalúrgica y Plástica Argentina* (IMPA) recuperada por sus trabajadores en 1998, produjo un encuentro político (2002) con el *Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas* (MNER) y el *Equipo de Educadores e Investigadores Populares*, creando el *Bachillerato Popular* IMPA (2003), con estructura cooperativa que luego se convirtió en *Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares* Histórica

(CEIPH).

En IMPA los trabajadores habían asumido la producción, restituyéndole al trabajo su dimensión social y se abrieron a la comunidad como Ciudad Cultural y territorio recuperado. El *Bachillerato Popular IMPA*, en sus inicios, relevó la escolaridad de los trabajadores, las organizaciones sociales y habitantes del barrio Almagro, trascendiendo la escuela y combatiendo la fragmentación del campo popular.

En 2004 obtuvieron un reconocimiento provisorio en Gestión Privada: podían otorgar títulos oficiales sin resignar sus luchas por reconocimiento estatal; ese mismo año, protestaron con una clase pública y consiguieron becas estudiantiles; en 2005 impulsaron la *Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha* (CBPL); en 2008, la resolución ministerial 669 reconoce a nueve *Bachilleratos Populares* y así, el IMPA ingresa a lo estatal (sin presupuesto); en 2009 se afilian a la *Unión de Trabajadores de la Educación* (UTE) para ser representados como trabajadores; en 2010, la resolución N° 279-MEGC/10 (en Grossi, Santana y Voboril 2016: 42) crea el Registro de *Bachilleratos Populares*, validando títulos e integrándolos al sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires (CABA); en 2011, se incorporan a la *Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente* (DEAYA) con docentes remunerados; en 2013, la CEIPH se incorpora a la *Central de Trabajadores de Argentina* (CTA) contribuyendo a un movimiento nacional que, desde lo popular, interpelara al Sistema Educativo; en 2015 se incorporan a la *Confederación de Trabajadores de Economía Popular* (CTEP) como responsables del área educativa; con la Ley 27.224 (en Grossi, Santana y Voboril 2016: 35), que redactaron los trabajadores, IMPA logró la expropiación definitiva garantizando la continuidad del *Bachillerato Popular*, la Universidad de los Trabajadores y el centro cultural, si llegaba a caducar la *Cooperativa 22 de Mayo*.

En 2016, en IMPA convivían la Cooperativa 22 de Mayo, el centro cultural, un teatro, canal de TV, radio comunitaria, cooperativa de diseño, espacio de salud, museo y un polo de educación popular que ofrecía Primaria de Adultos, Bachillerato de Jóvenes y Adultos y la Universidad de Trabajadores con Profesorados de Lengua y Literatura, Biología, Matemática e Historia.

El MNER promovió desde su área educativa, que las fábricas recuperadas abrieran Bachilleratos; cosa que ocurrió y se multiplicaron. Los *Bachilleratos Populares*, enfrentan al neoliberalismo educando donde el Estado no está; son inclusivos, sus alumnos provienen de historias, edades y fracasos distintos: en los *Bachilleratos Populares* encuentran contenidos de educación popular; respeto por sus horarios laborales, y docentes que militan en dichas organizaciones sociales; con compañeras embarazadas o en clases con sus niños; algunos BP ofrecen jardines maternos.

Hoy tratan de profundizar lo hecho: defienden la escuela pública y popular, la autogestión, las prácticas emancipadoras, su carácter liberador, la apropiación crítica de conocimientos, construyen sujetos políticos y protagonistas de cambios y una escuela como organización social, que relacione teoría-praxis y defienda lo hecho. Los *Bachilleratos Populares*, desde la Asamblea Inter Bachilleratos obligaron a reconocer la educación popular y a repensar las desigualdades y exclusiones del sistema educativo.

El *Movimiento de los Sin Tierra* (MST) de Brasil, asume influencias marxistas, del cristianismo, la teología de la liberación y de Freire; los orienta el lema *Ocupar, Resistir, Producir y Educar*.

El MST, en sus asentamientos y campamentos, ofrece educación pública a niños, jóvenes y adultos: las escuelas del campo son un recurso político para la Reforma Agraria y las transformaciones; su propuesta también trasciende a la escuela y articula trabajo rural con militancia; afirman que sin tierras no hay derechos, que se consiguen luchando y que las escuelas contribuyen a sostenerlas y desarrollarlas. En 1982, crearon desde Freire la primera escuela de educación popular, de lucha, memoria y trabajo; en 1988, fundaron el Sector Educación para formar conciencia colectiva. Ya estando las escuelas, las disputas con el Estado fueron político-pedagógicas, centradas en los sentidos educativos; había que garantizarlas en los asentamientos desde principios del MST, con profesores residentes, con educación de clases, abiertas al trabajo, formadoras en lo político-ideológico, en lo profesional; socialistas, humanistas, cuestionando lo competitivo y meritocrático; con estudiantes auto-organizados, solidarias con los asentamientos, útiles a las cooperativas agrícolas, la producción y el trabajo colectivo; con libertades, relacionando educación y política y praxis con teoría. Porque

ocupar tierras y luchar educa; también el resistir desalojos, lo cotidiano y exigiéndole al gobierno (según Estatutos Docentes) que designe profesores comprometidos con la experiencia y que habiten en acampes.

Su *Escuela Nacional Florestán Fernandes* (ENFF) de Nivel Superior, en Guararema, inaugurada en 2005 para homenajear a dicho sociólogo y político, es un espacio formador a partir de la práctica y la teoría política, para organizaciones populares y militantes nacionales e internacionales. Los profesores Latinoamericanos no cobran y difunden experiencias agroecológicas, de trabajo, marxismo, feminismo y diversidad; otorga títulos de grado y posgrado; junto a organizaciones y movimientos populares, resiste al neoliberalismo con una red internacional económica y académica.

Sus salas y muros exponen imágenes de militantes populares: Florestán Fernandes, Frida Khalo, Rosa Luxemburgo, Paulo Freire; su cancha de fútbol se llama Sócrates Brasileiro, aquel jugador que admiraba al Che y a Fidel Castro, el que lideró una experiencia en el Corinthians de fútbol autogestionado, con jugadores, autoridades, utileros y entrenadores que repartían por igual los ingresos, el mismo que salía a la cancha con su puño en alto.

Estas experiencias desde la educación popular, pedagogías críticas e ideas freireanas, abundan en nuestra región. ¿Por qué tal vigencia?

En principio, debido a aportes marxistas, Paulo Freire modificó algunas posiciones que se le discutían; por ejemplo, separar conciencia crítica de organización política; su autocrítica vino en 1974 cuando afirmó que concientización se desgastó, que ya no la utilizaba y que desde cierto tiempo la asocia a prácticas políticas de movilización y organización, lo que Antonio Gramsci llamó contrahegemonía (Freire, 2004: 107); y que, estando en África y Nicaragua, reconoció que tales luchas requieren de revolucionarios y educadores críticos provenientes del campo popular.

Además, también el capitalismo contribuyó a su vigencia al aumentar considerablemente la pobreza, los autoritarismos y movimientos de derecha: esto produjo que Trump, denunciara a la *Escuela de Frankfurt* por marxista cultural y por haber convertido a la pedagogía crítica en marxista cultural. Bolsonaro, a su vez, definió a Freire como marxista y ambos mandatarios instalaron, regionalmente, esta posverdad; las

derechas ubicaron a Freire como modelo anticapitalista promoviendo, involuntariamente, que organizaciones populares lo asumieran como referente (McLaren en Escobar-Guerrero, 2021; McLaren, 2021). Es, desde esta derecha, que las corporaciones, en forma voluntaria, difunden a un desvirtuado Freire, sosteniendo sus innovaciones. Las contradicciones sobre su vigencia, entre lo popular y la derecha, está en que los movimientos sociales impulsan espacios educativos, por su importancia en la organización y para la “construcción colectiva de conocimientos (y de) una ciudadanía colectiva en la medida que genere un proceso interno de recuperación y reflexión de las prácticas” (Rigal, 2011: 5) porque la flexibilidad del pensamiento freireano permite apropiarse de su riqueza “en intuiciones y fermentos que merecen profundizarse, como materia prima para desarrollar una teoría por construirse -y en construcción- dentro de la educación popular” (Torres, 1988: 42). Ante estas autocríticas y cambios, Freire respondió “llevo las marcas de la experiencia; tuve la oportunidad de conocer Nicaragua, (vivir) la experiencia de Chile, la transición de Allende, conocer Tanzania, Angola, Guinea-Bissau, Cabo Verde y Santo Tomé. Sería muy triste no haber aprendido con estos momentos históricos (concluyendo) no hay dos Freire, sino uno en movimiento” (Torres, 1988: 56).

En 1993 Freire recordó, dolorido, a quienes trabajaron con él en Argentina antes del golpe:

algunos/as tuvieron que dejar el país a toda prisa y a escondidas mientras otros/as, desaparecían para siempre. A ellos y ellas, a todos los que en América Latina, América Central, el Caribe y África, cayeron en la pelea justa, presento mi homenaje respetuoso y amoroso en esta Pedagogía de la esperanza en la que revivo la Pedagogía del oprimido (Freire, 1992: 230)

Referencias bibliográficas

- Almada, M. (2019). *El Cóndor II sigue volando. Descubrimiento del Archivo del Terror declarado por Unesco 'Memoria del Mundo'*. Asunción: Marben Editora-Gráfica.
- Cabaluz, F. (2020). Conmemoración de los cuarenta años de la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua (23 de agosto 1980-2020). Entrevista a Oscar Jara Holliday. *Trenzar Revista de*

- Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante, N°5, Año 3, pp.157-176.
- Cabaluz, F.; Areyuna Ibarra, B. (2020). La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), pp. 291-312.
- Calderón, D. (2016). DALILA. Cuatro generaciones, desde la vivencia de una mujer. Managua: ABACOenred. ISNAYA Print. Estelí.
- Cardenal, F. (2005). 25 años de la Cruzada de Alfabetización. El país entero fue una gran escuela. Entrevista. *Revista Envío* (281). Disponible en: *Revista Envío - 25 años de la Cruzada de Alfabetización*: “El país entero fue una gran escuela” (envio.org.ni) Acceso: 21/setiembre/2021.
- Escobar-Guerrero, M. (2021). Freire y el EZLN: la pasión por luchar y la dirección colectiva. *Revista Perfiles Educativos*. Número 2309, pp 76-93.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2014) *Alfabetizar e politizar. Angicos, 50 anos depois*. Foro de Educación, V 12 (16); pp 51-70 (on line).
- Gerhardt, HP. (1993). Paulo Freire. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, Vol. XXIII, n° 34. UNESCO. Oficina Internacional de Educación, pp. 463-484.
- Grossi, C.; Santana, F.; Voboril, L. (2016). *Bachilleratos populares y los avatares de la construcción de un movimiento pedagógico: tensiones y reconfiguraciones al calor de una práctica pedagógica, política y militante*. Di Maio, R.A.L. (Comp.) *Praxis política y educación popular: apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del bachillerato IMPA*. Buenos Aires.
- McLaren, P. (2021). Paulo Freire, un hombre atemporal. Reflexiones sobre la verdad y el sentido. *Revista Perfiles Educativos*. Número 2309, pp. 22- 35.
- Ministerio de Educación (1981). *Documentos y Testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización: “Nicaragua triunfa en la alfabetización”*. Managua: Ministerio de Educación. DEI. Talleres de Artes Gráficas Centroamérica SA.
- Osorio Vargas, J. (2018). *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido*. Santiago de Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- Palmada Lin, E. (2014). *Paulo Freire en Chile: tiempo de siembra*.

- Revista NuestrAmérica. Vol. 2, pp. 52-67.
- Pérez Cruz, F. (2021). Paulo Freire y la revolución cubana. 1959-1997: de la historia intelectual a la social. Revista *Ideação*. V 23, nº 1, pp 105-128.
- Pérez, E. y Martínez, F. (1987) *Diálogos con Paulo Freire*. La Habana: Editorial Caminos.
- Pinto Contreras, R. (2011). Reconstituyendo un diálogo Político-Educativo con Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*. Nº 10. pp 151/164.
- Rigal, L. (2011): Gramsci, Freire y la Educación Popular: A propósito de los nuevos movimientos sociales. Hillert, F.; Ouviaña, H.; Rigal, L.; Suárez, D. (Comp.) *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Rocha Gutiérrez, Y. (2021). Mi encuentro con Paulo Freire. En: 100 voces (y una carta) para Paulo Freire. Buenos Aires: CLACSO, pp. 453-457. Buenos Aires.
- Torres, R. (1988). *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias. Centro Editor de América Latina.
- Torres, R. (2007a) *Biografía de Paulo Freire*. Rocha Gutiérrez, Y. (Comp.) *Tras las huellas de Paulo Freire*. Managua: IBIS, UNICEF, DANIDA, IPADE/Enlace CEAAL, pp. 11-21.
- Torres, R. (2007b) *Los múltiples Paulo Freire*. Rocha Gutiérrez, Y. (Comp.) *Tras las huellas de Paulo Freire*. Managua: IBIS, UNICEF, DANIDA, IPADE/Enlace CEAAL, pp. 99-112.

Paulo Freire, un marco decolonial e interseccional para pensar la inclusión

Lara Mendonça de Almeida
Niterói, Brasil

“Exu/ tu que és o senhor dos/ caminhos da libertação do teu povo/ sabes daqueles que empunharam/ teus ferros em brasa/ contra a injustiça e a opressão (...) sabes que em cada coração de negro/ há um quilombo pulsando/ em cada barraco/ outro palmares crepita/ os fogos de Xangô iluminando nossa luta” (Nascimento, 1981- prefacio de Freire)

A modo de introducción

Paulo Freire falleció en 1997 dejando una obra inmortal, reivindicada tanto en el norte como en el sur global no solo por educadores, sino también por campesinos, usuarios de la salud mental, personas con identidades racializadas, feministas, disidentes del sistema sexo-genérico, entre tantas resistencias identitarias marginadas. Paulo Freire fue un marxista cristiano que no despreció la dimensión subjetiva e identitaria en cuanto a la pluralidad de los individuos humanos y los pensó como constructores de un conocimiento colectivo y liberador, por medio de una escuela destinada a transformar la sociedad en sentido utópico. Paulo Freire fue un constructivista que resistió toda su vida al autoritarismo, que con su *amorosidade* nos sigue hablando de cómo transformar un mundo dividido de forma desigual por medio de la educación popular. (Freire, 2000)

De tal forma, todo en Paulo Freire es *ladinoamefricano*, como diría González (2020). Lélia González, en diálogo con Magno MD y Betty Milan, sostiene que en Brasil se habla *pretuguês* y esta es una *América Ladina*: “um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas” (González, 2020: 115), en una relación de denegación del racismo (...) “ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o T pelo D para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: América Ladina” (González, 2020:

115). Es un país cuya neurosis cultural refiere al racismo. Esta autora concluye que la presencia negra del continente americano la llevaron a pensar la necesidad “de elaboração de uma categoria que não se restringisse apenas ao caso brasileiro e que, efetuando uma abordagem mais ampla, levasse em consideração as exigências da interdisciplinaridade” (González, 2020: 117).

Nuestro tiempo anuncia una nueva guerra, ahora entre el capitalismo occidental y el oriental, luego de la última guerra mundial, de la que Paulo Freire y sus contemporáneos pudieron ser testigos. Creo que en este momento de colapso político y de caída de paradigmas, tenemos la posibilidad epistémica de solapar este constructo moderno que nos identificó, a los latinoamericanos, como menos humanos en una escala de humanidad y derechos, que estructura la modernidad en cuanto ficción y Freire parece ser un puente epistémico para hacer la travesía de la fantasía moderna de igualdad, para la complejidad de la diferencia y de las alianzas entre los diferentes. Lula, contestando a un reportero acerca de la coligación con su vice Geraldo Alkmin, quien lideró el partido que fue el oponente histórico de su partido en tiempos democráticos, citó a Freire “é preciso unir os divergentes para enfrentar os antagonicos”. Lula tradujo con sagacidad lo que su amigo dijo en *Pedagogía de la Esperanza*, en el contexto de retorno a la democracia de los años 90. Lula representaba el sueño del brasileño que deseaba mirarse en la cara del presidente, entre ellos, Paulo Freire quien escribió, en realidad, lo siguiente acerca del tema de las alianzas:

Que só uma política radical, jamais, porém, sectária, buscando a unidade na diversidade das forças progressistas, poderia lutar por uma democracia capaz de fazer frente ao poder e à virulência da direita. Vivia-se, porém, a intolerância, a negação das diferenças. A tolerância não era o que deve ser: a virtude revolucionária que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagonicos. (Freire, 1992: 20)

Para eso, hay que aunar frentes epistémicos de sobrevivencia democrática, decolonial y antirracista; porque el único destino amoroso para Latinoamérica es la democracia y la *complicidad subversiva* contra el sistema (Grosfoguel 2006), frente a las imposiciones del norte global

y local (Santos, 2016), hacia la resignificación de la ficción que nos mantiene denegridos por un espejo ajeno (Quijano, 2000). Por *complicidad subversiva* se entiende las modalidades de resistencia que resignifican y transforman las formas de conocimiento dominantes desde el punto de vista de la racionalidad no eurocéntrica de subjetividades subalternas que piensan desde epistemologías fronterizas (Grosfoguel 2006: 37).

El pensamiento freireano refiere a la resignificación del estar en el mundo. Del *ser mais* freireano, que tiene algo del “vivir sabroso” de Francia Márquez. El concepto está desarrollado a lo largo de la obra de Freire en *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Política e Educação* (1993), *Pedagogia da indignação* (entre 1992 y 1997), *Pedagogia da Esperança* (1992) y *Pedagogia da Autonomia* (1996), y expresa el deseo por vivir la vocación de humanización del ser, de romper las distorsiones identitarias en que los oprimidos, “intrometem a ‘sombra’ dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que ‘preenchessem’ o ‘vazio’ deixado pela expulsão, com outro ‘conteúdo’ – o de sua autonomia.” (Freire, 1970: 22). O sea, romper con el espejo ajeno en que nos reflejamos los latinoamericanos, como lo propuesto por Quijano (2020), en su sagaz crítica al colonialismo.

En ese sentido, escribo este artículo reivindicando la obra de Paulo Freire para pensar un marco de inclusión latinoamericano que reúna a estos actores sociales, académicos o no, que reclaman el horizonte freireano como horizonte posible para el intercambio cultural e identitario en que se debe basar la educación: en la comunión de perspectivas del educador, del educando y de la institución escolar en sentido de transformar la sociedad, como es el atributo moderno de la escuela; pero ahora a partir de la perspectiva de la diferencia compleja y no de la igualdad. La que está anclada al reconocimiento de la vida en su integralidad compleja y a la resignificación de los estereotipos por medio de los cuales somos colonizados a nivel cognitivo y que reflejan una identidad deformada.

Paulo Freire habita un tiempo histórico en que se abren espacios denegados, escondidos, olvidados del colonialismo y que afectan profundamente a la población brasileña. Un tiempo en que Brasil empieza a mirarse en la cara de su pueblo, porque su pueblo lucha desde

que llegaron los primeros ibéricos con su racionalidad profundamente traumatada por las guerras en contra de los moros. Esto produce un racismo diferente al del *apartheid* y de la racionalidad anglosajona, ya que se produce un racismo por denegación, un racismo en el que se niega la propia existencia del racismo (González, 2020). En tiempos de Freire, emergen espacios de lucha latinoamericanos que miran atentamente a puntos del colonialismo que ni el marxismo, ni el poscolonialismo europeo, miraron con atención y rigor, debido a la misma dificultad de reconocer la existencia de culturas no blancas y de la vida integrada a la naturaleza.

Por espacios de lucha latinoamericanos entiendo, por ejemplo, la resistencia negra, organizado en plena dictadura por el *Movimiento Negro Unificado* (MNU), por Guerrero Ramos y Abdias Nascimento, por Lélia González y por la mujer negra brasileña. También fueron espacios de lucha la resistencia de los indígenas y campesinos brasileños exterminados a oscuras por la *grilagem de terras* (apropiación indebida de tierras), definida por Ley, junto con la Ley que instituye la propiedad privada en el 1850, de donde emergen voces silenciadas como las de los Krenak y de los Yanomamis. Es interesante hacer un paréntesis relacionando la dictadura del 1964 a nuestros días, en la que los cuerpos de campesinos, de indígenas, de hijos de madres negras de las *favelas* nunca desaparecieron. Los cuerpos que desaparecieron fueron aquellos de los estudiantes de clase media brasileña. La mayor parte de los muertos de Brasil son y siempre fueron ejecutados y olvidados, muchos de ellos no registrados en su nacimiento, o sea que nunca existieron para el Estado Moderno.

De la misma forma en que Paulo Freire lamentaba que Darcy Ribeiro no haya vivido para ver las marchas democráticas en Brasil (Burlamaqui, 1997), yo lamento que ellos, junto a Lélia y Abdias, no hayan vivido para ver la aprobación de las leyes de Cuotas raciales del 2012 y las voces que emergen de ella en la academia, del Trabajo Doméstico del 2015, garantizando derechos laborales a las trabajadoras domésticas brasileñas, en su gran mayoría negras. Ellos tampoco vivieron para ver la construcción de 30 años de democracia en Brasil, por la que lucharon toda la vida, destrozada en el 2016.

Todo en Freire es ladinoamefricano

El país de donde viene el pensamiento freireano es un país grande, de grandes ideales, coloniales y patriarcales, por un lado, y por otro un gran país en términos de resistencia anticolonial, de una resistencia negra y de una resistencia indígena que logró insertarse en la Ley de Educación brasileña.

Según el *Trans-Atlantic Slave Trade Database*, una base de datos administrada por la Universidad de Emory, se calcula que el total de africanos desembarcados en Brasil, en alrededor de 14.910 viajes transcurridos en tres siglos de colonialismo, alcanza a 4,8 millones de personas. Globalmente, las importaciones brasileñas representan 46% del total de los esclavizados desembarcados (Slenes, 2018: 58).

Según Savedra y Lagares (2012: 20), en Brasil la lengua oficial es el portugués, que constituye el grupo mayoritario, 95% de los hablantes. El grupo minoritario está representado en la enorme cantidad de lenguas autóctonas y alóctonas que se hablan en el país, muchas de las cuales están en franco peligro de extinción. Las autoras observaron la ausencia de políticas lingüísticas y refieren a que solamente la educación indígena está contemplada en la *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) de 1996. Aunque el portugués sea absolutamente hegemónico, ello demuestra la fuerza de los pueblos originarios brasileños. Las conquistas del período democrático en Brasil, que va desde fines de los años 80 hasta 2016, refieren también a la Lei 10.639/03, que establece la inserción de la enseñanza de história e cultura afro-brasileira e africana, en los currículos de enseñanza fundamental y media y, sobretudo, a la Ley N° 12.711, de 29 de agosto de 2012, que reserva 50% de las vacantes en la enseñanza pública superior para estudiantes originarios de escuelas públicas, y por autodeclarados *pretos*, *pardos* e *indígenas* y por *personas con deficiência*. Los actos legales han impactado grandemente en la inserción de una mirada hacia la inclusión desde la perspectiva de las acciones afirmativas antirracistas de acceso a la enseñanza superior.

Por lo tanto, el país donde emerge el pensamiento de Paulo Freire es un gigante de color afroindígena. Paulo Freire enfrentó a la dictadura desde el exilio sin perder la alegría y su tradicional *esperança pedagógica*. Esperanza que Paulo Freire aprendió de este pueblo que sufre por causa

del sacrificio monocromático de un colonizador monoteísta y narcisista. Brasil es también un país campesino, en el que Paulo Freire pudo ver nacer el *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra* (MST), que es uno de los movimientos sociales más grandes de latinoamérica, que surge vinculado a las corrientes marxistas de la iglesia católica de las que Paulo Freire fue parte. El *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra* es uno de los principales miembros organizados en torno a la *Vía Campesina*.

La Vía Campesina es una organización que fue fundada en 1992 y es una articulación mundial de movimientos campesinos por la soberanía alimentaria de los pueblos y por el derecho de definir sus propias políticas agrícolas para la preservación del medio ambiente y de la biodiversidad. El Instituto de Agroecología Latinoamericano Paulo Freire (IALA) fue fundado en el año 2006 en Venezuela por la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo - La Vía Campesina (Cloc-LVC), cuyos principios son, al igual que los de Paulo Freire, el internacionalismo, la vinculación comunitaria, la educación popular liberadora, la praxis y la agroecología.

El IALA Paulo Freire toma así un nuevo y necesario impulso para acompañar la agricultura necesaria para superar el modelo capitalista de desarrollo agrícola que destruye las tierras, el medio ambiente, a los mismos campesinos y campesinas. La tarea es entonces estratégica, el camino ya ha comenzado a recorrerse, queda mucho por andar. (Vía Campesina, 2017)

El país de donde viene el pensamiento freireano viene de profundas luchas por la tierra de campesinos, quilombolas e indígenas, en contra del latifundio que caracteriza la mayor parte del territorio latinoamericano y en contra de los venenos, llamados “defensivos agrícolas” con los cuales desde los años 1960, a partir de la llamada “revolución verde”, la industria agroquímica contamina el agua y la comida en este continente. La “revolución verde” en la que nuestra agricultura fue readeuada a la llegada del neoliberalismo, junto al proyecto de rapiña del imperialismo neocolonial. Paulo Freire escribió para trabajadores del campo y de la ciudad, comunidades indígenas y académicos, de todas las regiones del mundo.

Por medio del conocimiento emancipador de una escuela del encuentro y de la integración de saberes, es que uno aprende del otro el sentido de educar, el *ser mais* es puesto en contra de la *coisificação*. Habíamos trabajado hasta el momento con la perspectiva de reconocimiento en contra de la *reificação*, de su compañero de mirada crítica hacia el marxismo: Axel Honneth (2007). Pero, todo en Freire es *ladinoamefricano* y de color como el concepto de *amefricanidade* de González (2020).

Esta autora define la categoría de *amefricanidade* para hablar de un espejo propio, que no sea ajeno y que resignifique, nombre, destaque lo que Bento (2002, 2022) denomina el *Pacto de la Blanquitud*. La *blanquitud* proyecta su propia violencia colonialista en los pueblos no europeos (esas mayorías tomadas como inferiores a la normalidad) a través del miedo que tienen de perder sus privilegios representados en el eurocentrismo y en la blanquitud.

Todo lo que está vivo sobre la tierra se vuelve un utilitario porque, la racionalidad por detrás, supone un humano apartado y superior, normal, donde los civilizados podrían integrar el “club de la humanidad”, en una humanidad homogénea. Para los Krenak, es mejor idea asociarse al río y a la selva que al humano; porque la tierra no va soportar la demanda humana y el cielo está cayendo (Krenak, 2020: 24-28).

essa configuração mental é mais que uma ideologia, é uma construção do imaginário coletivo em várias gerações se sucedendo, camadas de desejos, projeções, visões, períodos inteiros de ciclos de vida dos nossos ancestrais que herdamos e fomos burilando, retocando, até chegar à imagem com a qual nos sentimos identificados (Krenak, 2020: 58-59).

Para los Krenak la cosmogonía está adherida a la identidad propia, identidad del humano que se autodestruye porque el planeta es más grande que sus pretensiones.

La construcción teórica de Paulo Freire formulando estrategias para actuar a partir de la educación y de la amorosidad para desestructurar una matriz opresiva a partir del pensamiento crítico, refiere al diálogo con todas estas voces que emergen con la democracia y están hablando

de diversos temas sobre la educación. Paulo Freire logra hacer la síntesis integradora entre las múltiples voces silenciadas por el patriarcado y por el colonialismo. La interseccionalidad representada en la mujer negra habla de estos dos vértices de la matriz de opresión. La matriz es un patrón cognitivo como fenómeno social referente a la base simbólica y moral en que se instala la modernidad colonial anclada al patriarcado en una ficción cuyos significados son estructurantes (Collins, 2000, 2004; Quijano, 2000; Freire, 1970; Alvarado, 2016; Akotirene, 2019, Lélia González, 2020). Estos autores refieren a una matriz opresiva y productora de estereotipos (González, 2020; Collins, 2004) y componen la cosmovisión cristiana (Akotirene, 2019). A su vez, Freire (1970: 94) define la matriz antidialógica:

Invasão realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita na dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade. Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à inautenticidade dos segundos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores. A seus padrões, a suas finalidades.

Todo en Paulo Freire representa la resistencia anticolonial y antipatriarcal brasileña, todo en Paulo Freire representa la Constitución Democrática del 88, la lucha en contra de la dependencia económica y política que nos impusieron de forma violenta y autoritaria las potencias del norte global. Paulo Freire enfrentó la dictadura más larga del Plan Cóndor. Todo en Paulo Freire es brasileño. Un país que tiene su propio “norte” local, pero que se ha mirado a partir de Europa para verse reflejado afroindígena y estereotipado como todo el continente.

Así que su pensamiento de resistencia representa el levante latinoamericano en contra de las dictaduras instituidas por el *Plan Cóndor*, en contra de la destrucción del planeta y de las posibilidades de vivirmos desde un *ser mais*, de un “vivir sabroso”, en cooperación con Abya Yala y con los seres vivientes en dirección a la libertad y de la liberación de los oprimidos desde la conciencia del Ser con el mundo, intransitiva e integrada.

La actualidad del pensamiento freireano en clave de decolonialidad y del feminismo negro brasileño

La actualidad del pensamiento freireano propone un diálogo teórico entre el autor y esos marcos imbricados: la decolonialidad y el narcisismo en la perspectiva antirracista de Bento (2002-2022) ; para averiguar acerca de la posibilidad de establecer un marco inclusivo en educación latinoamericano que vincule la perspectiva de educación del pensamiento freireano en términos de las luchas antirracistas, antisexistas, anticapacitistas, en fin, decoloniales. Paulo Freire ha superado, en su madurez teórica, la limitación de una visión estrecha del marxismo, limitada a lucha de clases, y también una visión estrecha del posmodernismo, en su olvido eurocentrado de la centralidad del colonialismo y del racismo, propias de la globalización del proyecto de modernidad del patriarcado europeo. Las lecturas posmodernas y marxistas, aunque egocentradas en clave Europea, logran develar un sentido anticapitalista, anticolonialista y antipatriarcal, que resulta útil en tanto nos conecta con el norte global a través de pensadores como Paulo Freire y Lélia González, quienes hicieron puentes entre lo que se pensaba en Brasil y lo que se pensaba en el norte global de sus tiempos históricos. Paulo Freire es también una inspiración para feministas negras norteamericanas, como bell hooks en *Enseñar a transgredir: educación como práctica de libertad* (1994) y en *Comunidad de aprendizaje: una pedagogía de la esperanza* (2003) o Patricia Hill Collins en *Interseccionalidad* (2016).

Paulo Freire fue un marxista cristiano y mantenía una postura de complicidad subversiva (Grosfoguel, 1996; 2004) con el cañón y con la iglesia liberadora de su tiempo y, enfrentando al paradigma dicotómico que se estableció entre modernos críticos y posmodernos, afirmaba que:

Enquanto certa modernidade de direita e de esquerda, mais para cientificista do que para científica, tendia a fixar-se nos limites estreitos de sua verdade, negando a seu contrário qualquer possibilidade de acerto, a pós-modernidade, sobretudo progressista, rompendo as amarras do sectarismo, se faz radical (Freire, 1996:11).

Al mismo tiempo afirmaba estar escribiendo un libro de esperanzas para hacer frente a la ideología fatalista, inmovilizante, que anima el discurso

neoliberal, el cual anda suelto en el mundo y que con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos en contra de la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o se vuelve “casi natural” (Freire, 1996: 21).

Paulo Freire supo por un lado pensar el marxismo sin el sectarismo del que rechaza a la subjetividad, la individualidad y la pluralidad identitaria sin perderse en el sin sentido posmoderno. Buscaba en el mundo de los sentidos, los significados integradores, traducibles a los trabajadores, en especial los trabajadores en educación, mientras transgredió los significados de la diferencia. Paulo Freire no se contaminó del sentido maniqueísta del intelectual que se ubica como juez entre el bien y el mal, como suelen ser las posturas académicas autoritarias que nos conducen invariablemente a sesgos del patriarcado eurocentrado y cristiano. Paulo Freire era al mismo tiempo un cristiano, un crítico del cristianismo y defensor de los ateos. ¡Paulo Freire realmente fue un subversivo!

En *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1968) podemos entender como Paulo Freire miraba a esos sesgos inducidos, dentro de la academia, por la matriz de opresión del patriarcado colonialista. La *matriz antidialógica* de dominación producida en ese movimiento ideológico refiere a la doble faz de la invasión cultural. De un lado es la dominación propiamente dicha y del otro es la táctica de dominación. En realidad, toda dominación implica invasión, no solamente física. A veces la invasión se da de forma camuflada, cuando el invasor se presenta como si fuera un amigo que ayuda. Pero de hecho, lo que produce es una forma de dominación económica y cultural del capitalismo dependiente.

Invasão realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita na dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade. (...). O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores. A seus padrões, a suas finalidades. Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica (...) Aos invasores, na sua ânsia de dominar, de amoldar os invadidos a seus padrões, a seus modos de vida, só interessa saber como pensam os invadidos seu próprio mundo para dominá-los mais. É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a

sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua.
(Freire, 1970: .94)

Esto es lo que hace educación autoritaria, invadir al estudiante, conocerlo para dominarlo, nunca para que tenga pensamiento autónomo, nunca para que el método y el rigor científico lo liberen (Freire, 1996). Desde una mirada crítica y decolonial de la inclusión es necesario mirar la modernidad en cuanto matriz de opresión, en tanto es la ficción misma que se estructura en un sistema de clasificación biologicista de la diferencia binaria, del estereotipo y de la exclusión. Hay, por lo tanto, dos elementos que suelen ser compartidos por ese pensamiento decolonial:

- la idea de una matriz en la que se estructura el colonialismo, y se instala desde el aspecto cognitivo.

- esa misma matriz opera con un efecto narcisístico, como un espejo identitario ajeno, como expresa Aníbal Quijano, al finalizar su trabajo más importante: “es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos.” (Quijano, 2000: 242).

¡Este espejo ordena todo! Porque este es el espejo que refleja el sentido biologicista de las ciencias empíricas, aplicadas a animales y vegetales, extendida a las ciencias sociales para clasificar y estereotipar seres humanos. Una de las primeras consecuencias de este espejo fueron la eugenesia y el blanqueamiento.

Volviendo a la subversividad en Paulo Freire, la decolonialidad subvierte las tradiciones del canon, las disputas intelectuales que se sitúan entre polos binarios y opositores, como suele representarse en psicología una oposición teórica entre el marco europeo y psicoanalítico (de donde viene el concepto de “narcisismo”) y el marco norteamericano y conductual (que le da centralidad a la “cognición”). Sin embargo, la subversión no se hace sin rigor metodológico (Freire, 2014: 28-30). La aproximación al concepto psicoanalítico de narcisismo, que se verifica en la propuesta intelectual de Paulo Freire, tal vez pueda ser entendida por medio de Grosfoguel (1996, 2004), otro faniano como Paulo Freire, que denominó esta actitud naturalmente

latinoamericana de “complicidad subversiva”, o “*ladinoamefricana*”, como en la perspectiva de Lélia González. La complicidad subversiva está en ese diálogo *ladinoamefricano* entre Paulo Freire y Frantz Fanon, que se establece por medio de “Los Condenados de la Tierra” y de “Piel Negra, Máscaras Blancas” que podemos encontrar en “Pedagogía del Oprimido” y en “Educación como Práctica de Libertad”. En ellos Paulo Freire habla de cuando los sujetos brasileños perciben los privilegios coloniales y elaboran la ética y el orden que se deseaba subvertir antes del golpe de 64, la que debíamos tratar de superar democráticamente porque, como plantea Paulo Freire en “Educação como prática de liberdade”, intentar democráticamente su superación era subvertirla. Por eso, para Paulo Freire: “a atitude subversiva é essencialmente comandada por apetites, conscientes ou não, de privilégios. Daí a subversão não ser apenas de quem, não tendo privilégios, queira tê-los, mas também daqueles que, tendo-os, pretendem mantê-los”. (Freire, 1967: 55).

Este es el doble sentido de la identidad negra que se ve expresado en la obra de Frantz Fanon, es el sentido mismo de cómo usar el espejo elaborado en la matriz de opresión del patriarcado colonialista para romperlo. Y también es el sentido mismo, ambiguo, de la posición del que para sobrevivir tiene que asumir los códigos normativos y morales de los privilegiados. Pero más que eso, refiere a los planteos tan urgentes de Cida Bento, para quien la negación tiene el miedo a la pérdida del privilegio de ser el yo que dice quien es el otro, tiene esta cuota de la envidia en su vuelco narcisista (Bento, 2002; 2022). La envidia es un pecado capital, es desear lo que el otro tiene de bueno. ¡Qué significado perverso! Lo inmoral no debería ser desear para sí y para los suyos cosas buenas. Debería ser desear que los otros no accedan a las cosas buenas que yo y los míos tenemos y tratar de culparlos por desearlas. Porque en la sociedad narcisista blanca la culpa es de color, es espejo, es negación del yo del otro. Es la creación de la posición de objeto, del transitivo (Freire, 1965).

A partir de estos apuntes, propongo una pregunta respecto a ese espejo que distorsiona nuestra imagen ¿Fuimos clasificados o racializados a partir de lo que el espejo refleja? La pregunta me parece central para entender el antagonismo epistémico existente entre la identidad de color y decolonial latinoamefricana y el marxismo, del cual autores como Paulo Freire, Lélia González y Ailton Krenak logran trascender de

forma subversiva.

Me arriesgo a contestar esta pregunta tan difícil afirmando que el pensamiento decolonial entiende que las personas y todo lo que compone el mundo moderno-colonial, antropocéntrico, masculino y europeo, especialmente Latinoamérica, fue clasificado en términos raciales, desde el globo terrestre, a la utilidad de las fuentes naturales planetarias. No se puede pensar la modernidad sin pensar la esclavitud, la creación del sexo y de la sexualidad y la colonización del Nuevo Mundo como un cuerpo a ser violado por inmoral, impuro, incivilizado y defectuoso. Este sistema de conocimiento, cuya moralidad refracta el colonialismo y el cristianismo en el pensamiento europeo, se estructura de forma dicotómica y binaria.

Esta matriz ofrece un espejo europeo que necesariamente refleja una imagen distorsionada, como nos ha planteado Quijano (2000), y que se relaciona al concepto de narcisismo, el que remonta a la idea de un yo que ama a su imagen reflejada en una actitud de autopreservación de su mirada y de aversión a lo que es diferente, a lo que es extraño, que termina por autoaniquilarse en esta perspectiva. Este hombre que vemos reflejado en el espejo eurocéntrico, remite a los planteos de Denise Najmanovich (2021) respecto al sujeto del estado moderno: “el hombre de la razón pura, a-histórica y soberana, masculinocéntrica, autocontrolada y que además es blanco, es hétero, es cis y es propietario, que a pesar de ser abstracto y trascendental es paradójicamente espiritual y sexuado respecto al cual estamos todos degradados” (Najmanovich, 2021: minuto 40).

Para Bento (2002), la definición freudiana conlleva el sentido del narcisismo en cuanto referente de normalidad, como si el diferente o extraño, pusiera en cuestión la normalidad universal y por eso es necesario que se modifique. Según la autora, la normalidad universal dibuja el otro, tomado como inferior, con la finalidad específica de someterlo y de extinguir la alteridad. Hace esto ubicando esos perturbadores humanos en los esquemas de clasificación basados en la biblia y en los autores griegos. A partir del siglo XVIII, la diferencia fue puesta en una cadena homogénea de seres, que podía ser vista como un gran mapa de la humanidad, en el cual estaban inscritas las diferentes etapas de la evolución y el primitivo fue inventado como ancestral. En la mitad del siglo XIX, la investigación en ciencias humanas dividía el

planeta en razas.

En conclusión, Paulo Freire es un puente epistémico para una lectura crítica y, por lo tanto, antisexista, antirracista y anticapacitista, que devela a la vez el colonialismo y el patriarcado anclados al cientificismo de la modernidad. A partir del “rigor científico”, se nos impuso un espejo introyectado por el colonizador, que en un vuelco narcisista establece el patrón cognitivo que nos somete a la matriz de opresión, que también se estructura dentro de los muros de la escuela, y que impone sus limitaciones para pensar la inclusión, la identidad de los anormales, de los periféricos, de los incivilizados y de los incurables del capacitismo. En este espejo, que heredamos del colonialismo europeo, negamos nuestras raíces afroindígenas, para entendernos latinoamericanos. Y es en base a este espejo que la educación y la inclusión piensan acomodar lo que no pudo y nunca podrá ser acomodado, porque debe ser resignificado, junto con las expectativas de humanidad que tenemos. Estas expectativas que están alejadas del todo, de la complejidad, de la vida planetaria, deben ser resignificadas para que seamos capaces de vivir un *ser mais*, integrados a la vida, dejando de mirar a todo lo que es vivo como objeto, buscando su capacidad productiva: desde los niños con autismo a la tierra, pasando por los ríos y llegando a las personas pobres, explotadas, o sea, menos humanas. Estoy de acuerdo con Krenak (2020), me siento más contemplada en la identificación con el río que en la humanidad que nos colonizó como subhumanos.

Reflexiones finales

Brasil es un gigante negro y de color, afroindígena, donde la apropiación cultural caracteriza el racismo por denegación con que la sociedad se constituye modernamente, en el marco de riquezas naturales y culturales de la *amefricanidade*, blanqueadas y rapiñadas de *Ladinoamérica* por sus colonizadores (González, 2020). Brasil tal vez represente la gran potencia en que se proyectó el narcisismo colonialista del patriarcado europeo civilizatorio, una fuente abundante de recursos de toda especie para sostener al capitalismo dependiente y la modernidad occidental. (Bento, 2022; González, 2022). Brasil representa simbólicamente, en términos proyectivos y narcisistas, todo aquello que amenaza a la masculinidad blanca y propietaria de la ideología colonizadora del capitalismo occidental. La que se apropió de territorios y de riquezas culturales y naturales, exterminando la ancestralidad y las

raíces de Abya Yala. Brasil vive bajo un dominio colonial de las potencias del norte y, desde su independencia, el control neocolonial se dio por medio de golpes de estado.

Es ahí donde nace el pensamiento freireano. En un país atravesado por golpes de estado que remiten a los tiempos de la esclavitud y del colonialismo, donde no podemos pensar la modernidad, la posmodernidad y la crisis estructural, simbólica, económica, natural y política de occidente sin pensar antes en el colonialismo, en la apropiación de territorios y en la esclavitud en cuanto a herencia.

Nuestro tiempo es el tiempo del declinio del mundo unipolar y autores como Paulo Freire y Lélia González pueden ayudar a encontrarnos con otra imagen reflejada, que no sea la del espejo eurocéntrico que nos deforma, como planteó Quijano (2000) en sentido de apuntar a la matriz cognitiva, a los afectos, a la autoestima de los pueblos latinoamericanos violentamente narcisizados por los pueblos autoproclamados blancos.

Hay que mirar a nuestro tiempo por medio de la mirada de estos autores que nos antecedieron en cuanto fundamento de resistencia epistémica al colonialismo y al patriarcado. La crisis y el derrumbe global de la modernidad se viene anunciando en la lucha antirracista, antisexistista, antimachista, anticapacitista y ecológica, Hay señales de la caída de instituciones fundamentales de la racionalidad y del patrón cognitivo de la modernidad.

Podemos sobrevivir anclados a las fronteras productoras de sentido marginal, que se dibujan en nuestros días y dialogan con las epistemes que surgen estableciendo oposición al paradigma cognitivo de la modernidad, unida al biologicismo y al racismo, oposición de la cual Paulo Freire es un gran representante. En el momento histórico y geopolítico de Paulo Freire, emerge el neoliberalismo en el continente, el que pone en peligro sus ideas amorosas en un país amarrado a la violencia colonial. Pero la resistencia en este continente no empieza ni termina en Paulo Freire. Así, según Carla Akotirene:

Segundo profecia iorubá, a diáspora negra deve buscar caminhos discursivos com atenção aos acordos estabelecidos com antepassados. Aqui, ao consultar quem me é devido, Exu, divindade africana da comunicação,

senhor da encruzilhada e, portanto, da interseccionalidade, que responde como a voz sabedora de quanto tempo a língua escravizada esteve amordaçada politicamente, impedida de tocar seu idioma, beber da própria fonte epistêmica cruzada de mente-espírito. (Akotirene, 2019:.15)

De esta manera, en este artículo propongo una discusión que trata de abrir las posibilidades epistémicas con las que nos ubicamos como latinoamericanos, para pensar la perspectiva de Paulo Freire como una perspectiva alineada a los diálogos que emergen de los marginalizados de la matriz de opresión antidialógica, en términos de interseccionalidad y de pensamiento decolonial. Dicha matriz parte de una cosmogonía de estructura binaria, que ubica los constructos medievales del bien y del mal. La modernidad es una extensión de las sombras del medievo y por intermedio del científicismo transforma la estructura binaria del bien y el mal en una estructura que asigna lugares sociales en términos de: normales y anormales; blancos y negros; hombres y mujeres; cis y trans, heteros y homos, civilizados e incivilizados, norte y sur; urbanos y rurales; desarrollados y subdesarrollados. Estas oposiciones van al infinito, expresando un patrón cognitivo colonial, que es un reflejo identitario de un espejo eurocéntrico que nos deforma como habitantes de Abya Yala, que desprecia la experiencia compleja de las trayectorias, de los caminos, de las epistemes y de la vida. La obra de Paulo Freire aporta fuertemente en la línea decolonial que busca deconstruir las imágenes distorsionadas de nosotros mismos que nos devuelve el espejo eurocéntrico; que busca desbaratar esa estructura binaria que es producida por las relaciones de opresión; en definitiva, que nos alienta a buscar la amorosidad en las relaciones humanas y, en particular, en las relaciones que establecemos en la educación.

Referencias bibliográficas

- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen
- Alvarado, M. (2016). Epistemologías feministas latinoamericanas: Un cruce en el camino junto-a-otras pero no-junta- a-todas. 3, 25. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Ecuador/rgn/20161009044331/alvarado-mariana-epistemologias-femeninas.pdf>
- Bento, M. A. (2002). *Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e*

- poder nas organizações empresariais e no poder público*. (Tese de doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514>
- Bento, M. A. (2022). *O pacto da branquitude*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- Burlamaqui, L. (1997, 17 de abril). *Última entrevista con Paulo Freire*. São Paulo: TV PUC-SP.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.
- Collins, P. H. (2004). *Black Sexual Politics: African Americans, Gender, and the New Racism*. New York: Routledge
- Collins, P. H.; Bilge, S.. (2016). *Intersectionality*. Cambridge; Malden: Polity Press.
- Freire, P. (1965). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios 1921 – 1997 / Paulo Freire*. São Paulo, Cortez.
- Gonzalez, L. (2020). *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaíos, Intervenções e Diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-49442021v27n2r802>
- Grosfoguel, R. (1996). From Cepalismo to Neoliberalism: A World-Systems Approach to Conceptual Shifts in *Latin America*. Vol. 19, No. 2 (Spring,), pp. 131-154. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40241359> .
- Grosfoguel, R. (2004): Hibridez y mestizaje: ¿sincretismo o complicidad subversiva? La subalternidad desde la colonialidad del poder. *deSignis No 6. Comunicación y Conflicto Intercultural*. Barcelona: Gedisa Editorial, pp. 53-64.

- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, (4), pp. 17-48. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892006000100002&lng=en&tlng=es.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- hooks, b. (2003). *Teaching community: a pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- Krenak, A. (2020a). *A Vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2020b). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Najmanovich, D. (2021, 7 de setiembre). Conferencia inaugural “Pensar la subjetividad en el siglo XXI”. Montevideo: Facultad de Psicología Universidad de la República, 7 de septiembre. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=eI3sUpre_b8 Acceso: 30 de setiembre de 2022.
- Nascimento, A. (1981). *Padê de Exú libertador. Axé do Sangue e da Esperança* (prefácio de Paulo Freire).
- Nascimento, Gl. (2019). *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento.
- Peluso, Leonardo. (2020). Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia: entre la ideología de la normalidad y las luchas por el reconocimiento. Janoario, R. y Peluso, L. (Comp.) (2020). *Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad*. Montevideo, Área de Estudios Sordos/FHCE/UdelaR, pp. 59-90. . Disponible en: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoarioypeluso2020.pdf>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Lander, A. *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-247.
- Santos, B. de Sousa; Araújo, S.; Baumgarten, M. (2016). As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. *Sociologias*, v. 18, n. 43, , pp. 14-23. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/15174522-018004301>.
- Savedra, Mônica Maria; Lagares, Xuan Carlos. (2012). Política e

planificação linguística: Conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, 17(32), pp. 11-27. Disponible en: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33029>

Slenes, R. W (2018). África, números do Tráfico Atlântico. Dicionário Da Escravidão E Liberdade: 50 Textos Críticos. Schwarcz, L. M.; Gomes, F. (Orgs.). *Rio de Janeiro: Companhia das Letras*. Disponible en: https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/SCHWARCZ-_GOMES-2018.-Dicion%C3%A1rio-da-escravid%C3%A3o-e-liberdade.pdf

Vía Campesina. (2017, 9 de febrero). Venezuela: El IALA “Paulo Freire” se fortalece con la nueva Comisión Política Pedagógica - *Vía Campesina*. Disponible en: <https://viacampesina.org/es/venezuela-el-iala-paulo-freire-se-fortalece-con-la-nueva-comision-politica-pedagogica/>

Paulo Freire y Florestán Fernandes Resignificar la práctica educativa. Diálogos políticos

Claudia Rodríguez Reyes
Daniela Sabatovich Fernández
Consejo de Formación en Educación / ANEP
Montevideo, Uruguay

“¿Escucharon?
Es el sonido de su mundo
derrumbándose...
el del nuestro resurgiendo”.
—Subcomandante Marcos (diciembre 2012)

Introducción

Este trabajo propone generar un diálogo entre el pensamiento de Paulo Freire y el de Florestán Fernandes a partir de fragmentos de sus obras en torno a Educación-Conciencia Crítica- Democracia en clave latinoamericana. Precisamente este diálogo conceptual se centra en el análisis de sus pensamientos respecto a las ideas de sociedad y de educación y del legado que han dejado en los educadores latinoamericanos.

Para ello problematizamos como enseñantes estas concepciones, dado que desde sus miradas, tan vigentes, como pensadores y articuladores de cultura y pensamiento político, nos permiten el análisis de los procesos productivos y conflictos sociales en la actualidad propiciando el replanteo de posturas en torno al tríptico elegido.

Este trabajo pone en diálogo determinados tópicos que presentamos en un cuadro comparativo que nos conducen a una fructífera reflexión.

Desde diferentes obras en el caso de Fernandes y a partir de “La educación como práctica de la libertad” de Freire, establecemos una serie de conceptos a partir del tópico Educación, que deriva en el profesor y su práctica, la defensa de los oprimidos, el pensamiento crítico y el pensar desde el sur. El cuadro intenta revelar el descubrimiento de estos tópicos en los escritos de ambos pensadores.

La intención es conocer, investigar y ahondar en este pensamiento desde la perspectiva de enseñantes latinoamericanas del siglo XXI.

Como enseñantes en el marco de la Formación Docente en Uruguay creemos necesario y urgente incorporar el debate acerca del papel de la cultura, como espacio pedagógico y práctica política (Dussel,1980) donde circulan mitos, ritos, creencias y representaciones que configuran el sujeto histórico y su subjetividad, en nuestras prácticas (Quintar, 2018).

Coincidimos con De Souza Silva (2008: 3) quien sostiene que “no existe un modo de pensar neutral. El pensamiento de una comunidad de actores refleja un régimen de verdades sobre la realidad y su dinámica”. Y tal como enuncia de Souza Santos (2008: 3) “un modo de pensar traduce una cierta forma de ser y sentir y condiciona una cierta forma de hacer y hablar, porque articula símbolos, códigos y significados de los que han creado dicho pensamiento”.

Desde esta perspectiva para nuestro trabajo, Freire y Fernandes nos permiten hacer visibles diferentes maneras de ser, vivir y saber, y como plantea Walsh (2009) desarrollar formas de creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulen y hagan dialogar las diferencias en un contexto de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también y al mismo tiempo estimulen la creación de otros modos de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que crucen fronteras.

Nuestro desafío, como docentes al decir de Quintar (2018: 225) es “activar procesos de formación de sujetos historizados y de producción de conocimiento histórico”.

En este marco Freire y Fernandes como pensadores y articuladores de cultura y pensamiento político nos aportan con sus miradas al análisis de los procesos productivos y conflictos sociales.

Y es en este sentido que nos acercamos a sus obras desde lo educativo y social en clave de América Latina. Como el propio Fernandes (1977: 178) plantea: “yo estaba dispuesto a luchar contra cualquiera que dijera que no somos capaces de imponer nuestra marca en la sociología. Al antiguo símbolo de made in France, yo pretendía oponer el de hecho en Brasil”.

En sintonía con este pensamiento, Freire (2015) planteaba que no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella por lo que la concepción educativa conlleva dos opciones: “opción por una sociedad parcialmente independiente u opción por una sociedad que se “descolonizase” cada vez más que se desprendiese de las corrientes que la hacían y la hacen objeto de otras, que a su vez son sujetos de ella” (Freire, 2015: 27).

Freire y Fernandes: sus vidas

Paulo Freire nació en Recife el 19 de septiembre de 1921 en una familia pequeña burguesa. Durante la crisis del 29 conoció el hambre y las vicisitudes de la pobreza. Estudió Derecho, Filosofía y Psicología del lenguaje. Aunque se graduó en Derecho, ejerció como profesor de portugués mientras fue delineando sus concepciones y teorías sobre la educación. Su obra de alfabetización de 300 trabajadores de la caña de azúcar motivó la instalación y creación de más de 20.000 círculos culturales en todo Brasil para replicar la experiencia.

Pero en 1964 tras el golpe de Estado es encarcelado y exiliado en primer término en Bolivia y luego en Chile. Precisamente de esta época es la obra que tomaremos como eje para esta comunicación. Se trata de “La educación como práctica de la libertad” que fue su primer libro editado en 1967.

Mientras tanto, Florestán Fernandes nació en São Paulo, el 22 de julio de 1920. Hijo único de la inmigrante portuguesa Maria Fernandes, nunca conoció a su padre. Fue criado por su madrina Herminia Bresser de Lima, quien despertó su interés por los estudios.

Vivió entre los dos mundos, el de la casa de su madrina y los conventillos de la ciudad. Abandonó la escuela en el tercer año de primaria y para ayudar a su madre comenzó a trabajar como limpiabotas. Más tarde, trabajó en una panadería y un restaurante.

Fernandes nació en la casa de una familia pudiente para la cual su madre, recién llegada del campo, trabajaba como empleada doméstica. Sus patrones fueron los padrinos de bautismo de su hijo y, gracias a esas casualidades que marcan algunos destinos, el niño conoció el estilo de vida de la élite urbana, en la cual la patrona hablaba francés y tocaba

piano. Al igual que muchos niños negros de la época, Florestán también fue una “cría de la casa” de las familias de la élite de la capital paulista de comienzos del siglo XX y vivenció la misma experiencia de socialización del paternalismo blanco que él mismo describiría con tanta sensibilidad, afirmando que se trata de una experiencia que afecta el horizonte cultural de estos niños, generándoles el deseo de “ser gente”, lo que explicaría por qué se rehúsan a aceptar un “tratamiento indigno” y desarrollan “ansias incontenibles” para intentar mejorar la vida, de querer ascender, y de esta manera aceptar los sacrificios en pro de la mejora de su educación y creer que sus esfuerzos serán recompensados.

En 1941, Florestán Fernandes ingresó en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo (USP), obteniendo el título de Licenciado en Ciencias Sociales en 1943, completando su título al año siguiente. Aún en 1943, durante la dictadura del Estado Novo, Florestán comenzó a colaborar con los periódicos *O Estado de Sao Paulo* y *Folho da Manhã*, donde conoció a Hermínio Sacchetta, quien lo llevó al Partido Socialista Revolucionario (PSR).

Entre 1944 y 1946, cursó estudios de posgrado en Sociología y Antropología en la Escuela Libre de Sociología y Política. A partir de 1945 fue investigador y profesor ayudante de Fernando de Azevedo en la cátedra de Sociología II.

Freire y Fernandes son coetáneos, comparten un momento histórico, social y político, y aunque no trabajaron juntos, sus obras traducen no sólo sus aportes académicos para pensar la sociedad y la educación, sino que hay una concepción humana y política de la persona implícita en sus escritos.

Diálogos políticos

Establecer un diálogo entre el pensamiento de Freire y Fernandes desde nuestra perspectiva como educadoras del presente nos interpela a partir de ciertas preguntas que nos hacemos como enseñantes latinoamericanas:

- ¿Qué implica pensar críticamente la formación de sujetos desde unas pedagogías y didácticas críticas?

- ¿Qué implica repensar la formación de sujetos y la producción de conocimiento histórico-crítico? ¿O desde afrodescendientes?
- ¿Qué implica pensar desde la pedagogía crítica lo pedagógico en los sistemas educativos latinoamericanos?

Creemos que Educación- Conciencia Crítica- Democracia vertebran el pensamiento de ambos e intentaremos recorrer a partir de fragmentos de sus obras este tríptico.

Así, Fernandes, nos ubica en el pensamiento político del educador, no como un instructor de aprendizajes, sino como un promotor de pensamiento crítico, que no es otra cosa que pensar en forma democrática.

Por su parte Freire (2015: 89) precisamente señala la necesidad de una escuela que despierte y mire más allá de su propio “autoencantamiento”, que atienda a la realidad de las personas y las considere como sujetos y que genere conciencia crítica que es la base de la democracia.

La propia posición de nuestra escuela, generalmente maravillada ella misma por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los medios de aprendizaje a formas meramente nacionales, ya es una posición característicamente ingenua. Toda esta manifestación oratoria revela ausencia de permeabilidad característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la crítica la nota fundamental de la mentalidad democrática.

Ambos plantean en un período de transición histórica, social y política, una transformación de la institución escolar y del rol del maestro, una concientización del papel de la educación en la conquista de una democracia profunda. Porque pensar críticamente, no es lo mismo que pensar teóricamente desde las teorías críticas desplegadas en América Latina.

La obra que referenciamos de Paulo Freire es un compendio de diferentes charlas de Paulo Freire que decide darle forma de libro en Chile, donde había sido exiliado en 1964 luego de la caída del presidente Goulart. Hasta el advenimiento de la dictadura Paulo Freire

era profesor de Historia y Filosofía de la Educación en Recife. Su labor en alfabetización de adultos tuvo una base conceptual muy fuerte y definida. Enuncia que el analfabetismo es encarado como si fuera un absoluto en sí o una hierba dañina, que necesita ser erradicada o que es vista como una enfermedad que pasará de uno a otro, casi por contagio.

El problema señala Paulo Freire es concebir al alfabetizado como un objeto de alfabetización y no como un sujeto. Toda la tarea de educar, así como alfabetizar, consiste en dar la palabra, debe constituirse en un instrumento de cambio de la realidad, porque educar es concienciar y concienciar es dejar ser.

En esta obra Paulo Freire analiza el panorama de transición de la sociedad brasileña y caracteriza la sociedad abierta y la cerrada definiendo el estado que denomina de intransitividad.

Mientras tanto la transitividad es la comunicación, la apertura al otro y al mundo, y esta transitividad de la conciencia lo lleva a vencer su falta de compromiso.

El primer grado de esta transitividad es ingenua, intuitiva, capta la superficialidad de los problemas, se refugia en soluciones mágicas.

Mientras tanto la transitividad crítica, producida por una educación dialógica, se caracteriza por escudriñar los problemas, revisarlos, es un regreso a la verdadera matriz de la democracia.

Este período de transición que vivía la sociedad brasileña exigía una pedagogía también de transición, “de una educación que pase de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo, colocando al hombre brasileño en condiciones de resistir a los poderes de la emocionalidad de la propia transición” (Freire, 2015: 28).

Conceptualiza la educación sin temor a teorizar :

Cuando se critica nuestra educación, el apego a la palabra hueca, se dice que su pecado es ser teórica,. Se identifica así, absurdamente, teoría con verbosidad. Verdaderamente es teoría lo que nosotros precisamos, teoría que implique

una inserción en la realidad, en un contacto analítico, con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente. En este sentido teorizar es contemplar (...). Nuestra educación no es teórica porque le falta ese apego a la comprobación, a la invención, al estudio. Es verbosa, palabrería, es sonora, es asistencialista, no comunica, hace comunicados, cosas bien diferentes. (Freire, 2015: 87- 88)

El apego a la palabra hueca, Paulo Freire cree que proviene de esa ausencia de vivencia democrática de la sociedad brasileña: “Toda manifestación oratoria, casi siempre sin profundidad, revela ante todo una actitud mental, revela ausencia de permeabilidad característica de la conciencia crítica y es precisamente la crítica la nota fundamental de la mentalidad democrática” (Freire, 2015:89).

Florestán Fernandes: ese desconocido para los enseñantes uruguayos. Es necesario y urgente encontrarnos y descubrir el pensamiento de Florestán Fernandes y entender el momento histórico en el que se encuentran sus textos y al tiempo “saber” lo que queremos hacer con esos escritos en el momento en el que vivimos.

De esta manera es imprescindible conocer el presente con un sentido histórico.

Tener que aceptar fríamente el mundo en el que vivimos tal cual es (...) dejando para el futuro lejano la transformación de la mentalidad de los “blancos” o del “orden social”, pues la lucha insana para salir individualmente “del fondo del pozo” en el que se encuentran exige que renuncien a todo “intento de modificar estructuralmente la situación colectiva”. (Fernandes, 1978: 139)

He aquí la tensión en la que se encuentra el individuo, entre lo que lo determina y lo que no lo determina, es decir lo que permite entender al individuo como constructor y creador de lo nuevo, lo que le permite romper con lo establecido, con lo que ya transformó en verdad.

Una de las preocupaciones centrales de Florestán Fernandes radica en la noción de colonialismo y cómo éste generó la opresión.

Los negros son los testimonios vivos de la persistencia de un colonialismo destructivo, disfrazado con habilidad y enterrado por una opresión increíble. Lo mismo ocurre con el indígena, con los parias de la tierra y con los trabajadores semilibres, sobreexplotados de las ciudades. (1989a: 8)

De esta manera dicho colonialismo, con pretensión eurocéntrica, capaz de ser la exclusiva productora y protagonista de la modernidad, que modernizó a poblaciones no europeas y por lo tanto, generó una europeización con carácter etnocentrista. (Quijano, 2000:128).

A partir de las lecturas de Florestán Fernandes es que podemos pensar desde un conjunto de indagaciones sobre la construcción y validación del conocimiento nacido en la lucha, de formas de saber desarrolladas por grupos y movimientos sociales como parte de su resistencia contra injusticias y opresiones sistemáticas causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. (Meneses, 2018)

Para poder desarrollar esas luchas de resistencia es necesario un pensar político vinculado a la práctica desarrollando así una praxis pedagógica (entendida, de acuerdo con Sánchez Vázquez (1980: 25) “como aquel acto o conjunto de actos en virtud de los cuales el sujeto activo modifica una materia prima dada”), subjetiva y colectiva.

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática, se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (Fernandes, 1989b: 165)

Como plantea Marx (1888) en Tesis sobre Feuerbach el mundo no cambia sólo con la práctica, requiere una crítica teórica que incluye fines y tácticas, tampoco la teoría pura logra cambiar el mundo, es necesaria la conjunción de la teoría y la práctica.

En este marco los profesores juegan un papel fundamental, donde deben

asumir su condición de profesional humano, posicionándose como un sujeto crítico y político claramente en favor de los oprimidos.

Faz-se mister que o professor se assuma enquanto um profissional do humano, social e político, tomando partido e não sendo omissivo, neutro, mas sim definindo para si de qual lado está (...) ou se está a favor dos oprimidos ou contra eles. (Ruiz, 2003: 33)

Posicionando-se este profissional não mais neutro, pode ascender à sociedade usando a educação como instrumento de luta, levando a população a uma consciência crítica que supere o senso comum. (Ruiz, 2003: 33)

Para ello es necesario e imprescindible combatir la neutralidad de los intelectuales y en particular de los profesores a través de una politización explícita, desarrollando valores democráticos fundamentales.

Há que expandir alternativas de produção cultural que nasçam somente da imitação, da importação de pacotes, universitários, do prestígio do padrão internacional dos professores. Trata-se conferir autonomia e prioridade à invenção cultural nativa e a interdependência como uma relação de reciprocidade. (Fernandes, 1989b: 85)

Esto último que plantea Florestán Fernandes, podemos vincularnos con la idea de colonialismo, dado que lo que se coloniza es la subjetividad, por lo cual en determinado momento ya no se necesita colonizadores, ya están asimilados a nosotros mismos; y por otra parte existe una lógica de interés condicionado por el consumo y las necesidades que la lógica de mercado crea en condiciones básicas de pauperización y precarización de la vida cotidiana. (Quintar, 2018)

Es por ello que Fernandes (1989a: 243) plantea:

Por existir dois tipos claros de educação: uma educação voltada para a burguesia manter seu estado de dominação, e a outra, que tem o propósito de preparar para o mercado de trabalho. Estes mesmos modelos de educação oferecida aos de baixo é alienante, e só contribui

para objetificação do trabalhador, a fim de prepará-lo para atender as demandas do mercado.

Entonces Florestán Fernandes se pregunta cómo educar al trabajador. Para ello plantea que es necesario pensar una educación para la clase trabajadora: “Então vai ser operário, ele precisa de uma educação técnica, precisa ser instruído, não educado, ele precisa ser adestrado, não polido, intelectualizado!” (Fernandes, 1989a: 243), y para ello los trabajadores necesitan la cultura tanto como aquellos que no son operarios.

Reflexiones finales

Una de las cuestiones centrales que hemos encontrado en el análisis de estos autores latinoamericanos tiene que ver con la relación entre educación y sociedad. Para el caso de América Latina nuestras estructuras de producción y reproducción del conocimiento siguen modelos de organización que se asemejan y mucho a las formas organizativas de la producción capitalista.

Como plantea Scribano (2004: 293):

...que la producción de conocimiento siga la lógica de una cadena de producción donde la materia prima –nuestros estudiantes y nuestro propio conocimiento se introduce en un inicio «cero» y se retira al final como producto terminado dispuesto para su utilización mercantil. Se espera entonces que las estructuras de producción de conocimiento se «adapten» de manera flexible a las demandas del mercado elaborando un producto que se ajuste al estilo *just time*, a las necesidades de los consumidores.

El objetivo central de este trabajo ha sido precisamente establecer un diálogo conceptual entre estos dos pensadores que, desde el análisis y su pensamiento de la sociedad y la educación, han dejado una impronta a los educadores latinoamericanos.

Hemos identificado puntos de encuentro entre ambos autores que configuran un diálogo profundo y fructífero, que compartimos en la

siguiente Tabla.

Díálogos políticos educativos Freire-Fernandes

	FREIRE	FERNANDES
Pensar desde el sur	La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia que ellas no sólo pueden sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país de su continente, del mundo, los problemas de su trabajo, los problemas de la propia democracia (Freire, 2015:28)	(...) yo estaba dispuesto a luchar contra cualquiera que dijera que no somos capaces de imponer nuestra marca en la sociología. Al antiguo símbolo de made in France, yo pretendía oponerle el de hecho en Brasil. No estaba buscando una estrecha sociología brasileña sino que pretendía implementar y formar patrones de trabajo que nos permitieran alcanzar nuestro modo de pensar sociológicamente y nuestra contribución a la sociología. (Fernandes, 1989a: 178)
Pensamiento crítico	Lo que importa realmente es ayudar al hombre a recuperarse. Es repitamos ponerlos en una posición conscientemente crítica frente a sus problemas. Educación crítica y criticista (Freire, 2015:19)	(...) yo estaba dispuesto a luchar contra cualquiera que dijera que no somos capaces de imponer nuestra marca en la sociología. Al antiguo símbolo de made in France, yo pretendía oponerle el de hecho en Brasil. No estaba buscando una estrecha sociología brasileña sino que pretendía implementar y formar patrones de

Defensa de los oprimidos

Es difícil hablar hoy en nuestra América Latina de un individuo que se considere concienciado sino comparte en pensamiento y en acción el dolor y las necesidades de las inmensas masas oprimidas de nuestro continente.

La subversión por tanto no es sólo de quien no teniendo privilegios, quiera tenerlos, sino también de aquellos que teniéndolos pretenden mantenerlos.

(Freire, 2015: 65)

trabajo que nos permitieran alcanzar nuestro modo de pensar sociológicamente y nuestra contribución a la sociología. (Fernandes, 1989a: 178)

(...) yo estaba dispuesto a luchar contra cualquiera que dijera que no somos capaces de imponer nuestra marca en la sociología. Al antiguo símbolo de made in France, yo pretendía oponerle el de hecho en Brasil.

No estaba buscando una estrecha sociología brasileña sino que pretendía implementar y formar patrones de trabajo que nos permitieran alcanzar nuestro modo de pensar sociológicamente y nuestra contribución a la sociología. (Fernandes, 1989a: 178)

Práctica

No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, reflexión y acción.

El decir la palabra no es privilegio de algunos sino derecho fundamental de todos los hombres.

Nadie dice la palabra sólo, la dice para los otros, decirla significa un encuentro de los

Pensar politicamente alguma coisa que no se aprende fora da prática, se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições es em que vivem, obviamente no vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade a os laços do passado, ao

hombres. (Freire, 2015: 43) subterrâneos da cultura e da economia. (Fernandes, 1989b: 165)

Profesor

No más educador, no más educando, sino educador-educando con educando-educador como el primer paso que debe dar el individuo para su integración en la realidad nacional. (Freire,2015: 78)

Faz-se mister que o professor se assuma enquanto um profissional do humano, social e político, tomando partido e não sendo omissos, neutro, mas sim definindo para si de qual lado está (...) ou se está a favor dos oprimidos ou contra eles. Posicionando-se este profissional não mais neutro, pode ascender sociedade usando a educação como instrumento de luta, levando a população a uma consciência crítica que supere o senso comum. (Ruiz, 2003: 33)

Neutralidad

Dejar atrás la palabra hueca, que en definitiva es reproductora del status quo y de los intereses de los sectores privilegiados para dar la palabra y considerar al otro como sujeto. (Freire, 2015: 45)

Há que combater a neutralidade do pensador e do investigador, mediante uma politização explícita através dos valores fundamentais da universidade livre e democrática. Há que expandir alternativas de produção cultural que nasçam somente da imitação, da importação de pacotes, universitários, do prestígio do padrão internacional dos professores. Trata-se conferir autonomia e

Educación

Es un acto de amor, de coraje, es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme, más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal. Educación que libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción por tanto está entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad. Educación para el hombre objeto o para el hombre sujeto. El problema para nosotros trascendía la superación del analfabetismo, y se situaba en la necesidad de superar también nuestra inexperiencia democrática. o intentar simultáneamente las dos cosas. (Freire, 2015:66)

prioridade a invenção cultural nativa e a interdependência como uma relação de reciprocidade. (Fernandes, 1989b: 85).

Há muitos que pensam na educação para a classe trabalhadora como uma educação exclusivista. O trabalhador então vai ser operário, ele precisa de uma educação técnica, precisa ser instruído, não educado, ele precisa ser adestrado, não polido, intelectualizado! Ora, o trabalhador tem tanta necessidade de cultura quanto aquele que não é trabalhador, aquele que é proprietário dos meios de produção. (Fernandes, 1989b: 243) universidade livre e democrática. Há que expandir alternativas de produção cultural que nasçam somente da imitação, da importação de pacotes, universitários, do prestígio do padrão internacional dos professores. Trata-se conferir autonomia e prioridade a invenção cultural nativa e a interdependência como uma relação de reciprocidade. (Fernandes, 1989b: 85).

En función de lo planteado por Scribano (2004) y tomando la idea de Boaventura de Souza Santos acerca de que no existe un pensamiento neutral, creemos urgente pensarnos desde el sur. Esto implica centrarse en tres orientaciones: aprender que existe el Sur, aprender a ir hacia el Sur, aprender desde el Sur y con el Sur.

Es por ello que creemos que volver a las lecturas de Freire y Fernandes permiten posicionarse desde el pensamiento del SUR, que no implica solamente una cuestión geográfica, sino una concepción epistemológica, que desarrolle el concepto de SUR GLOBAL, visibilizando que no somos víctimas; “que hemos sido victimizados y que fundamentalmente ofrecemos resistencia. Somos muchos, y es urgente utilizar nuestros nuevos aprendizajes de maneras diferentes. Si bien no siempre estamos de acuerdo entre nosotros, [pero] compartimos los problemas que tenemos con nuestros enemigos”. (Boaventura de Souza Santos en Meneses, 2018: 27)

Finalmente al volver a Paulo Freire y a Florestán Fernandes recordamos lo dicho por José Martí en 1891:

Ya no podemos ser el pueblo de hojas, que vive en el aire, con la copa cargada de flor, restallando o zumbando, según la acaricie el capricho de la luz, o la tundan y talen las tempestades; ¡los árboles se han de poner en fila, para que no pase el gigante de las siete leguas! Es la hora del recuento, y de la marcha unida, y hemos de andar en cuadro apretado, como la plata en las raíces de los Andes.

Referencias bibliográficas

- Dussel, E. (1980). *La Pedagogía Latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Fernandes, F. (1977). *A Sociologia no Brasil. Contribuição Para o Estudo de sua Formação e Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes.
- Fernandes, F. (1978). *La integración del negro en la sociedad de clases*. São Paulo: Ed. Atica.
- Fernandes, F. (1989a). *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, F. (1989b). *Significado do protesto negro*. São Paulo:

Cortez.

- Freire, P . (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Marx, K. (1888). *Tesis sobre Feuerbach*. Disponible en <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Meneses, M (2018). Presentación. En: Meneses, P. et al. (Comp.) De Sousa Santos, Boaventura. *Construyendo las epistemologías del sur : para un pensamiento alternativo de alternativas*. Volúmen 1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO. pp. 23-31. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3.5>
- Quintar, E. (2018). La diversidad cultural en América Latina. Un problema ético político para la formación y La producción de conocimiento. En: Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*. Año 16, N° 19, p. 221-148.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (Coord). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas* Buenos Aires: CLACSO, p. 122-151.. Disponible en: [/ bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf)
- Ruiz, M.J. (2003). O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. En: *Revista Iberoamericana de Educacion*. N° 033, p. 55-70.
- Scribano, A. (2004). Conocimiento socialmente disponible y construcción de conocimiento sociológico desde América Latina. En: *Revista Investigaciones sociales*. Año VIII N°12, p. 289-311.
- Trindade, H. (2007). Las ciencias sociales en Brasil: fundación, consolidación y expansión. En: Trindade, H. (Coord.), *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI, p. 109-193.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ampliación de la ponencia presentada en el Seminario “*Interculturalidad y Educación Intercultural*”. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 9-11 de marzo de 2009.

La educación popular: ayer y hoy*

Oscar Jara
Centro de Estudios y Publicaciones Alforja
Costa Rica

Introducción

Quería comenzar agradeciendo esta invitación que me produce una enorme alegría al permitirme compartir con Carlos Rodrigues Brandão y con Ricardo Cetrulo, personas tan importantes en el surgimiento de la educación popular latinoamericana y grandes amigos también; y conocer a Alejandro Noboa. Quería también agradecer a la Asociación Magisterial de Salto por esta oportunidad, y el gusto de encontrarme de nuevo con Gladys Noly Rodríguez.

Lo importante, creo, es resaltar la importancia de mirar “la educación popular de ayer y de hoy”, sobre todo para poder comprender mejor el sentido que tiene para nuestro hoy: los desafíos que ello nos plantea.

Como Gladys nos pedía que pudiéramos compartir esta temática desde nuestra vivencia personal, yo voy a ir pensando por décadas, identificando cuatro momentos claves vinculados a mis encuentros con Paulo Freire:

Primer momento

El primer momento fue en el año setenta y uno, cuando estudiaba Letras y Filosofía en el Perú, mi país de origen. En ese momento llegó a nuestras manos “Educación como práctica de la libertad”, cuya lectura nos fascinó y abrió un nuevo horizonte para nuestras reflexiones. En ese momento, en la facultad de Letras de la Universidad Católica, se abrió

*Este texto es el producto de la desgrabación y leve adaptación de la exposición que realicé en la actividad académica “Salto a Freire”. La misma se llevó adelante en la ciudad de Salto, Uruguay, entre setiembre y octubre de 2021.

Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=FqS5eZsBH84>



un curso sobre un método de alfabetización de un brasileño que estaba en Chile y que tocaba temas vinculados a la Reforma Agraria que en ese tiempo se estaba comenzando a aplicar en el Perú. Honestamente, no sé que me llamó la atención y hasta ahora no sé por qué me inscribí en ese curso sin saber que me iba a cambiar toda la vida a partir de entonces. Porque el curso, luego de dos meses de lecturas y teoría, implicaba hacer una práctica. Yo, militaba en un movimiento juvenil y actuábamos en un barrio popular en Lima, el Cerro San Cristóbal. Entonces, estuve consultando en ese barrio para ver quienes quisieran alfabetizarse y finalmente, encontré un grupo de cinco señoras de entre 40 y 60 años que aceptaron participar. Así, con ellas hice mis primeros aprendizajes, claro, muy superficialmente, pero tratando de seguir las pautas metodológicas que habíamos visto en el curso, principalmente la idea de partir de sus propias palabras y descomponerlas silábicamente.

En ese momento no me di cuenta que esa experiencia iba a cambiar radicalmente la orientación y el sentido de mi vida futura. Porque fue a partir de allí que progresivamente fui asumiendo otras actividades de alfabetización, una en el Cusco y otra en Huancayo, ambas en la zona de sierra del Perú y fue entonces, en el año 72 que fui convocado por Vicente Santuc, un jesuita que estaba comenzando un ambicioso proyecto de alfabetización y capacitación campesina en la zona norte del Perú, en las haciendas algodonerías que estaban comenzando a ser territorios de aplicación de un programa bastante radical de Reforma Agraria. Vicente me dijo “como tienes experiencia de alfabetización” (lo cual era aún muy relativo...) quisiera que vengas a Piura a formar parte de un equipo de alfabetizadores que va a comenzar a llevar adelante todo un importante proyecto en las comunidades del Bajo río Piura, la comunidad de Catacaos. Se trataba de los inicios del CIPCA, el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado, que luego sería una organización importantísima en la región norte del país.

Esa experiencia en el CIPCA, como parte de un equipo de alfabetizadores y alfabetizadoras en el que había gente que sabía mucho más que yo del método de Freire, podría decir que fue cuando realmente descubrí el sentido freireano que animaba la lógica del proceso de alfabetización, pero además, descubrí el sentido de lo que significaba impulsar procesos de Educación Popular vinculados a procesos de organización popular. Primero, porque empezamos desde el puro inicio de la propuesta freireana siguiendo las pautas de la Investigación

Temática y el descubrimiento del Universo Vocabular de la gente con la que íbamos a trabajar, viviendo en esas comunidades y recorriéndolas a lo largo de tres o cuatro meses, en pequeños equipos, que cada noche asombrados, anotábamos todo lo que habíamos recogido de impresiones, saberes, palabras, costumbres de la gente a lo largo del día, así como de la forma acogedora o recelosa con la que nos recibían. Así, se nos hizo hábito escuchar atentamente y luego tratar de reproducir lo más fielmente posible lo que habíamos visto y escuchado.

Así, fuimos identificando los temas generadores (condiciones de trabajo, propiedad de la tierra, situación de las viviendas, vestido, fiestas propias..., y las palabras generadoras de cada tema (palana, casa, algodón, vaqueta...) organizándolas de acuerdo a su dificultad fonética y estructurando así una cartilla y un método específico para alfabetizar en esa región, a partir de esa realidad y de sus propias palabras.

Este proceso de investigación temática fue fundamental -en especial para mí que no conocía en absoluto esa región, ni el cultivo del algodón ni las formas de vida de la gente- para que nosotros conociéramos la realidad desde las historias y narraciones de la gente, así como de las relaciones que establecíamos con las personas de esas comunidades. En ese momento, tal vez no nos estábamos dando cuenta que nosotros, que íbamos a alfabetizar, en realidad estábamos siendo alfabetizados por esas personas, en su cultura, su modo de ser, sus luchas, sus penurias, sus saberes y expectativas en un momento de cambio social tan importante como el que estábamos viviendo en ese tiempo en el Perú.

Y esto se siguió dando a lo largo de todo el proceso de alfabetización: cada palabra generadora, siguiendo la propuesta dialógica de Freire, nos abría al descubrimiento de un mundo de historias, testimonios y reflexiones a través de las cuales íbamos aprendiendo mutuamente. Ello nos hizo descubrir también que un elemento fundamental en los procesos de educación popular es el desarrollar la capacidad de escucha atenta: luego de cada sesión de alfabetización nos reuníamos en el centro de capacitación y primero, cada quien anotaba lo más fielmente posible todo lo que habían dicho las personas de su círculo de cultura y luego, en equipo, lo compartíamos. Así, junto con nuestro propio interaprendizaje, se fue generando todo un bagaje de textos transcritos por nosotros de las intervenciones orales, en torno a los temas generadores y los aspectos críticos que salían en los diálogos. Esos

textos nos servirían después para elaborar los materiales de lectura en la post-alfabetización, en los que lo que hicimos fue devolverles sus propias palabras, sus propias ideas, organizadas por núcleos temáticos, que contenían los aportes de los diferentes círculos de cultura. Fue un trabajo “editorial” en el que quisimos ser lo más fieles posibles a sus propias frases, a sus propias reflexiones críticas, pero que, al articularlas, sin pretenderlo explícitamente, se nos fue instalando en nuestra mente también su propia lógica de pensamiento, su manera de expresar, de nombrar el mundo y la vida... seguíamos siendo alfabetizados y educados dialógicamente por ellos y ellas.

En un proceso de tres años de vivir en el campo trabajando cotidianamente en estas actividades educativas, utilizando también el teatro popular, presentaciones dialógicas de títeres, componiendo canciones con ellas y ellos, nos tocó asimismo apoyar los procesos de movilización y lucha por la tierra que se dieron en esa región, pues los hacendados buscaban dismantelar la infraestructura y llevarse las maquinarias de las haciendas antes que les llegara la notificación de estar afectados por la Reforma Agraria. Eso motivó un gran movimiento de lucha de tierras que terminó formando parte de todo nuestro proceso educativo. Así, aprendimos también que los procesos de educación popular están estrechamente relacionados con los procesos de organización, con los métodos organizativos, los estilos de liderazgo, la participación activa de las mujeres y los jóvenes en la defensa de sus derechos. De ahí que lográramos descubrir que conciencia y participación son dos dimensiones indisolubles de un mismo proceso formativo, en el cual los educadores y educadoras también nos estábamos formando.

Al inicio, tal vez habíamos pensado que se trataba de primero organizar un trabajo “concientizador” y que luego vendría la “acción consciente y organizada”, pero la práctica nos enseñó que ambos aspectos iban juntos y, además, ese proceso nos iba cambiando, nos iba formando, nos iba transformando.

Creo que fue ahí también donde aprendimos la importancia de la sistematización de experiencias, como ejercicio de registro minucioso de lo que sucede, de ordenamiento y reconstrucción de lo registrado y de análisis y reflexión crítica del proceso vivido, incluyendo procesos de teorización, conceptualización y estudio... todo ello también como parte

de nuestro proceso formativo desde la práctica.

Por supuesto que de este período riquísimo y fundante de encuentros con Paulo Freire a través de su propuesta político-pedagógica en acción, habría mucho más para compartir, pero basta con señalar que fue una base fundamental para lo que vendría después, cuando, ya de regreso a Lima mientras estudiaba sociología en la Universidad Católica, pasé a trabajar en TAREA, que era un equipo pequeño de publicaciones educativas y que luego se fue transformando en una de los más importantes organismos de educación popular en América Latina. Allí, vinculándome en el proceso de solidaridad con la lucha sandinista contra la dictadura de Somoza entre los años 76 a 79, fueron surgiendo vínculos fundamentales con quienes luego constituiríamos la Red Mesoamericana de Educación Popular ALFORJA: Carlos Núñez, Graciela Bustillos, Anabel Torres, Freddy Morales, Raúl Leis, Mariela Arce, Guillermo Zelaya, Carlos Méndez, Dimas Vanegas, Manolo García y tantas y tantos otros...

Así, luego de unos primeros encuentros en Nicaragua en 1979 recién conseguido el triunfo, en 1980 constituimos un equipo en Costa Rica con Laura Vargas y Cecilia Díaz y comenzamos a trabajar en apoyo a la Cruzada Nacional de Alfabetización. Paulo Freire estuvo allí en octubre de 1979 y la Cruzada inició el 23 de marzo de 1980. Nuestro equipo -viviendo un intensísimo y maravilloso momento histórico inédito en el que todo aparecía como posible- comenzó a apoyar el proceso de construcción de la post-alfabetización y también otros procesos como la capacitación en la Reforma Agraria, las Jornadas Populares de Salud, la participación para los Comités de Defensa Sandinista en los barrios.

Segundo momento

En ese contexto fue que tuve el segundo momento de encuentro con Freire, pero esta vez no a través de sus textos y su propuesta, sino personalmente. Se realizaba en 1983, el “Encuentro Internacional de Educación Popular por la Paz”, organizado por el Consejo Internacional de Educación de Adultos, ICAE, y el Ministerio de Educación de Nicaragua. En ese encuentro se realiza la I reunión del Comité Directivo del CEAAL, como Consejo de Educación de Adultos de América Latina; yo tengo la oportunidad de participar en esa reunión fundacional en la que se discutieron los primeros estatutos y ahí estaba Paulo Freire

como Presidente, gente de varios países latinoamericanos y de Canadá y, en particular, nuestro amigo Carlos Rodrigues Brandão, con quien desde entonces vengo compartiendo sueños y empeños en este campo.

En ese encuentro, luego de una conversación que tenía Paulo Freire con una docena de jóvenes que estábamos ansiosos de escucharlo, le llamaron para una actividad y él tuvo que retirarse a su habitación para recoger unos materiales. Yo, de atrevido, le pregunté: “¿Profesor, le puedo acompañar?” y me dijo que sí, con lo que pude tener mi primer encuentro personal solo con él. Pudimos conversar rápidamente varios temas, pero recuerdo vivamente uno que tenía que ver con una inquietud que en ese tiempo discutíamos en la Red Alforja. Y la pregunté: “¿usted cree que un dirigente popular puede ser un educador popular?”, a lo que respondió: “no, no puede... debe serlo... el trabajo organizativo de un dirigente debe ser siempre un trabajo educativo..” y continuó diciendo: “pero los caminos de la historia son muy polvorientos y si el dirigente camina por delante de la gente, el polvo que levanta sus sandalias puede impedir que ella vea para dónde ir... pero tampoco puede ir detrás de la gente, porque entonces el polvo que levantan las personas al caminar, le impedirán a él saber para dónde dirigirse... él debe estar junto con ellas”.

Tercer momento

Luego de este importante evento, hay un tercer momento de varios encuentros con Freire que se dieron en su casa en São Paulo y particularmente en el Instituto Cajamar, un importante instituto de formación política que se creó en Brasil para impulsar la formación de las organizaciones populares. Junto con Carlos Núñez de México, Raúl Leis de Panamá, Pedro Pontual, Gilberto Carvalho, María Do Carmo y Cida Romano de Brasil, pude participar en varias actividades del Instituto en las que se profundizó el tema de la importancia de contar con una Estrategia de Formación Política como propuesta teórica y metodológica de formación multiplicadora y creativa. Estos encuentros fueron profundamente marcantes de mi visión y perspectiva sobre la educación popular como fenómeno histórico y como propuesta epistemológica, ética, política, pedagógica y estética.

Cuarto momento

Para concluir, quisiera decir que siento que estoy en un cuarto momento de encuentro con Freire, a partir de la realización de mi tesis doctoral sobre historia y claves de la educación popular latinoamericana y las actividades organizadas por el Centenario de su nacimiento. Tratando de hurgar en el origen del concepto, del término “educación popular”, le pregunté a Carlos Rodrigues Brandão si él sabía desde cuándo Freire comenzó a utilizar ese término, pues siempre hablaba de “educación liberadora”... Carlos organizó una lista de correo con una diez personas que habían vivido experiencias en los años cincuenta, sesenta quienes fueron aportando testimonios y referencias... y terminamos descubriendo que a fines de los años sesenta y comienzos de los setenta, fue Carlos Rodrigues Brandão, quien liderando un grupo de compañeras y compañeros que siguieron los pasos de Freire en Brasil mientras él estaba en el exilio y se vincularon con el movimiento ecuménico que se impulsaba desde el Uruguay (la revista Iglesia y Sociedad fue la primera revista que publicó en castellano textos de Freire en 1969, que luego serían parte de la “Pedagogía del Oprimido”) que apoyó a que este equipo recorriera otros países latinoamericanos difundiendo el pensamiento freireano. Así, en 1970, la editorial Tierra Nueva, publica el texto “Educación Popular y Proceso de Concientización” que sale con el nombre de Julio Barreiro, aunque el autor del libro es Carlos Rodrigues Brandão, pues por razones de seguridad le había pedido no figurar como autor. Y resulta, que ese texto y otros similares comenzaron a circular por toda América Latina haciendo que el término “Educación Popular” se instalase como el término principal de referencia. Descubrimos que fue Carlos y su equipo quienes acuñaron el término “educación popular” a partir de entonces.

Y un aspecto tal vez fundamental de esa obra generadora es que cuando busca definir y justificar el uso del término “popular”, señala que es porque está referido a su carácter de movimiento y porque son procesos educativos vinculados a movimientos populares. Esta definición es fundamental porque marca el carácter político-pedagógico y el sentido movimientista con el que debemos entender siempre a los procesos de educación popular: educación popular como movimiento, vinculado a los movimientos campesinos, urbanos, feministas, ecologistas, de defensa de la diversidad, de los derechos humanos, etc.

El aporte de Paulo Freire es, en ese sentido un aporte fundante y fundamental, inspirador de esta apuesta ética, política, pedagógica, metodológica y estética en permanente recreación y reinvención que, desde distintas prácticas y desde los más diversos espacios realizamos en nuestra región bajo el nombre de “Educación Popular”.

Una nota final: entra en edición este texto en momentos en que recibimos la triste noticia del fallecimiento de Ricardo Cetrulo. Momento triste, de verdad, pues perdemos una persona especial, comprometida, generosa y con mucha lucidez crítica. Nos hará mucha falta porque, además, se distinguía por ser un gran amigo y compañero. Sus aportes a los procesos de Educación Popular en América Latina tendrán que ser recogidos y divulgados ampliamente. Pongo mi grano de arena a esta tarea que me parece importante. Ricardo siempre estará presente en nuestras prácticas y nuestros sueños.

18 de octubre, 2022.

Este libro es el resultado de una *parcería* entre la Asociación Magisterial de Salto, Federación Uruguaya de Magisterio (PIT-CNT), por un lado; y el Área de Estudios Sordos y la Especialización en Inclusión Social y Educativa de la Universidad de la República, por otro. Los textos que han sido recolectados en esta publicación buscaron mostrar la multiplicidad de sentidos que tiene la obra de Paulo Freire. Como organizadores de esta publicación, hemos buscado que estos sentidos se expandieran hacia diferentes planos, no solo el conceptual y/o temático, sino también el discursivo, el político y el literario, a efectos de producir una obra que realmente representara su pensamiento y posicionamiento ético político.

El libro contiene artículos que versan sobre diferentes temas: lo cotidiano, los feminismos, la lucha antirracista, la educación popular, las opresiones, la pedagogía, la educación, el lenguaje, la alfabetización/letramento, el teatro del oprimido, el amor, la relación entre la humanidad y la naturaleza, y las fobias (y el concomitante bullying) hacia quienes han sido *anormalizados* por la perversidad del sistema hegemónico. Se trata de temáticas diversas que convergen en el pensamiento decolonial, que es una de las herencias que Paulo Freire nos legó.

ISBN: 978-9915-41-450-8



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

