

Recrear, Reinventar

PAULO FREIRE - 100 AÑOS



Nora Llaver
Bettina Martino
(comps.)

Recrear, Reinventar Paulo Freire 100 años

Nora Llaver - Bettina Martino *comps.*



Centro de Estudios, Investigación
y Prácticas en Comunicación
y Educación "Johanna Chacón"



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FCPyS
FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES

FCPyS (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales), Universidad Nacional de Cuyo
SIPUC (Secretaría de Investigación y Publicación Científica)
Centro de Estudios, Investigación y Prácticas en Comunicación y Educación
“Johana Chacón”

Directora: Dra. Bettina Martino

Comité Ejecutivo:

Lic. Prof. Mariana Laura Castiglia

Lic. Claudia Bermejillo

Lic. Prof. Silvana Iovanna Caissón

Lic. Esp. Mariano Ramírez

Consejo Asesor:

Dr. Ismar de Oliveira Soares

Dra. Nora Llaver

Prof. Claudia Korol

Lic. Prof. María Gabriela Castiglia



Recrear : Reinventar : Paulo Freire : 100 años / Augusto Andrés Rocamora Martino ... [et al.] ; compilación de Nora Llaver ; Bettina Martino ; ilustrado por Vicente Girardi Callafa. - 1a ed. - Córdoba : Augusto Andrés Rocamora Martino; Mendoza : Centro de Estudios, Investigación y Prácticas en Comunicación y Educación Johana Chacón ; Secretaría de Investigación y Publicación Científica -SIPUC. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales -FCPyS. Universidad Nacional de Cuyo -UNCuyo, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-88-3360-6

1. Comunicación. 2. Derecho a la Educación. I. Rocamora Martino, Augusto Andrés. II. Llaver, Nora, comp. III. Martino, Bettina, comp. IV. Girardi Callafa, Vicente, ilus.

CDD 370.9

Este libro está bajo licencia CC BY-NC 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



Índice

Presentación	8
Sobre las autoras y los autores	14
Paulo Freire en los itinerarios de la Comunicación/Educación	19
Entrevista a Ismar de Oliveira Soares	21
Entrevista a Gabriel Kaplún	31
Volver a Paulo Freire: vigencia de su pensamiento para la transformación social	50
“ <i>No quiero que me repitan...quiero que me reinventen</i> ”.	
<i>Oscar Jara Holliday</i>	52
<i>Qué de Freire en los feminismos del sur.</i>	
<i>Nora Llaver</i>	66
Aportes de Paulo Freire para la praxis de la educación popular y las pedagogías críticas.	
<i>María Rosa Goldar</i>	84
Diálogo y dialogicidad en el liderazgo escolar latinoamericano. Reflexiones sobre Paulo Freire a partir de un estudio de caso en Chile.	
<i>Víctor Adrián Díaz Esteves.</i>	98
La dimensión estética de la propuesta freireana. Apelaciones a formas sensibles de ser e intervenir en el mundo.	
<i>Ana Carolina da Luz</i>	120
La educación en Paulo Freire como “reparto de lo sensible”: educomunicación y estesia.	
<i>Laan Mendes de Barros y Marcos Roberto Souza Brogna</i>	132



Presentación

Nuestro Centro de Estudios, Investigación y Prácticas en Comunicación y Educación echa a volar su primera publicación. No es casual que inauguremos nuestros proyectos editoriales a propósito de los 100 años del nacimiento de Paulo Freire, porque si hay algo que inspiró e inspira a los territorios de la Comunicación/Educación es su obra y su praxis.

Las relaciones entre comunicación y educación se gestan en América Latina entre los años 1960 y 1970, haciendo frente al difusionismo desarrollista que proponía a los medios masivos como agentes de modernización y desarrollo, y que sostenía que una de las acciones fundamentales para alcanzar esos estándares tan esperados era la introducción de las tecnologías en la educación. En medio de un clima de denuncia por el carácter imperialista de los medios masivos y sus mensajes, son la comunicación y la educación populares y liberadoras, animadas -entre otros- por las ideas de Freire, las que trabajan para devolver a la primera su valor en los procesos formativos y a la segunda su carácter dialógico. El comunicólogo mexicano Raúl Fuentes Navarro ubica al gran pedagogo brasileño, incluso, como iniciador (junto con Antonio Pasquali y Augusto Salazar Bondi) de los estudios de comunicación en América Latina.

En el derrotero de nuestras prácticas académicas y militancias político-sociales, comenzamos a pensar nuestro Centro de Estudios hace ya más de cinco años, a partir de intercambios con colegas del país y la región con quienes compartimos la pasión por los territorios de la comunicación/educación. Lo pensamos como un espacio horizontal y dialógico, inserto sí en una institución académica pero pensado para establecer lazos -también y sobre todo- con quienes no están en ella, a fin de promover un diálogo de saberes. Por eso

agregamos la palabra “prácticas” al nombre estandarizado que tienen mayoritariamente estos centros en nuestra Facultad, porque no es posible pensar las intersecciones de la comunicación/educación sin esa dimensión imprescindible para la verdadera transformación. Muchos de los artículos que incluimos aquí llaman la atención sobre el hecho de que a Freire no sólo hay que leerlo y estudiarlo, sino fundamentalmente practicarlo. Lo educocomunicativo, por otra parte, nació en y de la mano de las organizaciones sociales, en el seno de las comunidades, y su institucionalización y constitución como área de conocimientos es posterior. Es decir, fue proyecto político antes que académico y entendemos que es necesario que así se conciba.

Cuando proyectamos el Centro, una pregunta surcaba también nuestros intereses: ¿qué había pasado con esta área de estudios y prácticas entre los años 80 y 90, década en que las escuelas y las facultades de comunicación se reprodujeron exponencialmente en la región? La hiper-profesionalización y las adecuaciones de la enseñanza de la comunicación a las demandas del mercado laboral dejaron casi abandonado el entramado educom, que fue perdiendo riqueza, potencial transformador e incluso achicando horizontes profesionales: la posibilidad de tener comunicadoras/es tejiendo con las comunidades formas diversas de expresión, sobre todo, a partir de su propia voz y sus propias comprensiones del mundo. El diseño inicial de la Licenciatura en Comunicación Social que se dicta en nuestra Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, incluía las preocupaciones por lo educativo desde lo comunicativo, por lo comunitario, lo alternativo y lo popular. Se leía a Paulo Freire, a Francisco Gutiérrez, Daniel Prieto Castillo, Regina Festa, Mario Kaplún. Aquel momento fundacional no encontró finalmente su lugar en el plan de estudios, fuera del trabajo de algunas materias específicas que incorporaron



contenidos relacionados con estas perspectivas. La historia, tal vez, sea similar en muchas de las carreras de la región.

Aún con estas ausencias, el “mediocentrismo” nos puso a pensar en la Educación Mediática Crítica, interés que continúa y se amplía con el crecimiento y la amplificación de medios y redes sociales. No esa educación mediática que se dice crítica porque examina y juzga mensajes, e incluso juzga el “gusto” de quienes los consumen (sobre todo, cuando se trata de niñas, niños y jóvenes). Pensamos en aquella que se funda en una teoría social crítica, que puede hablar de hegemonía, intereses, poder, subalternidades, desigualdades de raza, género y diversidades. Que incluye a los medios y también -imprescindible traer al gran Jesús Martín- a las mediaciones, a las experiencias culturales diversas. Abrazamos el ímpetu que recobraron entonces las carreras de Comunicación por promover la educación para la comunicación, frente a un ambiente info-comunicacional altamente concentrado y un paradigma libremercadista que motivó preocupaciones en torno al derecho a la comunicación y generó espacios de debate, experiencias en ámbitos educativos y líneas de investigación y producción de conocimientos.

Con el tiempo, nuestro Centro de Estudios sumó el nombre de Johanna Chacón, una niña (nuestra niña, la niña de todas, todos y todes) víctima de un femicida que hoy cumple su condena gracias a la lucha que toda una comunidad educativa llevó adelante. Comunidad educativa que es la escuela, sus directivas, profesoras/es, compañeres, vecin@s, amigos, organizaciones haciendo escuchar su voz, creando videos, pintando murales, movilizándose y ocupando la calle para que Johana se hiciera y permaneciera visible y presente hasta la obtención de justicia.

Esta es la historia de nuestro Centro Educom, como lo llamamos

cariñosamente. La de los caminos diversos de quienes lo integran confluyendo con sus experiencias, sus recorridos y perspectivas con la certeza de que no hay mejor experiencia humana que la del diálogo, la intercomprensión, la escucha y la posibilidad de generar espacios de expresión. De eso se trata esta publicación: los artículos aquí incluidos recuperan el pensamiento de Paulo Freire en vistas no sólo de reconocer su legado sino, sobre todo, de pensar su vigencia, su potencia para abordar y afrontar los problemas actuales.

La primera parte de este monográfico incluye entrevistas a dos reconocidos educadores/comunicadores populares: el brasileño Ismar de Oliveira Soares y el uruguayo Mario Kaplún. En los diálogos mantenidos con ellos pudimos atravesar temas y problemas y compartir historias y experiencias que ponen en valor el pensamiento freireano como una huella que marca itinerarios profesionales y de militancia social y política. Desde allí se produjeron aperturas y derivas que permitieron abordar tópicos como la educomunicación, la extensión, el papel de las carreras y facultades de comunicación en los tiempos que corren, así como los problemas a que nos desafía el ambiente info-comunicacional concentrado y conectivo en el que estamos inmersos y la necesidad de políticas públicas en relación con él. Entretejiendo y articulando estos tópicos: la dialogicidad y el reconocimiento de la autonomía de los otros como eje.

La segunda parte contiene artículos de autoras y autores que tienen a Paulo Freire como referencia en sus prácticas de educación y/o comunicación. Los une el objetivo que da título a nuestro trabajo: recrear y reinventar la obra del brasileño a la luz de varios problemas actuales. En todos ellos se relacionan dialécticamente los conceptos y categorías freireanas con los problemas que nos desafían a partir de nuestro contexto histórico actual, el de una racionalidad neoliberal que impregna hasta la más ordinaria de



nuestras prácticas cotidianas, que niega lo colectivo para entronizar a un individuo asimilado a la figura de soberano consumidor. En este contexto, la obra pero también la vida y las experiencias del pedagogo brasileño, son retomadas para pensar la realidad latinoamericana desde la reflexión situada y para esperanzarnos con un futuro mejor. Cada escrito retoma un conjunto de conceptos claves de Freire para articularlos con fenómenos vigentes que van desde la lucha feminista hasta los discursos de odio, pasando por la reflexión sobre el contexto de pandemia, el liderazgo escolar, la educación en la virtualidad, la experiencia estética, la alteridad. Pasado y presente, pero también y más que nada futuro.

Presentamos, así, *Reinventar Recrear: Paulo Freire - 100 años*, atravesando el tiempo en el que una pandemia cambió por completo nuestras posibilidades y formas de enseñar y aprender, de comunicar, dialogar y entrar en comunión, de mirarnos e intercambiar experiencias. En ese contexto, más que nunca, seguimos sosteniendo la convicción de que es necesario problematizar el acceso a la palabra y contar con políticas públicas educomunicativas que así lo garanticen.

Bettina Martino



Sobre las autoras y los autores de esta publicación

Claudia Bermejillo

Argentina

Licenciada en Comunicación Social. Docente investigadora en el área de comunicación y educación (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo). Coordinadora pedagógica de la Diplomatura en Comunicación Digital y Narrativas Transmedia y Directora de la Licenciatura en Comunicación Digital (Universidad Champagnat, Mendoza). Responsable de Comunicación y Prensa de la Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo desde 2016. Ha desarrollado tareas de abordaje territorial en comunicación comunitaria y en la planificación y ejecución de proyectos.

Mariana Castiglia

Argentina

Licenciada y Profesora en Comunicación Social (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo). Doctoranda en Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo). Docente Titular de la materia Didáctica de la Comunicación del Profesorado en Comunicación Social y Jefa de Trabajos Prácticos de la materia Introducción a los Problemas de la Comunicación de la Carrera de Comunicación Social (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo). Docente con vasta experiencia en la enseñanza de la comunicación en el Nivel Secundario en la provincia de Mendoza.

Ana Carolina Da Luz

Brasil/Argentina

Licenciada en Comunicación Social con habilitación en Periodismo (Universidad Estadual de Londrina, Brasil). Magister en Estudios Latinoamericanos (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo). Doctoranda en Filosofía (Universidad Nacional de Córdoba) y Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (Universidad Nacional de San Juan). Actúa como traductora, revisora y profesora del idioma portugués para hispanohablantes.



Víctor Adrián Díaz Esteves

Chile/Uruguay

Investigador Asociado al Centro de Investigación Escolar y Desarrollo – CIED (Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile). Licenciado en Comunicación (Universidad Católica del Uruguay), Licenciado y Doctor en Educación (Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Máster en Ética y Desarrollo (Universidad Alberto Hurtado, Chile). Sus principales líneas de investigación son la Educación Intercultural, el Liderazgo dialógico y Comunicación Popular. Tiene una extensa trayectoria en comunicación y educación populares y en relación con la ruralidad y la interculturalidad.

María Rosa Goldar

Argentina

Docente, investigadora y educadora popular. Licenciada en Trabajo Social (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo) y Magíster en Ciencia Política y Sociología (FLACSO). Integrante de la Asociación Ecuménica de Cuyo/FEC (Mendoza, Argentina) y del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe/CEAAL. Titular de la Cátedra Trabajo Social Comunitario de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCuyo). Docente y Orientadora social en Centros Educativos de Jóvenes y Adultos en Mendoza, Argentina.

Oscar Jara Holliday

Perú – Costa Rica

Alfabetizador, educador popular y sociólogo. Doctor en Educación. Miembro del grupo fundador de la Red Mesoamericana ALFORJA de la cual fue su coordinador durante sus primeros 18 años. Actualmente dirige el Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en Costa Rica. Docente universitario y Presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, CEAAL. Doctor Honoris Causa por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil, en 2018.



Silvana Cristina Iovanna Caissón

Argentina

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires). Especialista en Gestión Social (UNCuyo). Se encuentra elaborando la tesis de la Maestría en Políticas Públicas y Sociales y cursa el Doctorado en Ciencias Sociales (UNCuyo). Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET, por la Universidad Nacional de San Juan. JTP del Ciclo de Profesorado de la UNCuyo. Ha desarrollado y desarrolla tareas y prácticas de comunicación popular, en particular en GiramundoTV, Mendoza e investiga sobre políticas de medios comunitarios.

Nora Llaver

Argentina

Alfabetizadora, educadora popular y militante del movimiento de mujeres y feminista. Trabajadora de la educación en el Nivel de Educación Superior de Mendoza y profesora titular en la FCPyS-UNCuyo. Doctora, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Investigadora y docente en maestrías, diplomaturas y doctorados. Coordinadora e integrante del Instituto de Estudios de Género y Mujeres de la UNCuyo. Coordinadora Académica de la Diplomatura de Posgrado: Violencia de género. Análisis e intervención en el campo socio-jurídico (FCPyS-UNCuyo).

Bettina Martino

Argentina

Docente investigadora. Licenciada en Comunicación Social (UNCuyo), Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Sociología (FLACSO) y Doctora en Ciencias Sociales (UNCuyo). Actual directora del Centro de Estudios, Investigación y Prácticas en Comunicación y Educación. Profesora Titular de la materia Teoría de la Comunicación Social II de la Carrera de Comunicación Social de la FCPyS – UNCuyo. Investigadora en el campo de las teorías de la comunicación y la comunicación/educación.



Laan Mendes de Barros

Brasil

Periodista y editor. Licenciado en Artes Plásticas. Magister en Comunicación Social (Universidad Metodista de São Paulo). Doctor en Ciencias de la Comunicación (ECA-USP) y posdoctorado en Comunicación y Cultura (Université Stendhal – Grenoble 3). Profesor del Departamento de Comunicación de la Facultad de Arquitectura, Artes y Comunicación y Coordinador del Programa de Pos-graduación en Comunicación (Universidad Estadual Paulista). Coordinador del Grupo de Investigación MIDIAisthesis – Cultura Mediatizada y Experiencias Estética. Desarrolla investigaciones en epistemología y teoría de la Comunicación, comunicación y cultura y comunicación y experiencia estética, música y medios.

Mariano Ramírez

Argentina

Licenciado y Profesor en Comunicación Social y Especialista en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo). Docente en el nivel medio y en Institutos de Educación Superior de la provincia de Mendoza, donde realiza trabajos de investigación vinculados a la Formación y a la Comunicación. Escritor, hacedor cultural y promotor del uso de la radio como herramienta pedagógica en entornos educativos.

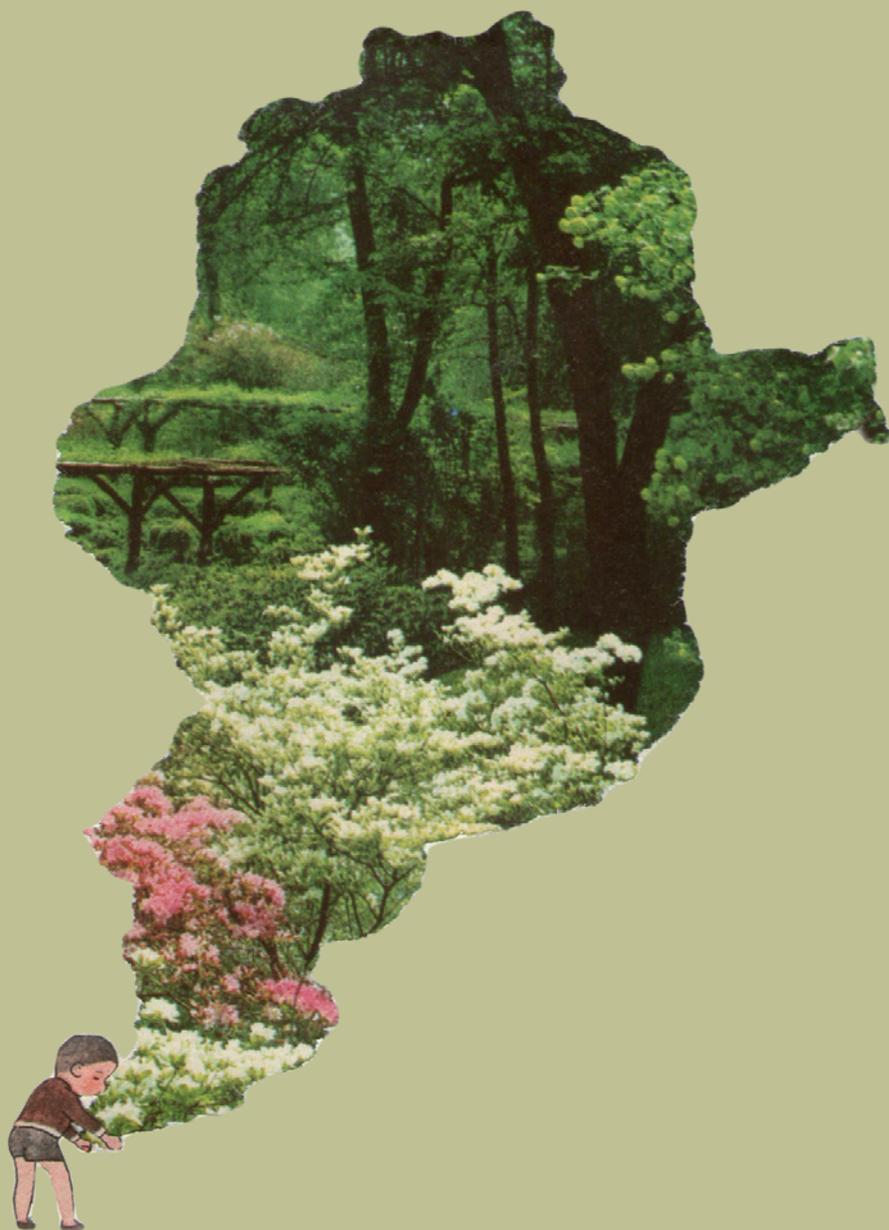
Marcos Roberto Souza Brogna

Brasil

Periodista y profesor. Graduado en Comunicación por la Facultad Cásper Líbero (San Pablo, Brasil), con especialización en Comunicación Periodística. Maestrando por la Universidad Estadual Paulista (UNESP, Brasil), donde integra el Grupo de Investigación MIDIAisthesis – Cultura Mediatizada y Experiencia Estética. Es profesor en el Centro Universitario Senac Santo Amaro en San Pablo desde 2014 en las áreas de Comunicación y Educación. Trabajó durante 15 años en periodismo impreso, diez de ellos como editor en jefe. Es autor del libro Viva (e entenda) a diferença (Editora Senac).



Paulo freire en los itinerarios de la comunicación/educación



Entrevista a Ismar de Oliveira Soares

“Hay necesidad de adoptar un paradigma que es el de la dialogicidad, la práctica de escuchar, de charlar e intercambiar, crear juntos, hacer y evaluar juntos”

Entrevista y texto: Mariana Castiglia, Bettina Martino
mcastiglia@uncu.edu.ar
bettinamartino@gmail.com

Hablar de Educomunicación en América Latina es pensar en grandes referentes de la comunicación y de la educación populares. Uno de ellos es Ismar de Oliveira Soares, promotor y practicante de la perspectiva educomunicativa, creador de la Licenciatura en Educomunicación en la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de San Pablo, Brasil.

El profesor Ismar, como afectuosamente es llamado, es reconocido desde los turbulentos años 70 por su mirada crítica hacia los medios masivos y la educación, a la que concibe como un acto comunicativo, siguiendo las enseñanzas de Paulo Freire. Su preocupación por la Educación Mediática y, especialmente, la Educomunicación llegan hasta nuestros días, en los que aboga por espacios horizontales y democráticos de interacción para que las y los interlocutores puedan hacer efectivo uso de su derecho a la palabra.

La Educomunicación se presenta hoy como un campo de intervención social. Además del reconocimiento que alcanzó en el ámbito académico, podemos hablar también del reconocimiento profesional e incluso de una apropiación por parte de las comunidades. ¿Cómo podríamos definirla y qué rasgos tiene, pensando en una perspectiva Latinoamericana?



La Educomunicación se presenta como una orientación de vida. De vida en abundancia de diálogo, de participación. Esto es lo que explica un poco el hecho de que el concepto camine y avance de una forma fuerte en América Latina.

Lo que yo observé en los últimos años a partir de trabajos que se publican en distintas partes del mundo, es que el concepto educomunicación está presente apuntando en dirección a la dialogicidad, al movimiento social, a la defensa de los grandes derechos. Se sale del ambiente mediático para ingresar en el ambiente de la convivencia. La perspectiva funcionalista de la comunicación tiene como contrapartida una perspectiva dialógica, que fue alcanzada en una lucha muy grande y larga. Recuerdo a Luis Ramiro Beltrán, el gran teórico de Bolivia, que en el '79 escribió el artículo "Un adiós a Aristóteles: la comunicación horizontal". Ya en ese tiempo apuntaba que en América Latina la perspectiva de la comunicación vertical, autoritaria, masiva estaba enfrentando un fuerte combate por parte de los agentes sociales latinoamericanos. El propio Luis Ramiro menciona largamente a Freire en ese artículo, que para entonces ya había escrito sus obras más importantes.

¿Cómo se recupera este pensamiento, tantos años después?

En estos últimos 20 años alcanzamos a tematizar esta lucha latinoamericana que estaba presente de forma alternativa en los movimientos sociales dispersos. Alcanzamos a traerla al centro de nuestras preocupaciones y a las políticas públicas. Por ejemplo, la lucha nuestra en Brasil es movilizar los sistemas de educación para que entiendan que hay una perspectiva nueva de hacer educación, de hacer comunicación, más participativa. Y que tiene fundamentos, que no es una idea loca, es algo que tiene una tradición.



En algunos países, “educación mediática” se usa como sinónimo de educación mediática. ¿Cuál es la mirada desde Brasil y América Latina al respecto?

Nosotros partimos de que hay necesidad de adoptar un paradigma que es la dialogicidad, la práctica de escuchar, de charlar e intercambiar, crear juntos, hacer y evaluar juntos. Este es el motivo por el que en América Latina el concepto avanza, no exactamente como una práctica de lectura de imágenes o mensajes o algo así. Por supuesto que estamos muy preocupados por la educación mediática, pero la educación entiende la propia educación del sujeto en cuanto productor de contenidos, e incluso de medios.

Si hay algo que llama la atención en el avance de la educación mediática en Brasil, es su constante expansión hacia otras disciplinas y profesiones. ¿Podrías contar alguna de las experiencias de apropiación que se han dado, más allá de la escuela?

Hay una bastante reciente. En el año 2017 realizamos un curso de corta duración, de extensión, sobre educación mediática. Una muchacha del departamento de salud del Estado participó y presentó, al final del curso, una propuesta para llevar la educación mediática a los profesionales de salud. La cuestión presentada por esta muchacha era que los medios tradicionales, el periodismo y la publicidad, no alcanzaban a movilizar a las personas. Se informaba sobre todo lo que necesitaban, se hacían campañas, pero la gente se quedaba donde estaba. Había necesidad, por tanto, de algo nuevo y ella entendió que la educación mediática podría ser el motor de un cambio. Entonces la propia Secretaría de Salud nos buscó para delinear una propuesta de trabajo. Son personas que no están exactamente acostumbradas a hacer investigaciones científicas, son personas que están directamente con la gente en las calles, en las



casas, para actividades de emergencia. El asunto era para nosotros hablar con un público que no estaba acostumbrado a discutir la comunicación. Ellos entendían que comunicación era lo que estaba: carteles, programas de radio, noticieros, especialmente materiales de divulgación, videos. Había necesidad de ir al encuentro de esta gente y promover con ellos nuevas prácticas comunicativas, cambiar de una comunicación vertical llevada por profesionales contratados para hacer las piezas comunicativas y convertirlos a ellos en motores, incentivadores de una práctica horizontal y dialógica de comunicación. La educomunicación es una manera muy solidaria, colaborativa, de trabajar juntos. Los proyectos que salen, en gran parte, tienen algo que ver con las escuelas porque es donde se encuentran los grupos aliados como los maestros y los alumnos. Pero también se va a organizaciones sociales que trabajan con las comunidades que están motivadas con este tipo de servicios.

¿Es posible sostener acciones educomunicativas sin políticas públicas, sin el apoyo del Estado?

En este caso, tenemos el soporte de la Secretaría del Estado para eso y tenemos también profesionales de esa Secretaría que están con nosotros, formados por nosotros, que frecuentan nuestras clases en la ECA, que están muy cercanos a la educomunicación y discuten mucho sobre eso. Acabamos de publicar un artículo en conjunto con ellos que presenta la historia y los primeros resultados de ese trabajo.

En la experiencia que relatás aparece con fuerza la impronta de Paulo Freire. ¿Cuáles son los sentidos de su obra que pensás se actualizan en el trabajo educomunicativo?

La educomunicación es exactamente Paulo Freire, en su teoría y en la práctica. En verdad, mucha gente ha leído a Paulo Freire, incluso él fue Secretario de Educación de la ciudad de San Pablo, pero el



hecho es que su perspectiva se concreta cuando hay gente dispuesta a implementar experiencias. Porque Paulo Freire atribuía el liderazgo de los procesos a las propias personas. Cada uno en su cotidiano trabaja para su propia liberación, pero cuando ese trabajo se hace en conjunto, alcanza a toda la sociedad. Entonces el pensamiento de Freire aparece en que tenemos que estar siempre buscándonos mutuamente, organizándonos, movilizándonos y así, colectivamente, avanzar. La idea de la educomunicación es propiciar condiciones para que la gente se articule. Muchos creen en Freire, lo admiran, leen, estudian sobre él. El asunto es practicar eso. Cómo -en el cotidiano de una clase, de una familia, de un centro de cultura- llevar a cabo este pensamiento de que todos tenemos el derecho a hacer escuchar nuestra voz. Debemos buscar oportunidades para promover este diálogo universal y juntos crear el mundo. La educomunicación permite eso porque se legitima frente a las demás teorías como una praxis. El tema es que sea una práctica coherente y comprensible para que los que están afuera de la academia vean que hay futuro en ella.

Cuando hablamos de educomunicación nosotros hablamos justamente del hecho de que una teoría como la de Freire es posible cuando tenemos la posibilidad de hacer alianzas con el poder público, con las fuerzas de la sociedad, con los propios ciudadanos, maestros, alumnos, y a partir de estas alianzas crear juntos proyectos de beneficio colectivo. Cuando hablamos de la práctica freireana hablamos de sostener una vigilancia entre la relación teoría y práctica, de mirar nuestro propio trabajo, el trabajo de todos, la coherencia de las acciones. Coherencia en la dialogicidad, en la colaboración, en la solidaridad entre quienes participan del proceso.

Claro, no es tomar un guión a partir de la lectura de Freire...



No, no es exactamente tomar una guía o un guión y practicarlo. Es vivir una experiencia de colaboración dentro de un espacio, sabiendo que hay reglas para eso. Y la regla es la apertura. Luego pensamos en la lectura de los teóricos: Freinet por ejemplo, Kaplún, Freire especialmente, permiten que la gente se ubique en teorías que orientan sus acciones, sus praxis colaborativas y dialógicas dentro de los distintos espacios y momentos en que vivimos. Esto bajo la influencia, claro, de un pensamiento coherente, lógico, legitimado que nos viene de grandes autores, de grandes autoridades teóricas. Pero el asunto es que la educomunicación es entendida así por niños de seis, siete, diez años, por jóvenes, adultos y viejos. Lo importante es que todos sepan que hay “maneras de hacer” que son distintas de las maneras tradicionales autoritarias, bancarias, como Freire apuntaba. Cuando uno, un niño, un adolescente, un joven, un adulto entiende eso, ya no quiere volver atrás.

Hay una apropiación de esas maneras distintas de hacer, de pensar, de relacionarse.

Sí. El tema de la educomunicación se convierte en un tema de pasión, la gente se apasiona por esta práctica, que tiene referencias que nos proveen los soportes teóricos. Hubo una anécdota muy simpática en una de mis visitas a las escuelas de San Pablo a lo largo de los últimos veinte años. Le pregunté a un niño de diez años: “bien, ¿qué piensas que quieres ser cuando seas grande?”, y el niño dice “yo quiero ser Paulo Freire”. Entonces él entendió muy bien quién era el simpático viejito que está en los carteles, porque los maestros le hablaron de él, le hablaron de cosas que él hacía y que Paulo Freire decía que eran importantes.

Jesús Martín Barbero es también una figura central en tu propuesta educomunicativa. Él también tomó a Paulo Freire como una referencia.



Sí, tomamos especialmente los conceptos de ecosistema comunicativo y de mediación. En el año 1988, cuando estábamos terminando la investigación del núcleo de Comunicación y Educación de la ECA, invitamos a Barbero. Hicimos un trabajo con él hace más de 20 años, justamente para presentar algunas conclusiones que estábamos identificando en la investigación y oírlo. Fue un momento muy mágico para nosotros tenerlo. También tuvimos a Mario Kaplún, organizamos un congreso internacional en ese periodo, fue el último gran congreso en el que participó y también dialogamos con él sobre esas conclusiones.

¿Podemos pensar a la comunicación como un campo de batalla cultural?

Yo imagino que ustedes conocen a grupos de jóvenes de la frontera Venezuela-Colombia. Hay un proyecto que se llama “Pásela en Paz” en una zona de Cauca que es una región muy violenta, que tiene a la guerrilla colombiana dentro. El sitio era un sitio muy peligroso que captaba a los jóvenes para la guerrilla. Entonces un grupo de radios comunitarias y una organización llamada *Comunicarte* de Bogotá se unieron para crear un proyecto de comunicación, para que los jóvenes pudieran empezar a producir mensajes, a expresarse, a articularse. En esta frontera hoy, mediante el manejo de una comunicación solidaria y participativa, con la hegemonía de los jóvenes y los niños, se están haciendo cambios muy profundos. Efectivamente estamos frente a una política de utilización de medios en la que se presenta una nueva mirada de la comunicación. Todo eso necesita que la gente se imagine comunicadora, se imagine empoderada, imagine que hay posibilidad de tener otros caminos, otras vías para avanzar. Entonces sí que es una guerra cultural. Y esa guerra, como dice Ramiro Beltrán en ese artículo que les mencioné, es un adiós a la comunicación autoritaria, a la comunicación dirigida desde arriba hacia abajo. La revolución se hace por la comunicación.



¿Y qué papel ocupan las facultades y escuelas de comunicación de la región en esta revolución? Muchas en los años 90 dejaron fuera las relaciones comunicación-educación. Daniel Prieto Castillo, por ejemplo, hablaba del comunicador escolar, del comunicador municipal, para tener contacto con la comunidad, para articular. Algunas universidades nacionales han recuperado lo educomunicativo, hay toda una comunidad que necesitaría de esta perspectiva.

Les diría que hay en Brasil un número de escuelas de comunicación que tienen la educomunicación como parte del contenido curricular. Hay muchas escuelas de periodismo que tienen una disciplina llamada Educomunicación. Hubo un congreso nuestro en que alcanzamos a reunir unas quince de estas instituciones que de una manera u otra tenían discusiones sobre este tema, de qué comunicación estamos hablando y queremos. Nosotros vamos a organizar en 2022 un congreso que tendrá lugar en Campina Grande, donde hay un curso de comunicación. Me imagino que esta discusión podría ser llevada para este evento. Mira una cosa interesante, hoy el banco de información del Ministerio de Educación de Brasil nos informa que tenemos 385 tesis sobre educomunicación en el país, que fueron presentadas en programas de posgrados, en distintas facultades. Lo que significa que la educomunicación se piensa, se practica en distintos lugares y que hay muchos investigadores y profesores pensando en eso. Es un potencial muy fuerte de gente que está distribuida en distintos lugares. Si para ustedes eso es algo vital, para nosotros también. El asunto que están poniendo ustedes en discusión es el rol de las facultades de comunicación frente a las necesidades de la promoción de una nueva comunicación que en América Latina se desarrolló en el pasado como comunicación alternativa o popular en los años 70, 80. No es del pasado, es del día de hoy.



Necesitamos que se transforme, también, en una demanda de las comunidades.

Es muy importante que en estos cien años del nacimiento de Pablo Freire se celebre el hecho de que Freire le dijo adiós a la comunicación vertical y bancaria. Hay espacio para que las facultades de comunicación atiendan a esta nueva demanda, porque es una demanda. Cuando la ciudad de San Pablo crea la ley llamada Educom, establece que la alcaldía va a continuar trabajando y apoyando esta perspectiva. Pasaron ocho alcaldes, enemigos unos de otros, pero ninguno chocó con la educomunicación porque tiene sus raíces muy bien plantadas en la formación de niños, maestros y proyectos. Para las autoridades es un proyecto beneficioso que motiva a los jóvenes, sacar la educomunicación va a causar una revuelta, entonces se mantiene aunque la autoridad que esté en el momento sea de un partido altamente elitista. Hay espacio para este nuevo pensamiento, hay lo que atender con él. Hay también necesidad de profesionales. Aquí en Brasil las escuelas que buscan educomunicadores lo hacen por cuestiones tecnológicas, necesitan de alguien que maneje las tecnologías porque sus maestros no están preparados para eso. Imagina que el educomunicador sea capaz de prepararlos para que puedan cumplir esas tareas, pero desde la perspectiva comunicativa.

Necesitamos formar educomunicadores pero también que las facultades de comunicación tengan en cuenta esta filosofía latinoamericana sobre el significado de la palabra y lo que significa un periodista, un relacionista público, un publicista, movilizados por la educomunicación. Porque es un paradigma que puede estar presente en la acción de los profesionales de las distintas áreas. Trabajar con esta mentalidad en esta dirección nos fortalece y nos une aún más.



Entrevista a Gabriel Kaplún

Comunicación y educación popular: los aportes de Paulo Freire y los avatares del nuevo siglo

Entrevista: Claudia Bermejillo, Silvana Iovanna Caissón y Mariano Ramírez.

Texto: Silvana Iovanna Caissón

claudiabermejillo@gmail.com

marianoramirezo6@gmail.com

prof.silvanaiovannacaisson@gmail.com

En esta entrevista Gabriel Kaplún, docente e investigador uruguayo, referente en temáticas de comunicación y educación, recupera los aportes que los trabajos de Paulo Freire hicieron al campo de la comunicación, en especial en la comunicación popular. Asimismo, nos propone reflexionar acerca del concepto de comunicación en relación con la extensión en el desarrollo académico actual de las universidades, cómo pensar una comunicación democrática en relación con las nuevas tecnologías y las transformaciones que el campo de la comunicación requiere para pensarse en un mundo más justo y democrático. A 100 años del nacimiento de Paulo Freire, el encuentro con este referente latinoamericano es una invitación a la reflexión y el diálogo para (re) pensarnos en la acción comunicativa hoy.

Desde las propuestas de Paulo Freire hasta el contexto actual, la comunicación y la educación transitan por un camino compartido basado en el diálogo y la disputa de sentidos. Sobre este eje configuramos el encuentro con Gabriel Kaplún, docente, investigador y referente en el campo de la comunicación comunitaria y la educación popular en América Latina y el mundo, promotor de procesos sociales e incansable luchador del derecho a la comunicación.



A 100 años del nacimiento de Paulo Freire, Gabriel Kaplún recupera los aportes en el campo de la comunicación en relación con la extensión social, su apuesta por el diálogo de saberes en el encuentro con los otros y la necesidad de repensar las prácticas profesionales tanto en la extensión como en la educación. En relación con ello, revisa el rol de las universidades y de la investigación académica como parte de lo social, su tensión y la necesidad de darle nueva forma a esta vinculación. Además, lejos de las posiciones apocalípticas, el investigador y docente reflexiona sobre cómo la comunicación y la educación necesitan repensarse frente al avance del uso, consumo y producción con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs), especialmente, las redes sociales y el mundo que nos abren. Finalmente, conversamos sobre el rol de las y los profesionales de la comunicación en un contexto adverso caracterizado por un sistema infocomunicacional tendiente a la concentración y la convergencia, frente al que sigue apareciendo como respuesta el legado de Paulo Freire: la potencia de la palabra como generadora de procesos de diálogo y motor de cambio.

Para comenzar, nos gustaría que repases cuáles son, a tu criterio, los aportes que Paulo Freire hizo desde la educación al campo de la comunicación.

Por un lado, hay algo muy fuerte desde el campo de la comunicación con la dialógica o lo dialógico. La presencia de esta idea, este concepto, en Freire es muy fuerte en sus trabajos a fines de los ´60 y principios de los ´70. La idea de que comunicación es otra cosa distinta que la difusión o la información, ha tenido un impacto enorme en muchos campos. En el campo de la educación, por ejemplo, porque era su espacio de acción, pero también en el campo de la comunicación y en el de la extensión rural. Aquel librito *Extensión o comunicación* (1969), poniendo estos conceptos como contradictorios, me parece



que marca toda una línea de pensamiento muy fuerte. Quizá no es su libro más conocido, pero es donde más explícita esta cuestión. Y es bien interesante ver el impacto en esa área específica. En Uruguay tenemos un trabajo conjunto entre nuestra Facultad de Información y Comunicación y la Facultad de Agronomía, donde esta cuestión aparece con mucha fuerza. A mí me impactó ver cómo entre los agrónomos fue recibido Freire desde ese lugar porque el término extensión tiene varios usos. En Uruguay, al menos dos. Uno ligado específicamente a la extensión rural, entendido sobre todo como transferencia de tecnologías, difusión de innovaciones, como le llamaba Everett Rogers. Y otro, referido a la extensión universitaria, al que algunos prefieren llamar como interacción universidad – sociedad, concepto ligado al movimiento universitario de Córdoba de 1918. La idea de que la universidad no puede quedarse adentro, que tiene que salir. El problema es cómo salir, si es iluminar a los ignorantes con el saber generado en los claustros universitarios, o es salir a dialogar, a construir desde un diálogo de saberes. Esa idea es muy fuerte en Freire y me parece que es de las centrales en muchos campos, incluido el campo epistemológico y el científico.

Por otro lado, tenemos que considerar la mirada sobre las culturas populares, en plural. La idea de la palabra generadora, el término generador, es una idea que aparecía ligada al lenguaje y a la enseñanza de la lengua. Esto está presente en *Educación como práctica de la libertad* (1965) y en *Pedagogía del oprimido* (1970). Esta idea llevaba primero a explorar el mundo, los mundos de aquellos con los que se quería iniciar un proceso educativo. Proceso que, según Freire, no debía empezar por qué enseñar sino por qué saben y cómo viven aquellos a los que quizá queremos enseñar algo, pero de los cuales también queremos y debemos aprender. Pero incluso, para aprender lo que quizás podamos enseñar, hay que conocer a quienes estamos



enseñando. En tiempos en que estamos conmovidos con la muerte de Jesús Martín Barbero, este tema otra vez vuelve y Freire hace una conexión muy importante. En el tema de la cultura, uno de los términos donde yo tengo más dudas con Freire, hasta dónde pudo y hasta dónde no pudo poner límites que vale la pena hoy revisar. También en términos del debate postcolonial y decolonial. Yo mismo lo escribí hace unos cuantos años, quizá Freire ahí quedó medio corto, por ejemplo, en relación con el pensamiento mágico y el pensamiento científico como dos cosas opuestas. La ciencia es la verdad, la que va a develar las ignorancias, los prejuicios, las alienaciones, tanto del oprimido como del opresor. Y en los pensamientos originarios de nuestro continente la magia tiene un papel que quizá estamos “ninguneando” de más. Ahí nuestro positivismo nos puede y quizá eso le pudo a Freire, más de lo que él pudo.

Otro aspecto, para seguir enumerando, tiene que ver con dónde se aprende, quiénes aprenden y cómo aprenden, ahora sí en el campo propiamente educativo. No se aprende solo en las instituciones formales, no se aprende solo en las aulas, hay muchos espacios donde también se aprende. Esto no lo encontramos en los primeros libros de Freire, sino en sus reflexiones posteriores cuando se empieza a vincular a los movimientos sociales como espacios de aprendizaje. Pero Freire ya había hecho un movimiento al salir de las aulas en un sentido muy físico, además. Enseñar debajo de un árbol, escribiendo en la arena o en la tierra, no sólo en un papel. Ahí hay otro aspecto fuerte que cuestiona la institucionalidad. Se aprende adentro en conexión con ese afuera que es el mundo en que se vive. ¿Quiénes aprenden? ¿Se aprende sólo? Se aprende con otros, sobre todo. Lo grupal es muy fuerte. La función de los grupos es bien interesante además en un contexto como el de hoy, donde reemergió una antigua discusión sobre la educación a distancia porque la pandemia por



Covid-19 nos obligó a todos a estar lejos y a conectarnos por vías remotas, donde la soledad puede ser más aguda. Este era un debate en la educación a distancia pre-internet, se agudizó con internet y ahora emerge con más fuerza. Para Freire se aprende siempre con otros, con los otros. Y eso es clave. En este punto, podemos conectar los aportes de Freire con el constructivismo, específicamente con Vygotsky y el sociointeraccionismo.

Y es acá donde encontramos el fundamento político de la comunicación y la educación. Se aprende con los otros y en relación con el mundo, como dice Freire, y en relación con un mundo que se mira críticamente y que queremos transformar. El papel político de la educación es explícito en Freire. Y hay explícita también la idea de que la no explicitación también es un ocultamiento, porque la educación es siempre política. Explicitar es mejor que ocultar, tanto a los demás como a mí mismo. Lo mismo sucede con la comunicación. No hay comunicación neutra. La dialógica es clave para pensar la comunicación. De hecho, para Freire, lo dice con fuerza y en más de un lugar, como en este librito *Extensión o comunicación* (1969), no hay comunicación si no hay diálogo. Nos acostumbramos a desconectar la comunicación del diálogo, a dejarla reducida a la difusión, a la transmisión. Todo el tiempo se puede hacer un paralelismo entre la manera de entender la educación y la manera de entender la comunicación. A su vez, puede hacerse un paralelismo en otro campo como el de la política y el modo de construir las relaciones sociales, los liderazgos o la construcción colectiva.

¿Cómo se desarrolla para vos el campo de la extensión en la universidad actualmente?

En el ámbito universitario ayuda a revisar mucho la extensión, la relación con la sociedad, yo diría, la manera de construir universidad,



de pensar la universidad y su función y su tarea. Hace 20 años yo estaba en la Universidad Pública del Alto, una universidad que en aquella época estaba en plena construcción institucional y hasta física y hoy es enorme. Tenían en esa época un ciclo de formación para sus profesores y tenían bastante gente. A mí me tocó una semana con los trescientos profesores. Era un gimnasio grande, había mucha gente y tratábamos de llevar una cosa bastante activa y participativa. Yo había llevado una serie de videos de diálogos con Paulo Freire. Eran 20 minutos de Paulo Freire dialogando con diversas personas ordenados por temática, abrimos el debate, fue interesante. Al terminar, se acercó un profesor. Me contó que era *aymara*, arquitecto y profesor, y me dijo: “todo bien profe, Paulo Freire era un amigo, pero nunca nos entendió del todo”. Hablamos un poco más, pero me dejó picando por mucho tiempo su objeción, su duda, qué es lo que Freire no había entendido aun siendo un amigo. Me parece que esa es una zona que actualmente vale la pena retomar, releer, igual que muchas otras donde Freire fue y vino, por lo menos complementó, a veces se desdijo un poco o por lo menos intentó ajustar o aclarar su propio pensamiento.

Hay todo un trabajo de problematizar y ensayar respuestas sobre esto y lo que te preguntábamos anteriormente en su libro epistolar “Miedo y osadía” (1987) que escribieron en diálogo con Ira Shor. ¿Es posible trabajar desde esta perspectiva en ámbitos formales?

La escuela es una institución que ya no da, que ya no puede. No creo que Freire haya dicho esto alguna vez, pero tuvo ese efecto. Por ejemplo, el uso de la educación popular casi siempre se hizo por fuera del ámbito escolar, tanto en las experiencias de educación como de comunicación popular y alternativa. Sin embargo, Freire pasó a integrarse al currículum obligatorio de la formación de docentes, por ejemplo, ya hace muchos años. Una integración que siempre puede



ser un poco mentirosa porque uno puede decir “hay que estudiarlo, aprobar los exámenes, citarlo en un trabajo”, pero de ahí a usarlo fuertemente no, porque hay una fuerza institucional dominante respecto de cómo se constituyen los sistemas educativos que hace inviable que eso entre a fondo. Aún así, hace muchos años que hay experiencias de instituciones formales que incorporaron a Freire, desde lo más micro del docente en su aula y en las universidades encontramos mucha gente que lo ha incorporado con muchísima fuerza, aunque sigue siendo una fuerza instituyente minoritaria. El propio Freire cuando hizo su pasaje por lo formal o por la gestión, cuando fue Secretario de Educación de San Pablo, tuvo un fracaso estruendoso allí. Así lo contaba Rosa María Torres, la ecuatoriana, cuando en una charla le preguntábamos sobre la experiencia de Freire en ese rol donde había que liderar unos miles de maestros y profesores del sistema de educación de San Pablo que es muy grande, es casi un país. Según ella, él no pudo, la institución le ganó y era imposible transformarla. Mi experiencia universitaria, en parte, va por ahí, aunque todos los días me gana la institucionalidad. Creo que hacemos cosas muy freireanas y al mismo tiempo tenemos reglas de juego que nos acotan a los márgenes institucionales. No sólo me refiero a las reglas formales institucionales sino a las no escritas. Lo más difícil no está en lo que la institución nos dice que hay que hacer, poner calificaciones, exámenes, por ejemplo, sino en lo que los estudiantes esperan. Probablemente eso es lo más difícil de transformar. Ahí está la fuerza instituida super fuerte. En ese sentido Freire sigue siendo un instituyente, un revulsivo potencial de todos los sistemas educativos y está bueno que lo siga siendo, así como está bueno que sigamos dando esa pelea en las instituciones.

Uno de los ejes sobre el que queríamos charlar es el de las universidades como formadoras de profesionales de la comunicación



y cómo han tenido que revisar sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Un ejemplo es lo que llamaron la “segunda reforma universitaria” en la UDELAR y cómo esos procesos impactaron -o no- en la formación de los profesionales. Esto a lo que vos te referías recién: esas tensiones entre la práctica docente, la vocación por la educación popular y lo instituido como universidad pública, como sistema en un camino de formación de profesionales. ¿Cómo lo viven ustedes desde ahí?

Lo que en Uruguay se llamó “segunda reforma universitaria” tuvo lugar ya hace una década atrás. Freire apareció con mucha fuerza en alguno de esos actores, en otros no. Y yo creo, y esto es una lectura mía, que por suerte contaminó un poco todo de manera sana en ese debate. En nuestra universidad esto se tradujo en una palabra clave: integralidad, como instituyente. El termino tenía tres funciones importantes en nuestra universidad. Por un lado, la integralidad como articuladora de las funciones universitarias, es decir, enseñanza, investigación y extensión. Por otro lado, integración de las disciplinas, inter-trans-disciplina, al menos un trabajo de integración entre las disciplinas mucho más fuerte. E integración de saberes universitarios y no universitarios. Esto último tiene que ver con el diálogo de saberes y muchos lo explicitaron directamente en términos de Freire y Boaventura de Sousa Santos. La integración de funciones universitarias también, porque rescata un sentido fuertemente político, sobre todo, y esto no fue tan unánime, cuando la extensión -palabra que a Freire no le gustaba y que yo prefiero llamar interacción con la sociedad- pasa a ser no lo último sino lo primero. Porque en la construcción institucional de la vida universitaria, la extensión es la hija más pobre y la que va al final. Investigamos, sabemos cosas, podemos enseñar y además, ya que estamos, podemos enseñar a otros que están afuera. Y eso es la



extensión. En todo caso podemos transferirles saberes, en las áreas agraria e industrial aparece con mucha fuerza. Si la extensión está al principio, aunque el nombre sea ese u otro, es la gran constructora de la agenda de la investigación, por ejemplo. Hay que conocer lo que hace falta conocer porque interesa a alguien. Y es con ese alguien que tenemos que construir ese conocimiento. Lo tenemos que construir con ese alguien porque es quien sabe, lo tenemos que construir desde el diálogo crítico porque ese saber vale, pero tampoco dando por bueno todo ese saber que tenemos de otras partes o el que construimos dentro de las universidades. Es en ese diálogo en que se termina de construir el conocimiento. Y, además, sólo si se construye así, se puede usar.

Entonces, la relación con la sociedad como motor de la universidad es una idea fuerte y clave. Y la interdisciplina va por añadidura porque los problemas que se enfrentan en cualquier instancia social son siempre complejos, y necesitan abordajes complejos y hay que dialogar en torno a ellos porque no hay ningún problema que pueda ser realmente resumido en un abordaje. Todos pueden ser útiles, pero hay que articularlos. Entonces este triple sentido de la integralidad hay que abordarlo. En nuestra universidad tuvimos explícitamente un debate: si hay que mantener el término extensión o no, porque tenemos una rica tradición extensionista que tiene mucho de freireano aunque el término a Freire no le gustara. Nos ha pasado lo mismo con el término desarrollo, un término muy cuestionado hoy. Pero yo recuerdo que me puso muy del otro lado hace una década cuando se intentó construir en Paraguay el Instituto Latinoamericano de Comunicación para el Desarrollo y estaba Juan Díaz Bordenave (en el penúltimo año de su vida) y venían compañeros y nos decían “no, ¿cómo comunicación para el desarrollo? Tiene que ser comunicación para el buen vivir”. Y alguno con el mismo sentido



dijo, “mirá, eso no se va a entender”. Disputemos el sentido de la palabra desarrollo, disputemos el sentido de la palabra extensión. La cuestión de las palabras importa. Estos debates dejaron huellas muy fuertes, pero creo que se avanzó mucho en estos años, le dio legitimidad a muchas prácticas que estaban en los bordes. No dejaron de estar un poco en los bordes, pero se sintieron más fuertes, más legitimadas y eso ayuda. Eso sigue pasando hasta hoy. En todo caso posicionó la manera de pensar la construcción universitaria de un modo interesante que sigue teniendo fuerza.

Venís trabajando sobre comunicación para la educación y un poco en discusión con la educación para los medios. ¿Qué perspectiva se puede incorporar en relación con las nuevas tecnologías dentro de este debate?

No estoy muy seguro de que ese debate terminológico sea importante. A mí lo que me pasa con la educación para los medios es que me da la impresión de que quedó muy pegada a dos cosas que no me alcanzan: por un lado, a los medios y la comunicación más allá de los medios, y por el otro, al consumo crítico más que a la producción cultural y mediática. Consumo y producción, incluso zonas grises entre consumo y producción. En parte porque las nuevas tecnologías -que ya no son tan nuevas, tienen 25 años- abren mucho a esas zonas combinadas entre leer, ver, producir, intervenir. Internet te da esa posibilidad, su potencialidad dialógica está, es real. Pero al mismo tiempo es mentirosa porque las concentraciones de poder se reprodujeron en internet muy rápido y hoy lo estamos viendo. Los algoritmos terminan operando fenómenos de concentración muy fuerte, los flujos económicos y empresariales también. Pocas empresas concentran esos flujos y los algoritmos, además, nos dejan encerrados dentro de burbujas donde no dialogamos mucho. Entonces es mentiroso, pero es cierto que hay una potencialidad



dialógica que siempre estuvo pero que es más fácil, sobre todo más fácil que los medios unidireccionales de broadcasting del siglo XX. Por eso a mí me parece importante y más posible hoy pensar la educación para la comunicación incluyendo el consumo y el uso de los medios, un uso crítico y activo. Pero también la producción crítica y activa, porque hay modos poco críticos de producir, reproduciendo los géneros, formatos y esquemas viejos. Por ejemplo, antes se imitaba al presentador de televisión y ahora quizá se imita al *youtuber* de moda. Es cierto que hay capacidad de emergencia de actores inesperados, con una fuerza que no hubiéramos esperado en el debate público, en los imaginarios, en la cultura. Eso da una posibilidad enorme de que cualquiera, en principio, haga cosas que no podía hacer fácilmente antes. Pero también el riesgo de reproducir lo dado es muy fuerte. Entonces más que nunca tenemos que ayudarnos a pensar, abrir posibilidades, mirar más críticamente y hacer más críticamente en los múltiples espacios de comunicación que hoy tenemos.

En relación con esto que planteás y pensando en cómo se compone el espacio público comunicacional hoy, ¿qué podemos hacer con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en este universo digital?

Los riesgos y las posibilidades son enormes. Más que quejarnos de los riesgos, que ciertamente hay que advertirlos y combatirlos con políticas públicas y regulaciones, también hay que aprovechar las enormes potencialidades. Tenemos mucho para hacer y trabajar en alianza con otras disciplinas, por ejemplo, la ingeniería informática. Estoy justo trabajando en un proyecto que es de ese tipo que me encanta, muy interdisciplinario, con ingenieros porque por ahí veo una enorme potencialidad, más allá de todos los riesgos que conocemos.



El contexto de pandemia nos atravesó como educadores y educadoras y, en relación con esto, nos preguntábamos si además de representaciones sociales y mediáticas, estamos también construyendo representaciones digitales. ¿Cómo afectan a esta mirada dialógica de la educación popular?

Está bueno eso, no tengo una respuesta. Más bien es algo a construir. Tentativamente puedo decir que creo que hay, por un lado, algo que hace a lo que mostramos y lo que ocultamos, cómo nos presentamos frente a los demás. En este sentido, hay que volver a leer La presentación de la persona en la vida cotidiana de Goffman, y pensar qué hubiera dicho sobre la presentación en la esfera digital. Buena parte de lo que Goffman decía está vigente. Afirmaba que todos usamos máscaras todo el tiempo, todos representamos papeles. Internet lo agudiza y lo hace más patente. Cuando él habla del presentarse frente a los otros lo hace desde las estéticas, la cara, el arreglo corporal, lo que en las redes sería el nombre que nos ponemos, la foto que nos representa, lo que le agregamos a esa foto, marcos, etc. Además, Goffman analizaba cómo interactuamos entre nosotros, el papel que representamos, cómo lo representamos. En este sentido, las redes tienen una posibilidad distinta a la de la cotidianidad: por ejemplo, lo asincrónico permite pensar la actuación. Tenemos más riesgos, digamos, de ser involuntariamente sinceros en la presencialidad que en las redes. De todas formas, no podemos calificar estas prácticas y representaciones como negativas. Pero en términos de construcción de diálogo democrático, de construcciones políticas, de elaboraciones de propuestas y acción colectiva, la posibilidad de pensar esta esfera tiene elementos bien interesantes, positivos. Esa es una de las cosas que estamos trabajando ahora con estos compañeros. Y eso a su vez tiene sus desventajas porque yo me pierdo de lo que otros dijeron, la red de conversaciones se hace



difícil de descifrar, se hace muy abigarrada, muy compleja. Entonces se puede empobrecer el diálogo porque yo sigo mi propio hilo de pensamiento y a lo sumo el de alguien que ya conozco, entonces sigo la conversación con él, pero no atiendo otras voces porque no las oigo, aunque estén ahí. La red de conversaciones funciona de otros modos. Todo esto se agudizó con la pandemia y la intensificación del uso de los espacios virtuales. Los ensayos y errores de este año y medio nos están dejando muchos aprendizajes. Yo al principio creí que muchas de las cosas que hacía eran inviables, como por ejemplo juegos, sociodramas, etc., una cantidad de técnicas que vienen de mi formación en educación popular y que mantengo hasta hoy en todos los espacios, incluidos los universitarios. Y no, encontré rápidamente formas de hacerlo, a veces remedios sustitutos, pero otras veces reemplazos con ganancia. Por ejemplo, los juegos con lo sonoro que empezamos a inventar resultaron super potentes. Desde una perspectiva freireana, y una perspectiva dialógica, hay muchas posibilidades de aprovechar todo lo bueno que esto tiene, sin dejar de señalar que es cierto que estamos sometidos a riesgos complicados.

¿Cómo trabajar esta perspectiva de la educación para la comunicación en vínculo no sólo con los espacios educativos -los formales y los que llamamos informales o populares- sino también con tu trabajo vinculado a debatir las leyes de servicios de comunicación audiovisual? ¿cómo pensar en trabajar desde esta perspectiva para que muy de a poco otro sistema de medios sea posible y, en ese sentido, poder generar otros tipos de consumo culturales?

Es efectivamente una pelea larga que ha tenido idas y vueltas. Un movimiento que hacia los 80 desembocó en el acuerdo con UNESCO, el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación



(NOMIC) y el informe McBride, no tuvo aplicación en América Latina -un caso poco conocido fue el de Perú durante el gobierno de Velazco Alvarado-. En el 2000 este debate volvió, después de la ola neoliberal, y tuvimos una época de varias leyes y marcos regulatorios que fueron en esa dirección democratizadora. El caso argentino es quizá uno de los más emblemáticos. Sin embargo, en el último quinquenio vivimos un proceso de retroceso, muchas de esas leyes quedaron en desuso o directamente fueron derogadas, lo que marca una gran debilidad en el sentido de que no parece haber habido claramente en todos los casos un calor popular tan fuerte detrás de esos marcos regulatorios como para que resistieran. No terminaron de construirse como derechos en la ciudadanía. En el caso de Uruguay creo que fue un poco peor porque en realidad tuvimos una ley aprobada en el 2014 que en el quinquenio siguiente, aún con el mismo signo político, no se aplicó casi nada y no hubo ningún movimiento popular importante de reivindicación. Hubo sí una llamada sociedad civil, moviéndose, activa, pero fue pequeño. Pero, creo que aún con esa debilidad, había algunas fortalezas interesantes. En algunos casos como en Argentina, el sector comunitario aprovechó el marco regulatorio para fortalecerse un poco más, aunque nunca fue consolidado del todo. Es cierto que ciertos fondos de fomento son muy útiles, pero si uno puede, si uno llegó a instalar la potencia comunicacional suficiente y social suficiente, es posible que su salud esté relativamente garantizada más allá de casi cualquier contexto. Un medio comunitario, por ejemplo, que logró consolidar una producción interesante, una audiencia interesante, una sostenibilidad económica, de gestión, social y productiva interesante, es posible que sobreviva a cualquier tormenta. En Uruguay eso ha pasado a medias. Teníamos un sector comunitario débil, no se fortaleció demasiado con el marco legal y es posible que cuando pasemos el tamiz, encontremos algunos medios con esa resistencia a los que yo les pronosticaría larga salud, y otros



que ya no lograron sobrevivir y que cuesta mucho que vuelvan a emerger, y cuesta que emerjan otros en ese contexto. Pero es posible que estos años también digan otras cosas, a veces los momentos políticos más duros hacen emerger actores con fuerza.

Por otra parte, está el sector público de medios. En América Latina ha sido tradicionalmente débil. Algunos de los marcos legales apuntaron especialmente a fortalecerlo y otros no tanto. En el caso de Uruguay no mucho y además no se aplicó. Seguimos teniendo un espacio de medios públicos bastante débil. El sector público es uno de los actores clave de los sistemas democráticos saludables, aunque uno de los debates y problemas del sector público es si es público, valga la redundancia, o si es gubernamental. Si son los medios del gobierno o los medios del estado o mejor aún de la sociedad. Si pueden resistir bien, por ejemplo, a los cambios de gobierno. Si están lo suficientemente blindados para que, por ejemplo, si un gobierno los ataca en cualquier sentido, resistan. Esa es una de las pruebas de fuego para saber si son públicos. Esto es lo que ha pasado tradicionalmente en Europa. En América Latina en general no y es un signo de este problema.

Finalmente, otra cuestión es si dentro del sector privado comercial hay una emergencia y potencia de la producción independiente, más allá de las grandes empresas, o si se mantiene bajo niveles de concentración mediática. Esto en general ha sido muy difícil porque la concentración sigue siendo muy alta en toda América Latina. La producción independiente sigue siendo relativamente débil. A veces produce, pero no tiene canales de difusión entonces queda presa. Eso es lo que le ha pasado a Uruguay, un país con una producción chica pero interesante, pero que es producción para festivales, es producción para poquitos, que no encuentra pantalla en salas de cine, casi nada por todo el sistema de distribución, y encuentra todavía



menos exhibición en televisión. Y además tiene problemas con los derechos si no está en Netflix, y eso no se ha trabajado, esa es una de las zonas que no entró en general en las leyes, lo digital, y que tenemos que incluir lo antes posible con regulaciones que sean capaces de contemplar algunas cosas, aunque sea en términos transaccionales. El próximo paso es pensar cómo regular a las grandes plataformas para que cumplan con algunas contraprestaciones básicas como cuotas de catálogo-pantalla nacional, local, regional según los casos, pagando los derechos. Hoy la producción audiovisual está más oculta que hace diez años. Pasó dos días por una sala comercial, ahora ni eso porque las salas no están abiertas, pasó a la dos de la mañana en algún canal de televisión que tiene los acuerdos que los obliga a exhibir y después no hay dónde encontrarla porque son un poco celosos con razón de los derechos, no les gusta que las copias malas estén en YouTube, y no están en ningún lado más.

En cuarto lugar, considero que esa época de avances legislativos nos dejó preguntas: qué tanto se encarnó como la comunicación como derecho, qué grados de participación ciudadana se consideran tan ineludibles que pueden resistir a los cambios de gobierno, es decir, qué modos directos o indirectos tenemos de intervenir como ciudadanos en las políticas públicas. En este punto todavía tenemos una gran debilidad.

Pero también aprendimos mucho de estas cuatro cosas en los últimos años. En particular nosotros sí tenemos que darles a las facultades de comunicación un especial debate y avance sobre la cuestión digital. Porque no podemos recuperar marcos regulatorios de la primera década del 2000 porque se van a quedar muy cortos, en términos de que están desfasados de los consumos masivos digitales, por ejemplo. Podemos terminar regulando lo que ya nadie usa, o lo que se usa poco, y no regulando lo que la mayoría está usando.



En relación con lo que comentás sobre los consumos culturales y el sistema de medios, ¿qué estrategias podemos pensar desde la comunicación y la educación populares para que podamos realmente ir construyendo en materia de derecho a la comunicación, otra comunicación posible tanto desde la ciudadanía como desde quienes son productores/as en los medios, como quienes trabajan en la educación?

Impregnar al sistema educativo sigue siendo clave y ahí hay mucho por hacer todavía en casi todos lados. Fuera del sistema educativo, se puede trabajar desde los movimientos sociales donde, paradójicamente, considero que la comunicación suele estar pensada desde una concepción difusionista y transmisora, es decir, poco dialógica. Eso tiene que ver con una concepción dominante muy instituida en la cultura, pero también con la construcción política de los movimientos sociales. Entonces ese sigue siendo un terreno enormemente rico para trabajar.

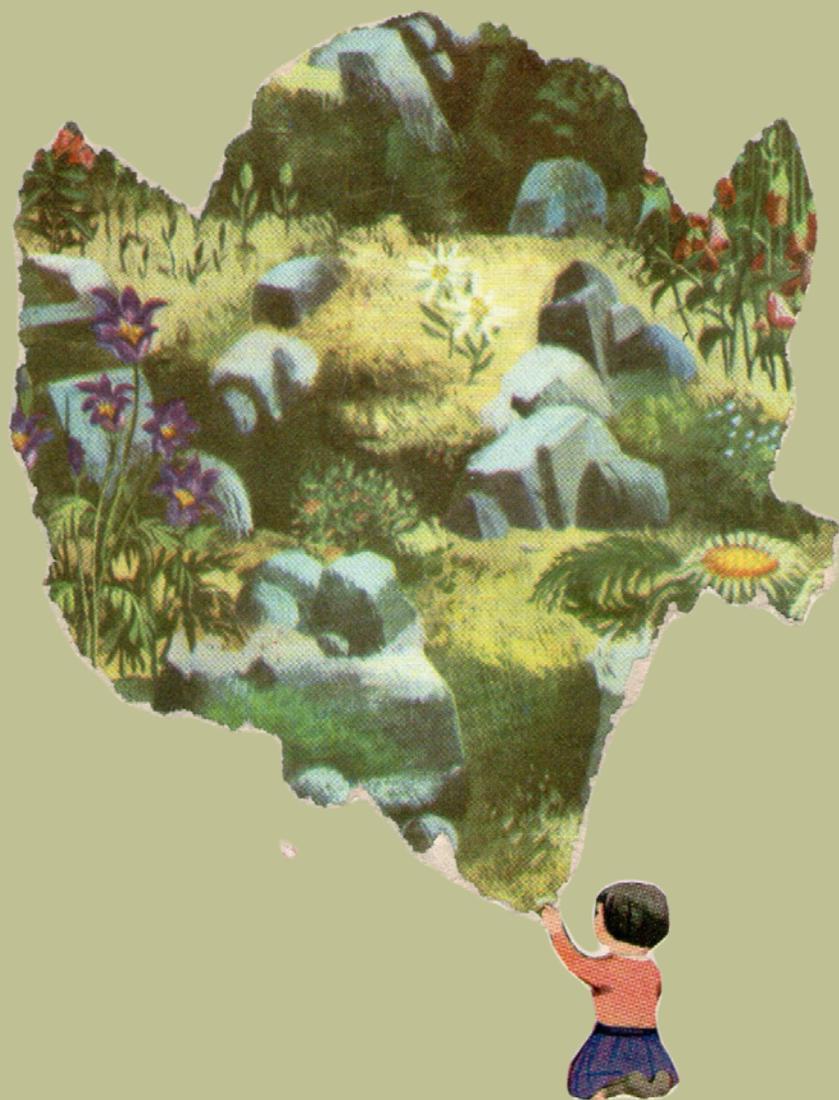
Otra pista, tiene que ver con nuestra tarea interdisciplinaria en el terreno específicamente de la comunicación. Trabajar con otras disciplinas. A eso estamos acostumbrados los comunicadores, pero hay que hacerlo mucho más, por ejemplo, con el sector salud, ingenieros informáticos, agrónomos cuestionando el modelo “transferencista” de la extensión agraria, entre otros campos. Actualmente estoy trabajando en un proyecto con ingenieros y hay mucha gente ávida de ese diálogo de los dos lados. Ese diálogo, ese construir juntos, pensar otras algorítmicas o alternativas a los algoritmos. Hay mucho para hacer y es un terreno muy específico. Hay mucho hacker pensando estas cosas y hay que ser capaces de construir esas rupturas. En ese sentido, creo que la reflexión nos lleva a volver a referentes fundacionales de otras perspectivas como Vygotsky, Freire, Jesús Martín Barbero -que se nos acaba de ir-, y a muchos otros que no son “bibliografía vieja”. Hay mucho para construir desde las universidades en el campo de la comunicación. Tenemos un campo profesional muy heterogéneo,



aunque lo hemos dejado muy librado a las tendencias funcionalistas o positivistas, a las tradiciones profesionalizantes de mercado. Debemos ser capaces de ocupar críticamente todos esos espacios y dar a nuestros estudiantes la posibilidad de que encuentren trabajo, generen trabajo y al mismo tiempo nos ayudemos a construir un campo profesional diferente. Claro que ese campo no se construye si no hay cambios en la sociedad, pero sin transformaciones en nuestro campo eso tampoco es posible.



Volver a Paulo Freire: vigencia de su pensamiento para la transformación social



“No quiero que me repitan...quiero que me reinventen”

Desafíos del pensamiento de Paulo Freire para los tiempos actuales

Oscar Jara Holliday
oscar.jara@cepalforja.org

“Ver de nuevo lo antes visto casi siempre implica ver ángulos no percibidos. La lectura posterior del mundo puede realizarse de forma más crítica, menos ingenua, más rigurosa”

(Paulo Freire, “Meu primeiro mundo”,
À sombra desta mangueira, 1997)

En estos tiempos pandémicos de crecimiento de las desigualdades, polarización ideológica y deterioro de la democracia, en estos tiempos en que noticias falsas (*fake news*) crean realidades y argumentos que se aceptan sin cuestionar, es indispensable “ver de nuevo lo antes visto”, y analizar críticamente desde otros ángulos las situaciones y problemáticas que vivimos, como requisito para imaginar, proponer y construir -sin ingenuidad y con rigurosidad- otros mundos posibles. Es en ese sentido que ubicamos el llamado que Paulo Freire hizo a quienes le propusieron crear el Instituto Paulo Freire en 1991: reinventar su pensamiento desde esas nuevas miradas y realidades, inspirarnos en su sentido de fondo y no simplemente repetir sus frases.

Ante la potencia cuestionadora y crítica del pensamiento de Freire, se ha pretendido, por una parte, demonizarlo y, por otra, minimizar su aporte filosófico reduciéndolo muchas veces a un “método de alfabetización”. Sí, Freire aportó en los años sesenta un método revolucionario de alfabetización que rápidamente se extendió por



toda América Latina, pero este fue uno de sus tantos aportes, que muchas veces no se ubica ni en el contexto histórico de la época, ni en el marco de la filosofía que lo sustenta, reduciendo su propuesta educativa a consideraciones metodológicas, o incluso didácticas.

Este reduccionismo es reflejo de una aproximación superficial al pensamiento, a la obra y a la vida de Paulo Freire, quien incluso desde los años de la experiencia de alfabetización en Angicos en los años 60, impulsaba una *Acción Cultural Liberadora* que suponía criticar la totalidad del sistema “bancario” de educación en todos los niveles y proponía otro sistema de educación con bases populares y objetivos de transformación social. Aquí el testimonio de Jarbas Maciel uno de los integrantes de su equipo en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife:

...vimos surgir junto al Método Paulo Freire de Alfabetización de Adultos, el Sistema Paulo Freire de Educación, cuyas sucesivas etapas ya comienzan ahora a ser formuladas, y algunas de ellas aplicadas experimentalmente, desembocando con naturalidad en una auténtica y coherente Universidad Popular

Esta propuesta de sistema integral de educación liberadora creada por Freire y su equipo en los años sesenta, estaba vinculada al movimiento estudiantil, a la Extensión Universitaria, así como a la experiencia del Movimiento de Cultura Popular (MCP) y al Movimiento de Educación de Base (MEB). Como propuesta político-pedagógica, era una expresión de un pensamiento filosófico que se iría desarrollando, precisando y profundizando con el tiempo, recreándose y reinventándose permanentemente en su vínculo con otras prácticas y contextos históricos. De ahí la importancia de ahondar en esos aportes de una filosofía educativa liberadora para identificar sus desafíos inspiradores para los tiempos actuales, reinventándola, con el objetivo también de reinventar nuestras prácticas.



La propuesta ética, política, pedagógica y estética de Freire

La filosofía de Paulo Freire, sustento de su pedagogía y su antropología, no estaba compuesta de un discurso complejo y reservado a especialistas. Su filosofía era una manera de ver la vida, y aún más, era una manera de vivir: teórico/práctica, “senti/pensante”, siempre en búsqueda, siempre consciente de nuestra condición de seres inacabados, que nos vamos haciendo en la historia. Por eso, la filosofía educativa de Paulo Freire es eminentemente una filosofía “preñada de historia” y su propia vida fue constituyéndola, paso a paso, hasta ese día de abril de 1997 en que se despidió de nosotros señalándonos la ruta por la que nos invitaba a seguir caminando.

Esa filosofía en construcción fue enriqueciéndose a lo largo de su exilio, siempre recreando su pensamiento ante cada nuevo desafío: primero en Bolivia, luego en Chile donde estuvo de 1964 a 1969, posteriormente en Estados Unidos, y luego trabajando con el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra de 1970 a 1980, parte de cuyo tiempo lo pasó vinculado a la experiencia educativa de Guinea-Bissau y otros procesos de liberación del colonialismo en África; también recorriendo el mundo en encuentros y conferencias hasta volver nuevamente a América Latina, especialmente en su último período de compromiso político, pedagógico y personal en Brasil para trabajar en la Secretaría de Educación de São Paulo, el Instituto Cajamar, la Universidad Católica de São Paulo y otros espacios.

Siendo profundamente histórico, Freire era –tenía que ser– radicalmente dialéctico e integral, preocupado por la interrelación de los distintos aspectos que componen la realidad. Veamos cómo en sus *Cartas a Guinea Bissau – apuntes de una experiencia pedagógica* en proceso, reflexiona en torno a la indisoluble relación entre teoría del conocimiento, objeto de conocimiento y método:



Considerando que la educación, la acción cultural, la animación, no importa el nombre que se dé a este proceso, implica siempre, en el nivel de la alfabetización o de la post-alfabetización, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, una de las primeras cuestiones que nos tenemos que plantear debe referirse justamente a esa teoría misma, al objeto que se trata de conocer – y que constituye el contenido programático de la educación, en la alfabetización y en la post-alfabetización - y al método de conocer.

En primer lugar, la teoría del conocimiento al servicio de un objetivo revolucionario y puesta en práctica por la educación, se basa en la constatación de que el conocimiento, siempre proceso, resulta de la práctica consciente de los seres humanos sobre la realidad objetiva que, a su vez, los condiciona. De ahí que entre aquellos y ésta se establezca una unidad dinámica y contradictoria, como dinámica y contradictoria es también la realidad.

Desde el punto de vista de tal teoría –y de la educación que la pone en práctica-, no es posible:

Dicotomizar la práctica de la teoría;

Dicotomizar el acto de conocer el conocimiento hoy existente del acto de crear el nuevo conocimiento;

Dicotomizar el enseñar del aprender, el educar del educarse.

Por otra parte, el método coherente con esta teoría del conocimiento, al igual que el objeto que se trata de conocer –o sea la realidad objetiva- es dinámico también. (Freire, 1979, p. 121-122)

(...) de ahí que jamás nos hayamos detenido en el estudio de métodos y técnicas de alfabetización de adultos en cuanto tales, y en cambio, hayamos considerado esos métodos y técnicas como algo que está al servicio de (y en coherencia con) una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica – la cual, a su vez, tiene que ser fiel a una determinada opción política (Freire, 1979, p. 18).

Estas afirmaciones acerca de la íntima relación entre teoría, objeto y método de conocimiento constituyen las bases de la filosofía educativa freireana:



a. Primero, señala que la educación es siempre la puesta en práctica de una determinada teoría del conocimiento. De esta manera, nos invita a explicitar la teoría del conocimiento en la que sustentamos nuestras prácticas educativas y si estas sirven o no a un objetivo transformador, lo que implica poner en práctica un método coherente con dicha teoría.

b. Segundo, afirma que el conocimiento es siempre proceso, es decir, que es inacabado, no llega nunca a agotarse, es permanentemente recreable, supone generar pensamiento crítico.

c. Lo anterior, debido a que el conocimiento es producto de la práctica de los seres humanos sobre una realidad, y que esta realidad a la vez condiciona dicha práctica. En otras palabras, el conocimiento es producto de la práctica histórica, dinámica y contradictoria de las personas, que se problematiza críticamente y no consiste en un conjunto de verdades inmutables, perennes.

d. Por ello, no es posible separar la práctica de la teoría. Esto quiere decir que no tiene sentido una teoría que no tenga como punto de referencia la práctica, que no parta de la práctica, o que no sirva a la práctica. Asimismo, no podrá entenderse ni modificarse crítica y cualitativamente la práctica si no es gracias a la teoría. Ambas se necesitan mutuamente para ser ellas mismas.

e. Tampoco será posible separar el acto de conocer, el conocimiento hoy existente, del acto de crear el nuevo conocimiento. Todo nuevo conocimiento se funda en el conocimiento existente, se relaciona con él sea para reafirmarlo con nuevos elementos, sea para profundizarlo, sea para modificarlo parcialmente, sea para negarlo a partir de nuevas afirmaciones.



f. El proceso educativo tendrá, pues, que partir de los conocimientos existentes en las personas participantes en él. El educador o educadora deberá “movilizar” los conocimientos existentes antes de pretender proponer la apropiación de nuevos conocimientos. No hay conocimientos “transferibles directamente”, que puedan pasarse de forma automática de una persona a otra. Siempre el nuevo conocimiento se produce por medio de un proceso activo de relación entre los conocimientos existentes y nuevas informaciones. El respeto a este proceso y la habilidad para seguir una secuencia de apropiación progresiva y de producción creadora de conocimientos es, quizás, la tarea más delicada del arte de educar. Y para ello es necesario hacerlo dialógicamente, desarrollando nuestra capacidad de escucha atenta.

g. Todo lo anterior implica impulsar un proceso liberador, en un doble sentido: de liberarnos de todo lo que nos ata, nos limita y nos oprime (nos hace “ser menos personas”) y también liberar todas nuestras posibilidades y potencialidades creadoras como seres humanos (la búsqueda siempre de “Ser Más”).

h. Por fin, una nueva unidad dialéctica se produce entre el aprender y el enseñar, el educar y el educarse. Llegamos así a una comprensión del acto educativo como acto creador y dialógico en el que las personas, como sujetos activos de este proceso, nos desafiamos mutuamente a producir lo nuevo. Las mediaciones pedagógicas, los instrumentos didácticos, son caminos y herramientas de enseñanza y aprendizaje para desafiaros mutuamente a la aventura intelectual y vital de la producción del conocimiento crítico a partir de nuestra práctica y en función de su transformación.

En esa relación dialéctica entre enseñanza y aprendizaje, la primera está en función de la segunda. Por supuesto que el educador o



educadora tiene la responsabilidad de enseñar, de aportar todo lo que sabe sobre un tema, o de “enseñar metodológicamente” el camino o las vías posibles para apropiarse de un contenido, pero todo ello lo debe hacer como parte del acto más importante, que es el de aprender, donde él o ella precisamente aprenden también. El método de enseñanza y aprendizaje es la puesta en práctica de una teoría del conocimiento, por lo que tiene un fundamento epistemológico que se expresa ética, política y pedagógicamente.

Enseñar, en este sentido, nunca será “afirmar la noción verdadera para que los alumnos la repitan”. Enseñar, será aportar todas las herramientas e informaciones posibles para dar lugar al proceso creador del aprendizaje, entendido como apropiación crítica de los conocimientos. Como proceso activo y crítico en que se realiza un ejercicio intelectual propio e irrepetible en que nos aventuramos a construir nuevas nociones, asociaciones o relaciones.

Enseñar, en este sentido, no se asemeja tampoco a la noción metodologicista de “facilitar” el aprendizaje, que pretende separar método de contenido y, por tanto, educador/a de educando/a. Es bastante común oír que –en contraposición a una concepción autoritaria y vertical del rol de quien educa– se habla de que su rol se reduce a “facilitar” procesos de aprendizaje para las demás personas. Esta noción corre el riesgo de asignarle un rol externo, como si quienes educan no fueran también sujetos activos del proceso de aprendizaje (les coloca “por encima” o “por fuera” de ese proceso).

En una entrevista, Paulo Freire profundiza este aspecto cuando señala:

Yo no soy ‘facilitador’ de ninguna cosa. Yo soy profesor. Yo enseño.

Ahora, la cuestión es saber qué es enseñar. La cuestión es saber si el



acto de enseñar termina en sí mismo o si, por el contrario, el acto de enseñar es sólo un momento fundamental del aprender. (...)

Para mí, enseñar es desafiar a los educandos a que piensen sus prácticas desde la práctica social y, con ellos, en búsqueda de esta comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica. Esto significa, entonces, que enseñar tiene que ver con la unidad dialéctica práctica-teoría. (Torres, 1988, p.68)

Considero, por tanto, que una noción más acorde con la propuesta filosófica de Paulo Freire sería el asignar a quien educa la responsabilidad de desafiar a quienes se educan, a la búsqueda, al cuestionamiento, a construir sus propios criterios (y así, desafiarse a sí mismos en ese proceso). De este modo, el proceso educativo entendido como desafío se convierte en una invitación democrática y democratizadora a investigar, a inquirir, a formarse criterios propios y puede transformarse en la más apasionante aventura intelectual y humana, formadora de personas libres y liberadas, sujetos creativos de la producción de nuevos conocimientos y, por tanto, de nuevas propuestas de interpretación y acción sobre la realidad y de construcción de un futuro que no está predeterminado:

... el futuro como problema y no como inexorabilidad. El saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Para mí, como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que ocurrirá. No soy sólo un objeto de la historia, sino, igualmente, su sujeto. (Freire, 1979, p.53)

Freire nos invita a ser sujetos transformadores de la historia y a transformarnos como personas, como seres inacabados, que en este compromiso con la historia llevamos a cabo nuestra vocación ontológica de “Ser Más”. Freire nos invita y nos desafía a construir procesos democráticos que éticamente respeten y promuevan la

“No quiero que me repitan... quiero que me reinventen”



autonomía y criticidad de las personas, y no sólo a poner en práctica métodos, técnicas o procedimientos predefinidos ni mucho menos a aplicar mecánicamente recetas prontas.

¿Cuáles son los desafíos de este pensamiento para los procesos y movimientos de educación popular en América Latina hoy?

a. Los procesos de educación popular latinoamericanos y caribeños, inspirados en Paulo Freire, vivimos una disputa de sentido, una confrontación ética y política con el dominante paradigma neoliberal, patriarcal, racista, conservador, discriminador y excluyente. Inspirados en el pensamiento freireano y en la historia latinoamericana y caribeña, proponemos otras perspectivas de sentido, otros valores: la justicia, la equidad, la solidaridad, el respeto por las demás personas, el diálogo horizontal, la problematización y la actitud crítica, el cuidado de la naturaleza y de la vida, entre otros.

b. Ante la actual ofensiva antidemocrática, los procesos de educación popular oponemos un elemento central de la propuesta freireana: la *radicalidad democrática*. En todos los espacios, en todos los terrenos: una propuesta educativa que es -a la vez- democrática y democratizadora que, por eso mismo, contribuye a construir relaciones democráticas en la vida económica, social, política y cultural.

Frente a una educación domesticadora, Freire opone una educación democrática, crítica, instigadora, inconforme; una pedagogía de la liberación, de la esperanza, de la indignación, de la autonomía, de los sueños posibles, como formas de recreación y reinención de una *Pedagogia do Oprimido*. Precisamente, desde ese texto fundacional Freire afirmó claramente que “Frente a una teoría de una acción opresora” debía oponerse una “Teoría de la acción revolucionaria” (Freire, 1968).



c. Los retos del actual contexto suponen también grandes desafíos para la formación de las educadoras y los educadores. ¿Queremos ser objetos transmisores de las políticas educativas que nos imponen o queremos ser sujetos creadores de políticas nuevas de acuerdo con las realidades y necesidades de las mayorías populares? ¿para qué nos formamos como educadoras y educadores? ¿para ser instrumentos que promuevan la pasividad, la resignación, el conformismo, el individualismo o el consumismo o para ser instrumentos de dignidad, rebeldía, de crítica y solidaridad? ¿nos formamos para ser instrumentos de adaptación a la lógica dominante o para ser sujetos de transformación y creación de una nueva manera de ver el mundo?

d. Ante estos retos del contexto, ¿nuestro papel es ser facilitadores o facilitadoras? Muchas veces se utiliza la idea que el educador o educadora popular, para no ser autoritarios, verticales, impositivos, deberían verse como un “facilitador” o una “facilitadora”. Y, si bien la idea de no ser vertical es positiva, la noción de “facilitar” puede traer un engaño: nos puede alejar del grupo y del proceso educativo, porque estamos ahí sólo para “facilitar” el proceso y no comprometernos con él. Incluso peor: nos puede reforzar la idea manipuladora de que “yo ya sé este tema, ya lo domino, pero ahora se lo voy a ‘facilitar’ al grupo” (o sea, hacérselo fácil). Entonces, yo quisiera reforzar una idea freireana que poco se ha divulgado: la idea del educador o educadora como “desafiador” o “desafiadora”, es decir, como quien tiene una responsabilidad que es desafiar al colectivo a trabajar un proceso crítico, pero en el cual, él o ella también son desafiados por el grupo. Así, el educador popular, desafiador, está desafiado en cada momento del proceso y se construye como tal en conjunto con el grupo.



e. Otro legado que nos deja Freire y que tiene más importancia en el actual contexto, es la fundamental importancia de la reflexión crítica sobre la propia práctica (Freire, 1997). Considerar que la educadora o educador, tenemos en nuestra propia práctica -que no es rutinaria, aburrida, pasiva, sino creadora, crítica, llena de innovaciones posibles- la fuente principal de nuestra formación permanente.

Las educadoras o educadores populares, desde una perspectiva freireana, estamos en proceso de formación todo el tiempo. Nunca terminamos de formarnos. Y precisamente lo que nos puede ayudar a formarnos, en una práctica permanentemente innovadora y creativa, es la reflexión crítica sobre esa práctica. De ahí, que cada vez más la *sistematización de experiencias* (Jara, 2013) esté siendo asumida como un factor fundamental en los procesos de educación popular, lo que nos impide la pasividad, el conformismo o la rutina y, por el contrario, nos da la capacidad de enriquecer la teoría educativa y la nueva práctica.

f. Finalmente, todos estos desafíos que nos coloca nuevamente Freire ante el actual contexto, no para que lo repitamos a él, sino para que lo reinventemos, implican que estemos en disposición a vivir nuestra práctica política-pedagógica, con toda la complejidad de sus tensiones y contradicciones. Con todas las dimensiones de integralidad que la constituyen. No es fácil, ni siempre estaremos en lo cierto, pero por eso tenemos que afirmarnos en el sentido ético de la coherencia.

Decía Paulo que la virtud no era “ser coherente”, sino que era “la búsqueda de coherencia”, pues señalaba que nuestra coherencia de hoy, puede ser nuestra incoherencia de mañana... pero también nuestra incoherencia de hoy, puede ser nuestra coherencia de mañana. En su reflexión crítica sobre las virtudes del educador o



educadora (Freire, 1986) nos señalaba que debíamos: a) buscar la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace; b) manejar la tensión entre la palabra y el silencio; c) trabajar críticamente la tensión entre objetividad y subjetividad; d) entre el “aquí y ahora” del educador/a y el “aquí y ahora” del educando/a; e) evitar el espontaneísmo sin caer en la manipulación; f) vincular teoría y práctica; g) practicar una paciencia impaciente; h) leer el texto a partir del contexto.

A eso nos invita este legado freireano que debemos recrear cada día en nuestras prácticas. Pues esta utopía que queremos conseguir no está esperándonos al final de ningún camino. Por el contrario, esa utopía debe ser el motor que nos hace caminar poniéndola en práctica en cada paso. Esa búsqueda de coherencia entre los valores que queremos conseguir en la historia y nuestra práctica cotidiana es lo que nos permitirá ser sujetos protagonistas de la transformación de la historia. Ese es el sentido del “esperanzar” freireano que anima nuestros esfuerzos, porque como dice Paulo Freire en su poema “Canción obvia”:

“Quien espera en la pura espera,

vive un tiempo de espera vana.

(...)

...No te esperaré en la pura espera,

porque mi tiempo de espera es un tiempo de quehaceres.

(...)

Estaré esperando tu llegada

como el jardinero prepara el jardín

para la rosa que se abrirá en la primavera”

Referencias

Freire, Paulo (1997): “Meu primeiro mundo” em: A sombra desta mangueira, El Roure Editorial, Barcelona.

Brandão, CR (1987): La Educación Popular en América Latina, Lima, Tarea.

Freire, Paulo (1968) – “o manuscrito)” Pedagogía do Oprimido. São Paulo, Instituto Paulo Freire.

Freire, Paulo. (1979): Cartas a Guinea-Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso, México. Siglo XXI ed. 2ª. Edición

Freire, Paulo (1986) Paulo Freire en Buenos Aires” CEAAL, Buenos Aires.

Freire, Paulo. (1997): Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997): Pedagogía da Autonomía, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, Paulo (2012): Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. México. Siglo XXI

Jara, Oscar (2013) La Sistematización de Experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. San José, CEP Alforja, CEAAL, Oxfam Intermón

Torres, R. María (1988): Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire. Lima, Tarea.



Qué de Freire en los feminismos del sur

Nora Llaver

norallaver@gmail.com

Quiero agradecer a mis compañeras de militancia política y feminista, compañeras de vida, luchas y alegría. No quiero tomar la voz por otras ni expresar la pluralidad de sus voces. Soy solo una militante que desde el exilio en los '70, cuando devine conscientemente feminista hasta hoy, he intentado no apartarme del camino de luchas que arrancó allá y hace tiempo, para alcanzar un mundo más justo y vivir junto con todas y todes como dice Sara Ahmed una vida feminista en un mundo menos capitalista y menos patriarcal.

“el pueblo educa al pueblo”

Frase del afiche de la Campaña CREAR, 1973

Abro la puerta a estos escritos de la mano de Paulo Freire, inspirada en su inmensa figura y agradecida a la vida que me permite hacer memoria y recordarlo. Entró en mi vida allá por los '70, hoy hace ya muchos años y la cambió radicalmente a través de lo que significó para nosotros y nosotras la práctica política militante en los barrios, con el tumulto y la fuerza de nuestra juventud y el convencimiento de que a través de la acción y la palabra podíamos transformar el mundo. Y así nos volcamos a ese movimiento colectivo a través de la educación, la alfabetización, la política, en los Centros de Cultura, en el trabajo y la alegría compartida con otros y otras -mujeres, jóvenes, niños, hombres del pueblo- inspirades en su *Pedagogía del oprimido*.

La Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR-DINEA) que hicimos en San Luis fue iniciada formalmente el 8 de setiembre de 1973, Día Internacional de la Alfabetización, e impulsada desde el Ministerio de Cultura y Educación a cargo de Jorge Taiana, en el Gobierno Popular del Tío, Héctor Cámpora. Pura militancia política desde las necesidades

colectivas con prácticas de la cultura popular para producir cambios significativos en nuestra comunidad, en nosotres y entre nosotres. *Uso mis manos, uso mis ideas* (2003, Grupo Mascaró)¹ nos trae aquella experiencia documentada de Villa Obrera, de trabajadorxs que lucharon por sus derechos cuyas voces fueron segadas por la dictadura de 1976 pero que viven en la memoria popular y son fuente de irradiación.

Se trató de un proyecto destinado a adultes con el objetivo de producir profundas transformaciones en el proceso de liberación nacional iniciado entonces, basado en la necesidad de descolonizarnos culturalmente, generar conciencia de nuestro pasado, pertenencia a nuestra Latinoamérica -esa Patria Grande por la que tantes lucharon- y sustentado en la participación y la toma de decisiones en forma colectiva por nuestro pueblo, verdadero protagonista.

Fue una propuesta para todo el territorio de nuestra nación, comunitaria, federal, participativa que no sólo se proponía la alfabetización sino la definición y reconstrucción de un sistema educativo que tuviera en cuenta las necesidades culturales, sociales, económicas y geográficas de cada una de las regiones y comunidades de nuestro país. El propósito era producir una revolución cultural y educativa “en todos los niveles con el fin de ensanchar las bases de la cultura, eliminar el analfabetismo y semi analfabetismo e incorporar

1. El documental realizado en 16mm por Raúl Rodríguez en 1973, muestra un proyecto de alfabetización de adultxs en un barrio de la ciudad de Centenario, provincia de Neuquén, en el marco de la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR-DINEA). La idea del registro de Rodríguez era realizar una película que sirviera como experiencia para otros barrios y que pudiera verse en un futuro como testimonio de esta experiencia. Grupo Mascaró Cine rescata este material 30 años después incorporando los testimonios de quienes formaron parte del proyecto.



la enseñanza al sistema productivo”.²

Los ‘70 fueron años de enorme conflictividad social, radicalización política, disrupción cultural, masividad en la participación, un momento histórico con una estructura de sentimiento, una contracultura y una forma de entender la política integralmente donde el arte, la imaginación, los ideales y la utopía confluían para dar sentido a nuestras vidas y transformarlas a partir de la construcción colectiva, más allá de la jerarquía y el verticalismo existente en algunas organizaciones. Muy diferente de las condiciones de experiencia que el neoliberalismo genera, donde la tendencia a nivel global implica dar cada vez más importancia al mundo de los objetos, donde tratamos a las personas como cosas en un presente que nos expone a incontables amenazas y violencias estructurales, apela al miedo, nos recluye en el individualismo y paraliza nuestra solidaridad.

A 48 años cumplidos de aquella empresa colectiva nos encontramos en una situación dramática e inesperada provocada por una pandemia global, el coronavirus (COVID-19) que asoló al planeta entero y que “junto al estrago producido en nuestro país por cuatro años de gobierno neoliberal” ha sumergido a la población en penurias de todo tipo y ha afectado todas las dimensiones de la vida. A la pandemia se le suma el odio como modo de impregnar y erosionar la vida expresado como “ideal libertario” (obediencia alienada a corporaciones que nos dicen qué hacer), un modelo económico, un dispositivo de muerte que opera en contra de lo común, consagra la reificación del deseo inmediato, el individualismo extremo donde

2. Compilación de materiales utilizados en la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR), Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos Grupo coordinador de la edición Buenos Aires, Argentina, 2008. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.



el otro no importa, estimula la ilusión de ser libres y va en contra de la democracia. Así lo vemos expresado en los movimientos anticuarentena y antivacunas a nivel mundial y local, como si jamás hubiera existido la pandemia, como si se hubiera tratado de una decisión autoritaria de los gobiernos para “perder la libertad”.

Hoy más que nunca ante tanta desigualdad e injusticias deberemos movilizarnos bajo los ideales y a la manera de las grandes campañas educativas que como en Cuba, Nicaragua antes y más recientemente Bolivia, abrazaron la educación popular en nuestro continente para reconstruir la educación e incluir a todes les jóvenes y adultes expulsadxs en estos tiempos de intemperie. No será fácil, cierto, pero pocas veces en la historia seguir el rumbo y trazar los planes a favor del pueblo, lo ha sido.

Otra vez será necesario reclamar tu presencia, Paulo, para reactivar la fuerza de la educación popular que desplegaste hace más de 50 años -en nuestro continente y más allá de los mares- para combatir los efectos de la crueldad de las dictaduras militares, la ferocidad del poder financiero, el mercado y los malos gobiernos, aún enseñoreados en gran parte del mundo. ¡Es que tu pedagogía -la de la esperanza, de la autonomía, del diálogo y la pregunta, de lo colectivo, del aprender y enseñar unes con otros compartiendo experiencias- es el camino!

Las convergencias

Hoy, parada en una praxis feminista situada propongo reconocer y revalorizar el paradigma freireano a la luz de los saberes teóricos y prácticos aportados por los feminismos decoloniales, indígenas, comunitarios, y lo hago desde un lugar y tiempo sureados.³ Durante

3. Tomo la expresión “surear” de Paulo Freire en el mismo sentido que el autor, con el objeto de dar cuenta de las connotaciones político-



largos años, las experiencias de educación popular -y de la educación en general- dejaron fuera del campo de la problematización aquellos efectos políticos, sociales y culturales que producen las diferencias entre los cuerpos sexuados y las marcas que imprimen a la corporalidad la experiencia y las políticas del cuerpo. Un punto de vista marginado también por la pedagogía freireana y en términos generales, por las experiencias de educación y de educación popular en Nuestra América. Una cierta ceguera a otras formas de opresión además de la de clase.

El mismo Paulo Freire cuyas contribuciones revelaron las tramas de la explotación, la desigualdad, la discriminación, la supremacía racial, el dominio imperialista y las relaciones asimétricas entre el norte y el sur, reconoce su deuda. La utilización de un lenguaje machista y discriminatorio que no hace lugar a las mujeres y la diversidad en tanto sujetas políticas con capacidad crítica y de cambio. La dificultad -que él mismo considera una justificación ideológica- de identificar en los usos del lenguaje estructuras de dominación y una ideología machista encarnada en prácticas coloniales de sujeción que forman parte de la subalternización y opresión.

La cuestión es pues, de qué forma articular la educación popular -a la que nadie más y mejor que Freire aportó- con la epistemología y conceptualizaciones feministas situadas, para dar lugar a una praxis transformadora en el campo de la educación, que tenga en cuenta y dé cuenta de la mirada de mujeres y diversidades. Pues cuando los ojos de ellos miran, indiscutiblemente el mundo no es igual. No es

ideológicas de dicho término, y los usos que desde el Sur hacemos de los conocimientos y discursos producidos en el Norte. Una expresión que recupera las posibilidades de mirar-leer el mundo desde el Sur y producir saberes localizados. Araujo Freire, Ana María (1993). «Notas» en *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. pp. 22, 204-205.

la misma la historia, ni la economía, ni la vida cotidiana, más aún cuando se trata de pobres blancas, indias, mestizas, lesbianas; no educades y excluides.

Los feminismos están en todas partes

A diferencia de aquellos años, en la actualidad los feminismos están en todas partes. Seguramente cada una los encontramos o nos encontramos en diferentes lugares, tiempos, razones, edades y buscando diferentes cosas. Pero acá estamos en el mundo entero, en Nuestra América toda, porque las luchas trascienden las fronteras (siempre el feminismo ha sido y será transnacional), robustecidas por los feminismos de Abya Yala⁴. Un territorio desde donde afroamericanas e indígenas han centrado su lucha contra la opresión histórica colonial, racial y patriarcal a la que fueron sometidas desde la conquista primero y luego por la “modernidad emancipada (...) que deja afuera a una multiplicidad de sujetos no contemplados (y por ende expulsados) de la teoría occidental” (Gargallo, 2013, p. 39).

Una modernidad que, tal como lo plantea Enrique Dussel (2012) se sostiene en una trilogía intrínsecamente articulada: la modernidad occidental eurocéntrica, el capitalismo mundial y el colonialismo. Una visión que estableció la superioridad de lxs europeos sobre los Otros/Otras, a quienes definió como bárbaros, nadies, no seres humanos. Que impuso -y sigue haciéndolo- relaciones sociales de dominación / explotación sobre los cuerpos y los territorios, propició la autonomía individual en el sistema de mercado y se implantó sobre las campañas de exterminio contra los pueblos y culturas

4. Abya Yala es una palabra en el idioma del pueblo Kuna de Panamá que nombra la territorialidad del continente americano, significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento. Fue tomada por los diferentes pueblos articulados en el movimiento de nacionalidades y pueblos indígenas, en las Cumbres Continentales. Lorena Cabnal, 2013, p. 11.



populares, su historia, sus identidades, sus luchas, así como sobre la racialización y criminalización de las mujeres, sus saberes, sus cuerpos y su capacidad reproductiva.

Frente a ese feminismo hegemónico heterocentrado, clasista y racista, se alzan las críticas del feminismo negro, indígena, chicano, de las mujeres populares y autónomas latinoamericanas y surgen las propuestas del proyecto decolonial que implican una nueva comprensión de las relaciones globales y locales. Sus cosmovisiones nos permiten reconocer nuevos sujetos políticos, saberes invisibilizados y desvalorizados capaces de cuestionar las opresiones y proponer alternativas para reinterpretar la historia y la propia cotidianidad frente el embate del capitalismo y el patriarcado.

Así, venimos anudando saberes marcados corporalmente en diversos momentos históricos y contextos, eludiendo la apropiación, captación y cooptación. Tomamos nuestras experiencias, elaboramos teorías y adoptamos perspectivas que desafían a quienes suponen que el pensar es más importante que el hacer, para volver a mirar, transformar y transformarnos. Un conocer haciendo en una dialéctica que incorpora conocimientos “pasados” por nuestros cuerpos / territorios. Se trata de un feminismo capaz de nombrar

...desde nuestros propios idiomas liberados y cosmovisiones, las categorías y los conceptos que estamos construyendo para el análisis de nuestras realidades históricas de opresión, pero también de liberación como mujeres indígenas, originarias, campesinas, rurales o de pueblos. (Cabnal, 2013, p.11).

Son conceptos, categorías y acciones descolonizadas y útiles para desmontar el patriarcado cuya propuesta alternativa es la comunidad, como forma de vida que se construye día a día, como posición política, como una propuesta de organización para el mundo. De gestión de la vida y las necesidades, del poder.



El feminismo comunitario no es una teoría, es una acción política que se nombra, pero por supuesto hemos aprendido que además de luchar por el territorio, además de luchar en las calles, hay que luchar en el territorio de las palabras, hay que disputar la hegemonía de los sentidos y significados del pensamiento eurocéntrico (Guzmán, Adriana, 2015, s/p).

La nuestra es una larga lucha, que durante la dictadura y hasta hoy, encarnó en nuestras Madres y Abuelas, cuyo símbolo, el Pañuelo Blanco hoy es alzado junto a nuestro Pañuelo Verde. ¡Desde entonces hemos dado muchos pasos adelante! Esto se expresa en la construcción feminista, en tanto movimiento social asentado en una organicidad colectiva, horizontal, democrática como son los Encuentros Nacionales de Mujeres, hoy Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Intersexuales, Bisexuales y No Binaries, donde desde 1986, nos encontramos con mujeres de todos los sectores y clases sociales, de todos los oficios y de todos los rincones de nuestro país. Cada año, en distintas provincias del país, autoconvocadas, autónomas, horizontales, plurales, federales y diversas venimos andando y mostrando la posibilidad de otra forma de hacer política. En los últimos años junto a las disidencias y su poderoso movimiento que arrancó también en los ´70, y con las mujeres y disidencias de los pueblos indígenas hemos empezado a desbaratar la marca racial y étnica propia de los feminismos del centro. En esos Encuentros nació la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito, que aseguró en diciembre de 2020 nuestro derecho a ejercer nuestra autonomía para decidir sobre nuestros cuerpos y que el aborto sea ley. Y desde 2015, #NiUnaMenos, cuando salimos a las calles en multitudinarias manifestaciones contra la brutalidad machista y los crímenes de odio que se ensañan con nosotres las mujeres, trans y travestis, solamente por serlo.



Cada uno de estos momentos expresa la síntesis histórica donde mujeres y disidencias supimos construir espacios de alto voltaje organizativo -desafiando las formas tradicionales de la política, de la educación, de la economía- que nos permiten pensar y pensarnos y muestran la potencia transformadora de nuestras fuerzas organizadas en los territorios, en los barrios, en las plazas y en nuestras casas luchando por el acceso a la tierra, la vivienda, la comida, la educación.

Los feminismos -en toda su complejidad y diversidad- en tanto proceso político de organización transversal de las diversas luchas contra el racismo, el extractivismo, el despojo de los recursos comunes, los abusos de poder, nos incluye a todas y todes. Nuestro movimiento es una larga historia de luchas protagonizadas por mujeres negras, afro, indígenas, feministas, lesbianas y disidencias, sin quienes sería improbable haber llegado a este momento. Una lucha internacionalista, política, histórica que supone genealogías indispensables: las que nos precedieron y la hicieron posible, y las que hoy -hijas y nietes de las brujas que no pudieron quemar- sostienen y llevan con orgullo y poderío adelante. Estamos en la construcción de una herramienta fundamental para la transformación de nuestra sociedad, de la política, del Estado y la trama del orden patriarcal y capitalista. No estamos solas, nuestras propias experiencias son de todas y todes. Somos un movimiento indomable en el que entramos todes.

¿Por qué las palabras sirven?

Sin Paulo Freire no podríamos hablar de educación popular en nuestra Patria Grande ni tampoco de una pedagogía de los/las oprimidas capaz de poner en crisis el carácter tradicional de la educación y su papel reproductor del orden social hegemónico, ni



sentar los cimientos de una perspectiva que reconoce la dimensión pedagógica de los procesos sociales y la naturaleza política de todo acto educativo (Freire, 1977, 1978, 2001). Su obra, como pocas, actuó para la transformación en nuestro continente oprimido desde los años ´70 para instalarse en otros pueblos en su lucha por la liberación.⁵

Pedagogía del oprimido, libro escrito y práctica pedagógica -publicado por primera vez en 1968, estando Paulo Freire en su exilio en Chile- está dedicado “A los desarraigados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan” y analiza la relación entre “colonizador” y “colonizado”. Recoge experiencias concretas de trabajadores/as, campesinos/as, proletarias/os, gente del pueblo y nos muestra como ningún otro, los efectos de una pedagogía de la opresión, al tiempo que las posibilidades de una pedagogía para la emancipación, así como la potencialidad liberadora de la experiencia.

Después de más de veinte años, en la *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (1992) -uno de sus últimos escritos- Freire revisa, da detalles de la trama que anuda las experiencias personales a las históricas y las condiciones de producción que dieron forma a un pensamiento. Explora con pasión, ideas, sentimientos, procesos sociales; desenmascara discriminaciones y muestra la extensión de la opresión.

En varios sentidos, la *Pedagogía de la esperanza*, producto de su experiencia político-educativa, nos permite mostrar las tensiones

5. La pedagogía liberadora de Freire caminó por nuestro continente y más allá iluminando las experiencias revolucionarias en nombre de la emancipación de los pueblos a través del conocimiento: Brasil, Chile, Argentina, Nicaragua, el continente africano y Asia. <https://mst.org.br/2021/05/07/el-mst-y-el-legado-de-paulo-freire-en-africa-mst/>



que atraviesan la noción de experiencia y pone de manifiesto sus múltiples determinaciones: entre conocimiento abstracto y conocimiento de la vida cotidiana, entre conocimiento erudito, académico y saber popular. También, entre la comprensión del mundo que el pueblo tiene y el cambio de lo social concreto. La relación entre la experiencia social vivida pero no sabida y el empezar a saber, la toma de conciencia: “[...] En cierto momento no sólo vivíamos, sino que empezamos a saber que vivíamos, de ahí que nos haya sido posible saber” (Freire, 1993, p. 94). Pero también experiencia/s como germen para la creación intelectual y el desarrollo de una teoría potente, como lo es en Freire, su propuesta pedagógica, de coherencia entre el pensar, el sentir y el hacer.

Una de las tareas clave de la educación popular en esta pedagogía de la esperanza “es posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje (...) el lenguaje como camino de invención de ciudadanía” (Freire, 1993, p. 38) al vislumbrar el poder de la palabra para la denuncia, la concientización, la recuperación de la memoria, la transformación del mundo y de sí, ya que cambiar el lenguaje es “parte del proceso de cambiar el mundo” (Freire, 1993, p. 62-64).

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.⁶

“Hablamos con lengua de fuego”

“El idioma sirve como prisión para las mujeres” dice Gloria Anzaldúa, porque en nuestra cultura, la palabra nos es negada -siempre nos han querido tapar la boca- y el lenguaje es un discurso masculino. Entonces, la palabra, para nosotras, es un arma de lucha: porque hablar e inventar nuestro lenguaje cuenta como transgresión del canon y del orden impuesto; porque nuestro lenguaje da cuenta de nuestra experiencia y de nuestra identidad. La palabra para combatir la tiranía del silencio, en tanto forma de acción social, es también un lugar de lucha, un terreno disputado por quienes cuestionamos el ordenamiento patriarcal y buscamos nombrarnos de otra manera. *Tu silencio, mi silencio, no nos protegerá. ¡Hay tanto silencio por romper!*

Mujeres pobres, jóvenes, indígenas, lesbianas, racializadas, trans, viejas; hablemos o no, ¡la maquinaria patriarcal tratará de desmembrarnos! Por eso, *deslenguadas*, hacemos, como bien dice Gloria, terrorismo lingüístico, hablamos con lenguas de fuego.⁷

Nunca más me van a hacer sentir vergüenza por existir. Tendré mi propia voz: india, española, blanca. Tendré mi lengua de serpiente -mi voz de mujer, mi voz sexual, mi voz de poeta-. Venceré la tradición del silencio. (Anzaldúa, 2016, p. 111).

6. Paulo Freire: El lenguaje es, en sí mismo, conocimiento. En <https://www.bloghemia.com/2021/09/paulo-freire-el-lenguaje-es-en-si-mismo.html>. Consultado el 15 de octubre de 2021.

7. Gloria Anzaldúa, académica, activista política chicana, lesbiana, feminista, escritora y poeta, 2016: 109.

En *La prieta* refiere momentos que dan cuenta del racismo ‘entrañado’, su vergüenza de ser india y cómo marcaron su vida en tanto mexicana, cuando a los 11 años su familia se traslada a Texas. Entonces se pregunta “¿Dónde empezó el dolor, las imágenes que me espantan?”. Para desentrañarlas emprende la tarea: “Con el terror acompañándome, me sumerjo en mi vida y empiezo el trabajo sobre mí”. Admite que le resulta difícil liberarse de los prejuicios de la cultura en que nació y se crió y también del “lavado de cerebro” de la cultura anglo, ya que “es más fácil repetir los modelos y actitudes raciales que resistirlos, especialmente los que hemos heredado por miedo y prejuicio”. Esta es la experiencia que Paulo Freire y Franz Fanon definen como “instalar al opresor dentro de sí”. Es la conciencia colonizada y de auto desvalorización, producto de la visión interiorizada que de les oprimidxs tienen los opresores. Un proceso en el que la realidad opresora funciona como fuerza de inmersión de la conciencia, donde en cierto modo, los opresores viven en ellxs (Freire, 1977, p. 43).

Por ello, una pedagogía liberadora debe tomar entre sus manos y arrancar conscientemente los efectos de la colonización, del racismo internalizado y reproducido producto de la propia construcción cultural:

El proceso de deconstrucción internalizada de manera consciente, nos invita a remover la conciencia de opresión y nos invita a liberarnos, a reconocer que es necesaria la erradicación del racismo naturalizado y entrañado, para crear y recrear el pensamiento pluridimensional como riqueza. Invita a trascender la victimización situada para convertirnos en sujetas políticas, pensantes y actuantes, desde una visión individual pero también colectiva. (Cabnal, 2013, p. 24).

La intemperie de estos impiadosos tiempos, la cultura furiosamente machista en que vivimos nos anima a desafiar los tabúes sobre aspectos de nuestras vidas y sobre la experiencia vital de otras y



otres. Reinventar el lenguaje desde nuestra praxis hace posible entrar a esta nueva conciencia de sí y de que es posible construir un mundo otro, porque desde la acción y la palabra tendemos puentes con otras hermanas que están ahí, quizá pasando por la misma experiencia de dolor, humillación, soledad, incompreensión.

Una educación en clave popular y feminista

Para descolonizar nuestras prácticas y develar discursos que definen a ciertos grupos sociales como “otros” y “otras” debemos girar la lente, enfocar desde abajo, recoger experiencias, categorías, realidades locales, producciones comunitarias y colectivas, el saber popular. El “desenganche” de la antropología de la dominación -que condiciona nuestra socialización y subjetividad- requiere otros procesos y abordajes pedagógicos creativos que impliquen el hacer con el pensar y el pensar desde el hacer, un conocer haciendo en articulación entre teoría y práctica que abra a otros mundos y realidades más próximas a los modos cognitivos, sociales, comunicativos de jóvenes, infancias y sujetxs subalternos (Espinosa et al., 2013, p. 409).

Por eso, las pedagogías feministas amasamos el legado de Paulo Freire actualizado con nuestras perspectivas. ¡Por eso no somos una pedagogía más! No se trata simplemente de incorporar la experiencia de las mujeres y las diversidades en entornos educativos o incluir conocimientos de la historia del feminismo. Nosotres, en todos lados cuestionamos de raíz nuestra existencia y, con otras (múltiples sujetos), la de todes para cambiar el mundo. No jerarquizamos, no dicotomizamos, nos descentramos y nos situamos al mismo tiempo, nuestros conocimientos encarnados pasan por nuestros cuerpos. No hablamos por las otras y les otras, nuestras palabras y nuestra acción son herramientas de lucha en una propuesta política para cambiar



el mundo en todos los sentidos: político, económico, cultural, ambiental. Somos movimiento, memoria, espacio y tiempo y la acción y la transformación social son nuestros objetivos. Nos constituimos en lo colectivo, en el cuidado de otras y otros y estamos en constante construcción. Nuestras luchas nos han convocado siempre para prácticas de resistencia que se constituyen por la defensa de los derechos humanos y la protección de la vida. En verdad, nosotras las feministas queremos un mundo sin pobreza, sin violencias, sin violaciones, donde nuestros cuerpos y voluntades, sensibilidad y espiritualidad y determinaciones sean reconocidas y respetadas, un mundo donde no seamos forzadas a moldearnos en una cultura que desprecia lo colectivo y lo comunitario, la hermandad, y todo placer que no venga del consumo y del mercado, una sociedad donde las relaciones heterosexuales no nos pongan en riesgo ni sean las únicas.

Estamos en el camino. Los pasos los dirigimos hacia la construcción de nuevas maneras de ensanchar un sentido de comunidad y una nueva conciencia, contracara de la Pedagogía de la Crueldad. Estamos haciendo historia y estamos llevando adelante nuestra lucha que articula historia y cuerpo, memoria y política, sexualidad y espacio público, poesía y naturaleza y mucho más. Nuestro amor por nosotras mismas y por otras y otros delinea la política de este feminismo que es un compromiso con la libertad e integridad no de unas/es sino de todes. Las nuestras son palabras hechas carne, vidas concretas, que como los cuerpos mismos tienen memoria y cargan consigo olores, sentimientos, sensaciones de los contextos que las han provocado, y donde lo personal es siempre político. Una práctica de dimensión colectiva que va del yo al nosotras y vuelve sobre nosotras mismas, para generar transformaciones colectivas duraderas.



Bibliografía

Anzaldúa, Gloria (2001). “La prieta” en Debate feminista, Año 12, Vol. 21, octubre de 2001.

Anzaldúa, Gloria (2016). Borderlands / La Frontera: The New Mestiza. Capitán Swing Libros, S.L.

Cabnal, Lorena (2010). Feministas siempre. Feminismos diversos: el feminismo comunitario. ACSUR-Las Segovias, 2010.

Curiel Pichardo, Ochy (2014): I. Epistemologías y metodologías feministas. Capítulo 2. Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En: Mendia Azkue, Irantzu y otras (2014): Otras formas de (re) conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista, Diputación Foral de Gipuzk.

Dussel, Enrique (2012). Para una política de la liberación, 1ª edic. Buenos Aires, Las cuarenta: Gorla.

Espinosa Miñoso, Yuderkys (Coord.) (2010). Aproximaciones críticas a las prácticas teórico políticas del feminismo latinoamericano. Volumen 1. Buenos Aires: en la frontera.

Freire, Paulo (1977). Pedagogía del oprimido. Bogotá, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1978). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI editores, XXIIª edición en español.

Freire, Paulo (1993). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Bs. As.: Siglo XXI.

Freire, Paulo: El lenguaje es, en sí mismo, conocimiento. En <https://www.bloghemia.com/2021/09/paulo-freire-el-lenguaje-es-en-si-mismo.html>. Consultado el 15 de octubre de 2021.



Gargallo, Francesca (2013). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: América libre. Coedición: América Libre-Chichimora.

Guzmán, Adriana (2015). Un feminismo útil para la lucha de los pueblos. *Feminismo Comunitario. Revista con la A Feminismo Comunitario-Bolivia*. Un feminismo útil para la lucha de los pueblos n° 38 - marzo. En: <https://conlaa.com/feminismo-comunitario-bolivia-feminismo-util-para-la-lucha-de-los-pueblos/>

Llaver, Nora (2010). «Feminismo, experiencia y educación. Una mirada desde la perspectiva de mujeres de sectores subalternos». Versión Completa en CD. Foro Nacional Interdisciplinario «Mujeres, ciencia, tecnología y sociedad», Comisión Nacional de Energía Atómica- CONICET. Río Negro, Argentina.

Llaver, Nora (2012) “Claves para una pedagogía popular feminista o la educación como práctica de libertad: “. En: Millcayac. *Anuario de Ciencias Políticas y Sociales*, Año 4, No. 4, p. 15-35. Dirección URL del artículo: <https://bdigital.uncu.edu.ar/6888>.

Moraga, Cherrie; Castillo, Ana, *Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. Ism Press Inc. editorial “ismo”, P.O. box 12447, San Francisco, CA 94112. USA-EEUU.





Aportes de paulo freire para la praxis de la educación popular y las pedagogías críticas.

Una mirada desde la coyuntura de américa latina y el caribe a partir de la pandemia.

María Rosa Goldar
mrgoldar@yahoo.com

Introducción

El pensamiento de Paulo Freire y lo que, con insistencia en 2020-2021 con motivo de cumplirse 100 años de su natalicio, ha dado en llamarse “el legado de Paulo Freire”, está constituido por una vasta obra que reviste múltiples aristas y aspectos de su larga trayectoria educativa. Dicho legado, entroncado con otras vertientes de producción de conocimientos y, fundamentalmente, de prácticas educativas en América Latina y el Caribe, es lo que hoy busca consolidarse como basamento de un pensamiento pedagógico latinoamericano.

El presente texto no busca dar fundamentos a tal afirmación, sino que parte de reconocer en Freire no sólo a uno de los principales emergentes inspiradores en América Latina de ese pensamiento pedagógico, sino a quien ha nutrido e inspirado prácticas y procesos educativos y desde allí poder pensar lo pedagógico como mucho más que lo escolar.

El pensamiento y el legado freireano son los que en mayor medida han permitido abonar la idea de que los espacios pedagógicos y educativos son mucho más amplios y diversos que lo puramente instituido como *sistema escolar*. Su legado nos ha permitido visualizar, por ejemplo, los procesos socio-comunitarios y de movimientos y organizaciones sociales como espacios educativos en los cuales se producen diversos aprendizajes que permiten a sectores subalternos



de la sociedad no sólo colocar sus saberes y construir conocimientos, sino también participar en la consolidación de proyectos propios en función de sus condiciones e intereses.

A su vez, este escrito busca dar entidad y hacer un ejercicio a partir de lo que el propio Freire buscó: fue él quien reiteradamente insistió en que no pretendía ser “repetido” sino que insistió en la invitación a reiventarlo y recrear su pensamiento. Él mismo hizo ese ejercicio con su propia producción, siendo quizás la obra más emblemática en este sentido su *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (1993). Fue el propio Freire quien nos invitó a recrear su pensamiento y a resignificarlo en los distintos momentos históricos.

Este texto tomará, a partir de lo dicho, cuatro aspectos que en Freire están como las simientes, las semillas y el germen de por qué podemos pensar en la originalidad de un pensamiento pedagógico latinoamericano a partir de su obra. Los retomaré aquí a partir de dos textos que son resultados de entrevistas a Paulo Freire y que me parecen muy ricos como fuentes para leerlos en clave propositiva y pensar los debates de nuestro tiempo. Esos cuatro aspectos son:

1. su forma de concebir la colonialidad;
2. el papel de la contradicción en la dimensión política de la educación;
3. su concepción acerca de la pregunta en el proceso pedagógico;
4. el valor pedagógico de la cotidianeidad.

Consideramos que en estos cuatro aspectos puede verse cómo Freire despliega argumentaciones y contribuciones para pensar y desentrañar cómo el acto educativo es, al mismo tiempo, eminentemente pedagógico y político.



1. La concepción de colonialidad en Freire

Freire, en un libro llamado *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, en diálogo con Antonio Faundez señala que es preciso

entender el poder fantástico de la ideología colonizadora interiorizada por el colonizado, que interioriza también una figura del colonizador. Cuando el colonizador es expulsado, cuando deja el contexto geográfico del colonizado, permanece en el contexto cultural e ideológico como una ‘sombra’ interiorizada por el colonizado... Y ese proceso de descolonización de las mentes es más lento que el de la expulsión física del colonizador. No es automática. La presencia del colonizador como ‘sombra’ en la intimidad del colonizado es más difícil de exteriorizar, porque al expulsar la sombra del colonizador, el colonizado, en cierto sentido tiene que llenar el ‘espacio’ que antes ocupaba la ‘sombra’ del colonizador con su propia libertad, es decir, con su decisión, con su participación en la reinención de su sociedad (Freire y Faundez, 2013, pp. 158-159).

Este primer elemento y esta definición tan profunda que nos da Freire de lo que es la colonialidad de las mentes, vinculándola en forma directa con la idea de libertad, nos permite un primer acercamiento a su concepción de educación liberadora, que será pilar fundamental en la constitución de la educación popular en particular y para las pedagogías críticas latinoamericanas en general. Constituye, así mismo, una invitación a la idea de construir pensamiento crítico desde Sur, considerándolo no solo ni principalmente como un lugar geográfico, sino fundamentalmente como un lugar epistemológico desde el cual pensar los problemas propios de los grupos subalternizados y oprimidos, y desde allí posicionar sus intereses y demandas por construir otra sociedad, otras relaciones, en definitiva, otro mundo posible.

Además, nos permite pensar una actualización en torno a la colonialidad para visualizarla no sólo como algo presente en las

mentales, sino que atraviesa los cuerpos y construye subjetividades. En ese campo es que hoy podemos ver cómo la constitución de subjetividades rebeldes se constituye en uno de los principales desafíos para la(s) educación(es) popular(es) que están dando respuesta en múltiples sentidos y espacios. Es por eso que hablamos de las *educaciones populares*, ya que ese plural no sólo contiene el reconocimiento de la multiplicidad sino una postura ética al otorgar validez a esas diferentes formas de asumir este desafío descolonizador.

Por otra parte, esta concepción freireana de la colonialidad del poder introyectada subjetivamente constituye, desde una perspectiva educativa, una invitación a “pedagogizar” distintos ámbitos y prácticas. En tal sentido, una pedagogización necesaria es aquella que puede reconocer el cuerpo, los cuerpos, como otra forma de conocer, reconocer, reconocernos. El reconocimiento de la corporeidad como forma no sólo de expresión de subjetividad sino también de aprendizajes, implica además una visibilización de los cuerpos diversos, de los cuerpos que no responden a la heteronormatividad y de los cuerpos deseantes, para ser reconocidos como sujetos legítimos y desde allí denunciar cómo esos sujetos/cuerpos legítimos hoy buscan ser eliminados desde diversas formas de violencias: desde los feminicidios y travesticidios, hasta las mutilaciones físicas, como es el caso de jóvenes participantes de protestas y movilizaciones (especialmente, en algunos países como Chile y Colombia); también, eliminación y desaparición de defensores de derechos humanos. Todos ellos tienen como común denominador la eliminación física de corporeidades y/o el ejercicio de la violencia sobre ellas. Por eso, hacer una pedagogía que legitime la diversidad en todas sus expresiones es una forma de contribuir a la constitución de subjetividades rebeldes, a la vez que denunciar



las distintas formas de autoritarismo, represión y exterminio que se están produciendo en numerosos países de la Región.

2. El lugar de la contradicción para comprender la educación desde una perspectiva emancipadora

El segundo elemento o aspecto para rescatar del pensamiento de Freire es justamente el lugar que le otorga a la contradicción para comprender la educación desde una perspectiva emancipadora. Es a partir de la consideración de la contradicción que Freire puede discutir las perspectivas reproductonistas de la educación, perspectivas muy difundidas dentro del pensamiento crítico en educación.

En una entrevista con Antonio Monclus, Freire dice:

...hay impresa en el interior mismo de la práctica educativa sistemática una tarea que no necesita explicitarse demasiado; una tarea que el poder espera sea cumplida... Es la tarea de, a través de la educación, reproducir la ideología de sustentación del poder; pero lo que a veces las teorías de la reproducción no han dicho es que si esta es la tarea que está sustantivamente impresa, ubicada, ligada a la práctica sistemática de la educación, hay, sin embargo, otra tarea que si no la hubiera no se entendería la primera. La segunda tarea no es esperada, ni amada, ni querida por la clase dominante; la segunda tarea es la de desmitificar la primera... Esta segunda tarea no forma parte del cuerpo de objetivos del sistema dominante. ¿Por qué? Porque es exactamente su contrario antagónico, esta segunda tarea sólo existe porque la realidad es contradictoria. Si la realidad fuera unilateral, cierta, homogénea, no existiría ni siquiera posibilidad de liberarse porque no habría diferencia ninguna entre opresión y liberación. Esta segunda tarea sólo existe porque hay una contradicción y nosotros tenemos no sólo que comprenderla sino asumirla también (CEAAL-IPADE, 2007, pp. 58-59)

Lo que viene Freire a plantear y desmitificar es lo que justamente las lecturas reproductonistas no pueden explicar. Allí radica, entonces,



la contribución original del pensamiento freireano y de las pedagogías críticas latinoamericanas y es que la educación contiene ese potencial emancipatorio y liberacionista, que el propio Freire desentraña a partir de la comprensión del papel de la contradicción en el campo educativo. Encontramos así la dimensión política de su pensamiento, que reconoce en el carácter contradictorio y abierto de la historia la posibilidad de que la educación sea justamente *liberadora*. Para que asuma ese carácter es preciso reconocer y asumir los retos de cada momento histórico a partir de la comprensión de las condiciones de opresión de distintos sectores y grupos subalternizados; porque la figura del oprimido se reconoce como una categoría social mucho más amplia que tiene que ver, justamente, con todas las expresiones de las subalternizaciones.

A partir de la pandemia estas contradicciones vistas a la luz de las desigualdades nos han dado y nos han abierto múltiples desafíos para poder seguir pensando las educaciones populares como respuestas a una fuerte tendencia homogeneizadora de las propuestas educativas dominantes en la mayor parte de los países de la región.

3. El papel pedagógico y epistemológico de la pregunta en el pensamiento freireano

El tercer tema que nos parece importante destacar del pensamiento freireano es el de la pregunta, no ya única ni exclusivamente en términos pedagógicos sino también (o al mismo tiempo) como profundamente epistemológicos y políticos. Es decir, no sólo la pregunta como estrategia o proceso pedagógico, sino cómo la pregunta se liga a una determinada forma de conocer y de interpretar el mundo y a partir de allí desarrollar acciones para transformarlo.

Dice Freire:



Nuestra preocupación por la pregunta no puede limitarse al ámbito de la pregunta por la pregunta misma. Lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse.

Y agrega de manera categórica:

Me parece fundamental subrayar que nuestra defensa del acto de preguntar de ninguna manera considera la pregunta como un juego intelectualoide... Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión... Las respuestas, según este procedimiento, incluirían la acción que provoca la pregunta. Obrar, hablar y conocer estarían unidos. (Freire y Faundez, 2013, p. 73)

Aquí tenemos otra pista que nos da el pensamiento freireano, que nos abre a pensar la educación y las propuestas educativas desde la especificidad de un pensamiento latinoamericano como una posibilidad de ligar la educación a las transformaciones necesarias de las condiciones de vida en las que nos encontramos. Es decir, no sólo es un procedimiento metodológico, no sólo es un lugar epistemológico pararnos en la incertidumbre de la pregunta antes que en la búsqueda de la certeza de la respuesta. Sino que, al ligarla a la acción, a la reflexión y a los procesos que puedan desencadenar las transformaciones es que hace de la pregunta un lugar profundamente sugerente en términos políticos, ya que permite pensar las condiciones actuales posibles de ser cambiadas y ser transformadas.

En nuestra perspectiva, apropiarnos de la centralidad de la pregunta como aspecto nodal de los procesos educativos constituye la posibilidad de ejercitar en los tiempos actuales -y acentuado, en el contexto de pandemia y pospandemia- otra pedagogización necesaria: pedagogizar la incertidumbre. Hacer de la incertidumbre



no sólo un aspecto con y desde el cual aprender a vivir, sino también poder vincularla a la dimensión abierta de los procesos históricos y evitar los determinismos y descubrir el horizonte educativo de la incertidumbre como aspecto vital y constitutivo de la realidad social.

4. La cotidianidad como punto de partida para los aprendizajes según Freire

El último aspecto que nos parece relevante para traer y resignificar en el actual contexto y momento histórico es el lugar que ocupa para Freire la cotidianidad, entendida ésta como ese tiempo/lugar en el cual los seres humanos nos movemos y desde el cual, educativamente, se establecen las posibilidades de transformación social.

Freire señala que la cotidianidad hay que habitarla y transitarla, pero a la vez no quedarse en ella. Expone claramente esa dialéctica al señalar que como educador/a

no tienes otro lapso de tiempo en el que moverte sino la cotidianidad del pueblo y tuyo, pero tienes que atravesar hasta llegar a un punto en que mires desde lejos esa misma cotidianidad y la entiendas como tal. Sólo así es posible rehacer la cotidianidad. (CEAAL/IPADE, 2007, p. 63)

Esta concepción de la cotidianidad resulta particularmente sugerente para poder pensar los desafíos de la pandemia para las educaciones populares. Al resaltar la centralidad de la cotidianidad valorándola como vivencia popular fundamental, pero que al mismo tiempo hay que poder atravesar, comprender y rehacer, Freire nos coloca de cara a la vitalidad y fuerza de un pensamiento profundamente humanista, profundamente utópico, profundamente revolucionario pero anclado en las condiciones de vida de los sujetos con quienes trabajamos: con sus dolores, sus alegrías, sus proyecciones, sus



anhelos. Para quienes trabajamos en lo comunitario y en el campo de lo social, el valor del entrelazamiento de los procesos de cambio a partir de las condiciones de la vida cotidiana tiene una fuerte resonancia. Y en este sentido, también la tiene reconocer la dimensión educativa en la cotidianidad de los procesos organizativos, de resistencias, de luchas de los grupos populares. Esa reactualización de este aspecto de la propuesta freireana puede ser entendida hoy a partir de las perspectivas emancipatorias de las pedagogías críticas provenientes, por ejemplo, desde los feminismos populares, desde las vertientes que trabajan protagonismo infantil, entre otras, que cuestionan las diferentes formas de subalternización presentes en las relaciones sociales contemporáneas; y desde esa cotidianidad de organizaciones y movimientos es posible promover procesos educativos.

En la cotidianidad de los sujetos está también la posibilidad y la concreción de las luchas colectivas. La acción colectiva parte, justamente, de cómo intereses, necesidades y reivindicaciones comunes a un conjunto de sujetos se convierte en aglutinador de acciones que les permiten poner esas demandas en el espacio público. Radica allí entonces, la importancia de revalorizar el papel educativo de los movimientos sociales populares en tanto los mismos tienen propuestas educativas, y así es porque desarrollan procesos educativos intencionados y/o por el papel fundamental que cumplen en términos simbólicos y culturales. Sus reivindicaciones, al ser colocadas en la escena pública, cumplen un papel muy importante en tanto acción cultural que promueve otras miradas, otras perspectivas de vida. Por ejemplo, los movimientos de defensa del derecho humano al hábitat o al agua, producen una fuerte interpelación de orden cultural a la intencionalidad hegemónica (en términos culturales) de *naturalizar* la mercantilización de esos bienes. Otro ejemplo son los cambios



de orden colectivo que han ido colocando los feminismos populares que nos han permitido identificar cómo opera la interseccionalidad de las opresiones: por género, por clase y por racialización. Nos han permitido ver en la subordinación de género al patriarcado, en la de clase al capitalismo y en la racialización al colonialismo, la expresión de múltiples opresiones en la cotidianidad de los sujetos. De allí el valor simbólico cultural de sus apuestas para la transformación de las condiciones de injusticia y opresión.

A su vez, estos movimientos reactualizan nuevas formas de sociabilidad y construcción del vínculo público-privado en otra clave, en clave comunitaria. Y allí pueden verse otras formas de organización colectiva de la cotidianidad. Esto se visibilizó muy claramente a partir de la pandemia y del confinamiento en los “hogares” como medida sanitaria, ya que había muchas formas de convivencia no hogareña sino mucho más colectivas y comunitarias para afrontar esas necesidades de cuidados.

Es obvio, pero no hay que dejar de advertirlo, que en este mismo plano de lo educativo como acción cultural desde la cotidianidad está la disputa con las visiones que otros sectores movilizados de la sociedad (neoliberales y neoconservadores) intentan colocar a fin de legitimar sus intereses y visiones en lo simbólico cultural a nivel público. Por ello se hace necesaria una tarea pedagógica permanente en lo colectivo y en la disputa pública por los sentidos, ya que estamos en un escenario de fuerte embestida y actualización de nuevas formas de acción de los neofascismos, los fundamentalismos y los autoritarismos que atraviesan no sólo ciertos regímenes de gobierno (que ciertamente lo son) sino que también existen al interior de la trama social contemporánea. Hay expresiones de un neofascismo y autoritarismo reactualizado en la pandemia que no pueden ser obviadas ni soslayadas y frente a las cuales se hace necesario



pedagogizar, desde lo cotidiano, su lectura en clave de conflictos de modelos societales.

Conclusiones

A partir de lo planteado a lo largo del texto aparecen algunos aspectos del pensamiento freireano que nos abren perspectivas para seguir profundizando. No podemos pensar los desafíos a las educaciones populares y a las pedagogías críticas latinoamericanas en el centenario del natalicio de Freire, por fuera del escenario de punto de inflexión que ha sido y están siendo la pandemia y la postpandemia, en tanto constituye un escenario de disputa política y de modelos de desarrollo. En Latinoamérica y el Caribe la pandemia -que es obviamente de carácter planetario- significó sin embargo la agudización de las desigualdades, ya que se consolidó en el continente más desigual del planeta. Eso nos coloca al campo de las educaciones populares frente a importantes desafíos.

En estos cuatro aspectos recuperados en el artículo aparece claramente la importancia de resignificar el tema de saber y poder. El saber como fuente de poder y la importancia de pensar la educación en esta clave: como disputa por la legitimación de saberes (ocultados, subordinados, subalternizados) pero también como distribución del conocimiento socialmente acumulado. En el escenario postpandémico, la democratización en el acceso al conocimiento y a qué tipo de conocimientos (para no caer en el esencialismo de un único conocimiento) se torna radicalmente necesaria a fin de reubicar las desigualdades en dicho escenario; a su vez, en el campo de los modelos educativos se darán nuevas disputas, pues no sólo no habrá otra normalidad, sino una nueva puja por imponer modelos de normalidad.



En tal sentido, el ideario freireano nos propone un horizonte abierto, que es radical en su denuncia de las opresiones pero que es original en tanto se aleja de los determinismos y se erige en una invitación a reactualizar desde la educación ese “inédito viable” para construir escenarios de futuro con persistencia esperanzada.

Es, en definitiva, la invitación a desarrollar el propio ejercicio que hizo Paulo Freire de revisión de sus propias obras, de sus propias ideas; ejercicio que se torna en invitación a ser realizado en esta etapa. Resignificar y recrear el pensamiento freireano abriéndolo y entroncándolo con otras múltiples búsquedas y alternativas educativas que se dan en llamar pedagogías críticas latinoamericanas, y para ver en perspectiva histórica este momento histórico. Reactualizar en apuestas educativas que, en tanto enunciación de ser inescindiblemente políticas y pedagógicas, sean propuestas de construcción de sociedades más justas, humanas, solidarias, igualitarias y en convivencia armónica con la madre tierra.



Bibliografía

Freire, Paulo (1993). “Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido”. México, Siglo XXI.

Freire, Paulo y Faundez, Antonio (2013) 5ªed. “Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes”. Buenos Aires, Siglo XXI

CEAAL/IPADE (2007). “Tras las huellas de Paulo Freire”. Managua, Nicaragua. Ceaal



Diálogo y dialogicidad en el liderazgo escolar latinoamericano.

Reflexiones sobre Paulo Freire a partir de un estudio de caso en Chile

Víctor Adrián Díaz Esteves
victordiazesteves@gmail.com

Muchos árboles: una historia

De la generación de niños que creció entre los “quintales”, casas que estilaban tener los árboles en el jardín trasero. Allí, nació Pablo Reglus Neves Freire: educador popular, poeta y filósofo, que también fue desempeñándose como abogado, economista, político, profesor y escritor de Recife, ciudad de la costa atlántica del Nordeste brasileño, perteneciente al estado de Pernambuco, un 19 de septiembre de 1921. En su obra *A la sombra de este árbol* (1955), cuenta que solía jugar bajo los árboles o también leer. Después de cumplir los 13 años perdió a su padre y recuerda que bajo la sombra de mangueiras, jaqueiras, cajueiros y pitombeiras (árboles tropicales) solía juntarse con su hermano a conversar sobre la muerte de su padre y las experiencias de “sombras” entre lecturas y reflexiones críticas. Las sombras de los árboles son muy variadas, a veces los contextos también. Frente a las experiencias de depresión en el 69, el hambre, la dictadura, los exilios, el Plan Cóndor de la extrema derecha en América Latina, la vulneración de los derechos fundamentales y la desolación no quedaba otra que repensar y reconstruir el proyecto pedagógico crítico para la escuela latinoamericana. Su dialéctica crítica, su formación en teología, su postura radical y su esperanza por la educación liberadora hacen que muchas de sus obras den la posibilidad de reformular las ideas, cuestionarlas y fortalecerlas a la luz de los nuevos tiempos. Entre las diversas temáticas, nos interesa rescatar la categoría diálogo/

dialogicidad, postura crítica que sustenta una mirada pedagógica firme solidificada con una epistemología crítica profunda.

La escuela latinoamericana, golpeada por períodos históricos de dictaduras en el implacable contexto neoliberal, ha quedado a merced de las circunstancias a pesar de las sucesivas reformas que el sistema ha impartido en los últimos 30 años. La presente reflexión sobre el diálogo y la dialogicidad pedagógica de Paulo Freire se sustenta con un estudio de caso sobre la directiva escolar en Chile. Tras algunas reflexiones sobre estas “sombras” profundizadas por Freire nos proponemos acercarnos a la siguiente pregunta: ¿es posible que el diálogo/dialogicidad freireana provoquen transformaciones en el contexto escolar actual y en las personas que llevan adelante tareas directivas? Muchas convergencias y más preguntas nos quedarán al finalizar estas letras que procuran motivar proyectos educativos cuyos intereses se focalicen en la dimensión ético-práctica, centrándose en la dimensión dialógica/dialogizada no como medio, procedimiento, herramienta, sino en su sentido teleológico, es decir, como fin para liberar la educación de quienes aún siguen escurridos tras la piel de los oprimidos: estudiantes y sus familias, minorías, docentes cansados, atosigados, estresados de todos los territorios de Abya-Yala en América Latina, luego de 20 años de iniciado el siglo XXI, a 530 años del gran saqueo y mutilación provocados por la colonización.

Santiago de Chile: entre la directiva y las escuelas

En Chile, la búsqueda de directores de excelencia es una meta a nivel estatal, y la sola existencia del directivo con habilidades de liderazgo podría influir de forma efectiva y significativa en la cultura organizacional de las escuelas. Es en este sentido que el foco que ha adquirido el liderazgo directivo a nivel de políticas públicas se



explica, en parte, por la baja inversión que implica la formación de este actor social en relación con la rentabilidad social que genera en términos de mejoramiento de escuelas vulnerables. La investigación educativa demuestra una proliferación de estudios recientes en el área de la gestión, específicamente destinadas al liderazgo directivo en escuelas como factor determinante para evidenciar resultados de aprendizaje (Leithwood, K., 1994 y 2009; Fullan, M., 1998 y 2006; UNICEF, 2004; Weinstein, J. et al. 2009 y 2017; Robinson, V. 2007 y 2014; UNESCO, 2006; M. J. 2007; OCDE 2009; Marfán-Muñoz, 2011; Bolívar, A. 2000 y 2010; Villa 2015; Sierra Villamil, 2016; Horn-Marfán, 2010; Bellei et al 2014 y 2015; Navarro-Corona, 2016 y Harris, 2017 y otros). Lo que sigue trata sobre un estudio cualitativo en el marco de una tesis doctoral, enfocado en los discursos de docentes líderes en formación entre 2012 y 2017, que constituyeron un horizonte de expectativa sobre liderazgo transformacional y su paradigma, para luego aplicarlo a su vida personal y a sus contextos escolares. En este estudio se concibe el liderazgo desde un modelo que proviene del Norte, desde los centros de poder, desde la hegemonía y esta declaración pone en evidencia la dificultad para hallar una mirada crítica emancipadora freireana.

El mejoramiento en la alta gerencia de las escuelas activa determinados cambios cualitativos que impactan, entre otras cosas, en la disminución de los niveles de exclusión social y -según Weinstein (2009)- el escaso liderazgo directivo podría poner en peligro la calidad de los aprendizajes en los estudiantes. Diversos estudios (Seashore-Louis, Leithwood y Wahlstrom & Anderson, 2010; Robinson, 2007), señalan la importancia de una dirección escolar efectiva para el cambio frente a otras escuelas enfocadas en aspectos que no necesariamente refieren a un liderazgo que transforma (Bolívar, 2009). La transformación (no estrictamente

en el sentido que señala Paulo Freire) debe ir de la mano con una actitud que los centros educativos chilenos deberían tener impreso en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), especialmente ante la necesidad que propone el Ministerio de Educación y Cultura de acrecentar los niveles de participación de los diversos actores en la escuela, especialmente la familia (Mineduc, 2015). En este sentido el directivo escolar, como actor, se enfrenta a una constante toma de decisiones cuyas consecuencias impactarán en la comunidad escolar, a través de las interacciones con cada uno de sus actores: estudiantes, profesores, gestores, sostenedores, funcionarios, colaboradores, asistentes, padres y apoderados.

Planteamiento del problema y alcance del estudio

Frente a lo anteriormente planteado, se presenta a continuación la sustancia cultural impregnada en las líneas discursivas de las capas directivas de los establecimientos educacionales de Chile. El citado estudio (Díaz, 2020) se propuso develar la experiencia del liderazgo transformacional en la escuela, examinando la sustancia discursiva de los directores tras sus incursiones de autoformación en espacios universitarios profesionalizantes. La figura del directivo como líder, configura un discurso frente a cada actor, toma posición, interactúa, resuelve problemas a diario y entrega respuestas tan determinantes que en muchos casos llegaría a ser el paso definitivo antes de la acción.

La indagación referida se desarrolla en el contexto de las interacciones y da continuidad a estudios precedentes (Díaz, 2001; Díaz, 2007), centrados en la comunicación como objeto de estudio. Las interacciones pasan a ser un enfoque, enmarcado más precisamente en el área de la comunicación interpersonal (en vivo o existencial según Ong, 1987), no mediatizada (Silverstone,

2004). Además, se incorporan nuevos desafíos en el ámbito de la comunicación interpersonal y las interacciones verbales y no verbales.

Los discursos de los sujetos se configuran en contextos educativos de transformación. Esta noción está emparentada con el paradigma transformacional que entiende la interacción desde el enfoque del cuerpo, las emociones y el lenguaje (Humberto Maturana, 2010 y 2013; Francisco Varela, 2010 y Rafael Echeverría, 2012). Este paradigma tampoco se inscribe ni logra referenciar la obra de Paulo Freire, es por eso, que en la tesis doctoral se hace una revisión exhaustiva del mismo y se llega a la conclusión de que no está en relación directa con la matriz epistemológica de Freire, sino que se sustenta en estudios que provienen de Europa y Estados Unidos.

Ante el contexto de las interacciones entre directivos docentes y demás actores de la comunidad escolar en la Región Metropolitana de Santiago de Chile, se analizan juicios, declaraciones, afirmaciones, promesas y peticiones. He aquí el problema de este estudio: ¿cómo se configuran los discursos y las representaciones sociales de directivos docentes acerca del liderazgo en sus escuelas?

Marco conceptual y contexto histórico de la dirección escolar en Chile

El Directivo escolar como actor social ha ido evolucionando en el contexto chileno, mutando en la medida que las normativas y cuerpos jurídicos que daban forma a su función se fueron decretando, modificando y/o derogando. En este sentido, dicha figura es definida por su relación con la autoridad central, creadora y garante de la legislación que permite su función; autoridad encarnada en la figura del Estado. Un hito digno de destacar en este sentido fue la promulgación de la Constitución Política de 1925, que

supuso la incorporación del sistema escolar al alero del Ministerio de Educación, definiendo a la educación particular como colaboradora de la función educativa detentada por el Estado (Nuñez, Weinstein y Muñoz, 2010).

En la heterogeneidad de contextos institucionales los directivos, como actores, han debido adaptarse a su tiempo. Nuñez, Weinstein y Muñoz en el 2010 han descrito la adaptación directiva en cuatro etapas temporales. Nos interesa la situada entre 1978 y 1991, caracterizada por la comunicación interactiva -nuestro objeto de estudio- y sus elementos constitutivos. Para ello es necesario explicitar el enfoque epistemológico que la enmarca. El área de estudio de la interacción y la comunicación son referencias directas a la relación entre el “otro” y el “yo”.

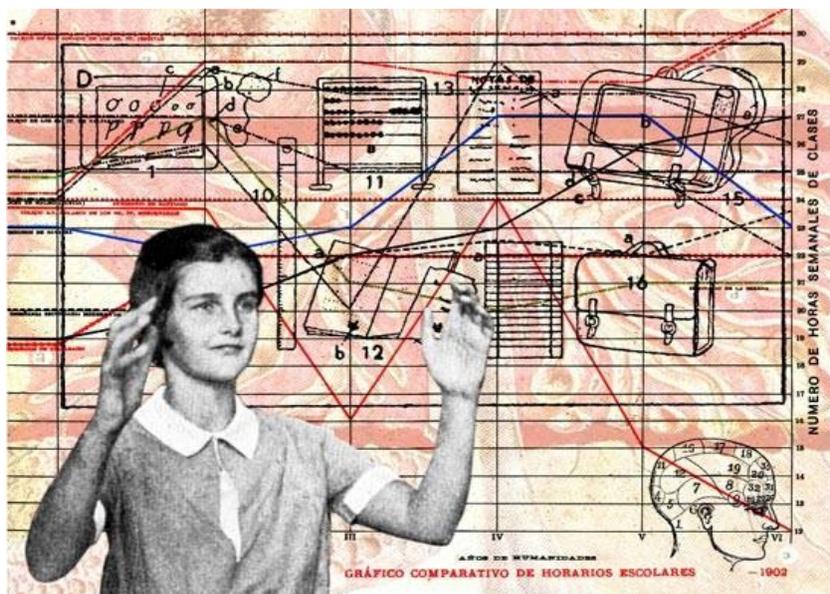


Imagen 1. Gráfico comparativo de horarios escolares. Mario Soro Vázquez: Las tareas del método (del gesto). 2004. Impresión digital sobre papel. 69 x 66,5cm. Cuerpo gráfico para un Museo ausente. Universidad ARCIS, Santiago de Chile.

Instrumentalización de los aprendizajes como problematización del liderazgo

A principios del S.XXI, el movimiento estudiantil en Chile comenzó a argumentar fuertemente contra un sistema educacional enmarcado en una racionalidad instrumental, cuyas políticas educativas han favorecido el lucro, la desigualdad y la exclusión, y como consecuencia no garantizó una educación de calidad. Bellei (2011) explica especialmente aquello referido al lucro en la educación y la calidad. Según el movimiento estudiantil la transformación de la educación se hace apremiante, pues las reformas no han asegurado los mínimos de calidad:

“El sistema escolar de Chile no funciona bien, ni siquiera a nivel de la élite”. Esta expresión es la conclusión que sacó el director de Educación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), Andreas Schleicher, inaugurador del seminario internacional “Reforma educacional: Reglas del juego para la inclusión y calidad” (Reveduc, 2015, p. 1).

La figura 1, del artista Mario Soro Vásquez, constituye un claro ejemplo. El sistema educacional está atomizado. Posee una estructura inmodificable que obliga a configurar el cerebro de una forma organizada para una estructura limitada a responder a modelos imperantes basados en los resultados de aprendizaje. En una entrevista que el artista concede, una de las preguntas que le hacen es qué importancia tiene dentro de su trabajo el ámbito de la educación y qué significado o lugar le asigna, y él responde:

Yo diría que, a veces, ese factor es dominante por sobre las propias expectativas de la obra de arte; sobretodo, con los trabajos de investigación, búsqueda y hallazgo de material bibliográfico al respecto (...) Siempre somos deudores de alguna otra parte, del primer mundo, del segundo, del tercero. El bloque Norte, Sur, Este y Oeste. Y lo mismo en el tiempo. Las relaciones con el siglo veinte, las relaciones en deuda con el siglo diecinueve y de ahí hacia atrás.

Y de ahí para adelante también, las ideas de futuro que se tienen en el siglo veinte y las ideas de futuro que se tienen hoy día, o que no se tienen, aludiendo a la idea de postmodernidad, con el descrédito de las vanguardias, el “fin de la historia” y de los grandes relatos. (...) (Entrevista Soro, 2014).

El sistema de educación imperante obliga a docentes y directivos escolares a que respondan a las exigencias que demanda toda administración de excelencia, cuyas lógicas imperativas no escapan del modelo racionalista instrumental neoliberal ya mencionado, originario de la época del absolutismo. Dentro de sus múltiples funciones, el docente directivo escolar es un administrador y como tal, deberá gestionar de manera eficiente sus recursos y optimizarlos cumpliendo con la eficacia en la aplicación de las demandas ministeriales. Al respecto, Weinstein señala que durante estos últimos años en Chile la función del director ha evolucionado y se ha hecho decisiva como “sujeto de rendición de cuentas” debiendo responder por los resultados del establecimiento escolar que dirige (Harris, 2012, p. 7).

La Escuela, el sujeto educativo y las transformaciones sociales

Para hablar de liderazgo escolar en los contextos educacionales chilenos hace falta poner en juego el marco epistemológico de escuela y sujeto educativo al que ya nos referimos, y por ende, a las transformaciones sociales que pretendemos visualizar. Mario Kaplún (2002) citando a Paulo Freire en su libro sobre comunicación popular se refería a dos modelos educativos exógenos que amenazaban nuestro sistema educacional imperante en toda Latinoamérica: el que hace énfasis en contenidos (la educación bancaria), en el que el alumno es mero recipiente depositario de conocimiento; y el que hace énfasis en los efectos (educación conductista), que busca una respuesta frente a determinados estímulos.



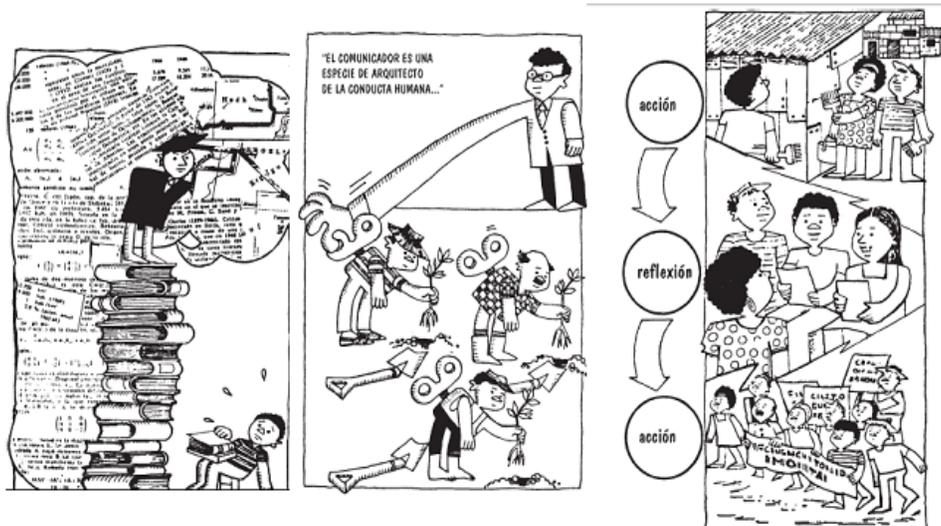


Imagen 2. Modelos de educación y comunicación (Fuente: Kaplún, 2002, pp. 20-43).

Toda posición constructivista rescata al sujeto cognitivo, expresaba Rivière en 1987. El constructivismo (Rosas & Sebastián, 2008) surge como oposición a concepciones conductistas e innatistas cuya premisa más básica es que el sujeto cognitivo sea inexistente. El rescate del sujeto cognitivo nos remite a la cuestión de la especial relación que existe entre sujeto y estímulo en toda posición constructivista. En las posiciones epistemológicas más clásicas dentro de la psicología, la relación entre el sujeto y el estímulo es una relación absolutamente reactiva. O sea: el sujeto, más que un sujeto, es un mero receptáculo de las influencias del medio, tal como lo mencionamos en el segundo modelo al que se refiere Kaplún (2002): “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (p.15). El asunto principal es cómo se da esa construcción dentro del aparato cognitivo. Las reformas educacionales latinoamericanas se han apropiado del constructivismo como idea guía para orientar su desarrollo. Este hecho opone una pedagogía más centrada en la persona y sus propias posibilidades



de desarrollo a aquellas en las que prevalecen las contingencias del entorno. En síntesis, Kaplún (2002) rescata un tercer modelo endógeno que hace énfasis en los procesos, donde la relación entre los sujetos es horizontal y hay retroalimentación. Este tercer modelo incluye lo que Paulo Freire denominó la “pre-alimentación” y que Jorge Huergo denomina como “universo vocabular”, es decir todo conocimiento previo que los sujetos educativos poseen a través de su historia, sus costumbres, ideas, pensamientos, sentimientos y cultura propia. También Daniel Prieto Castillo lo aborda a través de sus diagnósticos sobre comunicación con escuelas públicas y organizaciones sociales no gubernamentales (ONGs).

Miguel Soler Roca, maestro y académico uruguayo publicó un prólogo en *Cuadernos de Marcha* sobre Julio Castro, un maestro desaparecido en 1977, plena dictadura militar, que ha contribuido ineludiblemente con la educación en Uruguay y Latinoamérica allá por los años 40, ejerciendo un liderazgo sencillo, amable, cercano y contundente, especialmente en escuelas rurales:

Aunque la educación fue apenas una de sus tareas, el aporte de Julio a la misma fue, desde muy temprano, de una generosa amplitud (...) Era suyo un estilo claro, riguroso y comprometido; presentaba los problemas, las teorías útiles, las posibles soluciones y para cada una de éstas otra vez los problemas, apoyándose sin claudicaciones en la realidad, punto de partida y de llegada de su pensamiento. (Soler, M. en: *Cuadernos de Marcha*, 1985, p.3).

El análisis permite acercarnos a la mirada de los participantes y a su relación con sus experiencias y prácticas de liderazgo desde los contextos escolares. Concebimos las transformaciones culturales y las narrativas desde el prisma que articula dos campos del saber: la educación y la comunicación, es decir la interdisciplina educomunicativa desde la perspectiva liberadora, que hereda las tradiciones de la pedagogía crítica de Paulo Freire.

Si bien nos enfocamos en el liderazgo escolar, lo hacemos a través del prisma de la mirada crítica de la educomunicación hacia el cambio social en Chile y América Latina. Son tres los estudios precedentes del autor que sustentan dicha mirada, cuyo hilo articulador han sido lo popular y lo colectivo (Díaz, 2001; Díaz, 2007; Díaz, 2010) y que permiten sostener que el Liderazgo Escolar puede ser dialógico y se convierte en una de las tantas estrategias de liderazgo para las escuelas que buscan la mejora sustantiva desde la mirada crítica, dialógica/dialogizante y humanizadora de Paulo Freire.

Liderazgo dialógico

En 1968, Paulo Freire incluyó en su trabajo la necesidad de diálogo para quienes actúan como líderes. Desde entonces, el liderazgo ha sido tratado ampliamente por autores y autoras de todo el mundo y diferentes marcos conceptuales han sido desarrollados. El rol del diálogo para liderar el cambio ha sido significativo en diferentes movimientos sociales y educativos. La investigación educativa ha avanzado en el conocimiento sobre la utilización del enfoque dialógico para movilizar a las escuelas y comunidades (Padrós & Flecha, 2014, p. 207).

En el liderazgo dialógico docentes y estudiantes hallan la forma rápida y efectiva de resolver los problemas para la transformación de las escuelas. El ingrediente más importante es la participación de cada uno de los estamentos de los establecimientos en un proyecto único: transformar la escuela. Padrós & Flecha (2014) sostienen que el liderazgo dialógico ha logrado procesos sostenibles en los ámbitos escolares según lo indican los estudios realizados. El diálogo está adquiriendo un papel cada vez más importante en el ámbito público y privado. Mientras tanto las relaciones de poder permanecen, así como también persisten las desigualdades sociales y educativas,



que afectan especialmente a ciertos grupos (Aubert & Soler, 2008). Si bien la sociedad, ha sido ampliamente analizada desde mediados de los 80 (Gorz, 1985; 1983), las transformaciones generaron nuevos modelos de interacción en los que los sujetos hacen del diálogo la pieza fundamental. Las personas y comunidades solicitan que dicho diálogo, entre instituciones y estructuras de los sistemas político, educativo, económico y cultural se pongan de acuerdo. Este proceso ha sido definido como el “giro dialógico” de las sociedades (Flecha, Gómez, y Puigvert, 2003).

Características del Liderazgo Escolar Dialógico (LED)

Según Paulo Freire (al decir de Giroux): “los estudiantes deberían aprender a comprender las posibilidades transformadoras encerradas en la experiencia” (Giroux, 1990, p.19). La óptica del profesor de educación media en su labor solitaria en las aulas es una oportunidad para establecer puentes reales de comunicación para la mejora de la educación emancipadora. El proyecto neoliberal y la globalización van de la mano en un contexto en el que la educación pasa “por una profunda crisis de carácter mundial, expresada en: dificultades de cobertura, creciente analfabetismo, deserción escolar y limitaciones metodológicas” (Areyuna y Pankova, 2004, p.62). Los modelos de comunicación popular aplicados por los profesores que intentan pre-alimentarse de sus estudiantes para luego establecer propuestas curriculares coherentes, logran mayores niveles de escucha por parte de sus destinatarios. La *bitácora pedagógica* como instrumento favorece a los docentes y estudiantes a registrar sus prácticas emancipatorias en el aula hacia el logro de la construcción de saberes. El sistema escolar posee características alienadoras desde una racionalidad mercantil que abrumba a las culturas juveniles que se resisten a modelos originados desde el feudalismo y representados en determinado “orden escolar”, tanto físico como administrativo desde

su organigrama. El currículo es parte de esta dinámica y se acopla a la racionalidad instrumental reproductora de relaciones asimétricas. Las culturas juveniles, independientemente de los distintos tipos y modalidades de establecimientos, se expresan en la diversidad y poseen problemáticas complejas, diversas y heterogéneas que resultan difíciles de abordar o dar soluciones prácticas inmediatas. El rol de las y los docentes consiste en aportar nuevas ideas para la búsqueda de una educación más solidaria, abierta, inclusiva, democrática y emancipadora. La bitácora pedagógica, como propuesta, refuerza los niveles de autonomía, autoconocimiento, autodeterminación y autoconciencia. Es un recurso más que podría aportar a la mejora de las futuras investigaciones en educación, y de las prácticas cotidianas en educación. La postura que adoptamos, epistemológicamente hablando, para la acción docente en las aulas se sustenta en los aportes de la pedagogía crítica latinoamericana de Paulo Freire (1996), complementada con la comunicación popular de Mario Kaplún (1987) y Jorge Huergo (2001), a la vez que en la filosofía de la liberación de José Luis Rebellato (2001). Las ideas de estos autores favorecieron las prácticas y el desarrollo de la construcción de conocimientos en marcos democráticos, mediante metodologías dialógicas con fines emancipatorios.

Finalmente, nos encontramos con el papel de un líder, que es un profesor sumergido en un sistema educacional cuya racionalidad está instrumentalizada y cuyos fines forman parte de la reproducción tácita en desmedro de la construcción de un nuevo proyecto de sociedad más justa y democrática desde la óptica educacional. Los aparatos de reproducción de estas lógicas se cimientan en la búsqueda de mejores porcentajes en los resultados SIMCE (Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile) y en la ponderación que cada establecimiento escolar obtiene al final del ciclo escolar, no en vano la cultura escolar



juvenil se resiste en ocasiones y evidencia formas propias y creativas para contrarrestar la nocividad de aquello.

El sujeto educativo posee formas particulares –ocultas, desde el curriculum oculto- que no son vistas por los docentes en su campo de acción que es el aula, porque sus metas están centradas en la trasposición de contenidos según el modelo de educación bancaria tradicional o conductista. No en vano, a la hora de recurrir a instrumentos metodológicos como la bitácora pedagógica, el docente cobra un rol sustantivo para el análisis de sus procesos pedagógicos mediante un creciente desarrollo de la autonomía, la autoobservación, el autoconocimiento, la autodeterminación y la autoconciencia.

Coincidimos plenamente con Prieto, quien en el texto “Diagnóstico de la Comunicación” (1990) plantea que su propio trabajo está orientado “radicalmente hacia los mensajes, las instituciones y las comunidades, desde la perspectiva del trabajo de educación popular. Está orientado desde Latinoamérica y desde la perspectiva de la comunicación (...)”. No se trata sólo de un resultado o un producto, sino que busca “compartir conceptos, experiencias y sueños”. Abre un espacio de reflexión con las personas que implementan postulados para una democratización en los procesos comunicativos. Desde esta misma perspectiva comunicacional de la educación es que se enfoca esta tesis sobre liderazgo escolar dialógico, dado que después de realizado el análisis afloran tres resultados relevantes a partir de los discursos docentes: i) el diálogo, ii) el liderazgo pedagógico y iii) el reconocimiento de las emociones. Cada una de estas nociones se estudian con detenimiento, se reelaboran, analizan y finalmente, en el proceso se convierten en parte esencial de nuestras discusiones.

El mismo Prieto (2017), en su experiencia de 30 años trabajando con grupos en la perspectiva de la educomunicación, concluyó que su método posee tres características insoslayables: en primer lugar el juego de lo subjetivo-objetivo, que pedagógicamente permite establecer un equilibrio; en segundo lugar un método que favorece a los participantes a expresarse con libertad y construir una obra: el “texto paralelo”, utilizado en un programa de formación de posgrado durante 18 meses. Y en tercer lugar, la construcción en clave comunicacional. No solo los aspectos de la educación que posee la comunicación sino también, la crítica de los medios y sus marcos políticos. La educomunicación ha sido la perspectiva que mantuvo viva la esperanza, de realizar giros capaces en el camino y también poder hablar desde el corazón, como lo decía Roland Barthes (Prieto, 2017, p. 30).

Propuesta de alternativas

Finalmente, y debido a la diversidad que el campo de la educación posee desde sus aulas y en el contexto escolar en general, con los ritmos frenéticos que el sistema le permite realizar, consideramos que el Liderazgo Escolar Dialógico (LED) permitirá desde la realidad de cada contexto escolar entregar luces a las personas que cumplen con sus funciones, teniendo en cuenta siempre una serie de principios que son fundamentales.

En primer lugar, no descuidar que el centro son las personas: estudiantes o alumnos, apoderados o familias, docentes, directivos, funcionarios o asistentes de la educación y profesionales. En segundo lugar, que todas estas personas conforman una comunidad educativa o contexto escolar que se llama escuela, colegio o liceo, que debe velar por un clima de convivencia sana, con sistemas de cuidado y autocuidado y en el que la comunicación sea fluida. En

tercer lugar, que el diálogo es la principal competencia genérica para un liderazgo pedagógico efectivo, que los líderes sean capaces de reconocer y valorar las emociones de cada uno de los estamentos, de reconocer y asumir juicios y tengan dominio sobre los actos de habla. En cuarto lugar, que coordinen acciones que fomenten el diálogo, la confianza y la comunicación entre cada uno de los estamentos, que les permitan a todos los actores educativos niveles de participación en las decisiones del establecimiento. Para ello, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) debe ser participativo, así como también la construcción de los manuales de convivencia o códigos de ética para los establecimientos. En quinto lugar, que todos los actores educativos comiencen a familiarizarse con un lenguaje que les permita mayores niveles de diálogo, unión y coordinación. Un lenguaje fluido, que contemple el cuerpo y las emociones, y conceptos que promuevan la democratización de las aulas, dentro y fuera de ellas. En sexto lugar, que se promuevan las aulas motivadoras, los procesos creativos de enseñanza-aprendizaje versus el sistema enciclopedista y conductista que prima. Necesitamos personas centradas en la praxis pero también en horizontes de liderazgo autocrítico, que permita avanzar siempre con la aguda observación para reflexionar y proyectar de mejor manera las acciones. En séptimo y último lugar, que el líder dé respuestas a las necesidades de los estudiantes y sus familias desarrollando cada vez más sus habilidades, que les permitan lograr empatía, mejores conversaciones para la acción, dominios de los actos de habla desde una concepción humanista y liberadora, que aporte a los nuevos modelos de liderazgo que ayudan a transformar la realidad superando los niveles de vulnerabilidad social, educando para una mirada emancipadora de nuestras sociedades.

Valga la siguiente cita para oponer un modelo a otro:



“Mi Función en la escuela sólo es entregar contenidos, hoy declaro mi quiebre, me doy cuenta que he estado todo este tiempo adoctrinando y no educando, la educación está en todos los lugares, la educación se encuentra en cualquier acción de nuestra vida diaria, como dice Pablo Freire, en el pasado las plazas eran lugares de aprendizaje y sociabilización” (PARTICIPANTE D, Bitácora n°4, 18/12/2014).



Imagen 3. Docentes directivos líderes de Chile realizando una experiencia de radio para fortalecer las relaciones interpersonales al interior de los equipos en un programa de posgrado en Formación en Liderazgo (2011).

El diálogo/dialogizante se hace necesario dentro y fuera de las aulas. En este marco surge un desafío más para hacer posible:

La impresión que tengo es que la búsqueda de la comprensión del poder fantástico de la ideología colonizadora introyectada por el colonizado, que introyecta también la propia figura del colonizador. Cuando el colonizador es expulsado, cuando deja el contexto geográfico del colonizado, permanece en el contexto cultural e ideológico, permanece como “sombra” introyectada en el colonizado. Es exactamente eso lo que constituye la colonización de la mente (Freire, 2013, p.111).



La “sombra” o “las sombras” (ya no de los árboles), se convierten en límites, en miedos, en obstáculos que sólo habitan en nuestras mentes exigiéndonos liberación. Como Calibán se liberaba de Próspero en la Tempestad de Shakespeare, acudiendo a la ayuda de Ariel (otro de los oprimidos con espíritu libre). El colonizador, Próspero no sólo los oprimía, sino también les alimentaba, les cuidaba y hasta les enseñaba su propio idioma colonizador. Pero el oprimido, cuando aprende su lengua, cuando descubre, cuando despierta nota lo que buscaba el opresor: poder, riquezas, fama, etc. En ese momento, el oprimido, inicia su proceso de liberación. Freire cuenta que, en una de las visitas de trabajo a Cabo Verde, tuvo la oportunidad de oír un discurso del presidente Aristedes Pereira que decía: “escuchó “Expulsamos al colonizador, pero precisamos ahora descolonizar nuestras mentes” (...) En el fondo, la lucha de la liberación –como decía Amílcar Cabral- ‘es un hecho cultural y un factor de cultura” (Freire, 2013, 111).

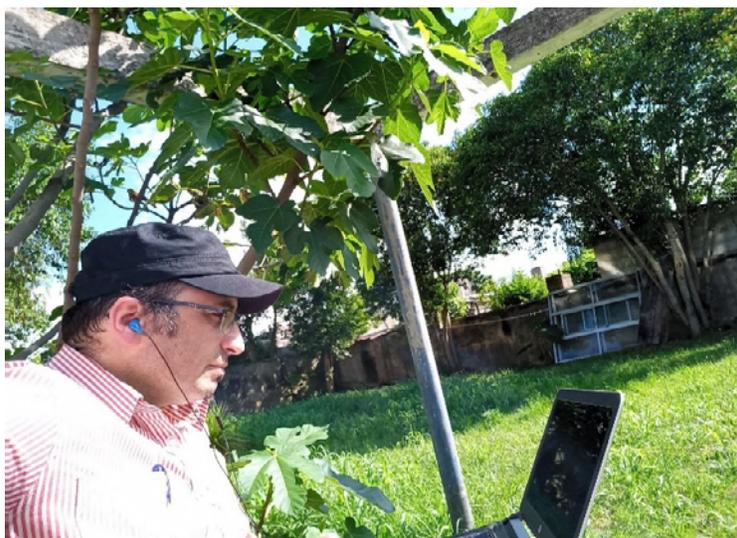


Imagen 4. Docente en clases virtuales a través de una plataforma on-line, a la sombra de los árboles. Instituto de Formación Docente, Tacuarembó, Uruguay, 2021.

Bibliografía

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, Mejora y centros Educativos. El liderazgo en educación. Madrid: UNED.

Bolívar, A. (2010). “El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”. En: Psicoperspectivas, (9,2), pp. 9-33.

Bolívar, A. (2015). “Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende” (art.) En: Padres y maestros, marzo, V.1 (361), p. 23. Pontificia Universidad de Comillas, Madrid.

Castro, J. (1985). Cuadernos de Marcha. Tercera época, V1 (7), dic., 1-52, Uruguay: Siglo XXI.

Díaz, V. (2020) “Liderazgo escolar dialógico: estudio de caso en escuelas de la Región Metropolitana (2012-2017)”. Tesis doctoral en educación, Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.

Díaz, V. y Hlousek, R. (2020) Semblanzas y discursos de agrupaciones culturales de bases territoriales de La Araucanía. Los Ángeles-Buenos Aires: Ed. Argus-a.

Díaz, V. (2010). Soberanía de la Comunicación popular en América Latina. Bogotá: Unión Gráf. Ed.

Freire, P. (2017). Pedagogía de la Autonomía. México: Siglo XXI.

Freire, P., & Faúndez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). A La Sombra De Este Árbol. Barcelona: El Roure Ed. S.A.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1996) “Leadership for Change”. En: K. Leithwood et al (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. California: Corwin Press.
- Huergo, J. (2003). “El reconocimiento del “universo vocabular” y la prealimentación de las acciones estratégicas”. Documento de cátedra Comunicación/Educación. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Huergo, J. (2015) “La educación y la vida”. EPC- Facultad de periodismo y comunicación social. Universidad Nacional de La Plata. La Plata
- Kaplún, M. (2002) *Una Pedagogía de la Comunicación*, La Habana: Caminos.
- Kaplún, M. (1987). *El comunicador popular*. Montevideo: Humanitas,
- Leithwood, K., Begley, P. & Cousins, J. (1990). “The nature, causes and consequences of principals’ practices: an agenda for future research”. En: *Journal of Educational Administration*, V 28 (4), pp. 5-31.
- Leithwood, K., et al (2007). “Seven strong claims about successful school leadership”. OISE/University Toronto, Canadá. V 28.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Argentina: J.C. Sáez Ed.
- Murillo, F.J. (2004). “Nuevos avances en la mejora de la escuela”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, N 339, pp. 48-51.
- Murillo, J. (2005). *La investigación sobre la eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

Murillo, F.J. (2006). “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido”. En: Revista Iberoamericana sobre Calidad,

Eficacia y Cambio en Educación (REICE), V. 4 (4e), Madrid.

Muñoz, G. y Marfán J. (2011) “Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile”. En: Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. Fundación Chile, V 48 (1), pp. 63-80.

Padrós, M. & Flecha, R. (2014). “Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. International”. In: Journal of Educational Leadership and Management, (Vol. 2, N°2), 207-226.

Prieto Castillo, D. (2017). “Construirse para educar. Caminos de la educomunicación”. En: Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación. N°135 (ago-nov.) pp. 17-32, Quito.

Rojas, A. & Gaspar, F. (2006). Bases del Liderazgo en Educación. OREALC/ UNESCO, Santiago.

Streck, D. (Org.) et al (2010). Diccionario Paulo Freire. Belo Horizonte: Auténtica Ed.

Weinstein, J. (Ed.) (2002). “Calidad y gestión: condiciones y desafíos”. En: Pensamiento Educativo. (Vol. 31), pp. 50-71, PUC de Chile.

Weinstein, J. et al. (2009) “Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica”. En: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, V.7(3).

Weinstein, J. (Ed.) (2016). Liderazgo educativo en la escuela: Nueve Miradas. Santiago: Ed. Universidad Diego Portales.

La dimensión estética de la propuesta freireana

Apelaciones a formas sensibles de ser e intervenir en el mundo

Ana Carolina da Luz
carolinaluz.ana@gmail.com

Paulo Freire fue precursor en apostar por las sensibilidades y las categorías interpretativas de los sujetos¹ apuntando hacia transformaciones en la cultura -aquí abordada como conjunto de comportamientos y valores-. Influenciado por la perspectiva decolonial del filósofo martinico Frantz Fanon (1925-1961), Freire compone el cuadro de pensadores liberacionistas que emergió en la década del '60 como resistencia al auge del modelo positivista, y se consagra de esta manera como el máximo referente de la Pedagogía de la Liberación. Tal idea fue plasmada en la obra *Pedagogía del Oprimido*, escrita en 1968 durante su exilio en Chile y publicada primeramente en inglés y en español en EE. UU. y en Uruguay respectivamente, habiendo sido editada en Brasil, su país de nacimiento, solamente en 1974 (Rodríguez, 2015). Sus ideas y acciones, sin embargo, tenían notoriedad en el país desde el principio de la década del '60, en tanto que el educador fue una de las primeras personas exiliadas apenas se dio el golpe cívico-militar de 1964. El golpe inauguró una dictadura que se extendió por 21 años y llegó a su fin recién en 1985.

A 51 años de su primera publicación, *Pedagogía del Oprimido* sigue

1. Si bien la categoría sociológica utilizada por Freire es “sujeto”, consideramos que un uso no sexista del lenguaje necesita revisar todas las nociones utilizadas hasta el momento y no temer modificarlas. Es por ello que conceptos tales como “sujeto”, “opresor-oprimido” etc. son actualizados en “sujete”, “opresore-oprimide”, etc. Se mantiene la forma original cuando se trata de títulos de libros o artículos.

estando entre las obras más citadas del mundo en trabajos de ciencias humanas y sociales (Instituto Paulo Freire, 2016). Más allá de la academia, el nombre de Paulo Freire cada vez ocupa más las calles y otros espacios políticos. En 2019, por ejemplo, tras una sucesión de recortes presupuestarios en la educación por parte del gobierno brasileño, estudiantes y profesores se organizaron en acciones que representaron las mayores protestas en un principio de mandato democrático y las primeras grandes acciones masivas en contra del presidente Jair Bolsonaro, elegido en 2018. Muchos de sus carteles y banderas decían simplemente “Paulo Freire” (Luz, 2019). Si la potencia del nombre es suficiente para transmitir el mensaje de defensa de la educación pública y de calidad para todos, entendemos que su pensamiento sigue vigente en tanto sumamente necesario. Si bien durante mucho tiempo Freire fue considerado un teórico de la educación y de la pedagogía, hoy y cada día más es reconocido en otras áreas y disciplinas. Habiéndose ocupado de pensar la existencia y el sujeto latinoamericano en su integración e interacción con el contexto sociohistórico, el educador se destaca como pensador que aporta a amplios y variados campos de estudio y de intervención sociopolítica.

En contraposición al discurso dominante de lo que llama *educación bancaria* -en la cual el educador deposita el conocimiento en los educandos- Freire propone una *educación libertaria* que envuelve un acto colectivo y solidario de educar-aprender. Sugiere superar la dinámica paternalista en la que el educador, como supuesta figura detentora del conocimiento, lo dicta al educando, supueste desprovisto del saber. A contrapelo, el método de alfabetización de adultos-trabajadores desarrollado por Freire va a demandar un esfuerzo de investigación previa sobre las *palabras generadoras* de la comunidad de educandos para componer un *universo vocabular* y

de ahí partir al aprendizaje. Son trabajadas, por lo tanto, temáticas y palabras simbólicas y significativas de la realidad de les educandes. Además de la búsqueda por este mundo de sentido de les educandes, en el método freireano la sonoridad de los vocablos tiene un valor fundamental, porque posibilita, según el educador, mecanizar palabras y también acciones (Freire, 1974).

Mientras en el modelo de la *educación bancaria* le educande repite mecánicamente un conocimiento que le fue depositado, en la educación libertaria éste es capaz de interpretar procesos sociales e históricos y pronunciar el mundo; y cuando empieza a hacerlo, lo transforma porque se sabe autore de su historia.

En el método freireano la concientización sobre las relaciones coloniales entre opresore-oprimide tiene un carácter intrínseco. Así, más que un método de alfabetización, la pedagogía del oprimido envuelve una propuesta de acción cultural para la transformación de la realidad. A la estructura de sociedad de clases diagnosticada por la teoría marxista, Freire agrega una apuesta por la subjetividad como perspectiva de emancipación y como proyecto de superación de la persistencia de relaciones coloniales y del capitalismo.

Pensar el mundo es juzgarlo; (...) el alfabetizando, al comenzar a escribir libremente, no copia palabras sino expresa juicios. Estos, de cierta manera, intentan reproducir el movimiento de su propia experiencia; el alfabetizando, al darles forma escrita, va asumiendo gradualmente la consciencia de ser testigo de una historia que se sabe autor. En la medida en que se percibe testigo de su historia, su consciencia se hace reflexivamente más responsable de esa historia. (Fiori, 1987, p. 9)

Al explicitar la oposición entre la lógica liberadora y la civilizatoria, el núcleo ético-político de su pensamiento se muestra planteado firmemente desde una razón decolonial. La *educación bancaria* es también una educación colonizadora, alienante y domesticadora,



que desautoriza el poder creador (Fernández Moujan, 2010). Si bien Freire no ha utilizado el término *decolonialidad* en sus escritos, el concepto murmura en las entrelíneas de sus reflexiones y acciones. La influencia de Fanon y el enfoque en las condiciones de deshumanización de los sujetos le otorgan a la pedagogía del oprimido, en cuanto resistencia y proyecto de emancipación, un carácter esencialmente decolonial.

Si en el persistente contexto de colonialidad identificamos una opresión del ser, en la cual los colonizados siquiera son entendidos como sujetos -es decir, como actores de un proceso sociohistórico-, la resistencia decolonial debe partir justamente de una liberación del ser, así como del (auto)reconocimiento de los sujetos latinoamericanos como tales. Considerando que la obra freireana representa una propuesta sumamente subjetivadora y que invita a intervenir en el mundo, proponemos un diálogo entre estas ideas y la estética, aquí entendida como categoría filosófica que no da cuenta del arte de forma exclusiva sino que permite reflexionar sobre experiencias humanas sensibles: “A través de la representación sensible, el ser humano tiene una imagen de sí, toma consciencia de sí: se ve” (Oliveras, 2004, p. 22). Sin embargo, la persistencia de relaciones de dominación en nuestras sociedades latinoamericanas determina un carácter todavía colonial que atraviesa esa “consciencia de sí”, y se configura en lo que el sociólogo peruano Aníbal Quijano (1930-2018) denomina “colonialidad de la subjetividad” (Quijano, 2005).

La colonialidad de la subjetividad emerge en prácticas sociales que están totalmente integradas a la vida cotidiana y funcionan como mecanismos que legitiman las sociedades dominantes. Quijano (2005) destaca algunas de esas prácticas y mecanismos: el Estado autoritario con función de policía; el patriarcado como institución dominante; la conceptualización temporal de la historia basada

en la experiencia civilizatoria europea; la idea de “latinidad” como un recurso para legitimar un constructo histórico de inferioridad; y asimismo el término “emergentes”, que funciona como si la condición latinoamericana fuera preeuropea, pasible de emerger en una mejor, europea. Apropiarse de las subjetividades latinoamericanas, desarrollarlas y ponerlas en valor es parte del proceso de “dejar de ser lo que no somos” (Quijano, 2005, p. 25) propuesto por el autor.

En el marco de las teorías decoloniales -de las cuales Quijano es solo uno de los representantes- se reflexiona sobre estéticas decoloniales vinculadas a las teorías liberacionistas:

Las estéticas decoloniales buscan descolonizar los conceptos cómplices de arte y estética para liberar la subjetividad. Si una de las funciones explícitas del arte es influenciar y afectar los sentidos, las emociones y el intelecto, y de la filosofía estética entender el sentido del arte, entonces las estéticas decoloniales, en los procesos del hacer y en sus productos tanto como en su entendimiento, comienzan por aquello que el arte y las estéticas occidentales implícitamente ocultan: la herida colonial. (Mignolo & Gómez, 2012, p. 9)

Si la estética sostiene lo anteriormente dicho respecto de la sensibilidad y cumple un rol en la conformación de subjetividades, puede ser pensada como estrategia de transformación de nuestras percepciones y de lo que nos impulsa. Defendemos, por lo tanto, que la propuesta freireana es también estética en la medida en que envuelve la liberación en un sentido de subjetivación emancipadora, tanto individual como colectiva.

Los filósofos latinoamericanos Carlos Asselborn, Gustavo Cruz y Oscar Pacheco proponen una crítica al neoliberalismo en su dimensión ético-estética, desarrollada desde la tradición liberacionista en el libro *Liberación, estética y política. Aproximaciones filosóficas desde el sur* (2009). Esta propuesta se sostiene en las teorías críticas de la sociología de la dependencia, la filosofía y la teología de la liberación

e incluso en la pedagogía del oprimido, además de otras “[...] experiencias humanas, desde los movimientos políticos, sociales y culturales orientados por el deseo de emancipación” (Asselborn, Cruz y Pacheco, 2009, p. 50). A estas teorías se agrega la necesidad de reflexionar más profundamente sobre la corporalidad, desde donde se constituye la estética en tanto categoría filosófica: “Liberar es sinónimo de concientizar. Nuestra propuesta de reflexionar la historicidad-corporalidad en clave liberadora la denominamos estética” (Asselborn, Cruz y Pacheco, 2009, p. 51).

La corporalidad es defendida como el lugar de los seres sintientes y pensantes, desde el cual la creatividad permite imaginar nuevas realidades posibles. En esta clave hay una defensa de las sensibilidades humanas: los cuerpos sienten, desean, pertenecen, gozan, consumen, duelen, sufren (Asselborn, Cruz y Pacheco 2009). Los autores citados afirman que “no hay liberación de las conciencias (subjetivas o intersubjetivas) sin liberación de la sensibilidad. Un deseo domesticado no conduce a una conciencia de liberación, por más reflexión crítica que se haga”. (Asselborn, Cruz y Pacheco, 2009, p. 51). Para ellos, por lo tanto, el concepto de estética hace referencia a “la sensibilidad, lugar de imaginación, de las afecciones del cuerpo y del espíritu, lugar de deseo y de creación” (Asselborn, Cruz y Pacheco, 2009, p. 52).

Si tanto el debate estético como el decolonial conciernen a la corporalidad, no podemos dejar de abordar un aspecto central que estructura las sociedades modernas: la racialización de los cuerpos como política capitalista. Para abordarlo, los teóricos citados se inspiran en los aportes del sociólogo estadounidense Immanuel Wallerstein (1930-2019) para exponer algo equivalente a lo que defiende Quijano:



La racialización de la corporalidad es un modo intrínseco al desarrollo del capitalismo. [...] Se trata de precisar la importancia fundamental del racismo como principio organizador del “sistema mundo capitalista”, vinculado al ideologema del desarrollo en nuestras sociedades “subdesarrolladas” latinoamericanas. (Asselborn, Cruz y Pacheco 2009, 67)

Además de la cuestión racial, la estética se muestra como una dimensión del cuerpo al dar cuenta de la subjetividad, de sensaciones, afectos y pasiones generalmente oprimidas por el orden hegemónico de poder. Asselborn, Cruz y Pacheco (2009) proponen reflexiones sobre la relación entre corporalidad y propiedad privada; al final, el cuerpo es nuestro primer territorio, dicen las nuevas teorías feministas y de migraciones. “La disolución de la propiedad privada está íntimamente relacionada con la apropiación del cuerpo y de los sentidos” (Asselborn, Cruz y Pacheco, 2009, p. 84).

Los autores recuperan la interpretación de Adolfo Sánchez-Vázquez sobre los *Manuscritos económico-filosóficos* de 1844, de Karl Marx. En dichos manuscritos, el sabio de Tréveris demuestra significativa preocupación por la dimensión estética:

Dicha dimensión aparece en Marx al tratar de explicar el ser humano y cómo este es enajenado en el modo de producción capitalista. El ser humano no sólo produce sino crea. Esta capacidad de crear es, en la reflexión de Marx, la esencia del ser humano; esencia enajenada y perdida en el trabajo. [...] Cuando Marx habla de práctica se refiere a la relación entre el ser humano y la naturaleza que se expresa en producción material, no sólo por la necesidad de subsistir sino por la necesidad de afirmarse como ser humano. (Asselborn, Cruz y Pacheco, 2009, p 60)

Marx relaciona la dimensión estética con el trabajo creador como esencia de los seres humanos; es decir, la creación y también el placer son fundamentales en el proceso de liberación. En la reflexión de Marx es necesario humanizar los sentidos en la medida en que



se producen objetos para satisfacer necesidades. Al superar la necesidad inmediata, el ser humano es capaz de establecer otro tipo de relación, a su vez producir otro tipo de objetos. Por tanto, los sentidos son formados en el proceso histórico de producción material y cultural. La subjetividad es producto de este proceso histórico social. De esta forma en la relación estética con la sociedad no sólo se crean objetos, sino a los propios sujetos. (Asselborn, Cruz y Pacheco, 2009, p. 62)

Aún desde la perspectiva marxista, destacamos la praxis como categoría central en la comprensión de los cruces entre estética y política: esta se da en el proceso histórico de producción material y cultural, que bajo el modo capitalista se enajena en lugar de afirmarse. Según los autores de *Liberación, estética y política* (2009), la apelación a la sensibilidad es una estrategia de dominación. Si el orden hegemónico domina violentando el nivel perceptivo, es desde este mismo nivel que pueden surgir posibilidades de liberación.

Al estudiar Freire, la praxis es un aspecto que salta a primera vista no sólo porque él la aborda en su teoría, sino porque la demuestra en la práctica, en su trayectoria laboral. El desarrollo de la pedagogía del oprimido es resultado de su larga e intensa experiencia como educador y defensor de la dimensión política de la educación. Es decir, Freire teoriza a partir de la práctica, articulando su experiencia personal con su conocimiento social. El pensador insiste en que nuestras acciones en la vida cotidiana deben resultar de reflexiones críticas acerca de la realidad. Esta coherencia entre teoría y práctica o reflexión y acción es un desafío al cual invita para que tomemos como tarea constante, cotidiana, en búsqueda de “subvertir cada rincón de las prácticas sociales” (De Oto in Fernández Mouján, 2014). En la consonancia entre el pensar y el ser estaría la clave para la liberación y la transformación de las condiciones de deshumanización.

Entonces la praxis, la acción-reflexión consciente para la transformación, está íntimamente vinculada a la estética en tanto necesidad natural humanizada, en tanto forma de relacionarse con el mundo para satisfacer necesidades de expresión y afirmación. La estética depende de la praxis en la medida en que tal necesidad demanda objetivación (Asselborn, Cruz, & Pacheco, 2009).

En la publicación *Diccionario Paulo Freire*, la estética es definida como algo que “implica el involucramiento consciente con la realidad, la presencia humanizadora en todos los espacios que favorecen la vida” (Martins Redin, 2010). La autora destaca la experiencia estética como oposición a la anestesia, palabra de origen griego que significa “falta o ausencia de sensación”. En este sentido, les oprimidos tienen sus sensibilidades bloqueadas, colonizadas, oprimidas; por lo cual la liberación involucra también un proceso de decolonización de la subjetividad, de los sentidos y de las sensaciones, apuntando a la decolonialidad del ser. Según la teoría freireana, la transformación objetiva de la relación opresor-oprimido depende de la subjetividad y de la objetividad en constante dialéctica (Fiori, 1987).

Vivimos, en las palabras de Freire, “tiempos de esperanza amenazada” (Freire, 1967). Si bien al pronunciar tal frase el educador se refería al contexto de las dictaduras militares latinoamericanas de la década del ‘60, seguimos resistiendo a las formas de deshumanización en el presente. A 100 años del nacimiento de Paulo Freire, el contexto pide que no dejemos de apostar por la recuperación de nuestras sensibilidades oprimidas para la transformación de nuestras categorías interpretativas y prácticas políticas.



Bibliografía

Asselborn, C. J., Cruz, G. R., & Pacheco, O. P. (2009). Liberación, estética y política. Aproximaciones filosóficas desde el sur. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Cruz, G. (2017). Pensamiento filosófico latinoamericano: interpelaciones críticas antes una sensibilidad colonizada. Cuadernos del ICIC, 22-49.

Dussel, E. (2018). Siete hipótesis para una estética de la liberación. Praxis. Revista de Filosofía.

Fanon, F. (1968). Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Fernández Moujan, I. (2010). En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, 55-79.

Fernandez Mouján, I. (2014). Miradas descoloniales en la educación. Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas, 3, 5-19. Obtenido de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9898>

Fiori, E. M. (1987). Aprender a dizer sua palavra. Em P. Freire, Pedagogia do Oprimido (17 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1967). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1974). Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.

Instituto Paulo Freire. (08 de junio de 2016). Obtenido de <https://www.paulofreire.org/noticias/463-paulo-freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>



Luz, A. C. (06 de junio de 2019). “La educación destruye mitos”: 15M y 30M han sido manifestaciones históricas en Brasil. Izquierda Diario. Fuente: <https://www.laizquierdadiario.com/La-educacion-destruye-mitos-15M-y-30M-han-sido-manifestaciones-historicas-en-Brasil>

Martins Redin, M. (2010). Estética. En D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski, Diccionario. Paulo Freire. Belo Horizonte: Auténtica.

Mignolo, W., & Gómez, P. P. (2012). Estéticas y opción decolonial. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José Caldas.

Oliveras, E. (2004). Estética: la cuestión del arte. Buenos Aires: Ariel.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO.

Rodríguez, L. M. (2015). Paulo Freire. Una biografía intelectual: surgimiento y maduraci[on de la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Colihue.

Rossato, R. (2010). Praxis. Em D. Streck, E. Redín, & Z. Jaime José, Diccionario. Paulo Freire. Belo Horizonte: Auténtica.



La educación en Paulo Freire como “reparto de lo sensible”: educomunicación y estesia

Laan Mendes de Barros

laan.m.barros@unesp.br

Marcos Roberto Souza Brogna

marcos.brogna@unesp.br

Introducción

Buscamos establecer en este texto conexiones entre el pensamiento del educador brasileño Paulo Freire, la educomunicación y la experiencia estética. Presentamos algunas reflexiones epistemológicas sobre educación, comunicación y estética, a partir de una relectura de obras del patrono de la educación brasileña (a pesar de que esa distinción y reconocimiento hoy sea negada por el gobierno de ultraderecha de Jair Bolsonaro). Emprendemos en estas páginas articulaciones entre la comunicación y la educación, tomadas como experiencias sensibles, como interacción entre sujetos activos y críticos, abiertos al diálogo. Miramos al receptor-educando como “espectador emancipado”, como nos propone Jacques Rancière (2014), inserto en su temporalidad y territorialidad y, a partir de esa perspectiva, discutimos la cuestión del reconocimiento. La producción del sentido es observada en sus dos dimensiones, en la *poiesis*, que caracteriza la constitución del objeto estético, y en la *aisthesis*, presente en el ejercicio de la percepción de esos objetos por parte del espectador, en un proceso marcado por polifonías y polisemias. También discutimos el tema de la interpretación en clave de la comprensión y de la alteridad, enmarcada por mediaciones culturales y comunicacionales propias de la sociedad mediatizada contemporánea. Es así que, en nuestro homenaje a Paulo Freire, proponemos que la educación, así como la comunicación, sean

pensadas como interacción sin anestesia.

El legado de Paulo Freire nos inspira la posibilidad de la práctica educativa como instancia liberadora, que contempla la construcción de la autonomía por medio del despertar del sentido crítico y de la valorización de la dimensión sensible de las interacciones humanas. Y ese despertar y el “reparto de lo sensible” (Rancière, 2009) se dan en un lugar social y un tiempo histórico en el que conviven los sujetos de los procesos pedagógicos y comunicacionales. Sí, la comunicación es una de las bases de ese proceso, entendida como espacio de diálogo en el que educador y educando son sujetos humanizados que enseñan y aprenden en comunión. Comunicación, aquí tomada como acto de compartir e interacción, y no como mera transmisión. Comunicación tomada como reparto sensible, como nos sugiere la terminología de Jacques Rancière, cuestión que desarrollaremos más adelante.

El intercambio de sentidos realizado a través del acto de compartir vivencias, miradas, subjetividades, contextos y sensibilidades está, por lo tanto, presente en la obra de Paulo Freire como un pilar sustentador. Repartos sensibles que se desbordan en interacciones políticas. Es en ese compartir que entendemos al educador y al educando como sujetos, y ambos dialogan en un camino en el cual conjugan mutuamente el enseñar, el aprender y el transformar.

Por eso, una de las más contundentes críticas presentes en la visión freireana está en el cuestionamiento al protagonismo del educador como el único que sabe y enseña, actuando como si el alumno fuese un depositario del contenido. Si lo llevásemos a la jerga de la comunicación funcionalista, podríamos entender al educando -en ese proceso cuestionado por Freire- como un “público objetivo”, como

un target, un receptor pasivo a ser alcanzado por la “bala mágica”¹ disparada por el sujeto de la acción, el emisor. En esa perspectiva simplista y equivocada de pensar la comunicación, lo que se busca es golpear de forma impactante a las audiencias, vistas como objeto de la acción que se desarrolla. No se considera la posibilidad de interacción, de intercambio y, por lo tanto, la relación que se establece es de deshumanización. Paulo Freire llama “educación bancaria” a ese formato no dialógico de transmisión de conocimiento, expresión citada en prácticamente toda la obra *Pedagogía del Oprimido*, uno de sus principales libros. Al adoptar el modo “bancario” de educar, el educador hace del educando un depósito de contenidos a ser decorado y reproducido, no aprendido y no aprehendido, o sea, no relacionado con su lectura del mundo.

Para Freire, en la visión “bancaria” de la educación, “El ‘saber’ es una donación de los que se juzgan sabios a los que juzgan no saber nada. Donación que se funda en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión” (Freire, 2019, p.81). No hay, en este contexto, intercambio entre educador y educando, ya que apenas se extiende el “saber” de “quien sabe” a “quien no sabe” y así la educación deja de ser un proceso de búsqueda y se transforma en la “absolutización de la ignorancia” del educando frente al educador.

La educación sin diálogo es alienante, anestesiante. Freire nos desafía a que pensemos la educación como diálogo, intercambio, acto de compartir, relación de alteridad, como comunicación en su sentido más profundo, presente en el verbo latino *communicare*. Y en este sentido es que aquí proponemos articular educación y

1. La Teoría de la “bala mágica” es bastante conocida en los estudios de Comunicación y parte de una visión bastante funcionalista y verticalizada del proceso comunicacional.

comunicación como experiencia estética, como acto de compartir lo sensible o interacción de afectos, como “reparto de lo sensible” cuando los afectos son compartidos en el ámbito de la comunidad, de la colectividad, cuando la experiencia estética es tomada como estesia compartida, vivenciada en el ámbito de la polis.

El saber compartido por la comunicación dialógica

El saber, para Paulo Freire, es algo a compartir y no a entregar, no es algo que se transporta del educador al educando, pues de esta forma sería una herramienta de aculturación, en la cual el pensamiento auténtico queda sin espacio, ya que se resume a quien educa y quien es educado, quien sabe y quien no sabe, quien dice y quien escucha, quien es sujeto y quien es objeto. En su forma “bancaria”, la educación acaba por crear seres pasivos, moldeados y adaptados al mundo, sin la posibilidad de transformación.

La superación de este modelo, para Freire, está en el diálogo; y el diálogo, en la visión del autor, no es la transferencia de ideas de una persona a otra, ni tampoco una discusión conflictiva y polémica. En lugar de transferencia o conflicto, el diálogo es un encuentro de sujetos que se pronuncian uno a otro, en una relación que no es vertical y que, por el contrario, se da en lo horizontal. O sea, se establece una relación dialógica y dialéctica, donde existe espacio para la diferencia de ideas y la contraargumentación, sin la subordinación autoritaria de uno al otro. La relación pedagógica no está en la transferencia y sí en el intercambio, ya que ambos participantes poseen conocimientos que traen de su vivencia y lectura de la realidad. Y ese diálogo está marcado por el compartir saberes y experiencias sensibles. Además de conocimientos transmitidos desde una perspectiva racionalista, se crea una interacción plena de estesia. En los términos propuestos por Jacques Rancière (2009), ocurre un “reparto de lo sensible”.

Para Paulo Freire, el diálogo explica la propia fe en la humanidad y “Si la fe en los hombres es un dado a priori del diálogo, la confianza se instaura con él. La confianza va haciendo a los sujetos dialógicos cada vez más compañeros en la pronunciación del mundo” (Freire, 2019, p.113). O sea, es por medio del intercambio que se construye un mundo en comunión, compartido, dialéctico, en el que las diferencias en vez de segregar permiten que los diferentes se enseñen mutuamente sobre sus vivencias y subjetividades.

El dialogo, la comunicación y la educación forman una tríada en la visión freireana: “Sin él [el diálogo] no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación” (Freire, 2019, p.15). No hay, en esta perspectiva, contradicción entre educadores y educandos porque la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros, originando visiones o puntos de vista sobre él. (Freire, 2019, p.116)

Y en esta conversación las ideas y experiencias distintas son valoradas y elaboradas desde una perspectiva dialéctica. El acto de comunicar (y de comunicar educando) se torna, entonces, en mucho más que un acto de extender ideas e ideologías de uno para otro. Más que extensión, interesa la comunicación, una comparación que Paulo Freire problematiza en la obra *¿Extensión o Comunicación?* En este libro nos invita a pensar la diferencia entre transmitir y dialogar (o entre la “bala mágica” que sale del emisor para penetrar a un público-objetivo estático y el intercambio entre sujetos vivos y pensantes). Como objeto de extensión, el ser humano es prácticamente transformado en cosa, negándolo como un ser transformador.

Nos parece que la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten aquellos que

llegan hasta la “otra parte del mundo”, considerada inferior, para, a su manera, “normalizarla”. Para hacerla más o menos semejante a su mundo. (Freire, 2018, p.20)

Ya en el acto de la comunicación se da el intercambio entre sujetos, con la posibilidad de aprender, aprehender y transformar:

En el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas. (Freire, 2018, p.29)

Para ejemplificar la diferencia entre extender y comunicar, Paulo Freire, que se destacó por la educación de adultos, cita la relación entre el agricultor y el agrónomo: uno, un hombre simple que lidia con la tierra, y el otro, el académico que estudia el asunto y acumula títulos en ese proceso. Extender sería la transferencia del conocimiento académico “superior” del agrónomo hacia el agricultor, visto como simplón y sin conocimiento. En cambio, comunicar es la posibilidad de que ambos dialoguen e intercambien conocimientos, tanto del trato diario con la tierra del agricultor, cuanto del estudio científico del agrónomo. Eso porque si el agrónomo conoce la tierra a partir de los estudios empíricos y bibliográficos, el agricultor la conoce desde la práctica diaria al trabajar con ella. Ambos, por lo tanto, son dotados de conocimiento, y no hay uno mejor o más sabio que el otro.

La alteridad entre sujetos emancipados, históricos y plenos de diversidad

Por medio del diálogo, en la perspectiva freireana, existe el encuentro y la posibilidad de la alteridad, o sea, de la relación de equidad entre sujetos diversos que son transformadores, sin



ninguna invasión del uno sobre el otro ni manipulación, tampoco exclusión o segregación. Al contrario, hay humanización y valoración de la diversidad de esos sujetos. Paulo Freire relaciona, inclusive, el amor al otro y al mundo presentes en la posibilidad de dialogar. Para él “el diálogo es el encuentro amoroso entre los hombres que, mediados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 2018, p.51). Y ese encuentro amoroso, concluye el patrono de la educación brasileña, “no puede ser, por eso, un encuentro de inconciliables”.

En este sentido, la relación entre educador-educando concebida por Freire puede ser pensada desde una perspectiva interaccional, que se implica en la construcción de conocimiento a partir del reconocimiento de cada uno en relación con su identidad, ipseidad y alteridad, términos trabajados por Paul Ricoeur (2006) en *Caminos del reconocimiento*. Y en este sentido, una relación de alteridad entre el Yo y el Otro, en el reconocimiento de que la existencia de cada uno pasa por la comprensión de que el Otro también es un Yo. Como nos enseña el pensador francés, precisamos reconocer al Otro que existe en cada Uno, en cada ser humano. En *Sí mismo como otro*, Ricoeur (2019) nos invita a reconocer a los otros que traemos en nuestra constitución, sean los que nos antecedieron, o los que conviven con nosotros en el tiempo presente, o los que vendrán en el futuro, pero que ya están en nuestras expectativas y compromisos con la vida.

La visión freireana de la educación por medio de la comunicación dialógica, se articula por lo tanto con la comunicación desde la estética, pensada en la posibilidad de intercambio de sentidos, de compartir lo que es común y exclusivo entre educador y educando, así como entre cualesquiera sujetos en diálogo. Podemos entonces afirmar que en el dialogismo de Paulo Freire está presente la idea de

estesia, la estética pensada como aisthesis, que nos lleva a sentir y a intercambiar sentidos. Esa comprensión de la “comunicación sin anestesia”, como lo trabajamos en otro texto, nos lleva a enfatizar la comunicación en su sentido original de volver común, de compartir, presente en el término latino *communicare*, que señala que el entendimiento de un discurso no se limita al plano de la explicación “sino más bien, desde la perspectiva de la comprensión, en la que los interlocutores se vuelven unos hacia otros y la producción de significados tiene lugar como una experiencia estética, como una experiencia sensible” (Barros, 2017, p. 167). Más allá de la perspectiva de la comprensión, y no solo de la explicación:

Esa idea del compartir refuerza la articulación entre comunicación y experiencia estética. Se trata de compartir percepciones y sensibilidad. Lo que se da en la intersección entre estética y ética, entre estética y política. A fin de cuentas, lo que se comparte afecta las relaciones con el otro y la construcción de la propia ciudadanía. Rancière habla de ese “reparto de lo sensible”, recordando que la intersubjetividad vivenciada en la experiencia estética se da en un plano de espacialidad y temporalidad concretas. (Barros, 2017, p.167)

Paulo Freire nos invita, con su obra, a comprender la educación como diálogo entre las diferencias humanas, hecho por medio de la comunicación, del “volver común”. En esta mirada, educador y educando comparten sentidos de sus lecturas del mundo, por medio de los saberes que ambos poseen. No hay en esa perspectiva aculturación y manipulación. Hay, por el contrario, un aprendizaje mutuo entre sujetos plenos de su integralidad y dignidad y eso, para el autor, es la condición básica para que podamos ser seres transformadores y en comunión, o sea, en vivencia colectiva.



Bajo esa óptica del receptor co-constructor del mensaje, Ismar de Oliveira Soares nos invita a intercambiar la “transmisión” por la “mediación”, en una alusión a la mirada de la comunicación en el universo de la cultura y de las mediaciones culturales trabajadas por Jesús Martín Barbero. Soares propone una perspectiva para el educador no como la fuente única de conocimiento (que, en la visión de Freire, lo “extiende” al alumno), sino como un mediador “trabajando la convergencia entre las ciencias de la educación y las ciencias de la comunicación” (Soares, 2000, p.10). El receptor (o educando) pasa a ser entendido, por lo tanto, como un sujeto emancipado, ya dotado de una lectura del mundo y capaz de conectar el conocimiento escolar con los conocimientos que ya posee de su contexto cultural.

Y en este contexto es preciso reconocer que vivimos “reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar”, como nos sugiere Martín-Barbero. Para el pensador español-colombiano,

El desordenamiento de los saberes y las transformaciones en los modos de narrar están produciendo un fuerte estallido de los moldes escolares de la *sensibilidad*, *reflexividad* y *creatividad*, colocando en un lugar estratégico el ensanchamiento de los modos de sentir y de pensar, así como la articulación entre lógica e intuición. No hay sino una imaginación humana que formula e inventa, gesta hipótesis y crea música o poesía. Y es la misma imaginación que se expresa también en la participación, movilizandoy renovando el capital social: esa “tasa” de confianza y reciprocidad sin las que la sociedad se des-hace. (2014, p.77)

Ese ensanchamiento de los modos de pensar y de sentir -y sus interconexiones- nos desafían a comprender a partir de otras claves las dinámicas de la comunicación y de la educación. O como diría Martín-Barbero, comprender la comunicación a partir de otras “mediaciones culturales”; y, por otro lado, comprender la cultura a partir de otras “mediaciones comunicacionales”. En la perspectiva

de la alteridad, necesitamos “ver con los otros” (Martín-Barbero & Berkin, 2017). Es, pues, en esta perspectiva que nos proponemos pensar-sentir las enseñanzas del maestro Paulo Freire. Un maestro que no se coloca en el plano de la razón pura, sino que nos invita a una relación de convivencia entre educador y educando y nos sugiere el compartir de saberes y afectos. O en los términos de Rancière, el “reparto de lo sensible”.

La literatura y la lectura, el texto en el contexto

Texto y contexto son dos concepciones muy utilizadas por Paulo Freire, en especial en la obra *La importancia del acto de leer*, un libro que trae dos artículos del educador. En el primer artículo, Freire explica que el contexto precede al texto, o sea, la lectura que todos hacemos del mundo desde nuestra infancia es anterior al dominio de la palabra leída y escrita, y debe continuar siempre así, incluso después de que nos alfabetizamos.

Un ejemplo dado por el propio Freire es que, antes de saber escribir “pluma”, el analfabeto “es capaz de sentir la pluma, de percibir la pluma y de decir la pluma” (Freire, 2011, p.29). La alfabetización, por lo tanto, se da en un montaje entre saberes del alfabetizando y del alfabetizador. La alfabetización para Freire solo tiene sentido si en ella cabe la lectura del mundo que hacemos antes de aprender a leer la palabra, y que continuamos haciendo incluso después de saber leer y escribir. Freire es crítico de la educación que se resume en la repetición de palabras o sílabas que no contemplan su sentido en el contexto del mundo de los educandos: “Para mi sería imposible comprometerme en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bo-bu, de la-le-li-lo-lu” (Freire, 2011, p.28). Eso porque, en la mirada del autor, esta sería una práctica que considera que la cabeza del educando está vacía y precisa ser llenada con esa repetición que se memoriza.



La lectura y la escritura de la palabra, aprendida con la lectura del mundo que la precede, posibilita lo que Freire llama “palabra-mundo”, o sea, el contexto de cada sujeto sumado al texto que él puede, ahora, leer y escribir: “Primero, la ‘lectura’ del mundo, del pequeño mundo en que me movía; después, la lectura de la palabra...” (Freire, 2011, p.20). En esa perspectiva, Freire nos invita a pensar la transformación de cada uno y del colectivo en el proceso de lectura: “En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que aún no leía la palabra” (Freire, 2011, p.20). Mas allá del sentido contenido en el texto, en la literatura, la vida de la palabra está en la lectura del texto, en su apropiación por parte del sujeto lector. Y en ese proceso el lector se reconoce y se afirma como sujeto dueño de una identidad y participante de una colectividad.

La “palabra-mundo”, para Freire, explica la posibilidad de conciliar la lectura del mundo con la lectura de la palabra, o sea, dar contexto al texto y ofrecer sentido a un modo de educar que contempla al educando como un sujeto dotado de conocimientos previos, que trae a su proceso de alfabetización su mundo interior, sus subjetividades, sus valores, su cultura, sus sentidos. Y esa lectura del mundo es una producción de sentido que se hace desde la comunidad, de un sujeto que comparte con sus pares sus aspiraciones y comprensión del mundo.

La defensa contundente que hace Paulo Freire del valor de la lectura del mundo del educando dialoga con la mirada de Jacques Rancière sobre el espectador emancipado: “Pues, en verdad, no hay ignorante que no sepa ya un montón de cosas, que no las haya aprendido por sí mismo, mirando y escuchando lo que hay a su alrededor, observando y repitiendo, equivocándose y corrigiendo sus errores” (Rancière, 2014, p. 13-14).



Al abordar el arte teatral en su obra *El espectador emancipado*, Rancière defiende que él (el espectador) “debe ser sustraído de la posición del observador que examina con toda calma el espectáculo que le es ofrecido” (Rancière, 2014, p. 10). De manera muy semejante, Freire, al abordar la educación, puntualiza que la lectura del mundo del educando sea traída al aprendizaje de la palabra, justamente para que este no sea reducido a un espectador pasivo, tratado como un depósito de contenido. Para Rancière, en sintonía con Freire, la relación entre el iletrado y el letrado se basa en una misma inteligencia, separadas únicamente por la traducción de signos:

No hay dos tipos de inteligencia separadas por un abismo. El animal humano aprende todas las cosas como aprendió la lengua materna, como aprendió a aventurarse en la selva de las cosas y de los signos que lo rodean, a fin de tomar un lugar entre los otros seres humanos: observando y comparando una cosa con otra, un signo con un hecho, un signo con otro signo. Si el iletrado sólo sabe una plegaria de memoria, puede comparar ese saber con lo que todavía ignora: las palabras de esa plegaria escritas en el papel. Puede aprender, signo por signo, la relación entre lo que ignora y lo que sabe. (Rancière, 2014, p. 15)

La comparación que hace Rancière entre lo que el iletrado sabe y lo que aún ignora (las palabras escritas) sigue la misma línea de lo que Freire aporta a la comprensión del analfabeto en relación con la pluma antes de saber escribir “pluma”. Ambos, Freire y Rancière, nos invitan a comprender al receptor, siempre, como un ser emancipado que nunca está vacío ante algo a contemplar -en el mundo de las manifestaciones artísticas- o a aprender -en el mundo de la educación-. Para Rancière, frente al arte o al teatro “Todo espectador es de por sí actor de su historia: todo actor, todo hombre de acción, espectador de la misma historia” (Rancière, 2014,



p.24). En esa misma dirección, Freire sostiene que “El educador, como quien sabe, debe reconocer, primero, en los educandos en proceso de saber más, a los sujetos, junto con él, de ese proceso, y no a pacientes mansos” (Freire, 2011, p.39)

El Yo que existe en el Otro

El mirar al otro, sea en el ámbito de las artes y de la comunicación o en los procesos educativos, como un ser que no está “vacío” y, por lo tanto, no precisa ser “llenado” o “forjado” por el intelectual que se presenta delante de él, aproxima la visión freireana a la de los estudios sobre el receptor emancipado. De la misma manera que en el dialogismo freireano -presente en la comunicación educativa que dialoga en vez de extender (apenas transmitir)- hay un puente con la comunicación pensada como experiencia estética, como “reparto de lo sensible”. Y aquí vale trabajar tal idea presente en las formulaciones de Jacques Rancière, que reflejan concepciones teórico-epistemológicas propuestas por autores que lo antecedieron en el campo de la hermenéutica y de la fenomenología de la percepción.

Al comprender al educando como un sujeto que no está “vacío” porque ya está lleno de su lectura del mundo antes de la lectura de la palabra, Paulo Freire nos invita, incluso, a mirar al otro como una instancia pedagógica. El otro, aunque no sepa leer o escribir y tenga una vida muy simple frente a la intelectualidad, siempre nos enseña. Enseña sobre su lectura del mundo desde la infancia en un patio de tierra bajo la sombra de un árbol. Enseña sobre la grandeza de la diversidad humana en la dinámica de las mediaciones culturales, entendidas por los estudios latinoamericanos de la comunicación, entre los cuales Freire tiene un papel relevante.

En ese sentido, Paulo Freire también nos invita a abrazar el respeto a las diferencias, incluso frente a lo que nos parece extraño en la



limitación que todos tenemos ante lo desconocido. El otro, para Freire, es educativo, pues siempre enseña, hasta sobre un modo de vida que no queremos vivir ni con el cual concordamos, pero podemos respetar.

En *Pedagogía de la tolerancia*, libro organizado luego de su muerte por su compañera Ana María Araújo Freire, él dice que precisamos enfrentar la fantástica virtud “de buscar una unidad en la diversidad”: “Si tu no eres capaz de descubrir la ingenuidad del otro, no eres capaz de descubrir también que eres ingenuo” (Freire, 2014, p.86). Y afirma que la educación, entendida por medio de la comunicación dialógica y respetando o educando como alguien que también enseña, es una necesidad frente a nuestra condición como seres inacabados en cuanto seres históricos:

Quiere decir, en el fondo, mujeres y hombres somos seres históricos y, como tales, seres inacabados. Sucede que el árbol de mi patio, siendo un ser vivo, es también un ser inacabado, así también como la pareja de pastores alemanes que tengo allí. Pero hay una diferencia fundamental entre mi inacabamiento histórico y el de ellos: es la consciencia que tengo. Quiere decir: yo soy una inconclusión que se percibe como tal. Y es exactamente la percepción de nuestra inconclusión la que nos transforma en seres necesariamente educables. (Freire, 2014, p.227-228)

La experiencia del aprendizaje con lo diferente, o sea, el intercambio de sentidos entre lo que tenemos de común y exclusivo cada uno, puede ser ejercida por lo que freire llama tolerancia legítima o genuina, que ve en el otro, siempre, la posibilidad de transformar el prejuicio en aprendizaje (evitando la segregación por medio del conocimiento). Y he aquí una premisa que parece tan pertinente en tiempos de polarización ideológica y odio por las redes sociales.



De la misma forma, el entendimiento de la lectura del mundo como anterior a la lectura de la palabra nos invita a la comprensión del fenómeno de la desinformación (o “fake news”) como textos sin contextos, la palabra vacía de lectura del mundo.

Necesitamos recuperar la esperanza que suele ser colectiva, que implica la comprensión de que el Otro no es el opuesto del Yo, no es alguien a ser negado, excluido, marginalizado. Necesitamos reconocernos en el Otro. Necesitamos comprender las relaciones humanas desde la perspectiva de la alteridad. Paulo Freire, en *Pedagogía de la esperanza* sigue la misma línea de las problematizaciones que Rancière (2014) presenta en *El maestro ignorante*, en relación con la emancipación del educando como alguien que piensa y siente. Freire apuesta por la esperanza y por el diálogo, por el aprendizaje mutuo, por las relaciones de alteridad que nos llevan a reconocernos unos en los otros. En sus andanzas él conversa. Más que hablar para el otro en la lógica de la transmisión, Freire habla con el otro, en una acción clara de compartir, de reparto de saberes y estesias.

Mis largas conversaciones con pescadores, en sus *cascares* en la playa de Pontas de Pedra, en Pernambuco, así como mis diálogos con campesinos y trabajadores urbanos, en los cerros y en las calles de Recife, no sólo me familiarizaron con su lenguaje sino que me aguzaron la sensibilidad a la belleza con que siempre hablan de sí mismos, incluso de sus dolores, y del mundo. Belleza y seguridad también. (Freire, 1992, p.69)

Esa sensibilidad aguzada a los dolores y felicidades de sus interlocutores, hacen de Paulo Freire un ser humano pleno de verdadera humanidad y de su pedagogía algo más que un ejercicio cognitivo. Para Freire los afectos son esenciales y la educación se



hace sin anestesia, o sea, con sensibilidad y dimensión de alteridad. Y eso es más que necesario en los días en que vivimos, marcados por disputas entre individuos y grupos sociales que buscan la superación o incluso la negación del otro. En esa cultura de odio al otro, al diferente, al que es distinto de mi mismo, se da un proceso de embrutecimiento y deshumanización de las personas e, inclusive, un vaciamiento de la esencia del sujeto que se niega al negar la condición humana al Otro diferente de Sí-mismo. Sí, cuando el ser humano no reconoce la existencia de un Yo en el Otro y no reconoce que trae muchos Otros en su Yo, él se cierra en sus verdades y se torna impermeable a los saberes compartidos y a las posibilidades de aprender. Pierde la condición de esperar. En los tiempos en que vivimos, conviene que miremos la vida en “reconocimiento, estesia y alteridad para romper los discursos de odio”, como señalamos en el título de un escrito reciente (Barros, 2020, p.185-201).

Emancipación y sensibilidad en la pedagogía freireana

Paulo Freire nos enseña a preguntar en el proceso pedagógico, más que a dar respuestas acabadas y a transmitir informaciones “enyesadas”. Nos enseña a dialogar, a buscar el reconocimiento del Yo que existe en el Otro y a reconocernos en el Otro. Ese ejercicio de alteridad es una lección esencial para quien no se siente dueño de la verdad, sino que se abre a la verdad de su interlocutor, en un diálogo abierto y respetuoso. Como problematiza Jacques Rancière (2005) en *El maestro ignorante*, existen dos maneras de practicar la educación, que indican cosas absolutamente opuestas. Una es embrutecedora y otra emancipadora.

Al contarnos la “aventura intelectual” de Joseph Jacotot en el inicio del siglo XIX, Rancière recuerda que hasta entonces el oficio de la docencia



era, en un mismo movimiento, transmitir conocimientos y formar los espíritus, llevándolos, según una progresión ordenada, de lo simple a lo complejo. Así progresaba el alumno, en la apropiación racional del saber y en la formación del juicio y del gusto, hasta donde su destinación social lo requería. (Rancière, 2015, p.17)

Y en esa perspectiva, a los hijos de la elite la formación los preparaba para “enseñar, ejercer la abogacía o gobernar”; en cuanto los que se destacaban de los segmentos populares eran formados para “concebir, diseñar o fabricar instrumentos y máquinas”. O sea, la educación encaminaba a los estudiantes para sectores específicos de manera de mantener su “destino”, en un entendimiento de las correlaciones sociales a partir del sesgo de causalidad y de mantenimiento del orden preestablecido, como apunta la expresión latina *post hoc ergo propter hoc*.

Ocurre que Jacotot se contrapone a esa lógica, que él denomina como “embrutecimiento” en el proceso pedagógico, cuando en él se reproduce “indefinidamente el presupuesto desigualitario” (Rancière, 2015, p.13), y propone un proceso de emancipación del estudiante que pasa a ser visto como sujeto del proceso de construcción del conocimiento. Para el pensador francés del siglo XIX la educación requeriría romper la lógica de la *explicación*, en la cual el maestro traduce el conocimiento y explica lo que el alumno debe ver en el texto, y adoptar la idea de la *comprensión*, en la cual el conocimiento adviene del reconocimiento, y la acción del educador pasa por confiar en la capacidad intelectual del educando. Y, convengamos, esa premisa está bien presente en la filosofía educacional de Paulo Freire.

Freire nos desafía a trabajar las relaciones pedagógicas en clave de la comprensión y de lo sensible. En *Por una pedagogía de la pregunta*, recupera un argumento de Gramsci: “el pueblo tiene el sentimiento,

siente, actúa: el intelectual comprende, pero no siente”. Y concluye: “lo que tenemos que hacer es unir el sentir y la comprensión para alcanzar lo verdadero” (Freire, 1985, p.21). Para él,

Cuanto más busque esta coherencia, tanto más descubre que precisa colocar juntos el “sentimiento” y la “comprensión” del mundo. La lectura crítica de la realidad ha de reunir la sensibilidad de lo real y, para ganar esta sensibilidad o desarrollarla, precisa de la comunión con las masas. El intelectual necesita saber que su capacidad crítica no es superior ni inferior a la sensibilidad popular. La lectura de lo real requiere de las dos. (Freire, 1985, p.21)

Es, pues, en esa articulación entre comprensión y sentimiento que reconocemos en la pedagogía de Paulo Freire un elemento esencial para la restauración de la esperanza y la superación de los tiempos sombríos en que vive la humanidad. Es en la búsqueda de nexos entre educación, comunicación y experiencia estética que tomamos aquí las enseñanzas y provocaciones del pensador brasileño, de manera de realimentar nuestras utopías y nuestro compromiso con la emancipación mutua, de educadores y educandos, a partir de relaciones de comprensión y alteridad.

En pleno siglo XXI, Paulo Freire se muestra extremadamente actual, necesario y dialógicamente conectado con varias áreas del conocimiento que nos incitan a asumir la alteridad, la sensibilidad y la comprensión como premisas de una educación emancipadora.



Bibliografia

Barros, Laan Mendes de (2017). Comunicação sem anestesia. Intercom, Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. Vol.40.no.1. São Paulo, SP: Intercon, p. 159-157.

Barros, Laan Mendes de (2020). Reconhecimento, estesia e alteridade para romper os discursos de ódio. In: Barros, L. M.; Marques, J. C; Médola, A. S. (Orgs.). Produção de sentido na cultura midiaticizada. Belo Horizonte: Selo PPGCom UFMG, p. 191-207.

Freire, Paulo, (1985). Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio e Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1992). A Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1997). A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2019). Pedagogia do Oprimido, 67ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Freire, Paulo. Extensão ou comunicação? (2018). São Paulo, SP/Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2011). A importância do ato de ler, 51ª ed. São Paulo, SP: Editora Cortez.

Freire, Paulo (2014). Pedagogia da Tolerância, 3ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Freire, Paulo & Ira, Shor (1986). Medo e Ousadia – O cotidiano do professor. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.



Kellner, Douglas (2001). A cultura da mídia. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo, SP: EDUSC.

Kellner, Douglas & Share, Jeff (2008). Educação para a leitura crítica da mídia, democracia racial e a reconstrução da educação. Educação e Sociedade, v. 29, n.104, p. 687-715. Campinas, SP: E. Cortez, CEDES.

Martín-Barbero, Jesús (1997). Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro, RJ: Editora da UFRJ.

Martín-Barbero, Jesús (2014). A comunicação na educação. São Paulo, SP: Editora Contexto.

Martín-Barbero, Jesús; Corono Berkin, Sarah (2017). Ver com los otros: comunicación intercultural. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.

Rancière, Jacques (2009). A partilha do sensível: estética e política, 2ª ed. São Paulo, SP: EXO organizacional/Editora 34.

Rancière, Jacques (2015). O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica.

Rancière, Jacques. O espectador emancipado (2014). São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes.

Ricoeur, Paul (2006). Percurso do reconhecimento. São Paulo, SP: Loyola
Ricoeur, Paul (2019). O si-mesmo como um outro. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.

Soares, Ismar de O. (2000) Educomunicação: um campo de mediações. Revista Comunicação & Educação no 19. São Paulo, Segmento/ECA/USP, ano 7, p.12-24, set./dez. 1996

Sodré, Muniz (2006). As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política. Petrópolis, RJ: Vozes.

