Rizoma freireano

Vol. 33 · 2022

Rizoma freireano 33. Educación popular, precariedad y ciudadanía. Freire actual

Rhizome freirean 33. Popular education, precariousness and citizenship. Current Freire

Rizoma freireano 33. Educação popular, precariedade e cidadania. Freire atual

Rizoma freireà 33. Educació popular, precarietat i ciutadania. Freire actual

Editores: Ana Maria Valle, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM · Marco Antonio Jiménez, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2022-vol-33/

Sumario

EDITORIAL

Precariedad y alfabetización técnica, Freire actual.
Ana Ma. Valle, Letras UNAM, Marco A. Jiménez

ARTÍCULOS

¿Comunicación o traducción?
Gabriel Macías Cruz

Libertad, autoridad e infancia.
Katherine Traslaviña Castillo

La pedagogía de la esperanza como phármakon
Diana Jaid Martínez Navarro

Precariedades e mais além... tornando viável o inédito de uma educação de segunda oportunidade nas trajetórias jovens.
Eunice Macedo, Alexandra Carvalho

Freire, el carácter epistolar en la invención de la ciudadanía
Jazmín Lizárraga Ortiz

Aproximación de la incidencia de la obra de Paulo Freire en centros de educación y formación permanente del sur de España
María Dolores Jurado Jiménez, Ruiz Trigo, Bosch Rodríguez

POEMA

Teoría de la injusticia. Prosa literaria
Sigifredo Esquivel Marin

DOCUMENTAL

Documental “El Pasado está Presente” Ficha Técnica
Andrea Álvarez Sánchez

El pasado está presente. Reseña.
Teresa García Azcárate

Precariedad y alfabetización técnica, Freire actual.

Entre indignación y esperanza

Ana Ma. Valle
Facultad de Filosofía y Letras UNAM
Marco A. Jiménez
Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM

Resumen

El texto tiene como objetivo reflexionar, desde Freire, la relación entre alfabetización técnica y precariedad, a partir de nociones como potencia del no, miseria, indignación y esperanza. Contiene tres apartados: 1) Potencia del no y alfabetización técnica, ante la tiranía de la libertad es posible decir “no” y la alfabetización técnica implica pasar de la ingenuidad a la crítica respecto a la forma como nos relacionamos con la tecnología; 2) Precariedad y miseria, la inestabilidad en el mundo tecnologizado se convierte en miseria del pensamiento; 3) Indignación y esperanza de los cuales brota toda innovación ética, la esperanza no trata de una espera tediosa sino de un impulso inquietante por el presente que obliga a la acción de resistencia.

Palabras clave

Alfabetización técnica, miseria, esperanza, indignación

Ahora les voy a contar
Como es que el sapo se mata
El solito sin querer
Un día salta y se ensarta
Nunca deja de saltar
Pasa la vida saltando
Salta que salta que salta

Y solo se acaba ensartando.

Que culpa tiene la estaca
Si el sapo salta y se ensarta
Si el sapo salta y se ensarta
La culpa no es de la estaca.

Librado Barajas

Presentación

En la madrugada del 2 de mayo de 1997 la muerte encontró a Freire escribiendo las últimas "cartas" que conforman la primera parte de *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto* (2012), en la segunda parte de este su último libro, están "otros escritos" de 1996, uno de ellos titulado "Desafíos de la educación de adultos frente a la nueva reestructuración tecnológica". Sin duda, a estas alturas del siglo XXI, en este 2022 a cien años del nacimiento de Freire, el mundo está revuelto y hay una reestructuración tecnológica que afecta toda práctica cultural y educativa. No hay revoltura sin mundo, no hay reestructura sin tecnología, por lo que no se puede eliminar la revoltura sin eliminar el mundo o parte de él, como tampoco se puede deshacer la reestructuración sin deshacer la tecnología o parte de ella. Más aún, la tecnología es constitutiva del mundo, de lo natural y lo cultural, como el mundo es el terreno donde la tecnología es posible. En tal sentido, la revoltura y la reestructuración son parte sustantiva de la vida del mundo y de la tecnología que habita en él.

El texto que a continuación se presenta tiene como objetivo reflexionar, desde Freire, la relación entre alfabetización técnica y precariedad, a partir de nociones como potencia del no, miseria, indignación y esperanza. Asumimos que la potencia del no enfrenta la tiranía de la libertad a través del ayuno de positividad y de la preferencia negativa, ante "todo está permitido y haz lo que quieras", propio de los analfabetos tecnológicos, la potencia del no marca los límites entre lo permitido y lo prohibido que permite vivir con otros y conectados con el mundo. La alfabetización técnica implica pasar de la ingenuidad a la crítica respecto a la forma como nos relacionamos con la técnica, es decir estar *con* el mundo, como condición de alfabetización, es una conexión histórica con los objetos técnicos, con la técnica y la tecnología. La precariedad, en tanto inestabilidad, poca duración e insuficiencia de recursos, en el mundo tecnologizado, se convierte en miseria del pensamiento,

pobreza de la crítica y carencia de la capacidad de juicio. La miseria que se desata por el analfabetismo técnico no es responsabilidad del terreno tecnológico, donde se deposita enorme cantidad de basura que se consume, produce y distribuye y que permite "existir" en las redes sociales y las plataformas tecnológicas. La indignación, la rabia y el odio tanto como el sosiego, la calma y el amor de Freire son instintos de los cuales brota toda innovación ética, política y pedagógica. No puede haber pedagogía sin el choque de instintos opuestos, sin la tensión entre contrarios, hablar de *Pedagogía de la esperanza* o *Pedagogía de la indignación*, es hablar de la fuerza de la innovación humana que intenta ordenar instintos como rabia, odio, sosiego y amor. Finalmente, la esperanza puede ser entendida como espera del advenimiento de un mundo mejor, pero el futuro prometido por la esperanza está ya en el vientre del presente, por lo que no se trata de una espera tediosa sino de un impulso inquietante por el presente que obliga a la acción de resistencia, y ésta entendida como lo que soporta el flujo continuo de la diferencia y de la alteridad.

Potencia del no y alfabetización técnica

El epígrafe de la primera carta pedagógica en un mundo revuelto dice así:

Me da pena y me preocupa cuando convivo con familias que sufren la "tiranía de la libertad" de los niños que lo pueden todo: gritan, escriben las paredes, amenazan a las visitas frente a la autoridad complaciente de los padres, que encima se creen campeones de la libertad.

(Freire, 2012, p. 36)

Lo que muestra la revoltura del mundo y la reestructura de la tecnología es la posibilidad de blandir un no frente al otro, de poner un alto a esa comodina tolerancia blanqueadora de un mundo cada vez más revuelto, la potencia del no, de decir no a los niños ilimitados por sus obtusos padres, a los jóvenes capturados por los dispositivos cibernéticos y simultáneamente ignorantes tecnológicos, a los tiranos de la libertad amantes de sus democracias a modo, a los autoritarios sin autoridad expertos en derechos inclusivos. Esa potencia del no emerge en la revoltura y reestructuración posibles en un mundo tecnológico como este. Por eso las palabras de Freire en sus cartas pedagógicas en un mundo revuelto y en su escrito sobre los desafíos de la educación de adultos frente a la nueva

reestructuración tecnológica, son tan actuales en estos momentos de innegable revoltura y reestructuración.

Con el dicho “a río revuelto ganancia de pescador”, no cabe duda de que, en la revoltura hay ganancias y pérdidas, hay pescadores y pescados, ante esto ¿quién es el pescador que puede sacar ganancias del mundo revuelto? ¿Qué se pierde y qué se gana a partir de las conexiones que se establecen con la alta tecnología? Desde el terreno ético hay ganancia y pérdida de bien y mal, desde el ámbito económico hay ganancia y pérdida de utilidad e inutilidad, incluso a partir de lo pedagógico puede haber ganancia y pérdida de docilidad e indocilidad. En este sentido, en este mundo revuelto se ganan y se pierden formas de conexión con el mundo cibernético, donde lo bueno y lo malo, lo útil e inútil, la docilidad y la indocilidad están en juego. Habitamos un mundo donde es posible que surja la potencia del no.

Los límites que marcan la potencia del no pueden entenderse en dos sentidos. El primero en forma de ayuno, basta, no más y hasta aquí que surgen ante la tiranía de la libertad. Como *Un artista del hambre*, de Kafka, que antes de probar cualquier comida o saciarse con lo que sea, decide ayunar y ante la pregunta ¿por qué no puede evitar ayunar?, el artista del hambre dice sus últimas palabras, antes de morir, “porque no pude encontrar comida que me gustara. Si la hubiera encontrado, puedes creerlo, no habría hecho ningún cumplido y me habría hartado como tú y como todos” (Kafka, 2013, p. 76). Su arte consiste en sostener “la potencia del no” comer cualquier cosa, sólo comer lo que gusta, no le gusta lo que todos comen, no le gusta la comida que hay en abundancia. No le gusta cualquier cosa que circula en las redes sociales, nada o casi nada de lo que hay en las plataformas tecnológicas le gusta. Se trata de saber del gusto, del sabor por la vida, del aprecio por la distinción, por la alteridad y por el límite que marca diferencia. Cuando el artista del hambre muere, en su lugar, en su jaula pusieron a una pantera joven que comía lo que le gustaba.

Ni siquiera parecía añorar la libertad. Aquel noble cuerpo, provisto de todo lo necesario para desgarrar lo que se le pusiera por delante, parecía llevar consigo la propia libertad; parecía estar escondida en cualquier rincón de su dentadura. Y la alegría de vivir brotaba con tan fuerte ardor de sus fauces, que no les era fácil a los espectadores poder hacerle frente.

(Kafka, 2013, p. 76)

En la joven pantera no había “potencia del no” comía todo lo que le gustaba, cualquier cosa que le gustara, ahí en su jaula parecía que le gustaba todo o casi todo, no añoraba la libertad. La joven pantera vivía la dictadura de “haz lo que quieras, come lo quieras, con quien quieras y cuando quieras”, es el imperativo de la voluntad gobernada por el capricho, el antojo y el apetito, que deja fuera el pensamiento, la capacidad de juicio y el uso de la razón. No se añora la libertad porque en la jaula se sacia todo gusto.

El segundo límite es el “prefiero no” tan propio de *Bartleby el escribiente* (Melville, 2000), quien, al ser contratado por un abogado de *Wall Street*, realizaba una gran cantidad de trabajo, hasta el día que dice “prefiero no” ante la solicitud del abogado para examinar con él un documento. Frente a la tiranía de la libertad el “prefiero no” es una elección negativa, es decir, no es que no se prefiera, que no se quiera, más bien, lo que se prefiere es “no”. La negación inhibe el querer externo, el deseo de otro o la preferencia ajena a sí mismo. Lo que se niega es algo no preferido por sí mismo. Bartleby prefiere “no una voluntad de nada, sino la emergencia de una nada de voluntad”. El “no” y la “nada” son cosas distintas, el escribiente elige preferir no, antes que preferir nada o no preferir. Como a Freire, nos preocupa la tiranía de la libertad, del mismo modo nos preocupa y da pena el analfabetismo tecnológico que circula por las redes sociales y plataformas tecnológicas que alimentan a los algoritmos de datos que son preferencias de nada, de registros que son querer externo a sí mismo y de informes que son elección de positividad. La elección negativa es la potencia o la voluntad del no que en Bartleby se sostiene hasta sus últimos momentos de vida. El escribiente prefiere no cambiar nada, prefiere no decir, prefiere no comer, prefiere la inmovilidad, la mudez y la muerte antes que una existencia que afirma el vértigo del dinamismo, de la palabrería, del exhibicionismo y del exceso.

En el ayuno de positividad propio del artista del hambre y en la preferencia negativa de Bartleby, se muestra que la tiranía de la libertad, el analfabetismo tecnológico y el autoritarismo sin autoridad, desdibujan los límites de lo permitido y lo prohibido, no hay regla que marque los límites donde es posible vivir con otros y conectados con el mundo. En la era de la alta tecnología, con gran cantidad de analfabetismo tecnológico, inundado de intimidad que se hace pública en forma de indicadores y datos que nutren los algoritmos que circulan por las redes sociales y plataformas tecnológicas, es urgente la potencia del no, en tanto posibilidad para

discernir, distinguir y apreciar la alteridad que permiten los acoplamientos con el mundo. En otras palabras, ante el mar de posibilidades que ofrece la alta tecnología, donde lo público queda invadido por lo privado y viceversa, es factible afirmar el “prefiero no” y optar por un no más producción, distribución y consumo de intimidad que igualitariza e inhibe la diferencia, que privatiza y cancela lo público y que publicita lo privado.

La potencia del no, de ninguna manera es un llamado a apagar el interruptor de los datos, los algoritmos y las plataformas, como si esto fuera posible, no es una convocatoria a abandonar las redes sociales y evitar el uso de plataformas tecnológicas, o a solazarnos llenos de angustia en la denuncia, políticamente correcta, de todos los males que las tecnologías traen consigo mismas, más bien la potencia del no conlleva aprender a construir una nave y navegar en ella para fortalecer el pensamiento y la capacidad de juicio que permitan distinguir y optar entre lo íntimo y lo público, lo individual y lo popular, la exhibición y la prudencia, las conexiones que igualitarizan y las que llaman al encuentro con la otredad, las que conforman su gusto con cualquier cosa y las fortalecen las delicadezas del gusto por la vida, las que comen lo que sea y las que se nutren del sabor del mundo. Aquí se establecen límites y reglas de acción que vigorizan las conexiones consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Quizás la potencia del no se emparenta con la *Filosofía del No* como lo presenta Gastón Bachelard:

La filosofía del no no es una voluntad de *negación*. No procede de un espíritu de contradicción que contradice sin pruebas, que suscita argucias vanas. No huye sistemáticamente de toda regla. Por el contrario, es fiel a las reglas dentro de un sistema de reglas. No acepta la contradicción interna. No es que esta filosofía niegue cualquier cosa, en cualquier momento y de cualquier manera. Es solamente en determinadas articulaciones, bien definidas, cuando da origen al movimiento inductivo que la caracteriza y determina una organización del saber sobre una base más amplia.

(Bachelard, 2009, p.127)

Precisamente la actual revoltura en el mundo no permite pensar con serenidad y paciencia lo que nos sucede y de pronto nos encontramos polemizando por cosas

baladíes frente a situaciones realmente graves que ponen en riesgo la vida de todos, aunque como siempre, no sin antes arrasar con los miserables. Discutir sobre la ciencia, la técnica y la tecnología parece ser fundamental en nuestros días, pero más que nunca hacen falta algunas coordenadas que ayuden a establecer un diálogo y una lucha, más allá de ideologías incluso dentro de ideologías, se requieren ciertos límites en el debate, para poder problematizar nuestro tiempo y no sólo para demostrarle al otro que no tiene la razón. [1]

En lo que parecería ser una franca alusión, probablemente involuntaria, a Theodor Adorno, quien en su crítica a la industria cultural repudiaba el *rock*, el *jazz* y el cine, Freire, por su parte afirma, "…sino aprecio el rock termino por negar la existencia de herramientas como el fax y la computadora" (Freire, 2018, p.11). Si la tecnología es simple herramienta o es otra cosa es algo que no está a discusión, aquí lo que interesa es el pensamiento que problematiza y no solamente polemiza para refutar o desechar. "Cuando uno no es capaz de comprender, de ponerse a la altura de los tiempos rechaza" (Freire, 2018, p.11).

Alfabetizar, siguiendo a Freire, implica "no sólo *estar* en el mundo sino *con* él, trabar relaciones permanentes con este mundo, que surge de la creación y recreación o del enriquecimiento que él [alfabetizado] hace del mundo natural, representado en la realidad cultural" (Freire, 2011, p. 98). No sólo se trata de la lectura de palabras sino de la lectura del mundo, del lugar que el sí mismo ocupa en la realidad. Alfabetizar es un paso que va de la ingenuidad a la crítica, de la heteronomía a la autonomía, de la polémica a la problematización, de la afirmación ramplona de la existencia a la negación creativa de la vida, de estar *en* el contexto a estar *con* él. Alfabetizar para Freire es un asunto de autocrítica donde el sí mismo se pone en crisis al reconocerse en el obrar de la Historia y no sólo en sus obras. Es decir, alfabetizar es atender los resultados de datos históricos a examinar los procesos de la Historia. En este paso hacia los procesos y las obras de la Historia se entabla una conexión de la alfabetización con los objetos técnicos, porque el objeto, mediante su apertura, permite, si se puede decir así, echar un vistazo de inspección dentro de la actividad de aquellos que nos han precedido. Es al menos una dimensión cultural [e histórica] que se podría introducir en la tecnología. (Simondon, 2017, p. 388)

Estar *con* el mundo es una conexión histórica con los objetos técnicos, con la técnica y la tecnología. En otras palabras, alfabetizar, desde la perspectiva de Freire, conlleva reconocer la historia de lo humano en las entrañas de los objetos técnicos. Este lazo histórico, de crítica y autonomía, entre alfabetización y objetos

técnicos es lo que podemos llamar alfabetización técnica. Freire no inventó el método de alfabetización, antes bien innovó la alfabetización misma.

Si pensáramos y actuáramos como algunos marxistas y latinoamericanistas de antaño y de hoy en día, seguramente seguiríamos refiriéndonos a la Coca Cola, a *McDonald's*, a los *Starbucks* y demás empresas capitalistas como terribles fatalidades del imperialismo, tanto o igual como los que denuncian el terror tecnológico, quizás por que miraron en el cine *Terminator* o *Matrix* y quedaron horrorizados de ese apocalíptico futuro que nos espera. Pero veamos la actitud de ese "andariego de lo obvio" como lo nombró Passetti, frente a un gran consorcio del capitalismo, quizás uno de los más emblemáticos:

Debemos transformarnos constantemente, acompañar la transformación del mundo en que vivimos. De lo contrario, nos perderemos en la senda histórica. Tengo 72 años y juego con mis nietos. (*Ríe)* La menor tiene 8 años y fue la primera en llevarme a McDonald's; así me hizo comprender que, precisamente, McDonald's es importante para nuestro siglo. Mi nieta menor y su hermano me preguntaron: "¿Qué tienes en contra McDonald's?" Y yo les respondí: "Todo tengo todo contra McDonald's". Después empecé a ir con ellos y ahora voy solo. Si algo funciona en Washington, Moscú, Pekín, Caruaru y Recife, entonces le pertenece al mundo. Es una respuesta a la democratización de la ciudad: el turista de bajo presupuesto, que no tiene dinero para almorzar, ve el letrero de McDonald's y piensa que se salvó. Desde una perspectiva izquierdista, sólo sabemos que McDonald's es producto del colonialismo. Es como querer ser de izquierda sin necesidad de serlo: uno termina por decretar la inexistencia de la izquierda. ¡Algunos marxistas son tan idealistas! Niegan el mundo material en función de la voluntad psicológica, van y decretan que no existe. (Freire, 2018, pp.11-12)

Uno de los lugares donde se colocó el pensamiento de Freire en los años 70 fue en el del nacionalismo desarrollista, burgués, por supuesto, otro fue sin duda el del populismo pedagógico católico. Hoy, sin embargo, el pensamiento y la fuerza política del de Recife siguen tan vigentes y potentes frente a ciertos lenguajes y neologismos que arrastran viejas ideologías y nuevos autoritarismos, que sin percatarse o de manera oportunista hacen el juego a intereses políticos reaccionarios.

La potencia del no nutre y alimenta la alfabetización técnica, porque el ayuno de positividad del deseo ajeno, del *Artista del hambre* de Kafka y la elección negativa de la preferencia del no, de *Bartleby el escribiente* de Melville, son pensamiento y

capacidad de juicio que permiten distinguir y optar entre lo íntimo y lo público, entre la igualitarización y la diferencia. La alfabetización técnica potenciada por el no, reconoce los límites entre el gusto grotesco por cualquier cosa y la delicadeza del gusto por la vida, el alfabetizado técnico no consume lo que sea y se alimenta del sabor del mundo y desde ahí se conecta con él.

Precariedad y miseria

Si se acepta que la precariedad refiere a la "poca estabilidad o duración y [a aquello] que no posee los recursos suficientes" (RAE, 2001, p. 1817), se puede decir que este mundo está revuelto por su condición de precariedad, porque su estado de inestabilidad en sus dinámicas económica, política, ética y pedagógica, hace que los valores y los deseos sean sumamente efímeros. Si hay algo que caracteriza a la era de la alta tecnología es la velocidad, lo cual puede ser un factor para la poca duración y estabilidad de la vida y sus procesos.

Una época donde el tiempo y la velocidad son ineludibles obliga a pensar en la precariedad existencial determinada por el carácter hipersónico de las tecnologías que nos rodean, desde el tren magnético japonés que viajará a más de 500 km/h, hasta los aviones hipersónicos chinos que se espera que pronto puedan viajar a más de 6000 km/h, por no mencionar la velocidad con la que operan los dispositivos de la inteligencia artificial. Sin duda, el tiempo y la velocidad son relevantes para nuestras vidas individuales como sociales. Estar en contra de esas transformaciones o pensar que pertenecen a un ámbito que no nos corresponde suele ser una actitud muy frecuente en América Latina. Seguro que esas y muchas otras tecnologías, tales como el uso de algoritmos para conducir nuestras vidas bajo intereses políticos y económicos son una verdad absoluta y tocan a todo el mundo, aun a las tribus amazónicas tanto como a los empleados de *Wall Street*.

El tiempo se expresa tanto en el rostro de nuestros abuelos como en el de los hijos y tanto el tiempo de hoy como su velocidad nos impone nuevos obstáculos, pero como señala Freire: "Uno sólo puede estar contra el tiempo si se apega a él: la única superación va por dentro. No se supera un obstáculo a partir del obstáculo mismo; se lo supera entrando en él." (Freire, 2018, p.12). Entrar en nuestro tiempo, sin apegarnos y en su velocidad, sin marearnos no es cosa fácil, nuestro cuerpo, la memoria con que contamos, no alcanzan por sí mismos, hoy pensamos y actuamos con el celular en la mano, como una prolongación de nuestra cabeza, ojos, boca, oídos, nos guste o no. Por eso la duración y el gasto propios de cualquier vida requiere recursos. En los años veinte las primeras medias de nailon para las

mujeres eran inalcanzables para muchas por su precio, lo mismo pasó con los automóviles, eran un recurso sólo para los ricos, aún en los años sesenta pensar contar con un teléfono inalámbrico era imposible, aún menos con los primeros celulares y computadoras que sólo podían financiar las instituciones o las grandes empresas, todas esas innovaciones con sus mercancías y tecnologías pronto se expandieron y se convirtieron en necesidades de la mayoría de la población y para bien y para mal afectaron a la humanidad y a la naturaleza.

La precariedad como insuficiencia de recursos, está cercana a la miseria, en la era de la alta tecnología no poseer suficientes recursos no sólo refiere a objetos materiales, financieros o aquellos que satisfacen el alimento, el cobijo y la vivienda, también se trata del analfabetismo tecnológico y de la miseria en la "potencia del no". La inestabilidad, la poca duración y la insuficiencia de recursos en el mundo tecnologizado se convierte en miseria del pensamiento, pobreza de la crítica y carencia de la capacidad de juicio.

En "Alfabetización y miseria", uno de los escritos de *Pedagogía de la indignación* (2012), Freire describe el mundo maltratado y ofendido de las calles de una favela, caminando junto a Danilson, un educador popular, se detienen en medio de un puentecito y Freire dice:

Desde arriba un brazo del río contaminado, sin vida, cuyo barro y no el agua empapa las casas precarias casi sumergidas en él. "Más allá de las casas -me dice Danilson- hay algo peor: un gran terreno donde se arroja la basura pública. Los que habitan esta área 'revuelven' la basura buscando algo para comer, o vestir, o que los mantenga vivos". Hace dos años una familia retiró de esa horrible explanada, en la parte donde había residuos hospitalarios, pedazos de seno amputados, y preparó con ellos su almuerzo dominguero. La prensa dio a conocer el hecho, que cité horrorizado y preso de una justa rabia en mi libro *A la sombra de este árbol*. Es posible que la noticia haya provocado en los pragmáticos neoliberales su reacción habitual y fatalista, siempre a favor de los poderosos. (Freire, 2012, p. 98)

Cuidando y guardando todas las proporciones, la miseria que se desata por el analfabetismo técnico, no es responsabilidad del terreno que son los datos, los algoritmos y las plataformas tecnológicas, donde se deposita gran cantidad de "basura" o "desperdicio" que se arrojan en ellos y que se producen, consumen y distribuyen como deshechos que permiten mantenerse "vivos" en las redes sociales y las plataformas tecnológicas. Son pedazos de realidad destrozada y doliente que se exhibe como producto consumible y distribuibles, por ejemplo, linchamientos

digitales, videos con torturas de animales y de humanos, asesinatos de migrantes, escenas de guerra, etcétera, junto con palabrería de *youtubers*, *influencers* o *bloggers* que atrapan los cuerpos y las almas de los analfabetos técnicos, y en el mismo basurero aparecen declaraciones sobre el lenguaje inclusivo, el lenguaje alienígena, la suspensión de las corridas de toros, la comida vegana, el rescate de animales callejeros, la intimidad de la realeza y la posibilidad del regreso a las clases presenciales, entre muchos otros temas de las redes sociales que son tratados como deshechos y que sirven para un "desayuno dominguero" en donde se habla de todo y se discute de todo, excepto de aquellos que habitan las favelas, las ciudades perdidas, de los *zombies* producidos por el consumo de drogas, de la esclavitud de los migrantes, de la prostitución infantil, etcétera.

Sin embargo, esta condición inestable y efímera incita el equilibrio y la permanencia. Por ejemplo, la pandemia remarcó que gracias a la inestabilidad de los flujos mercantiles que dinamizan las economías mundiales es posible cierto equilibrio no sólo de empresas como *Amazon*, *Facebook*, *Google*, *Zoom*, *Netflix* o *Pfizer*, sino también del mercado informal y, en el caso de México, las remesas de dólares que envían los migrantes a sus tierras de origen y que de una manera u otra manera han mantenido la economía del país.

Asimismo, se vive con lo efímero de valores y deseos que duran lo que un comercial de televisión se valora y desean objetos técnicos, productos alimenticios, de vestido o de entretenimiento que en el momento que surgen, caducan y desaparecen; estos valores y deseos a productos efímeros, convergen con otros valores y deseos que echan raíces en la permanencia de la salud, del vínculo con otros y de la vida.

En un mundo caótico y revuelto impulsa a dar cierto orden y serenidad al propio mundo. La vida es posible en el mundo revuelto que busca orden y en el mundo precario que busca abundancia. No hay vida posible sin confrontación de contrarios. *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía del oprimido* sólo tienen sentido en un horizonte de *Pedagogía de la indignación* y *Pedagogía del oprimido*, la libertad y la creación sólo son posibles en el terreno del sometimiento y de la destrucción. Asumiendo que sólo tenemos un mundo, en el que converge lo revuelto y lo precario con el orden y la abundancia. El mundo de ayer está en el mundo de hoy y el mundo porvenir ya está aquí.

Indignación y esperanza

En la presentación a *Pedagogía de la indignación,* Ana María Araújo Freire dice:

Dado que en todos los textos escogidos para el presente libro Paulo demuestra una vez más su indignación, su legítima rabia y su amorosa generosidad, resolví que el título debía corresponderse con la actitud y comprensión constante ante la vida y el mundo […] sin apartarse jamás de la esperanza. Por cierto, es esta la matriz de la dialecticidad entre ella misma, la rabia o indignación y el amor. Por esa razón lo titulé Pedagogía de la indignación.

No podemos olvidar que Paulo sostenía que las verdaderas acciones éticas y genuinamente humanas nacen de dos sentimientos contradictorios y sólo de ellos: del amor y de la rabia. (2012, p. 15)

La contradicción es una energía desde la cual puede surgir algo distinto, pueden emerger modos de vida diferentes a los probados lo cual no necesariamente es mejor. La contradicción sirve para que algo distinto y que algo nuevo nazca, ideas novedosas, pensar de otro modo, entablar distintas formas de relacionarnos con la tecnología o aprender de nuevo a ver el sí mismo y el mundo. Freire, como pensador en escena, no sólo se contradice si no que señala con su ojo crítico las contradicciones de la realidad. Por ejemplo, cuando dice:

Si al leer este texto alguien me preguntara, con irónica sonrisa, si creo que para cambiar Brasil [y el mundo] basta con entregarse al cansancio de afirmar una y otra vez que el cambio es posible y que los seres humanos no somos meros espectadores, sino también actores de la historia, diría que no. Pero también diría que cambiar implica saber que es posible hacerlo.

(Freire, 2012, p. 65)

Sin rabia no hay amor y viceversa, sin cambio no hay permanencia y viceversa, toda posibilidad se funda en la imposibilidad. Podemos decir que los oxímoros son semillas de contradicción que dan frutos agridulces. La realidad no es blanca y negra, tiene tanto colorido como formas, posee muchas aristas, dimensiones y perspectivas, de tal modo que en la indignación hay rasgos de esperanza y en la revoltura del mundo hay indicios de calma.

Un ejemplo claro de contradicción es lo genuinamente humano ya que ello no elude la producción de miseria y desgracias, lo humano conlleva tanto creación como destrucción, alegría y dolor, civilización y barbarie. Lo humano puede resultar

demasiado humano, recordando a Nietzsche, basta recordar las múltiples devastaciones de culturas, campos de exterminio, armas bélicas de destrucción masiva, en fin, esas son acciones genuinamente humanas. La indiferencia y la atención, la ingenuidad y la crítica, el tedio y el agrado, el olvido y la memoria, la pasividad y la actividad, la bondad y la maldad son acciones genuinamente humanas que construyen posturas éticas y políticas tanto como estéticas y educativas.

Sin duda el amor tanto como la rabia son dos sentimientos desde los cuales emanan acciones éticas, políticas y educativas genuinamente humanas, pero no necesariamente son una matriz dialéctica, porque la síntesis resultante de la tesis y la antítesis no es una superación progresiva ni es progreso que mejora. Es decir, de la síntesis entre esperanza e indignación no surge un mundo mejor, un ser humano superior ni una vida más perfecta. Se trata más bien de mirar las acciones desde ellas mismas, examinar lo que producen y lo que posibilitan, y no tratarlas con un lente dialéctico (tesis, antítesis y síntesis), que en principio entrañan un impulso de mejora o progreso. Quizás, más que un asunto dialéctico, en el pensamiento de Freire hay una apuesta por el diálogo que llama a la contradicción y al encuentro de diferencias. El diálogo es confrontación entre *logos*, es disputa de las palabras de quienes hablan, el diálogo no busca necesariamente llegar a acuerdos, más bien su impulso es seguir dialogando, continuar las contradicciones para que de ellas algo nuevo surja como un modo distinto de pensar y actuar. Pensar, como sabemos, siempre es en contra, principalmente en contra de uno mismo. Freire es un pensador que dialoga consigo mismo, con nosotros y con el mundo, por eso se contradice, nos confronta y enfrenta la realidad. Su pensamiento es actual porque nos incorpora a su diálogo y nos provoca a pensar junto con él. Cuando dice “Qué cosa extraña divertirse matando a un indio, matando gente. Inmerso en el abismo de una profunda perplejidad, espantado por la perversidad intolerable de esos jóvenes despersonalizados, me pongo a pensar en el ambiente donde decrecieron en lugar de crecer” (Freire, 2012, p. 82). Lo mismo pensamos con los linchamientos digitales, con el exhibicionismo en redes sociales de la crueldad genuinamente humana y de la exposición grotesca de la intimidad que inunda lo público. Freire nos enseña a indignarnos y a tener esperanza en tanto somos capaces de sorprendernos, de no dejar pasar por alto lo que “pasa” todos los días, de detener y afilar la mirada ante lo que nos muestra diariamente la agenda periodística. Sigue siendo una extrañeza muy conocida y una espantosa realidad la crueldad como diversión y la indiferencia como estado, que sin duda provoca pensar en el ambiente donde creció la pequeñez del alma y se fortaleció la debilidad del

pensamiento.

Si hay algo genuinamente humano son los instintos que siempre están al acecho en forma de rabia o tranquilidad, de odio o amor. Los instintos son inconmensurables a cualquier dialéctica, no son tesis, antítesis ni síntesis de nada, más bien son potencias vitales que dinamizan el mundo. Por lo que la indignación y la serenidad, tanto como el odio y el amor son la energía que vitaliza todo proceso educativo.

Frente a la potencia de los instintos está la fuerza de la invención e innovación. La ética, la ciencia y la educación, no emanan de los instintos, sino de la invención e innovación humana, es decir la ética, con su bien y su mal, la ciencia con su verdad y mentira, la educación, con su formación y deformación, son invenciones humanas. Las acciones éticas son buenas o malas según las costumbres que resguardan a la comunidad a la cual pertenecen dichas acciones. De ahí que, la fuerza de la contradicción o la potencia de los opuestos está en lo que produce, en lo que de ella surge, como esas chispas que emanan del choque de espadas, recordando a Nietzsche (1997). Las acciones buenas o malas son centellas que brotan del choque entre dos espadas. El material de las espadas son los instintos como el odio y el amor, y las centellas que emanan son las invenciones humanas como la educación y la pedagogía que, como emanación de luz, iluminan el mundo.

Entonces, la indignación, la rabia y el odio tanto como el sosiego, la calma y el amor de Freire son instintos de los cuales brota toda innovación ética y científica. No puede haber pedagogía sin el choque de instintos opuestos, sin la tensión entre contrarios. Incluso hablar de *Pedagogía de la esperanza* o *Pedagogía de la indignación*, es la fuerza de la invención e innovación humana que intenta ordenar instintos como rabia, odio, sosiego y amor. Por eso, la batalla de contrarios en Freire no es un asunto de la dialéctica, antes bien de la producción ética y pedagógica. Toda invención, como la formación y la deformación, el bien y el mal, lo bello y lo grotesco, no trata del progreso, de la evolución o de la mejora, más bien, como Freire lo muestra, es un asunto de la lucha de los instintos.

Si algo que enseñó Freire fue la potencia de sus instintos que al encontrarse centellaron invención e innovación: *Pedagogía de la pregunta*, *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía de la indignación y Pedagogía del oprimido*. La batalla en los instintos inhibe la indiferencia, es decir, la confrontación entre bien y mal, calma y rabia, odio y amor, no sólo marcan las diferencias entre instintos, antes bien nutren dichas diferencias. Freire, con su rabia y calma, con su amor y odio, no es indiferente al mundo, porque diferencia entre

acciones que le causan indignación y actos que le provocan sosiego, distingue entre prácticas que le instigan odio de aquellas que le generan amor. Esta es una de las raíces de la actualidad de Freire, no ser indiferentes al mundo, a las invenciones humanas, a los instintos, a la vida.

Cómo no recordar aquí aquella visita que hizo Freire a México, al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, por allá, en la primera década de los años 80, las autoridades del Instituto muy serviciales y amables le hicieron un recorrido por las instalaciones del edificio presentando los programas de la institución, de manera especial y con mucho orgullo el Programa Nacional de Alfabetización, afirmando que el método utilizado era una variante de la Palabra generadora propuesta por el propio Freire, cuando le dieron los detalles, él de manera clara y contundente afirmó, palabras más o menos, que su propuesta pedagógica no tenía nada que ver con aquella emanada del escritorio de un burócrata, mostrando su indignación por el uso fraudulento de sus ideas.

Desde la contradicción, el diálogo y el instinto Freire muestra indignación y esperanza. La esperanza puede ser entendida como espera del advenimiento de un mundo mejor, como estar a la expectativa de la llegada de la utopía, como quimera de la llegada de lo mejor o como ilusión ética. Sin embargo, habría que considerar que todo futuro está presente y que todo porvenir está hecho de actualidad. O como diría Nietzsche

A nadie debería estar permitido pronunciarse en tono de profecía sobre el porvenir de nuestra cultura y, en relación con ella, sobre el porvenir de nuestros instrumentos y métodos de educación, si no puede demostrar que en alguna medida esa cultura futura existe ya en el presente.

(2009, p. 23)

En este sentido el futuro prometido por la esperanza está en el vientre del presente, por lo que no se trata de una espera tediosa sino de un impulso inquietante por el presente que obliga a la acción de resistencia. La resistencia no como un muro que impide el paso de lo que no se quiere, más bien la resistencia como lo que resiste el flujo de la diferencia, es lo que soporta el fluir de la energía que vitaliza la alteridad. La esperanza es un compromiso activo con el presente que resiste el devenir de la diversidad. La esperanza, como la tradición se proyecta al futuro porque es un

compromiso activo con el presente que resiste en el perpetuo fluido de la diversidad. La esperanza no significa esperar pasivamente por un salvador que tarde o temprano vendrá a salvarnos de una vez y para siempre. La esperanza como el eterno retorno de lo incierto que impulsa a la lucha permanente.

La esperanza encerrada en la caja de Pandora es un regalo y, al mismo tiempo, es una de las aflicciones que puede esparcirse por todo el mundo. Si recordamos el mito de Pandora, que empezó cuando Prometeo incurrió en la ira de Zeus por regalar el fuego a los mortales, y el gran dios decidió compensar esta bendición con una calamidad que hiciera insoportable la vida de los hombres. Esa calamidad sería la mujer. Cumpliendo órdenes de Zeus, Hefesto la modeló con barro a imagen y semejanza de las diosas inmortales. Atenea la vistió y la adornó, y le enseñó los oficios que le son propios, Afrodita derramó sobre ella la hermosura, y Hermes insufló en su pecho la astucia y la mentira. Zeus envió entonces esta creación tan hermosa como falsa al crédulo titán Epimeteo, que olvidó de inmediato las advertencias que le había hecho su hermano Prometeo de no aceptar ningún regalo de Zeus. Epimeteo, embobado por la belleza de Pandora, la tomó por esposa y de paso condenó a la humanidad a una vida de sufrimientos. En efecto, Pandora llevó como dote una gran tinaja en la que estaban almacenadas todas las aflicciones, las enfermedades y el trabajo, desgracias hasta entonces desconocidas por los hombres. Cuando destapó la tinaja, salieron de ella todos los males y se esparcieron por la tierra, de modo que los mortales no pudieron librarse nunca más de ellos. Lo único que quedó en la tinaja a disposición de los hombres fue la esperanza, como una especie de consuelo de los desastres que Pandora había dispersado por el mundo. (March, 2002, p.346)

La esperanza está ligada a un “premio de consolación”, a las desgracias y al engaño. En la esperanza hay infortunio y dicha ya sea como espera de un mundo mejor o como impulso inquietante por el presente. La esperanza es un fármaco que, al mismo tiempo que cura también enferma, sana porque puede reconformar creer en la realización de la utopía y, envenena porque la cruda realidad angustia. En este sentido la esperanza es engañosa, no se sabe cuándo puede sanar y en qué momento enfermar, se encuentra resguardada y se recurre a ella como último recurso de resistencia.

La esperanza tiene materia de indignación y ésta no puede surgir sin dosis de esperanza, quizás por ello la esperanza y la indignación son recursos de los que se vale Freire para confrontar y contrariar al mundo, así como para dialogar con la realidad y con nosotros. Freire, un instinto y un pensamiento que vitaliza la vida.

Reflexiones finales

Con el epígrafe que abre este texto pretendemos ilustrar lo que sucede con los analfabetos tecnológicos, con los navegantes de internet llámense estos *influencers*, *bloggers*, *youtubers* o con cualquier otro, incluyéndonos, que utilizan las redes sociales y las plataformas tecnológicas de nuestra época. Somos como sapos que saltamos y saltamos sobre datos, algoritmos y plataformas hasta que nos ensartamos en la tecnología. Pero ¿qué culpa tiene la estaca si las contradicciones sociales no nos permiten ver que mucha de la energía que usamos se vierte en el basurero de las redes cibernéticas? Pasa lo mismo con aquella historia del pez viejo que un día, nadando en el océano, se encuentra de frente con un par de jóvenes peces y al paso les pregunta ¿qué tal el agua? los dos jóvenes se detienen sorprendidos y uno al otro le cuestiona ¿qué es el agua? A esto Castoriadis le podría llamar el avance de la insignificancia, lo cual no implica que la vida pueda dejar de significar, si no más bien se trata del paso entre una forma de significar, que se está destruyendo, y otra manera de significar, que se está creando; en sus intervalos aparecen millones de fragmentos de realidad, de fantasías, de ilusiones, de esperanzas y de desalientos, en fin.

Pensamos que la potencia del no, en el contexto de la alfabetización técnica, significa la posibilidad de contener por instantes el alud, el bombardeo, la tempestad de datos y algoritmos que nos arranca la energía vital. El ayunar y el preferir no, no implican negar la realidad tecnológica que nos envuelve y nos encarna con objetos técnicos externos. Hoy el desperdicio está tanto en las personas como en las cosas, no se distingue entre consumidor y consumible. ¿Quién se come a quién? Lo más simple es culpar a la tecnología como una estaca que nos atraviesa. En otros casos se considera a la tecnología como una herramienta o un desvencijado aparatejo destinado a ser nuestro esclavo que puede ser remplazado en cualquier momento. O en el otro extremo, de una precariedad blanqueadora, donde se conciben a los objetos técnicos como la panacea que milagrosamente, en conjunción con la naturaleza, habrán de borrar para siempre del mundo todas las contradicciones y conflictos. La actualidad de Freire consiste en que sus libros son cartas vivas a amigos, en donde se encuentra una anamnesis del presente.

Referencias

Bachelard, Gaston. (2009). *La Filosofía del no*. Amorrortu.

Freire, Paulo. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo*. Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2018). *La voz del maestro. Conversaciones acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo*. Siglo XXI.

Husserl, Edmund. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Paidós.

Kafka, Franz. (2013). *Un artista del hambre*. Reims editores.

March, Jenny. (2002). *Diccionario de Mitología clásica*, Crítica.

Melville, Herman. (2000). *Preferiría no hacerlo: Bartleby el escribiente de Herman Melville, seguido de tres ensayos sobre Bartleby de Gilles Deleuze, Giorgio Agamben y José Luis Pardo*. Pre-textos.

Nietzsche, Friedrich. (1997). *Genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Alianza.

Nietzsche, Friedrich. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa.

Simondon, Gilbert. (2017). *Sobre la técnica*. Cactus.

Notas

[1] No discutiremos aquí si la razón debe obedecer a la ciencia, como lo afirma Bachelard, ni mucho menos habremos de colocar a la técnica y a la tecnología por encima de la razón, de la ciencia y de la propia filosofía, asunto que el propio Husserl (1998) aborda en su conferencia: “La Filosofía en la crisis de la humanidad europea”.

¿Comunicación o traducción?

Reflexiones sobre transmisión y emancipación en Freire y Rancière

Gabriel Macías Cruz.
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Resumen

El presente escrito tiene por objetivo problematizar el vínculo entre transmisión y emancipación en el pensamiento de Paulo Freire y Jacques Rancière, para invitar a pensar las dimensiones éticas y políticas de sus reflexiones sobre la educación para la liberación y la emancipación intelectual. Para esto, propongo hacer una lectura analítica de las obras *¿Extensión o comunicación? la concientización en el medio rural*(Freire, 1969) y *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*(Rancière, 2016), a partir de las cuales se pondrán en contraste algunos puntos de articulación y tensión entre los planteamientos del pedagogo Paulo Freire y del filósofo Jacques Rancière, en relación con las categorías y conceptos que se desprenden de los temas antes esbozados.

Palabras clave

Extensión, transmisión, emancipación, Freire, Rancière.

Presentación

En su libro *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Paulo Freire escribe: “Enseñar no es transferir conocimientos sino crear las condiciones para su producción o construcción” (1997, p.47). Escrita poco antes de su muerte, la anterior es una de las principales citas con las que se pretende sintetizar el pensamiento de Paulo Freire, en relación con sus planteamientos sobre transmisión y educación liberadora. Sobre este asunto, es interesante observar cómo la obra de Freire y la supuesta crítica al proceso de transmisión de las prácticas de enseñanza, son recuperadas desde las posturas teóricas y políticas

más dispares. Organismos internacionales, políticas educativas de gobiernos de izquierdas y de derechas, movimientos de educación popular, proyectos de escuelas públicas y privadas, recuperan la obra del pedagogo brasileño en las que coincide una suerte de consenso ideológico, donde nociones como transferencia, información, enseñanza, repetición, dificultad y memorización, forman un entramado de sentido común, desde el que se dice y se repite que educar es más que transmitir conocimientos, sin una problematización de lo que implica este planteamiento y sus vínculos con el problema de la libertad en términos éticos, políticos y estéticos.

A partir de lo anterior, el presente escrito tiene por objetivo problematizar el vínculo entre transmisión y emancipación en el pensamiento de Paulo Freire y Jacques Rancière, para invitar a pensar las dimensiones éticas y políticas de sus reflexiones sobre la educación para la liberación y la emancipación intelectual. Para esto, propongo hacer una lectura analítica de las obras *¿Extensión o comunicación? la concientización en el medio rural*(Freire, 1976) y *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*(Rancière, 2016), a partir de las cuales se pondrán en contraste algunos puntos de articulación y tensión entre los planteamientos del pedagogo Paulo Freire y del filósofo Jacques Rancière, en relación con las categorías y conceptos que se desprenden de los temas antes esbozados.

¿Extensión o comunicación? Transmisión y liberación en Paulo Freire

Escrito en 1969, *¿Extensión o comunicación? la concientización en el medio rural*del pedagogo brasileño Paulo Freire es una crítica al trabajo del agrónomo como educador del campesino, con especial énfasis a ciertas prácticas de transmisión técnica y cultural, así denominada como extensionista, las cuales se desarrollaron como parte de las políticas impulsadas por Estados Unidos en Latinoamérica en la Alianza por el Progreso.

Al inicio de su ensayo, Freire (1976) efectúa un análisis semántico muy interesante para dar cuenta del sentido potencial del término extensión, a partir del contexto histórico donde se inserta y se utiliza. En ese sentido, para Freire (1976) la frase “Pedro es agrónomo y trabaja en extensión” implicó en el marco de la reforma agraria en Chile, un cierto tipo de tratamiento del término extensión que, más allá de utilizarlo asociado a la acción educativa, implicó que la acción de extender algo a alguien, poseía una relación significativa con la actividad de transmisión técnica y cultural, así como un cierto rasgo de desigualdad entre quien entrega y quién

recibe la donación del acto de extender, en este caso el campesino. Esto significó que, a partir del campo asociativo en el que fue utilizado, extensión se relacionó significativamente con términos como transmisión, entrega, invasión cultural y superioridad.

A partir de lo anterior, Freire intenta demostrar que la extensión, asociada a la práctica de transmisión, como entrega e invasión cultural, no puede ser relacionada con la educación, a menos que hagamos de esta última una acción domesticadora y no una práctica crítica de liberación. En primer lugar, la extensión no puede ser educación para la liberación, pues parte de un equívoco en relación con la práctica de conocimiento. De acuerdo con Freire (1976), la noción de extensión en la práctica del agrónomo educador constituyó una relación particular con el conocimiento, que se caracterizó por ser un acto de transmisión de todo un conjunto de conocimientos técnicos, producidos en condiciones históricas ajenas a la realidad del campesino. En ese sentido, extender, a pesar de cualquier intención educativa, sólo pudo significar la sustitución de un conocimiento considerado como valioso por otro considerado menos importante, pues para Freire, el verdadero conocimiento no es sólo captación de un saber, sino aprehensión y reinvención crítica del mundo por parte del propio sujeto que conoce. El hombre y la mujer como sujetos cognoscentes son, ante todo, sujetos que actúan mediatizados y provocados por el mundo. “No hay, por esto mismo, posibilidad de dicotomizar el hombre del mundo, pues no existe el uno sin el otro” (Freire, 1976, p. 29). En ese sentido, la extensión como práctica de transmisión sólo puede revelarse a sí misma como forma de presentar o mostrar una presencia nueva que, aunque importante, encierra al sujeto en su propia posición ingenua frente al mundo o atontadora, como veremos más adelante con el pensamiento de Rancière. Sin el asombro y curiosidad que produce la acción del sujeto en el mundo, la transmisión del conocimiento de la práctica de extensión encierra al sujeto en su propia incapacidad como sujeto cognoscente. “Esta es la razón por la cual, al percibir un hecho concreto de la realidad, sin que lo ‘admire’ en términos críticos […] inseguro de sí, el hombre se torna mágico. Imposibilitado de captar el desafío en sus relaciones auténticas […]” (Freire, 1976, pp. 30-31).

Para Freire (1976) la respuesta a las formas ingenuas de captación de la realidad objetiva no es la transmisión de un conocimiento ajeno a su realidad, que reproduzca el mismo grado de perplejidad ante el mundo y sus relaciones. La sustitución mecanicista de un conocimiento por otro sólo produce una reacción de defensa contra el conocimiento nuevo y contra sí mismo como sujeto cognoscente

(p. 32). “El pensamiento mágico”, tal como Freire lo nombra (*Idem*), no es un pensamiento ilógico o prelógico, tiene una lógica interna, producto de ciertas formas de ser y actuar en el mundo natural y social. El verdadero conocimiento, como paso de un momento de ingenuidad a una postura crítica frente al mundo, sólo puede efectuarse si el mismo sujeto cognoscente toma distancia de su propio mundo sensible para admirarlo. Para Freire (1976) esta toma de distancia que permite una nueva forma de mirar y estar con el mundo, sólo puede ser efectuada por el sujeto cognoscente a través de un momento de problematización consigo mismo y con el mundo en el que actúa (p. 35).

Repetimos, el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones.

(Freire, 1976, p. 39)

Esta toma de distancia con el mundo, como parte del paso de una posición ingenua a una crítica y liberadora del acto de conocer, no significa una separación o una indiferencia al mundo, sino una forma de problematización y aprehensión distinta de la realidad, que permite una transformación en la confianza sobre sí mismo, como sujetos cognoscentes, y en su propia actividad en el mundo.

De acuerdo con Freire, la actividad de extensión, como transmisión e invasión cultural, es antidialógica, pues se basa en el supuesto de la absoluta ignorancia de los sujetos a quienes se dirige la acción. La práctica de extensión parte de la desconfianza del otro como sujeto cognoscente y, por tanto, como alguien con quien se puede reflexionar y dialogar. Absolutizar la ignorancia es también absolutizar el saber propio que se extiende. No hay absolutización del saber, ni absolutización de la ignorancia. Considerar al otro como absolutamente ignorante es también una postura ingenua frente al mundo, que Freire denominará “alienación de la ignorancia” (1976, p.51), la cual consiste en un tipo de repartición del saber, que impide la capacidad de búsqueda permanente de nuevas formas de conocimiento, como práctica de problematización del hombre y la mujer de su actuar en el mundo en tanto sujetos históricos.

Frente a lo anterior, para Freire (1976) la educación para la liberación, como

verdadero acto de conocer, es un tipo de situación gnoseológica, que no termina en la extensión de un objeto cognoscible, sino que incorpora la dimensión intersubjetiva como parte fundamental en la problematización del hombre y la mujer con el mundo. Esto significa que la educación para la liberación es necesariamente un acto dialógico, en tanto práctica de comunicación de hombres y mujeres mediatizados por el mundo. En ese sentido, Freire recupera el pensamiento de Eduardo Nicol para dar cuenta cómo el acto de conocer es esencialmente una relación intersubjetiva. Nadie conoce sólo y nadie puede transmitir el objeto del conocimiento a otros. Conocer y pensar es para Freire un acto de comunicación.

Comunicar, a diferencia de la transmisión de la práctica de extender, implica la participación de otros sujetos con quienes se intercambia los significados de las problematizaciones que se producen a partir del actuar en el mundo que se comparte. En el acto de comunicación, como práctica dialógica, los sujetos comparten un mundo y unos signos lingüísticos que les permiten el intercambio de los significados de su comprensión. En esta forma dialógica de intercambio, para Freire, no existe primero la comprensión y luego la comunicación de ese objeto de comprensión. En la educación liberadora, que es necesariamente dialógica, comprensión y comunicación se dan al mismo tiempo.

Hasta aquí, me parece importante señalar que la crítica que Freire efectúa sobre la extensión técnica y cultural del agrónomo educador no es, por sí misma, una oposición a la práctica de transmisión. Extender no se reduce al acto de transmitir. De la misma forma que transmitir no es la simple repetición de los saberes del otro, como imposición cultural. Transmitir, en el contexto de la obra de Freire, también significa estar ante la posibilidad de experimentar una presencia nueva. Un nuevo saber cultural, un nuevo lenguaje, una técnica hasta entonces no conocida que, si bien pueden representar formas de invasión cultural, también pueden propiciar una toma de distancia de nuestras formas ingenuas de estar en el mundo.

En ese sentido, la crítica a la extensión educativa no significa, por sí misma, una exaltación de los saberes propios del campesino, ni un mero rechazo a los procedimientos técnicos del agrónomo. El problema de la extensión en Freire es que el acto de transmisión se base en la absolutización de la ignorancia del otro, lo que al mismo tiempo significa la absolutización y exaltación del saber propio. Para Freire, educar para la libertad, como situación gnoseológica, es una práctica que parte del reconocimiento de la ignorancia y el saber propios, los cuales de alguna forma siempre son relativos. Y es precisamente, el reconocimiento del carácter relativo del saber y la ignorancia propias la que permite la práctica de conocer. En

ese sentido, afirmará: “[…] educar y educarse, en la práctica de libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben -por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más- […]” (Freire, 1976, p. 25). Esto significa que la transmisión, no se opone por sí misma a la práctica de educación para la libertad. El problema es que esta transmisión como posibilidad de mostrar una presencia nueva, se efectúe sin la capacidad de problematizar los saberes ingenuos de unos y otros, los cuales se encuentran vinculados con la absolutización de la ignorancia.

Problematizar para Freire, como construcción de una situación gnoseológica, no es sólo un asunto de la forma en la que se presenta la palabra, sino una actitud crítica de toma de distancia de nuestras formas ingenuas de actuar y vivir en el mundo. Si bien no existe problematización y conocimiento, sin una actividad intersubjetiva de comunicación, problematizar no se reduce a una forma particular de intercambio de los significados sobre el mundo. Pues, lo mismo puede ocurrir que existan diálogos infértiles que no propicien una actitud crítica y transmisiones que, como capacidad de mostrar presencias nuevas, sean verdaderos acontecimientos intersubjetivos de intercambio y cuestionamiento. La extensión, como práctica de invasión cultural que critica Freire, se puede presentar no sólo por el acto de transmisión, sino también a través de falsos diálogos, donde los sujetos implicados en el acto de conocer no se encuentren ante la posibilidad de tomar distancia de su propia realidad, para admirarla y problematizarla. Sin problematización, esto es, sin una actitud crítica sobre nuestras formas de actuar en el mundo, el diálogo no pasa de ser una simple charla en la que los sujetos implicados en el acto de conocer se contentan con hablar sólo de lo que les es propio, como afirmará Rancière.

El maestro ignorante. Explicación y emancipación en Rancière

Publicado en 1987, *El maestro ignorante* no es precisamente una obra de pedagogía, ni de educación, sino un tratado filosófico y, principalmente, político sobre la igualdad, que narra la aventura intelectual que vivió Joseph Jacotot en 1818 cuando, a partir de una circunstancia azarosa en la que, sin tener el lenguaje como elemento común para la trasmisión del conocimiento, decidió responder de forma afirmativa al deseo de un grupo de estudiantes de aprender francés, para descubrir aquello que posteriormente él mismo llamará *el método de enseñanza universal*. Un método que permite, según él, la *emancipación intelectual*(Rancière, 2016).

Joseph Jacotot es una figura extravagante del siglo XIX, desconocida en la historia del movimiento obrero y en la historia de la pedagogía y la educación en general, que aparece por primera vez en la obra de Rancière en su libro *La noche de los*

proletarios(2017a)*,* haciendo referencia a él por el método de la enseñanza universal, mediante la cual muchos proletarios conscientes de su capacidad frente a cualquiera, huyeron de los talleres para dedicarse, por sí mismos, a aprenderlo todo, sin la ayuda de un maestro, incluso en aquellos saberes inútiles que se dice no son propios de su condición de obreros.

En *El maestro ignorante*, escribirá Rancière (2016), Jacotot sin saber flamenco para hablar con sus estudiantes, ni tener métodos pedagógicos para la enseñanza del francés, consigue una edición bilingüe del *Telémaco* de Fenelón para solicitarles, a través de un intérprete, que aprendan por ellos mismos, entregados a su propio deseo.

La experiencia superó por mucho sus expectativas, escribirá Rancière: apoyados en el texto traducido, Joseph Jacotot les solicita que lean a Fenelón por su propia cuenta, que repitan una y otra vez la misma acción y que posteriormente escriban lo que han visto, para lo cual, contrario al desastre que él mismo esperaba, los estudiantes lo sorprendieron redactando en francés, sin la ayuda de un maestro explicador.

En *El maestro ignorante*, la conmoción que experimentó Jacotot con sus estudiantes fue profunda. Casi revolucionaria. “¿de qué manera todos esos jóvenes privados de explicaciones habrían podido comprender y resolver las dificultades de una lengua para ellos nueva?” (Rancière, 2016, p. 21), se preguntaba. Pues Jacotot, como cualquiera de los educadores que hemos sido formados en la racionalidad pedagógica moderna, creía que es posible elevar a las mentes inferiores, para hacerlas pasar de una condición de desigualdad a una de igualdad, mediante las explicaciones concienzudas y bien intencionadas del maestro; sabía, como muchos de los que confiamos en el poder igualador del trabajo docente, que si bien enseñar no se trata de llenar las cabezas vacías de los alumnos, la función principal de éste es reconocer la capacidad de cada uno, con la finalidad de adaptar y explicar de mejor manera su ciencia a los espíritus jóvenes e ignorantes.

Y fue así, por un asunto de azar, que Jacotot se vio en la necesidad de dejar solos a los estudiantes con el texto de Fenelón. Fue a partir de esta circunstancia de necesidad, insistirá Rancière, que Jacotot decidió ignorar la racionalidad pedagógica del orden progresivo, y aventurarse a dejar a un lado su propia inteligencia y su acción explicativa, en relación con la inteligencia de los estudiantes y la del libro. La necesidad obligó a Jacotot a ignorar la racionalidad pedagógica del orden progresivo y le permitió descubrir a sus estudiantes, algo que más tarde él mismo

descubriría: que todas las frases escritas en un libro, "[…] y, por tanto, todas las inteligencias que las producen, son de la misma naturaleza" (Rancière, 2016, p. 31).

De esta manera, Jacotot llegó a la conclusión de que el libro, que ha sido escrito por una inteligencia para comunicar algo, no requiere de otra que intervenga en su explicación. La explicación nunca ha servido para remediar la supuesta incapacidad de comprensión del inferior. Por el contrario, la incapacidad y la inferioridad son el mito atontador de la pedagogía moderna y su racionalidad explicadora. Es el explicador quien necesita al incapaz y no al revés. Explicar una cosa a alguien significa primero demostrarle su incapacidad de comprender por sí mismo. No importa el contenido, si se trata de aprender francés o alguna técnica relacionada con la ciencia agrónoma, cualquier libro puede ser leído por cualquier persona y no requiere de una inteligencia superior que se desdoble a sí misma infinitamente para ser comprendido. Basta con dejar a la persona sola frente al libro, en una relación de igualdad, de una inteligencia con otra. Pues antes de ser el acto pedagógico por excelencia, la explicación es el fundamento, "el mito de la pedagogía" (Rancière, 2016, p. 27), que divide a los sujetos en inteligentes y estúpidos, maduros e inmaduros, sabios e ignorantes: el mito de la pedagogía es un tipo de reparto que divide el mundo en sujetos incapaces de comprender y sujetos explicadores.

Hacer comprender al inferior, nos dirá Rancière, es la preocupación principal del pedagogo embrutecedor, que entorpece el movimiento de la razón y la libre circulación de la palabra propia de la escritura.

Hacer comprender al que se supone inferior es instaurar una distancia entre éste y el libro que se reproduce permanentemente a través de la palabra de la explicación. Pues lo primero que comprenderá aquel que se piensa inferior es que no puede comprender por sí mismo sin ayuda de las explicaciones. Hacer comprender, según Rancière, a través del arte de explicar es el principal movimiento que divide las inteligencias en dos: inteligencias inferiores, que se caracterizan por registrar sus percepciones al azar y *repetir empíricamente*, según el estrecho círculo de sus propios hábitos; y las inteligencias superiores, que conocen las cosas a través de la razón y la palabra, proceden metódicamente, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo, de lo empírico a lo abstracto.

Si los estudiantes de Jacotot aprendieron a leer y a hablar en francés por su propia cuenta, escribirá Rancière (2016), no sólo fue por el simple hecho de comparar una página con la otra o por el hoy tan famoso "decir con sus propias palabras" lo que pensaban de aquello que habían leído. Por el contrario, los estudiantes de Jacotot

aprendieron el francés de la misma manera que hicieron los plebeyos en el monte Aventino: imitando.

Es por ello por lo que, para Rancière y Jacotot, aprender y comprender son dos maneras de enunciar el mismo ejercicio de *traducción*. En el libro no hay razones detrás de las letras, que la inteligencia del explicador deba desocultar. Basta con lo escrito en el libro, para leerlo por cuenta propia y decir lo que se piensa de éste, imitando las palabras de lo otro. Aprender es traducir. Traducir es tener la voluntad para imitar las palabras del otro, como forma de demostración de la igualdad de las inteligencias. Así, en el reconocido texto *El espectador emancipado*, Rancière (2017b) escribirá:

De ese ignorante que deletrea los signos, al docto que construye las hipótesis es siempre la misma inteligencia la que está en funciones, una inteligencia que traduce signos a otros signos y que procede por comparaciones y figuras para comunicar sus aventuras intelectuales y comprender lo que otra inteligencia se empeña en comunicarle. Este trabajo poético de traducción está en el corazón de todo aprendizaje.

(p. 17)

El asunto, escribirá Rancière (2016), es que los estudiantes de Jacotot aprendieron a escribir y hablar en francés a través de esa práctica aparentemente vergonzosa de imitar y repetir, sin la necesidad de un maestro explicador, tal como se aprende el rudimento más básico e importante de cualquier persona, la primera lengua. Como el niño que aprende a hablar por primera vez, los estudiantes anduvieron a tientas: observando y repitiendo, comprobando y relacionando todo con lo que ya sabían, haciendo y reflexionando. Al quedarse solos con el libro y su deseo de aprender, nos dirá Rancière (2016), los estudiantes pusieron en práctica aquel “empirismo desesperado” que forma parte de nuestros aprendizajes durante los primeros años de nuestra vida, cuando aún no hemos sido introducidos en el mundo pedagógico del progreso y el orden explicador. En ese sentido, se preguntará Rancière (2016): “¿no era necesario invertir el orden admitido de los valores intelectuales? ¿Acaso el vergonzoso método de la adivinanza no era el verdadero movimiento de la inteligencia humana que toma posesión de su propio poder?” (p. 32)

De acuerdo con lo anterior, nos dirá el filósofo francés, los estudiantes que,

entregados a su deseo, aprendieron por sí mismos a leer en otra lengua lo hicieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. Antes de conocer a Jacotot los estudiantes no sabían algo y ahora lo saben. Pero este saber no está ligado a la explicación de una ciencia que Jacotot les hubiera comunicado. Lo que convirtió en maestro a Jacotot no fue la práctica de explicación de su saber, sino la capacidad de darles una indicación. Es decir, de dominar su voluntad y encerrarlos en un círculo del que sólo podrían salir por sí mismos, retirando su inteligencia para permitir que la inteligencia y la voluntad de los estudiantes se enfrentara directamente con la inteligencia del libro.

De esta manera, Jacotot disoció dos prácticas anudadas históricamente bajo la figura del maestro explicador: la del sabio y la del maestro. De la misma manera que se habían separado las dos capacidades que se ponen en juego en cualquier aprendizaje: la inteligencia y la voluntad.

De acuerdo con lo anterior, la relación que estableció Jacotot no fue de inteligencia a inteligencia, la cual Rancière (2016) llamará de embrutecimiento, sino de voluntad a voluntad, donde una voluntad obliga permanentemente a la otra a hacerse cargo de su propia inteligencia. A este tipo de relación Rancière (2016) la llamará de emancipación.

En aquel momento, Jacotot comprendió que ser maestro lo constituye aquella práctica paradójica, temporal y accidental, mediante la cual una voluntad domina a otra, para permitirle el desarrollo entero de su inteligencia, a través de una relación de libertad con la inteligencia del libro. Se necesita de maestro no por la necesidad de explicaciones, sino ahí, donde eventualmente la voluntad no es lo suficientemente fuerte para mantenerse en el trayecto de su propio deseo de aprender. Es maestro quien provoca al otro a hacerse cargo de su inteligencia, mientras éste sea incapaz de hacerlo por su propia cuenta. Pues además de la intervención directa de un maestro, es posible que el desarrollo libre de la inteligencia también pueda surgir de aquellas circunstancias inéditas donde es la propia necesidad y la urgencia quienes obligan a cualquiera a someterse a su propia voluntad. Maestro es todo aquello que nos obliga a mantenernos atentos, buscando y repitiendo, en el camino que nos indica nuestro propio deseo de aprender. Incluso un padre de familia, el carpintero o el zapatero, puede ser maestro para su hijo. Basta con que reconozca él mismo su capacidad como sujeto pensante. Para esto, indicará Rancière, debe empezar por conocer las capacidades puestas en juego en el desarrollo de su oficio y reconocer que todas las actividades humanas, desde la fabricación de ideas hasta el remiendo de un zapato, participan

de la misma inteligencia. Aprender cualquier actividad humana es aprender a hablar un lenguaje, y cualquier obra del lenguaje se aprende y se ejecuta de la misma manera. Es por eso, según Rancière, que cualquiera puede ser maestro para otro, incluso en aquellas cosas que él mismo desconoce, mientras sepa reconocer si quien tiene delante está participando realmente de aquellas actividades que son producto de la voluntad. Por ejemplo, la actividad de buscar. Pero no nos confundamos, advertirá el filósofo francés, aquel que trabaja con la voluntad del otro para hacerse cargo de su propia inteligencia, no es el pedagogo bonachón, que piensa que la disciplina es una cosa negativa que 'oprime' a todo aquel que se sujeta a ella, permitiendo de tal forma que el otro haga lo que quiera. No, el maestro ignorante, es decir el maestro que ignora la desigualdad, es un "maestro intratable" que obliga al otro a sujetarse radicalmente a su propia voluntad, con la finalidad de que éste busque verificar realmente la hipótesis de la igualdad de las inteligencias de cualquiera con cualquiera, como práctica de su propia emancipación.

Reflexiones finales

El maestro ignorante es un libro que desde el título mismo encarna una contradicción difícil de asimilar por nuestra racionalidad pedagógica moderna, ¿cómo es posible ser un maestro ignorante? La ignorancia primordial a la que hace alusión el libro no es sólo la del conocimiento a transmitir, sino principalmente la ignorancia de la desigualdad que fundamenta nuestras prácticas sociales y educativas. De la misma forma *¿Extensión o comunicación?* no es una crítica por sí misma a la práctica de transmisión, sino una obra que nos provoca a repensar acerca de las implicaciones éticas y políticas de las prácticas educativas y de conocimiento, como forma de ser y actuar en el mundo. *¿Extensión o comunicación?* no es una disyuntiva al estilo "Socialismo o barbarie", sino un cuestionamiento sobre el carácter ingenuo de nuestras formas de estar en el mundo, como imposibilidad de reconocer nuestra capacidad como sujetos cognoscentes.

Los libros de Freire y Rancière no son obras que estén, por sí mismas, en contra de la transmisión, el saber o la enseñanza. *¿Extensión o comunicación?* y *El maestro ignorante* no son exaltaciones a la ignorancia o el valor del pensamiento propio. Por el contrario, las reflexiones de Rancière y Freire, son una invitación, una provocación, para no dejar de pensar en las tensiones y problematizaciones de aquellas prácticas educativas bienintencionadas que se proponen hacer pasar a los desiguales a un estado de mayor igualdad, a través de la explicación. Pues uno de

los problemas con el vínculo entre educación e igualdad, es que ésta última no puede dejar de convertirse en su contrario, en desigualdad, desde el momento en el que partimos de la absolutización de la ignorancia del otro. Para Rancière y Freire, la igualdad como práctica de demostración de la propia capacidad como sujetos cognoscentes, se opone siempre, y de forma radical, a la racionalidad pedagógica atontadora que se funda en la desigualdad de las inteligencias.

“Todos los individuos de una sociedad pueden emanciparse” (p. 51), afirmará con contundencia Rancière (1996). Sin embargo, advertirá, dicha emancipación, como demostración de igualdad de cualquiera, no puede darse como efecto de una libertad vacía que le pertenezca a algún grupo o colectivo, como a los campesinos. En el orden social no hay libertades vacías que le pertenezcan a los grupos, “sólo hay plenitud, de pesos y contrapesos” (Rancière, 1996, p. 51). La igualdad y la libertad son un asunto práctico, como prácticas de demostración de la propia capacidad como sujetos que asumen una postura crítica frente al mundo. En ese sentido, en una entrevista del año 2018, nos dirá Rancière: “De ahí que la emancipación no sea simplemente un gran movimiento colectivo con objetivos precisos sino sobre todo la serie de transformaciones mediante las cuales los individuos comienzan a transformar sus vidas y se vuelven capaces de hacer cosas que pensaban no podían hacer.” (Balcázar, 2018)

Como escribí anteriormente, *¿Extensión o comunicación?* y *El maestro ignorante* no son manuales de pedagogía, sino tratados filosófico-políticos que se toman en serio los postulados de la educación liberadora y la emancipación intelectual, como un asunto práctico de demostración de la igualdad de las inteligencias. Demostrar la igualdad de las inteligencias, no significa asumir que el acto de transmisión es en sí misma una forma de invasión cultural y, a partir de ahí, exaltar el valor del carácter ingenuo de nuestra propia palabra. Por el contrario, comunicación y traducción, en la obra de Freire y Rancière, son operaciones intersubjetivas en la que el reconocimiento del valor del saber propio, no producen actos de conformidad de glorificación de la propia palabra, sino movimientos de demostración de la capacidad de imitar al otro. Pues imitar y traducir al otro no es alineación, sino un acto de emancipación y comunicación en el que demostramos que la palabra del otro participa de la inteligencia de cualquiera con cualquiera.

Referencias

Freire, Paulo. (1976). *¿Extensión o comunicación? la concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.

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

Rancière, Jacques. (1996). *El desacuerdo: entre filosofía y política.* Nueva Visión.

Rancière, Jacques. (2016). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.

Rancière, Jacques. (2017a). *La noche de los proletarios. Archivos del sueño obrero.* Ediciones Tinta Limón.

Rancière, Jacques. (2017b). *El espectador emancipado.* Bordes Manantial.

Balcázar, Moreno (2018) Jacques Rancière: La política es imaginación. *Milenio*: http://www.milenio.com/cultura/laberinto/jacques-ranciere-la-politica-es-imaginacion

Libertad, autoridad e infancia.

Una aproximación analítica desde Freire y Foucault.

Katherine Traslaviña Castillo.
Posgrado en Pedagogía, UNAM.

Resumen

El objetivo del presente escrito es presentar algunas reflexiones sobre la infancia, a partir de la relación entre autoridad y libertad, desde el pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire y del filósofo francés Michel Foucault. Si bien, sus pensamientos se ubican en lugares diferentes debido a las inquietudes de cada uno, suponemos que dichas diferencias, lejos de ser obstáculos y sin ánimo de forzar la reflexión, son las que posibilitan un diálogo y ciertos cruces que permitirán decir algo sobre lo que actualmente se piensa y dice sobre la infancia en relación con el binomio autoridad-libertad. En este sentido, el escrito estará estructurado en tres apartados: la relación libertad-autoridad en Freire, la libertad y el cuidado de sí y de los otros en Foucault y, finalmente, algunas reflexiones sobre estas categorías y su relación con la infancia.

Palabras clave

Libertad, autoridad, cuidado de sí y del otro, infancia, Freire, Foucault.

La revista digital Chilango afirma que:

Allí donde haya una niña, un niño, une niñe, se crea un mundo. Un mundo que tiene que ver con su voz, su mirada, su tiempo. Pero ¿de qué manera esa existencia es respetada, valorada y entendida desde su libertad? Cuando decimos “infancias libres” estamos hablando de derechos: sí, el derecho a ser y sentir sin mandatos, a tener garantizadas todas las necesidades vitales, pero sobre todo el derecho a ser escuchados, respetades, entendides.

(Jaramillo y Paley, 2021)

Actualmente, hablar de la infancia parece remitir necesariamente a la libertad, a los derechos, a su protección, a enarbolar las capacidades que tienen los niños y las niñas, a lo que cabe preguntarse ¿De qué se habla cuando se dice “infancias libres”? ¿Por qué parece haber en nuestros días una relación entre libertad y el derecho a ser y sentir sin mandatos? ¿En qué sentido estamos comprendiendo la relación entre libertad y autoridad en la infancia?

El objetivo del presente escrito es presentar algunas reflexiones sobre la infancia, a partir de la relación entre autoridad y libertad, desde el pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire y del filósofo francés Michel Foucault. Si bien, sus pensamientos se ubican en lugares diferentes debido a las inquietudes de cada uno, suponemos que dichas diferencias, lejos de ser obstáculos y sin ánimo de forzar la reflexión, son las que posibilitan un diálogo y ciertos cruces que permitirán decir algo sobre lo que actualmente se piensa y dice sobre la infancia en relación con el binomio autoridad-libertad. En este sentido, el escrito estará estructurado en tres apartados: la relación libertad-autoridad en Freire, la libertad y el cuidado de sí y de los otros en Foucault y, finalmente, algunas reflexiones sobre estas categorías y su relación con la infancia.

Freire: Libertad y autoridad.

¿A qué refiere Freire cuando habla de libertad?

Pienso que la libertad, como gusto necesario, como impulso fundamental, como expresión de vida, como anhelo cuando castrada, como oda cuando explosión de búsqueda, nos viene acompañando a lo largo de la historia. Sin ella o, más bien, sin la lucha por ella, no es posible la creación, la invención, el riesgo o la existencia humana.

(Freire, 2006, p. 172)

Para Freire, la libertad constituye a la existencia humana, es expresión de vida, por tanto, cualquier tipo de práctica que atente contra ésta no permitiría la realización del ser humano. Es en este marco en el que se inscribe su pensamiento, en la lucha por la libertad, ya que, si la libertad es aquello que forma parte del ser del hombre,

practicarla refleja su hacerse humano. “Luchar por la liberación como búsqueda permanente es la forma que encuentro en este siglo para ser auténticamente persona” (2006, pp. 172-173). La lucha por la liberación se constituye como el proceso mediante el cual el sujeto busca su libertad y se humaniza.

La búsqueda de la libertad como esencia del ser del humano y la liberación como proceso constante que le permitiría humanizarse, están relacionadas a la concepción que el pedagogo tiene sobre el sujeto como ser inacabado y la necesidad de la constitución de un proyecto político democrático que permita la transformación del mundo.

Hombres y mujeres, a lo largo de la historia, venimos convirtiéndonos en animales de veras especiales: inventamos la posibilidad de liberarnos en la medida en que nos hicimos capaces de percibirnos como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Y sobre todo al percibir que la pura percepción de la inconclusión, de la limitación, de la posibilidad, no basta. Es preciso sumarle la lucha política por la transformación del mundo. La liberación de los individuos sólo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad.

(Freire, 1992, p. 103)

Referir al ser como sujeto inacabado supone que puede transformarse, a partir de una inquietud de sí mismo que provoca una búsqueda constante y mediante una práctica liberadora, en un ser consciente de su existencia en el mundo. Esta introducción en un permanente movimiento de búsqueda supone necesariamente salirse de un marco de dominio u opresión en el que se encontraba deshumanizado y le permitiría superar la ingenuidad, la cual debería llevar necesariamente una *praxis* transformadora.

“El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización”

(Freire, 1992, p. 102)

Esa liberación se da por un movimiento de búsqueda constante, pues, “la

inconclusión que se reconoce a sí misma implica necesariamente la inserción del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda" (Freire, 2004, p. 26) y, requiere de un proceso de concientización, el cual, se manifiesta a partir de una práctica reflexiva en donde el sujeto se hace consciente de su propia condición de opresión y deshumanización y, a partir de ello, se generan acciones que busquen la posibilidad de una existencia del ser en tanto libre: "Ser consciente no es, en esta hipótesis, una simple fórmula o un mero slogan. Es la forma radical de ser de los seres humanos, en cuanto seres que no sólo conocen, sino que saben que conocen" (Freire, 1998, pp. 35-36). En este sentido, concientización refiere a

> [...] un ´despertar de la conciencia´, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora [...].
>
> **(Freire, 1976, p. 16)**

De esta forma, la práctica de la concientización radica en el ser, debido a que solo es posible que sea o que exista en tanto es consciente de sus condiciones de existencia en el mundo y sea posible modificarlas a partir de su actividad política.

Una conciencia que cuestiona sus condiciones de existencia es una conciencia crítica, una conciencia existenciada, un sujeto que es, que tiene prácticas de liberación y con ellas, busca humanizarse. Esta conciencia crítica, debido a su rigor, supone la superación de la ingenuidad, la cual está asociada al sentido común, a la no reflexión. [1] En este sentido, si bien, la libertad y el proceso de liberación hacen parte esencial del ser del sujeto, ambas se inscriben en prácticas de reflexión y autorreflexión, de crítica y de movimiento constante, que supone cierto rigor y posteriormente ciertas prácticas de transformación que son producidas por la vocación del sujeto a querer "ser más". Es a partir de ahí que es preciso cuestionar lo que se comprende por "infancias libres", para intentar pasar de la ingenuidad que cree que la infancia es libre en sí misma, a la crítica de todo el proceso que conlleva la liberación y de la cual la infancia requeriría de un acompañamiento ligado a un papel de autoridad. Cuestión que abordaremos más adelante.

Ahora bien, para el pedagogo brasileño, la libertad no se encuentra en

contradicción con la autoridad, por el contrario, era necesaria la conjugación entre ambas para un verdadero proyecto político democrático:

“Mi experiencia personal en casa, en la relación con mis padres, mis hermanos, […] el ambiente en que vivíamos, en el que nuestra libertad, tratada con respeto por la autoridad de nuestros padres, era desafiada a asumirse responsablemente”

(Freire, 1996, p. 105).

En sus postulados sobre educación, Freire distingue entre autoridad y autoritarismo, a la vez que entre libertad y permisividad:

La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad.

(1992, p. 111)

La exacerbación de la autoridad es aquella que se convierte en autoritarismo y lejos de respetar al otro, anula su libertad, dejándolo no ser. Por otro lado, la libertad sin límites es también una forma de anulación de la libertad, que puede dar lugar a un clima licencioso que atenta contra la moralidad de lo que supondría la democracia. En este sentido, la autoridad de un sujeto se mide a partir de la capacidad de hacerse responsable del otro sin que ello provoque su supresión como ser humano. Sea maestro o maestra, padre o madre de familia o cualquier otro título que indique que a su cargo tiene a otro, requiere que el primero asuma su carácter de director de conducta, un ejercicio de directividad que implica la formación del otro y que requiere necesariamente de disciplina. En este sentido, el que la infancia sea llamada a “ser y sentir sin mandatos” se podría pensar como una cuestión de irresponsabilidad de quiénes tendrían el deber de guiarlos y en nombre de una libertad ingenua, de un clima permisivo, no lo hacen: los adultos.

En este punto, es preciso reflexionar sobre la importancia de la dirección de la conducta como formas de cuidado de sí y del otro, bajo una dimensión ética. Para

ello, encuentro en los análisis del filósofo francés Michel Foucault una mirada que pudiera complementar o cruzarse con lo expuesto hasta ahora sobre Freire. Si bien, el pedagogo aborda la cuestión ética, lo hace bajo la mirada de un adecuado comportamiento en relación con el proyecto político democrático, cuestión que a mi parecer limita la reflexión sobre la dirección de la conducta en relación con la infancia. Es en este punto en donde encuentro en el filósofo francés otras herramientas que me permitirán seguir pensando a lo que aquí nos convoca: la infancia en relación con la libertad y la autoridad.

Foucault: Libertad y cuidado de sí y del otro.

Es preciso indicar que una de las diferencias radicales entre Freire y Foucault es su mirada sobre el poder. Esta hace que ambos pensamientos se sitúen en puntos totalmente diferentes. Para el primero, el poder pertenece a cierta clase social y a partir de éste se establecen jerarquías que hace que unos, los opresores, pueden mandar sobre otros, los oprimidos. Todo su pensamiento sobre la liberación implica una reflexión y acción que permita la creación de relaciones horizontales y la transformación del mundo a partir de un proyecto político de carácter democrático. Para Foucault, el poder no pertenece a una clase social, no hay alguien que lo posea. De acuerdo con lo anterior, el poder es un ejercicio presente en todos y cada uno de los sujetos. El filósofo francés sugiere el abandono de ciertos postulados sobre el poder, tales como creer que éste es una esencia que se poseería por una clase dominante, o una propiedad que se encuentra localizada en el Estado. Mientras Freire piensa el poder en términos de anulación, de lo que no permite, de lo que reprime, de negatividad, Foucault intenta pensarlo en términos positivos, es decir, de lo que produce a través de las prácticas.

Para Foucault, aquello que Freire denomina como opresión, responde más bien a formas de organización de la sociedad, que no tienen ahora un carácter represivo, sino estratégico y que refiere a formas de ordenamiento que requiere necesariamente del control:

Hay que dejar de describir los efectos del poder en términos negativos, cómo el poder excluye, reprime, rechaza, censura, oculta, enmascara. En realidad, el poder produce; produce realidad, produce esfera de objetos y de ritos de verdad. El individuo y el conocimiento que de éste se pueda tener proceden de esa producción.

(Foucault, 2009, p. 102)

Con ello, plantea la crítica a la idea reduccionista del poder a la ley. En consecuencia, se aleja de postulados que creen que el poder actúa a través de la violencia, la ideología o la represión. Foucault plantea el poder en términos de relaciones –relaciones de poder-. Éstas son comprendidas como un conjunto de acciones que se producen entre sujetos de acción y buscan dirigir conductas:

Las relaciones de poder tienen una extensión extraordinariamente grande en las relaciones humanas. Ahora bien, esto no quiere decir que el poder político esté en todas partes, sino que en las relaciones humanas se imbrica todo un haz de relaciones de poder que pueden ejercerse entre individuos, en el interior de una familia, en una relación pedagógica, en el cuerpo político, etc.

(Foucault, 1994, p. 109)

En este sentido, si el poder, en tanto relaciones, es un ejercicio que busca dirigir conductas y que puede ser ejercido por uno mismo y en nosotros, en tanto somos sujetos de acción, significa que dichas relaciones pueden ser modificadas.

Esto sugiere que el sujeto en Foucault, si bien, está condicionado por los discursos y prácticas de su época, como sujeto de acción es capaz de subjetivarse de otras maneras. En este sentido, el filósofo concuerda con Freire al concebir al sujeto como inacabado y capaz de transformarse por una vocación a querer “ser más”, lo que en Foucault se daría a partir de prácticas de sí comprendidas como “prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no solo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular” (Foucault, 2003, p. 17.) Ahora bien, a partir de esta concepción de las relaciones de poder y del sujeto, es preciso abordar el sentido que Foucault da a la libertad, para posteriormente relacionarla con la autoridad y la infancia.

La libertad en Foucault se puede comprender a partir de dos ámbitos: el de las relaciones de poder y el de la constitución del sujeto. En primer lugar, las relaciones de poder, comprendidas como ejercicios que buscan dirigir conductas, se dan entre diferentes sujetos. En consecuencia, es preciso un marco de libertad que permita modificar dichas relaciones de manera estratégica, en donde “[…] la libertad aparece como la condición de existencia del poder” (Castro, 2011, p. 235). Sin

libertad, las relaciones de poder consideradas de carácter móvil, modificables, alterables, pasarían a ser relaciones estáticas que impedirían un campo abierto de posibilidades, a lo cual Foucault denominará estados de dominación. Ante esto, el filósofo plantea

Cuando un individuo o un grupo social consigue bloquear un campo de relaciones de poder haciendo de estas relaciones algo inmóvil y fijo, e impidiendo la mínima reversibilidad de movimientos -mediante instrumentos que pueden ser tanto económicos como políticos o militares-, nos encontramos ante lo que podemos denominar un estado de dominación.

(1994, p. 109)

De esta forma, las relaciones de poder solo se pueden dar en sujetos que son libres. En este sentido, los postulados que Freire denomina como opresión, serán denominados por Foucault como estados de dominación, con la diferencia de que para el filósofo dichos estados se dan en circunstancias muy particulares y para el pedagogo, es el estado en el que se encuentra la sociedad en general.

El segundo ámbito para comprender la libertad en Foucault refiere a la constitución del sujeto. El proceso de modificación de las relaciones de poder se da a partir de una actividad reflexiva en la que el sujeto se empieza a constituir a sí mismo. Este trabajo de constitución es a lo que el filósofo denominará “ética”, en donde, “La libertad es la condición ontológica de la ética; pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad” (Foucault, 1994, p. 111). La ética como práctica de libertad es la actividad reflexiva que se refleja en comportamientos, acciones, conductas que el sujeto usa para constituirse a sí mismo, pues, como se preguntará el filósofo “¿qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad?” (Foucault, 1994, p.111) En este sentido, en sintonía con el pedagogo Paulo Freire, el filósofo afirma que el sujeto “[…] no es una sustancia; es una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma” (Foucault, 1994, p. 123). Así, las prácticas de libertad de las que habla el filósofo refieren a las formas que podemos darle a la subjetividad. El sujeto ético en Foucault es aquel capaz de formarse él mismo, bajo la premisa del cuidado de sí.

En el pensamiento de Foucault, el cuidado de sí refiere a esas prácticas a través de las cuales el sujeto ético establece una relación consigo mismo y se constituye a

partir de sus propias acciones. Así, el darse forma siempre se hará bajo la necesidad de una transformación que le permita hacer de su vida una obra de arte. En este sentido, es preciso señalar que, si bien el filósofo francés ahondará en las prácticas del cuidado de sí que se ejercían en la Antigua Roma, no intentamos copiar a nuestra realidad las prácticas éticas que constituían el cuidado de sí de la Antigüedad como si fueran mandatos o preceptos, lo que se procura es pensar el tipo de cuidado de sí que se puede producir en un presente como el nuestro a partir de la relación con la infancia. El cuidado de sí se manifiesta a partir de la relación entre sujeto-verdad. En este sentido, es imposible regirnos a partir del cuidado de sí de la Antigüedad porque remite a otro tipo de verdades y de sujetos. Por ello, habrá que pensar en el cuidado de sí que se puede dar en la actualidad donde la relación entre sujeto-verdad es otra y las implicaciones que esto tiene para pensar la infancia.

De acuerdo con lo anterior, el cuidado de sí y la libertad no solo serían una práctica ética, también serían políticas en tanto que

La libertad es pues en sí misma política. Y además, es también un modelo político en la medida en que ser libre significa no ser esclavo de sí mismo ni de los propios apetitos, lo que implica que uno establece en relación consigo mismo una cierta relación de dominio, de señorío, que se llamaba *arché*, poder, mando.

(Foucault, 1994, p. 116)

Ahora bien, en el pensamiento de Foucault, ese cuidado de sí será aquello que nos permita cuidar de otros. El cuidado del otro solo es posible en la medida en que, como sujetos éticos, cuidamos de nosotros mismos. Al mismo tiempo que cuidar de otro es una demostración de la práctica ética que constituye el cuidado de sí. A este respecto, el filósofo nos dirá que:

Para los griegos [el cuidado de sí] no es ético porque implique el cuidado de los otros. El cuidado de sí es ético en sí mismo: pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida en que este *ethos* de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros. […] El *ethos* implica también una relación para con los otros, en la medida en que el cuidado de sí convierte a quien lo posee en alguien capaz de ocupar en la ciudad, en la comunidad, o en las relaciones interindividuales, el lugar

que conviene -ya sea para ejercer una magistratura o para establecer relaciones de amistad-.

(Foucault, 1994, p. 116)

A partir de esto, podría ser preciso vincular a la autoridad con la capacidad de cuidado del otro, quién, a través de su propio cuidado, tiene la facultad de dirigir la conducta, en este caso, de la infancia, sin que esta dirección sea vista como mala, opresora o violenta. A su vez, esta autoridad que guía al otro, no está vinculada con un tipo de autoritarismo que negaría el margen de libertad preciso para establecer una relación de poder. En ese marco, Foucault nos dirá:

No veo en qué consiste el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado y sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber y le comunica determinadas técnicas. El problema está más bien en saber cómo se van a evitar en estas prácticas -en las que el poder necesariamente está presente y en las que no es necesariamente malo en sí mismo- los efectos de dominación que pueden llevar a que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o a que un estudiante esté bajo la férula de un profesor abusivamente autoritario. Me parece que es necesario plantear este problema en términos de reglas de derecho, de técnicas racionales de gobierno, de *ethos*, de práctica de sí y de libertad.

(Foucault, 1994, p. 139)

Referir a una autoridad inútil a la que puede estar expuesto un niño o una niña, permite, a su vez, pensar en un tipo de autoridad en términos útiles, los cuales, siguiendo a Foucault, pueden estar encaminados a las formas en las que un sujeto establece una relación de poder con otro para guiarle, enseñarle y transmitirle ciertos saberes y prácticas que le permitan cuidarse a sí mismo y, en consecuencia, cuidar a otros.

Infancia: entre libertad y autoridad.

¿En qué sentido estamos comprendiendo la relación entre libertad y autoridad en la infancia? Hemos visto con el pedagogo brasileño Paulo Freire y el filósofo francés Michel Foucault que hablar de libertad conlleva un proceso reflexivo y práctico de

carácter transformador. Es por ello por lo que resulta ingenuo hablar de “infancias libres” por sí mismas y lo que se dice en relación con la infancia y la libertad quedan limitados a un slogan, como sucede con el artículo de opinión retomado al inicio del presente escrito.

Se asume con Freire que la búsqueda de la libertad y la lucha por la liberación es aquello que permite al sujeto ser más y humanizarse. Mediante una actividad reflexiva el sujeto busca pasar de la ingenuidad a la crítica a partir de lo que él llamará el despertar de la conciencia, cuestionando así sus condiciones de existencia en el mundo. Esta búsqueda de la libertad y proceso de liberación se dan de manera constante y están en permanente movimiento debido a que el sujeto nunca está finalmente constituido. El sujeto como ser inacabado, siempre en devenir, tiene la capacidad de transformar su mundo. Por otro lado, aunque con diferentes intenciones [2], Foucault también se plantea al sujeto como capaz de modificar las formas en las que se ha subjetivado, con el fin de darse a sí mismo ciertas reglas que le permitan constituirse de otra forma, a partir de diferentes prácticas de sí. Para ello, es preciso que haya un margen de libertad, primero, para modificar las relaciones de poder que lo constituyeron y después para darse forma a sí mismo. En este sentido, aludir a la infancia como libre por sí misma imposibilita su capacidad de transformación, pues la práctica de libertad solo se puede constituir a partir del reconocimiento del ser como inacabado. Si la infancia es libre en sí misma, no podría haber prácticas de libertad. En ese sentido, el artículo de opinión citado al inicio parece anunciar que no hay nada por hacer, pues el niño y la niña ya están constituidos. Y, no hay nada más erróneo que esta mirada sobre la infancia. No hay alguien que necesite más de un guía, de un direccionamiento de la conducta, que los niños y niñas, pues estos, aun no tiene la capacidad de ser reflexivos sobre su existencia, de darse sus propias reglas, de regularse a sí mismos, de cuidar de sí y de los otros.

El llamado a las infancias libres como “el derecho a ser y sentir sin mandatos, a tener garantizadas todas las necesidades vitales, pero sobre todo el derecho a ser escuchados, respetades, entendides” (Jaramillo y Paley, 2021), reduce la libertad a una cuestión de derechos. Lo que supone que por el simple hecho de esa enunciación se garantiza que la infancia sea libre y con esto, se la proteja. El derecho a ser y sentir sin mandatos en la infancia libre muy contrariamente se puede ver como un llamado a la protección de ésta. Enunciar a la infancia como libre por sí misma es dejarla desprovista de todo cuidado. Simplifica e incluso niega todo un proceso de reflexión y prácticas en relación con la búsqueda de la libertad

para humanizarse según Freire, o con la capacidad de cuidado de sí y de los otros, a partir de la constitución que el sujeto se da a sí mismo en Foucault.

Cuando un adulto incita a la libertad de la infancia deja en evidencia no un llamado a la protección de la misma, sino su incapacidad como adulto de cuidar del otro. Incluso, podría exponer a la infancia a autoritarismos. En tal sentido, así como Foucault se desmarca de los discursos que creen que el poder actúa a través de la violencia, la ideología o la represión, sería preciso también desmarcarnos de la creencia de que dirigir la conducta de los niños y niñas constituye un acto violento y represivo. En este sentido, esta relación de poder como forma de dirección de la conducta, en el marco del cuidado del otro, sería más bien una actitud de responsabilidad y cuidado frente a la infancia. Actitud que necesariamente implicaría la demostración de la facultad que tiene un sujeto de cuidar de sí mismo y, por consiguiente, asumir un papel de autoridad que le permita cuidar de otro y poder guiarlo en sus propias prácticas de libertad. En este sentido, Foucault plantea:

Y, además, el cuidado de sí implica también una relación al otro en la medida en que, para ocuparse bien de sí, es preciso escuchar las lecciones de un maestro. Uno tiene necesidad de un guía, de un consejero, de un amigo, de alguien que nos diga la verdad. De este modo el problema de las relaciones con los demás está presente a lo largo de todo este desarrollo del cuidado de sí.

(Foucault, pp. 116-117)

Asumir la responsabilidad de la infancia como cuidado del otro, supone también ciertas prácticas disciplinarias, lo cual no es un asunto de represión, esclavitud, servidumbre, pues no se trata de una relación opresor-oprimido, ni una apropiación de los cuerpos, ni de una dominación inquebrantable sin análisis. En este sentido, Freire afirma:

El papel testimonial del profesor en la gestación de esa disciplina es enorme. Aquí una vez más su autoridad, de la que su competencia es una parte, desempeña una función importante. Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mallo (*sic*) que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva

la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, se anula como profesor.

(1992, p. 87)

En ese sentido, la autoridad no es aquello que reprime o niega a la infancia, así como la libertad no es un asunto bienhechor que le sea propio a los niños solo por serlo o algo que pueda otorgársele por derecho. La libertad refiere a una actividad reflexiva que es constante y le permite al sujeto transformarse a partir de ciertas prácticas. Para que la infancia llegue a reconocer a la libertad en este sentido que le dan los pensadores abordados, es preciso un guía, una dirección que estaría dada por un sujeto capaz de asumir su responsabilidad y cuidado con los niños y niñas al mismo tiempo que cuida de sí mismo.

Referencias

Castro, Edgardo. (2011). *Diccionario Foucault, Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI Editores.

Jaramillo, Gina. Paley, German. (2021). Infancias libres: por un mundo de niñeces presentes. *Chilango*: https://www.chilango.com/revista/infancias-libres-por-un-mundo-de-nineces-presentes/

Foucault, Michel. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones de la Piqueta.

Foucault, Michel. (2003). *Historia de la sexualidad II, El uso de los placeres.* Siglo XXI Editores.

Foucault, Michel. (2009). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.* Epub. Lectulandia: https://docer.com.ar/doc/nx0nx8s

Freire, Paulo. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo.* Siglo XXI Editores.

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

Freire, Paulo. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ed. Paz y Tierra.

Freire, Paulo. (2006). *Pedagogía de la tolerancia.* FCE, CREFAL.

Notas

[1] El trabajo de alfabetización con adultos que realizaba Freire se constituyó como un proceso de concientización, el cual no se resume, como algunas lecturas superficiales han hecho, a un mero acto de enseñar a leer y escribir.

[2] La transformación que el sujeto pueda hacer sobre sí mismo no será, a la luz del filósofo, por correspondencia a un proyecto político democrático para la transformación del mundo como referirá Freire, sino por una cuestión ética que le permita cierto cuidado de sí en relación con la modificación de las relaciones de poder que lo constituyeron.

La pedagogía de la esperanza como phármakon

Diana Jaid Martínez Navarro
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Resumen

El texto tiene como objetivo reflexionar y hacer una crítica en torno a la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire a través de la noción de *phármakon*, en otras palabras, queremos cuestionar a la pedagogía de la esperanza que envenena a la humanidad pero que a la vez es antídoto de la misma.

Palabras clave

Paulo Freire, Pedagogía de la esperanza, veneno-antídoto.

La esperanza es el peor de los
males, pues prolonga el tormento
del hombre

Frederic Nietzsche

La esperanza está en la raíz de la
inclusión de los hombres, a partir de la cual
se mueven éstos en permanente búsqueda

Paulo Freire

Presentación

En la mitología griega existe un mito que, desde nuestra perspectiva, ejemplifica lo que aquí se quiere mostrar. Tal mito refiere a la primera mujer creada por los Dioses para la humanidad, dotada de los mejores encantos: la belleza, la elocuencia, la sabiduría, la música… y al mismo tiempo, refiere a un regalo de los

dioses que contenía todos los males del mundo – ¿o todos los dones?-: La caja de Pandora.

Recordemos que tal mito comienza cuando

Prometeo incurrió en la ira de Zeus por regalar el fuego a los mortales, y el gran dios decidió compensar esta bendición con una calamidad que hiciera insoportable la vida de los hombres. Esa calamidad sería la mujer. Cumpliendo órdenes de Zeus, Hefesto la modeló con barro a imagen y semejanza de las diosas inmortales. Atenea la vistió y la adornó, y le enseñó los oficios que le son propios, Afrodita derramó sobre ella la hermosura, y Hermes insufló en su pecho la astucia y la mentira. Zeus envió entonces esta creación tan hermosa como falsa al crédulo titán Epimeteo, que olvidó de inmediato las advertencias que le había hecho su hermano Prometeo de no aceptar ningún regalo de Zeus. Epimeteo, embobado por la belleza de Pandora, la tomó por esposa y de paso condenó a la humanidad a una vida de sufrimientos. En efecto, Pandora llevó como dote una gran tinaja en la que estaban almacenadas todas las aflicciones, las enfermedades y el trabajo, desgracias hasta entonces desconocidas por los hombres. Cuando destapó la tinaja, salieron de ella todos los males y se esparcieron por la tierra, de modo que los mortales no pudieron librarse nunca más de ellos. Lo único que quedó en la tinaja a disposición de los hombres fue la esperanza, como una especie de consuelo de los desastres que Pandora había dispersado por el mundo.

(March, 2002, p. 346)

El mito de la caja de Pandora nos muestra, desde nuestra interpretación, una posible paradoja, pues en él se dice que la misma Pandora al abrir la caja desató todos los males de la humanidad y que lo único que no logró salir es la esperanza, pero entonces nos preguntamos: si la caja contenía todos los males ¿la esperanza es un mal por sí misma? o ¿por qué al contener todos los males la esperanza quedó como consuelo?

El texto que a continuación se presenta tiene como objetivo reflexionar y hacer una crítica en torno a la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire a través de la noción de *phármakon*, en otras palabras, queremos cuestionar a la pedagogía de la esperanza que envenena a la humanidad pero que a la vez es antídoto de la misma. Por tal motivo introducimos este texto con el mito de Pandora, que trae consigo

esta cuestión absurda, es decir, la esperanza como un mal encerrado y a la vez como una forma de consuelo. Sin duda hay que aceptar la dualidad buena-mala de la pedagogía de la esperanza. No podemos encerrarnos solamente en la bondad de tal propuesta; aunque debemos de aclarar que este escrito es una interpretación de la pedagogía de la esperanza de Freire como *phármakon* y no una crítica "mala" -o del todo buena- a la pedagogía que propone Paulo Freire. Como pedagogas y pedagogos debemos de mirar más allá de las propuestas, debemos de aprender a leer el mundo, de alfabetizarnos, como diría Freire.

Pedagogía de la esperanza: veneno y antídoto

Paulo Freire tuvo una relación, cuando era niño, demasiado estrecha con las clases dominadas y explotadas que lo llevó a crear un vínculo con aquella realidad, llegando a comprenderla y haciendo un método alfabetizador. Dicho método apuntaba a rehacer y transformar esa realidad de opresión, restaurando de tal manera a la humanidad misma. Pero ¿cómo iba a lograr transformar esa realidad para lograr liberar a los oprimidos? Pues, precisamente, propuso una pedagogía, expuesta en su obra *Pedagogía del oprimido*(2005), la cual tiene por objetivo que los propios sujetos sean conscientes de su propio destino histórico, esto a través de la alfabetización, pero no una alfabetización totalmente encaminada y acompañada de un método silábico, sino que alfabetizar incluye entender y aprender a leer el mundo, el contexto que les rodea, además de ser autocríticos de sí mismos y de su entorno.

Freire apostaba por la *alfabetización* en tanto ésta le servía a la humanidad como recurso para liberarse a través de la conciencia reflexiva; también, a través del *diálogo* que implica la comunicación, es decir, comunicarse con uno mismo al comunicarse con los demás, una comunicación que es horizontal y que subjetiva a cada uno de sus participantes al encontrarse y humanizarse en el mismo proceso.

Asimismo, Freire señala que esto se debe acompañar con una pedagogía de la *esperanza*, ya que los propios participantes de este proceso de alfabetización deben de encontrar, en su sistema opresor, la esperanza para poder transformarse y transformar al mundo. Es en esta precisión en la que nos queremos centrar y reflexionar.

Freire dice que la pérdida de la esperanza es un indicador para que la relación del opresor y del oprimido se legitime, ya que es una acción de conformismo, por parte del oprimido, de esperar a que la historia cambie por sí sola sin ser un agente

transformador que transforme su realidad. Al respecto el autor señala que

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del "orden injusto", no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia. Esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera.

(2005, p. 111)

Freire habla de una desesperanza, pero nosotros diríamos que no es tal cosa, sino que, por el contrario, es la misma esperanza disfrazada con el prefijo "des", es decir, la esperanza que envenena es la esperanza que está ahí pero que sólo espera, que está en la pasividad creyendo que todo va a mejorar por sí solo. La esperanza que cree que va a venir un salvador a instaurar la paz y a frenar la deshumanización o la opresión de una vez por todas. Esa esperanza que Freire llama desesperanza es un acto pasivo de quien cruza los brazos y espera a que le resuelvan su situación de opresión, porque quien se ha conformado no necesariamente ha perdido la esperanza, en otras palabras, ha caído en un colchón blando en el que se puede estar por mucho tiempo -incluso toda la vida- y nunca levantarse, pero la esperanza sigue ahí, latente; una esperanza que atormenta al no saber lo que pasará. Esto también se puede enunciar como el miedo de la esperanza, que inhibe al individuo -al oprimido- a luchar por liberarse (Freire, 2002), miedo que viene acompañado de esperanza, esperanza que no lucha. En resumen, esto es lo que llamaríamos la *esperanza que envenena*, porque la cruda realidad angustia y el conformismo inmoviliza.

Por otro lado, Paulo Freire en *La pedagogía de la esperanza, un encuentro con la pedagogía del oprimido* dice que:

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza. Y es que tiene tanta importancia en nuestra existencia, individual y social, que no debemos experimentarla en forma errada,

dejando que resbale hacia la desesperanza y la desesperación. Desesperanza y desesperación, consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo.

(2002, pp. 8-9)

Estamos de acuerdo con Freire en que la esperanza es un recurso necesario para la acción, ya que sin ella no podemos tener los más bellos y revolucionarios anhelos de salir de la opresión o de creernos libres, es decir, con la esperanza abrigamos un deseo en devenir, que puede ser incierto, dudoso, problemático, ambiguo o totalmente esperanzador, pero que nos ayuda e impulsa a luchar, a estar en constante movimiento, en acción que posibilita el cambio y la transformación.

La esperanza como un sueño utópico; una utopía político-pedagógica que es una responsabilidad histórica que, junto con la esperanza, no permite -o frena- que se siga legitimando la relación opresor-oprimido. Freire apunta a la esperanza como el sueño de eliminar el miedo a ser libres sin olvidar poner en acción el proceso alfabetizador, es decir, de aprender a leer el mundo desde una postura crítica y desde ahí transformarse a la vez que transformamos.

Freire recalca que sin un mínimo de esperanza no podemos comenzar a atacar a aquello que debemos de vencer, verbigracia, la opresión. Esta esperanza que moviliza el corazón de cada uno de sus partícipes para soñar con la utopía liberadora; esta esperanza que posiblemente no acabe con las y los opresores, pero que, sin duda, nos lleva a pensar más allá de nuestras cadenas, más allá de las sombras… La esperanza como el eterno retorno de lo incierto que impulsa a la lucha permanente. Esta otra *esperanza como antídoto* que cura porque puede reconformar creer en la realización de la utopía. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero (Freire, 2005, p. 111) el devenir esperanzador y transformador.

Reflexiones finales

Como lo decíamos al principio, no debemos ni podemos negar la dualidad buena-mala, veneno-antídoto de la propuesta pedagógica de Paulo Freire: La pedagogía de la esperanza. Desde el mito de la caja de Pandora, podemos suponer que la esperanza es buena y mala en sí misma, por ser uno de los males encerrados en tal caja y por ser la única que queda encerrada en ésta como un consuelo, que no sólo es un consuelo que está para calmar, sino para movilizar y efectuar la acción que

iniciará el cambio esperado por ese anhelo que se tiene.

Recurriendo al primer epígrafe que acompaña a este texto y que Nietzsche expone en *Humano demasiado humano*(1996), la esperanza como veneno es aquella que atormenta al hombre y a la mujer, a la humanidad, porque prolonga aquello que se espera con conformismo, con pasividad, con inmovilismo y que, de alguna manera, puede hacernos partícipes de los mismos roles que se quieren romper, pero que ni siquiera nos podemos dar cuenta de aquello que nos ata e inmoviliza por las mismas cadenas del veneno de la esperanza.

Pero, por otra parte, está la esperanza que se pone de manifiesto en el segundo epígrafe de este escrito, el de Paulo Freire, que ve a la esperanza como la constante búsqueda del cambio, de la transformación a través de quienes también se transforman. La esperanza que es antídoto, que cura el conformismo y la inmovilidad, para aceptar y, más que nada, construir el futuro que se espera con la misma esperanza soñadora y creer en la restauración y realización de la utopía. La esperanza que sirve para indignarnos y enfrentar al mundo a través del diálogo y la autocrítica; la esperanza que nos ayude a que la dignidad y la ternura se haga costumbre.

Referencias

March, Jenny. (2002). *Diccionario de Mitología clásica*. Crítica.

Freire, Paulo. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Nietzsche, Frederic. (1996). *Humano demasiado humano.* Akal.

Precariedades e mais além... tornando viável o inédito de uma educação de segunda oportunidade nas trajetórias jovens.

Eunice Macedo
CIIE, Faculdade de Psicologia e de Ciencias de Educacao, Universidade do Porto, Portugal.
Alexandra Carvalho

Como ser educador[a], se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?

Paulo Freire

Introdução

Amorosidade é um conceito transversal ao trabalho de Freire. Em A Importância do Ato de Ler (Freire, 1989), evidencia que *amorosidade* é um ato "de abertura à aceitação e compreensão do outro e do mundo, valorizando essa relação por si e não apenas como facilitadora da aprendizagem." (Macedo *et. al*, 2013, p. 136). Na construção do presente artigo, mantemos a amorosidade que pautou a nossa participação investigativa em iniciativas de educação de segunda oportunidade (E2O), em Portugal, e cujas intenções e práticas alimentam esta reflexão sobre precariedades jovens com a preocupação de gerar uma *ação editanda*(transformadora).

Trajetórias pessoais e escolares marcadas por precariedades mitigam o potencial das pessoas jovens para *ser*, tendo, muitas vezes, continuidade numa precariedade laboral, que afeta, em particular, estes grupos da população. Argumentamos que, a E2O pode constituir uma forma de superação de *situações-limites* e instituir-se como *inédito viável* nas vidas de jovens que foram – ou se sentiram – abandonados pela escola.

Neste artigo, o debate sobre precariedades jovens institui-se no eixo tensional situação-limite de opressão e inédito viável [1], conceitos que, pela sua relevância, selecionamos da ampla produção político-filosófica de Freire. A sua visão

esperançosa constitui porta de entrada para discutir a educação enquanto inédito viável, ou seja, processo libertador de situações-limites de opressão. Freire refere: Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor[a] e alunos[as] juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.

Esta perspetiva, em que se combinam relação, inquietação, *co-laboração* na invenção de outros mundos possíveis, torna viável o inédito de uma educação libertadora (Macedo, 2021), em que a transmissão de saberes dá lugar à co-produção cultural. Isto implica tanto a busca inquieta de abandonar práticas que reproduzem desigualdades, como a produção de inéditos viáveis nas trajetórias e experiências educativas; uma passagem suportada na partilha e multiplicação de saberes, mundos vivenciais, histórias e expectativas de vida das pessoas e grupos, num cruzamento da diversidade das suas *vozes*(Macedo, 2018). Assim, conforme Freire (2018), o inédito viável vai além da "consciência real" (ou efetiva), concretizando-se na "ação editanda" (transformadora). Assim, nesta visão freiriana da história como possibilidade, "há uma relação entre o 'inédito viável' e a 'consciência real' e entre a 'ação editanda' e a 'consciência máxima possível'". [2], sendo que o inédito viável diz respeito à "possibilidade de perceber mais além das 'situações-limites'" de opressão (Freire, 2018, p. 109).

Parece interessante acentuar que, na teorização dos "direitos pedagógicos democráticos", Bernstein (1996, p. 6) refere o direito de *realização de si* enquanto "compreensão crítica e um sentido de possibilidade"; direito que corresponde "à construção da 'confiança para agir', que potenciaria uma mobilidade social ascendente. É corporizado ao nível individual, nos 'pontos de tensão que condensam passado e abrem futuros possíveis'" (Bernstein cit. in Macedo, 2018, p. 102).

Antevemos relações entre a visão freiriana do inédito viável e este direito – *realização de si*– na medida em que, como acentua Bernstein, dependendo da criação de condições de confiança no interior das organizações antevê a possibilidade de transcender o potencial individual para tornar-se mais e melhor (Macedo, 2018). Assim, no dizer de Bernstein (1996), ao promover o pensamento crítico acerca de situações sociais, intelectuais ou pessoais inibidores da mobilidade das e dos estudantes, a educação poderia permitir o abandono pelas e pelos sujeitos de uma visão destas situações enquanto "prisões, ou estereótipos" (*Ibid*). Estas situações são relacionáveis com as situações-limites de opressão descritas por Freire, que muitas e muitos jovens vivenciam nas suas trajetórias. Nesta

medida, certas instituições educativas, ao não constituírem espaços de realização de direitos, ficam aquém da sua missão de acolher, proteger e promover a cidadania das e dos jovens.

No quadro de uma educação libertadora, que busca a rutura com a transmissão de conhecimento acabado, a Educação de Segunda Oportunidade (E2O), como medida de "compensação" [3](COM, 2011), tem vindo a assumir essa busca de *criação de condições de confiança no seu interior*(Bernstein, 1996). Como *ação editanda* pode permitir que as e os jovens em educação, façam uma emersão crítica a partir das suas trajetórias, inserindo-se e interpretando as suas realidades, enquanto sujeitos autores e autoras da sua história.

As Escolas de Segunda Oportunidade constituem um programa de intervenção *com* jovens maiores de 15 anos, em situação de abandono da educação e formação, há pelo menos um ano, sem qualificação profissional e sem emprego, em risco de exclusão social (CNE, 2020). Esta oferta socioeducativa foi introduzida em Portugal por uma iniciativa cidadã – a Associação de Educação de Segunda Oportunidade (AE2O) – que cria, em 2008, um projeto piloto: a Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos (ESOM). Apesar de não existir um acompanhamento estatístico das transições educativas e ocupacionais após a saída desta escola, existem indicadores do seu impacto positivo nas vidas jovens (Macedo, Santos, & Araújo, 2018), incluindo a descoberta do seu potencial criativo e de aprendizagem. Mesquita e Hardalova (2019, p. 343) referem:

A força da proposta da segunda oportunidade reside (…) na sua flexibilidade para se dirigir e adequar à versatilidade das necessidades [das e] dos jovens. (…) é um instrumento polivalente, capaz de cumprir diversas funções e de se dirigir a diferentes públicos, em articulação com os sistemas formais de ensino e formação, constituindo-se como uma nova medida ao serviço das políticas públicas de educação e formação.

A *Arte como experiência*[4] constitui-se como pilar da intervenção socioeducativa que a ESOM desenvolve com o objetivo de implicar jovens em ambientes de aprendizagem não convencionais, onde aprendizagens socioemocionais estão de mão dada com o currículo formal e profissionalizante. A experiência com arte é uma aprendizagem transversal com potencial de desenvolvimento de relações significativas entre jovens e pessoas adultas. O caráter performativo que a aprendizagem adquire pode permitir maior participação democrática no espaço educativo.

A entrada em vigor do Despacho 6954/2019, de 6 de agosto institucionalizou o reconhecimento, por parte do Ministério da Educação, da relevância social da oferta de segunda oportunidade, que apresenta um modelo pedagógico próprio e se articula com a Rede Europeia de Escolas de Segunda Oportunidade [5](CNE, 2020).

Tendo emergido, nos anos mais recentes, algumas escolas deste tipo, de acordo com o despacho, esta modalidade educativa proporciona formação qualificada à população jovem, em articulação com o mercado laboral local, através de um programa integrado de educação e formação (PIEF) [6] ou de um curso de educação e formação para adultos (Curso EFA), para conclusão do 2º ou do 3º ciclo, respetivamente, permitindo a reintegração noutras ofertas educativas e formativas (decreto-lei 55/2018) (CNE, 2020). Assim, a E2O começa a ser reconhecida, a par de outras iniciativas, como forma de facilitar o regresso das e dos jovens à educação e formação (Conselho UE, 2020). Importa referir que as orientações do Conselho da União Europeia (2020) apontam para a criação de um sistema de retorno de informação, pós-colocação, que assegure ofertas de qualidade, impedindo que as e os jovens regressem à situação de NemNem/ NEET [7].

O Conselho Nacional da Educação, num capítulo que explora equidade, esclarece que o número de pessoas inscritas na oferta de segunda oportunidade, em 2019, é de 170 jovens, 68,8% do sexo masculino e 31,2% do sexo feminino. Dos inscritos, 126 frequentavam o PIEF e 44 um curso EFA (CNE, 2020). Destes, 114 são menores de 18 anos, sendo espectável que frequentassem ainda a escolaridade obrigatória (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Referimos já o grupo que abandona antes da conclusão do 2º ou do 3º ciclo como “abandonantes muito precoces” (Macedo, Santos, & Araújo, 2018). Há também jovens neste grupo que, sendo menores de 18 anos, não são incorporados nas estatísticas do abandono precoce da educação e formação (APEF), respeitantes a jovens dos 18 aos 24 anos. De notar ainda que, este grupo incorpora indivíduos que, pela sua idade, são estatisticamente considerados abandonantes precoces e outros (menores de 18 e maiores de 24) que, pela mesma razão, não o são. De forma englobante, podemos estar a falar de pessoas mais ou menos jovens que foram – ou se sentiram – abandonadas pela escola. Face à situação de abandono, admitimos pelo menos três cenários: as pessoas jovens abandonam a escola e não buscam – ou não encontram – outras formas de inclusão na educação; abandonam a educação formal e buscam alternativas como a segunda oportunidade; abandonam e procuram a inserção laboral, num mundo carregado de novas precariedades, como analisamos em seguida. É neste enquadramento que buscamos compreender relações entre

precariedades, que mitigam as vidas jovens, começando por lançar um olhar à precariedade laboral.

Precariedade e precariedades: transitando entre *situações-limites de opressão*

Como se viu, as e os jovens acolhidos na oferta educação de segunda oportunidade são representados, nos documentos oficiais, como seres vulneráveis e em défice, competindo à escola assegurar o retorno à educação, através do desenvolvimento da autonomia e confiança – competências socioeducativas que permitam a inserção na formação, no emprego e na assunção de responsabilidades familiares e parentais. A possibilidade de uma educação mais holística e inclusiva, não pode ser vista como garante de uma inserção laboral posterior, dado o potencial conflito entre as lógicas de racionalidade do mundo da educação e do mundo do trabalho.

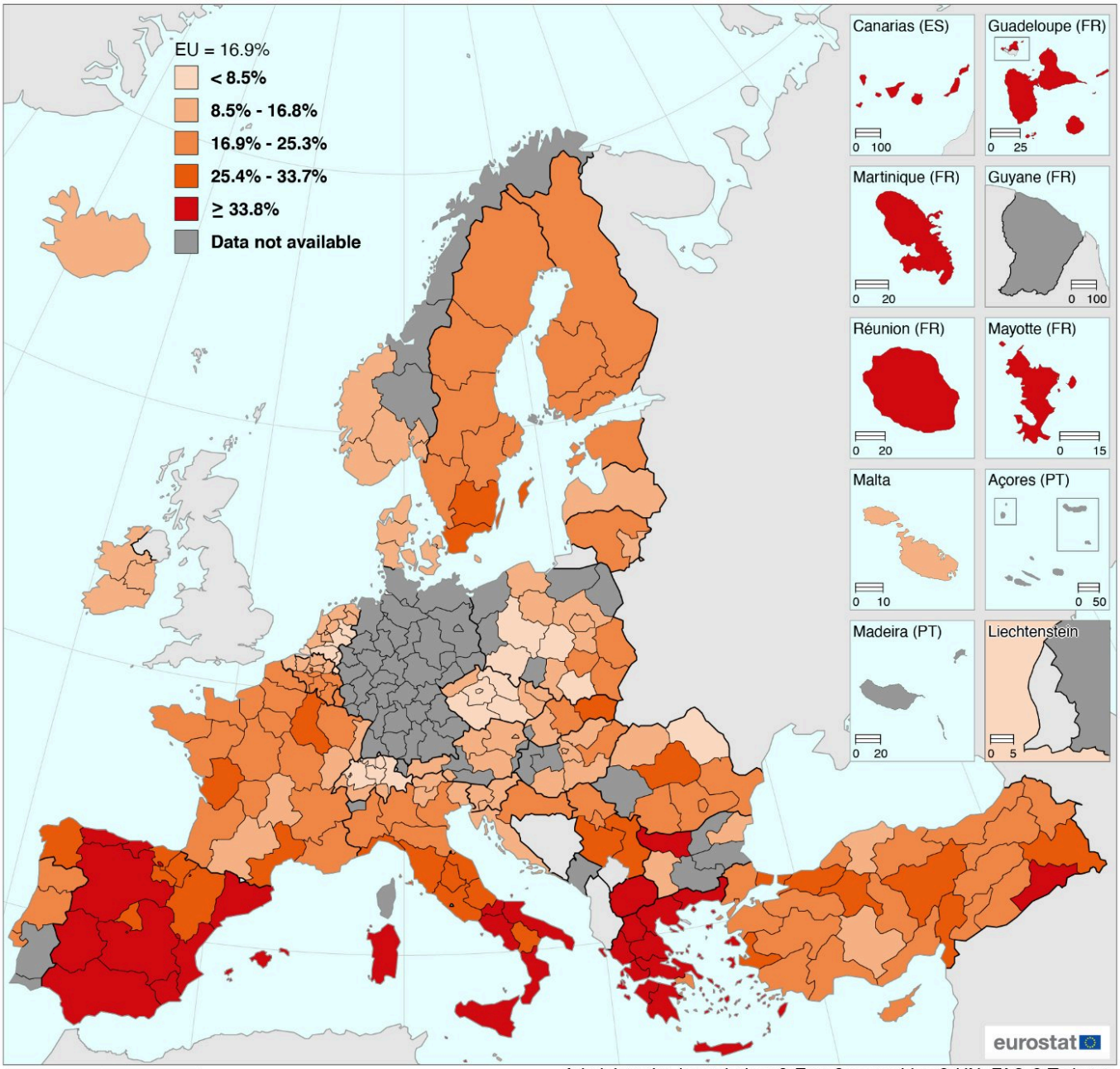
Não poderíamos discutir precariedades laborais, que estão no horizonte de jovens em escolarização, sem explicitarmos contornos e significados de *emprego* e *desemprego* e o modo como a sua reconceptualização afeta as vidas jovens, num mundo do trabalho volatilizado (Magalhães & Stoer, 2002) e fortemente imprevisível, o que permite "equacionar a possível atribuição às pessoas jovens do papel de um *capital humano* transmutável, vendável na Europa, desde que cumpram os padrões estabelecidos" (Macedo, 2018, p. 35). Tais questões surgem exacerbadas no contexto pandémico e de avanço tecnológico, sendo que muitas e muitos jovens são "vítimas dos processos de reestruturação económica" (Pais, 2016, p. 15) sendo forçados a encontrar estratégias criativas de sobrevivência, *desenrascanço*, face à "substituição de um emprego formal, cuja estabilidade é garantida por benefícios assistenciais, por um emprego precário, informal, autocriado." (*Idem*). Isto acarreta forte *transitoriedade* e *aleatoriedade* às trajetórias profissionais jovens, num cruzamento entre trabalho precário, temporário, parcial, emprego e desemprego.

Para lançar um olhar à precariedade laboral jovem, em Portugal, por relação com o contexto europeu, toma-se como referência o estudo do Observatório das Desigualdades, "Desemprego e Precariedade Laboral na População Jovem: Tendências Recentes em Portugal e na Europa" (Tavares, Cândido & Carmo, 2021), que acentua o aumento do desemprego jovem em Portugal (4,3 pp) e na Europa (mais de 1,7 p.p.), em 2020, sendo que a taxa de desemprego de jovens com menos de 25 anos, atingiu 22,6%, 5,8 p.p. acima da média da UE27, e 5,7 p.p.

acima da taxa de desemprego geral. De notar que, neste escalão etário, o desemprego registado em valores absolutos sofreu também um aumento, que não ocorria desde 2012.

Figura 1 – Taxa de desemprego jovem (entre 15-24 anos de idade), 2020, por NUTS2

Youth unemployment rate, 2020 *(share of labour force aged 15-24 years, by NUTS 2 regions)*



Note: For some regions data are not available due to very low reliability
Source: Eurostat (online data code: lfst_r_lfu3rt)

Fonte: Eurostat (2021).

Em 2020, inverte-se a tendência de diminuição do desemprego dos últimos anos. O desemprego jovem acompanha, de forma mais acelerada, a tendência de desemprego total, aumentando, também em 2020, a taxa de subutilização do trabalho jovem [8], para valores semelhantes aos de 2017.

Acentua-se, com base no mesmo estudo, o aumento em 2020 da percentagem de jovens NemNem (NEET), o que vem na contramão da tendência, em Portugal, desde 2013, e na UE desde 2012.

De forma também relevante para este artigo, que analisa precariedades jovens, Tavares, Cândido e Carmo (2021) referem que, sendo as e os jovens dos 15 aos 24 anos os mais afetados pelo trabalho temporário, nos países da UE27, diminuiu a proporção de jovens nestas condições contratuais entre 2019 e 2020. No entanto, em Portugal, existem ainda, em 2020, 56% de jovens com contratos temporários, um valor que sendo muito elevado, fica abaixo do valor em Espanha, com 69%. Portugal é o 5º país da UE27 com níveis mais elevados de trabalho temporário involuntário.

Estes autores associam a recente redução da percentagem de jovens com contratos não permanentes a um quadro pandémico em que os processos associados ao aumento do desemprego, afetaram primeiro as situações contratuais mais frágeis; para além disso, na maioria dos países da UE27, incluindo Portugal, o trabalho parcial é também mais frequente no grupo dos 15 aos 24 anos, apesar da diminuição em 2020. Portugal é o 7º país com mais jovens em trabalho a tempo parcial, por falta de alternativas; a situação das mulheres jovens na UE assume também certa fragilidade pois, proporcionalmente, têm mais contratos temporários e trabalham mais a tempo parcial, quando comparadas com os jovens. (Tavares, Cândido, & Carmo, 2021).

Para os propósitos deste artigo, é também importante acentuar que, em 2020, em Portugal, estando a taxa de emprego para jovens dos 15 aos 24 anos nos 23,4%, e sendo o peso do emprego masculino (25,5%) superior ao feminino (21,2%), a taxa de emprego é superior para os jovens mais qualificados: para indivíduos com 15-24 anos com o ensino superior, a taxa situava-se nos 40,4% (mesmo tendo diminuído 8 p.p. relativamente a 2019); para os jovens com o ensino secundário, a taxa de emprego era de 31,4% (uma diminuição de 6,8 p.p. face a 2019) e com o ensino

básico, de 10,7%. (menos 3,1 p.p.). (*ibid*, p. 23)

Havendo uma articulação relevante entre o, chamado, sucesso académico e exercício profissional, há que ter em conta que,

A retórica dominante dos sistemas educacionais impõe [às e] aos jovens modelos abstractos de obediência, perseverança, ambição, responsabilidade, confiança… […] virtudes que caracterizam um jovem de sucesso. […] Mas o sucesso não é para todos; por isso alguns jovens não embarcam em retóricas sem crédito. […] Não se trata de resignação, mas de uma certa consciência das realidades que apontam como o melhor caminho o do desenrascanço [9].

(Pais, 2016, p. 16)

Poderia então admitir-se que o descrédito jovem no sistema educativo e o abandono precoce da educação e formação poderão constituir manifestações de cidadania jovem. Ou seja, abandonantes, abandonados ou sentindo-se abandonados pela escola, como *situação limite de opressão*, assumem a sua *inserção crítica* na realidade, buscando uma ação transformadora que pode incluir a busca de inserção laboral ou outras estratégias criativas. Esta opção pode, no entanto, assumir consequências individuais e sociais preocupantes para os processos de inclusão social.

Com esta preocupação, interessa realçar que Portugal apresenta um resultado baixo na relação entre a educação e a mobilidade ocupacional, sendo que a mobilidade social através da educação é a mais baixa entre os países da OCDE (OCDE, 2018). Além disso, e apesar de reformas que visam melhorar as qualificações e reduzir o abandono da educação e formação as possibilidades de as pessoas jovens terem uma carreira de sucesso dependem fortemente do seu contexto socioeconómico ou do nível de capital humano das suas famílias, associado ao seu nível de qualificação. É também importante enfatizar que, em muitos países da Europa, as pessoas nos escalões salariais mais baixos têm pouca oportunidade de mobilidade social ascendente. Em Portugal, pode demorar cinco gerações para uma criança de uma família com um nível salarial baixo atingir um salário mediano, um número de gerações próximo da média da OCDE (4,5) (OCDE, 2018). Sendo a situação laboral jovem informada por um conjunto de situações-limites de opressão, questionamos *se* e *como* a educação de segunda oportunidade,

poderá facilitar, no presente, futuros horizontes profissionais, não se limitando a esse fim.

Jovens concretos em condições concretas… para uma ação transformadora

Recentemente, foi criado um conjunto de escolas de segunda oportunidade. A observação situou-se num desses contextos em fase de implementação que, como projeto educativo compensatório, buscava sentidos e lugar. Do "público-alvo" (sic), que retoma a trajetória educativa na educação de segunda oportunidade (E2O), fazem parte jovens dos 15 aos 25 anos que abandonaram a educação/formação com baixas qualificações. Risco de exclusão social, falta de hábitos de estudo e de motivação, desemprego ou precariedade laboral são identificados, nos documentos consultados [10], como atinentes a estes jovens, frequentemente sinalizados por entidades com competências em matéria de infância e juventude, como Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) ou/e Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais (EMAT).

A construção de "mapas de vida" [11] evidenciou que os documentos descrevem condições como baixas qualificações e abandono escolar, dificuldades de integração escolar, social, ocupacional e profissional, falta de competências ou motivação… Expressões como "desviantes", "pequena delinquência", "consumo de drogas", "ausência de projetos profissionais e de vida", parecem atribuir a estas e estes jovens a responsabilidade pelas suas circunstâncias. Estas constituem, no entanto, *situações-limites de opressão* que necessitam de tomada de consciência para uma ação transformadora, assente na passagem da *consciência real* à *consciência crítica*.

São ainda descritos problemas do foro emocional, psicológico e/ou psiquiátrico que, na nossa perspetiva, podem ser vistos como sintomas de problemas macrossociais e meso-institucionais que afetam as vidas jovens. Estes vão além da individualização casuística, que se situa ao nível da consciência real quase mágica e inquestionada (Freire, 1975). Surge uma compreensão mais contextual na identificação como pais e mães jovens, da falta de retaguarda familiar, da aplicação de medidas de promoção e proteção ou tutelares educativas, bem como a sinalização por entidades como as referidas e a pertença a grupos minoritários, por orientação sexual ou situação de migração.

No contexto educativo concreto, a oscilação no corpo discente ao longo do ano,

pode ter produzido alguma instabilidade no grupo. Entradas e saídas terão perturbado equilíbrios ainda frágeis, introduzindo novas estranhezas. Estes (des)equilíbrios não eram alheios à atenção das e dos profissionais que procuravam ir endereçando cumplicidades e conflitos, na falta de orientações claras, em termos de procedimentos em 'momentos de crise', o que requeria atenção.

Nos anos letivos em foco, das 26 pessoas jovens, apenas nove eram raparigas, sendo de realçar, em termos de género, que as quatro conclusões do 9º ano de escolaridade e encaminhamento para cursos profissionais foram todas de raparigas. Dos restantes jovens, 11 pretendiam frequentar oferta educativa similar no ano letivo seguinte e, dada a sua idade, um rapaz pretendia um curso EFA, bem como uma jovem. Um dos rapazes, não tendo concluído o 9º ano, não iria reingressar, dada a emigração da família. Os restantes seis jovens saíram ou foram transferidos. Assim, apesar das incertezas nas suas vidas, alguns rapazes sonham e projetam-se no futuro e algumas raparigas conseguem um percurso legitimado pela escola.

Os mapas de vida, como potencial instrumento de intervenção socioeducativa a desenvolver com o envolvimento jovem, permitiram, assim, identificar continuidades e singularidades nas suas vidas. Como continuidade, ganham relevância transições entre contextos e lugares, exigindo das pessoas jovens sucessivos ajustamentos e construções de sentidos, relações, modos de vida. Em alguns casos, essas situações decorrem de processos de migração em busca de condições de vida aceitáveis e fugindo, por vezes, de contextos agressores. Noutros, trata-se de transições entre escolas, implicando ajustamentos a novas regras e espaços, a novos pares, docentes e funcionários, modos de ensinar e aprender, sem tempo para a consolidação da experiência. Pontualmente, a trajetória escolar parece desenvolvida com certa tranquilidade, por exemplo, com frequência de apenas duas escolas e com a primeira retenção escolar já em fase tardia.

Há condições não relacionadas com o "efeito escola" (Lopes, 2005) que têm impacto nas trajetórias jovens, ilustrando a intersecionalidade das suas vidas. Acompanhamento familiar irregular, conflitos intergeracionais, violência, substituição às responsabilidades familiares de adultos ausentes, convívio com o alcoolismo dos pais, domínio precário da língua portuguesa, e uma herança que não vê o investimento na escola como prioridade, fragilidades emocionais e/ou de saúde, institucionalização… fazem parte dos dicionários sobre estas e estes jovens, de forma muitas vezes cumulativa e estigmatizante. Estas condições de precariedade, são transformadas em "desigualdades educativas, gerando por

consequência, novas vulnerabilidades, que vão da estruturação de fileiras duais da escolaridade, ao insucesso e abandono escolares e à produção dos "excluídos do interior" (Diogo, Trevisan, & Sarmento, 2021, p.28-29).

Apesar das dificuldades que enfrentam nas suas trajetórias, coartando os seus direitos de cidadania e a cidadania como direito, alguns destes e destas jovens investem na sua construção como sujeitos *autores e autoras da sua história*(Freire, 2018). Alguma irreverência e irrequietude situam-nos como jovens dos nossos tempos que requerem das e dos adultos, que os rodeiam, envolvimento na relação e compreensão dos seus percursos como jovens em construção de cidadania, neste período das suas vidas (Macedo, 2018).

Precariedades contextuais que informam trajetórias jovens numa escola de segunda oportunidade [12]

Foi a situação de precariedade de jovens – muitas vezes, maltratados pela vida e pelos percursos escolares – que levou à frequência de uma medida compensatória. Ultrapassado o "cabo das tormentas" de trajetórias desafiadoras que leva a que estas e estes jovens se constituam como sobreviventes e resilientes, abre-se caminho a nova esperança na educação?

É atinente referir que apesar dos muitos avanços, a gestão das diferentes precariedades, e da sua combinação, é o maior desafio, ficando aquém de realizada esta segunda oportunidade concreta. Entre os avanços visíveis, destacamos a redução do absentismo escolar jovem, apesar de se manter problemática. Relevamos também o aumento da capacidade de aproximação da escola às e aos jovens, e alguma mobilização jovem em tempo de pandemia, via autoestrada digital, como acentuaram alguns e algumas jovens. Destaca-se também, em formato presencial, o projeto coletivo de produção de um vídeo, que envolveu uma visita de estudo; bem como atividades de movimento e produção musical. É também de dar relevo à adesão jovem às atividades de artes visuais e a crescente adesão a uma disciplina ligada às questões ambientais.

Acentua-se ainda o maior cuidado na produção de registos pela equipa técnica e por uma das formadoras, cujo trabalho incluiu consulta aos jovens e elaboração de um pequeno estudo, bem como a atenção mais individualizada a um jovem, na língua portuguesa. De forma marcante, e particularmente nas áreas de movimento e expressão, algumas vozes docentes desviam-se de visões mais convencionais sobre educação, apreciam as e os jovens na sua diversidade e valorizam a sua

adesão e participação nos trabalhos.

Evidenciamos alguns avanços na implementação da escola, e deixamos, provavelmente, por referir muitos outros. Analisamos, em seguida, um conjunto de precariedades que se cruzam na vida da escola, trazendo dificuldades e limites à experiência educativa relacional de profissionais e de jovens. Estas necessitam de atenção para tornar viável um *quefazer* inédito da escola e da educação.

A precariedade em termos de espaço teve implicações na relação pedagógica, obrigando à dinamização de aulas no exterior, face às quais as e os jovens se sentiam inibidos e desviados do foco na aprendizagem, ensaiando vida, num palco, observados e perturbados por quem passava e pelo contexto. Acrescenta-se às dificuldades do exercício pedagógico a incerteza e a imprevisibilidade. As dimensões reduzidas da (única) sala de aulas, as portadas para o exterior, não propiciavam um ambiente acolhedor e tranquilo, havendo passagem e saída de profissionais, no decurso das aulas. A sala de convívio-cantina-sala-de-aula é também limitada, sendo que entradas súbitas de profissionais desviam a atenção ou perturbam o convívio entre jovens. O espaço das oficinas, que prometia maior liberdade de movimento, manualidades e participação em jogos, como construção de uma relação social mais saudável, sendo partilhado com a comunidade, estava frequentemente ocupado, sendo o grupo jovem empurrado para aqui ou para ali, em função do espaço disponível.

A busca de informalização na relação pedagógica, para cativar as e os jovens, exigia um esforço acrescentado de respeito e responsabilização, de parte a parte, não podendo ser confundida com um ambiente em que ‘vale tudo’, ou em que as dinâmicas da vida adulta se sobrepõem às de uma aprendizagem participada. Face a isto, como pedir mobilização jovem?

A manutenção de um ‘modelo demasiado escolar’ poderá incluir-se entre as razões do absentismo jovem e da fraca adesão às atividades. A atribuição continuada de incumprimento (das regras, dos trabalhos da aula, dos trabalhos de casa) com responsabilização das e dos jovens, gerava frustração nas e nos docentes. O ciclo de insatisfação reproduzia-se e multiplicava-se num crescendo a que foi difícil escapar, na falta de outras modalidades relacionais e de trabalho.

A precariedade das e dos profissionais era marcante. Trabalhavam em escolas distintas, com culturas distintas incluía a, aparente, dificuldade de conciliação entre culturas. As e os profissionais eram desafiados à reconfiguração de uma

profissionalidade, muitas vezes assente em ‘velhas’ rotinas do fazer que resistem à transformação. Apesar de avanços notórios em parte da equipa que já construíra a experiência no ano anterior, a prevalência de culturas profissionais territoriais fechadas continuou. Assim, a tentativa de construção de um *currículo integrado*, no quadro da interprofissionalidade e da interdisciplinaridade, numa construção conjunta e com significado, continuou a ser objeto de resistência… Dificuldades de acesso a – e de conciliação entre – diversas plataformas de comunicação parecem ter dificultado mais esse processo, embora trazendo a promessa de melhor realização para o futuro.

A falta de tempo, inclusivamente por ‘viajarem’ entre escolas, acumulando o tempo das deslocações com o tempo do exercício profissional, condicionou também a resistência à mudança, parecendo alimentar rotinas que tendiam a não funcionar com jovens que já experimentaram o insucesso nessas modalidades. Além disso, a escassez de tempo para a planificação conjunta da ação pedagógica de construção do conhecimento pareceu resultar numa gestão complicada do trabalho direto com as e os jovens. Observaram-se momentos de aparente não saber *quefazer* por profissionais que, partilhando o mesmo tempo de ação, não tiravam partido dele.

Assim, a tentativa de trabalho em pares-pedagógicos, já realizada no ano anterior, revelou-se residual. Numa convivência, mais ou menos conflitual entre lógicas de trabalho pedagógico e relacional, se, em alguns casos, parecia que cada profissional tinha uma visão do que funcionava, e não funcionava, e do que é (ou deve ser) a educação, noutros, parecia haver carência de propostas. A situação foi agravada pela divisão da turma em dois grupos, face à pandemia, em que, por vezes, o trabalho direto com jovens decorria quinzenalmente.

A redução da formação entre profissionais, e a sua realização online constituiu também um constrangimento à construção de uma cultura de escola, mais baseada em princípios de escuta e de flexibilidade, atentos às vozes jovens e que se modificasse para as e os acolher. Essa falta de um fórum de debate, desabafo partilha e construção coletiva, conduziu à redução da colaboração entre docentes, prevalecendo nos encontros online, silêncio ou queixa de incumprimento jovem. Atitudes de menor ou maior abertura à diversidade, a par da ‘natureza’ distinta das diferentes disciplinas, tiveram influência clara nos resultados e na avaliação das e dos estudantes. Parecendo deixar-se um pouco de fora o foco socioeducativo desta oferta e a valorização das competências que as e os jovens vão adquirindo e mostrando no dia a dia, o foco num currículo mais prescritivo, reduziu as possibilidades de uma avaliação mais positiva dos percursos e aprendizagens

jovens.

Perguntamo-nos como estimular uma cultura de *co-laboração* e de *co-construção* do currículo, como expressão das vidas jovens na escola. Há muito caminho a traçar na escuta mútua e conciliação criativa entre lógicas diversas, no sentido do superior interesse destas e destes jovens. Neste enquadramento, parece também ainda frágil, neste contexto, a realização do previsto no PIEF [13]:

organização dos vários domínios em torno de temas aglutinadores recorrendo a metodologias que privilegiem a diferenciação pedagógica, nomeadamente a de trabalho de projeto ou outra que respeite as especificidades associadas à implementação de cada Plano de Educação e Formação, permitindo desenvolver as aprendizagens dos vários domínios da matriz curricular do tipo de PIEF frequentado pelo aluno.

(DGE, s.d., p.4)

E como exigir de profissionais que são objeto destes desafios que se automobilizem para transformar os seus processos e estratégias de ensino, criar materiais mais apelativos, escutar as e os jovens e construir o currículo em torno dos seus interesses e questionar a sua profissionalidade?

Endereçar e resolver as questões apontadas, implica, particularmente, a construção de um projeto socioeducativo *com* as pessoas jovens, que vá além da proposta pontual de atividades, constituindo-se como um todo coeso e com sentido, atento a jovens, às suas condições e saberes. No quadro de uma educação libertadora, tal projeto poderá potenciar o reforço de uma cultura de escola assente em princípios de democracia e justiça educativa e social, bem como em estratégias pedagógicas diferenciadoras que abram espaço ao exercício desses princípios, no quadro de uma cidadania *com* voz (Macedo, 2018).

É atinente uma alocação de recursos e condições adequadas para o retorno de jovens à educação aconteça como processo formativo conjunto, entre profissionais, jovens, corpos diretivos e comunidade. Há que atender a que a cooperação é particularmente importante na E2O, na qual as e os jovens, muitas vezes, enfrentam condições sociais adversas e exigem apoio mais abrangente, exigindo à escola que se abra à cooperação com outros profissionais para reduzir o APEF

(COM, 2011). Há que ter em conta que:

Se a relação que havia antes entre a estrutura dominadora e as formas de perceber a realidade e de atuar nela está desaparecendo, isto não significa que as negatividades da "cultura do silêncio" hajam perdido sua força condicionante [...]. Seu poder inibidor permanece [...] como algo concreto, interferindo no quefazer novo que a nova estrutura demanda [...].

(Freire, 1977, p.33)

A consciência de precariedades, como situações-limites de opressão que informam as vidas de jovens e profissionais, resulta na reflexão crítica sobre elas e na possibilidade de formular uma ação transformadora, que acione o *quefazer* novo que as estruturas de segunda oportunidade reclamam para a sua *ação editanda*.

A E2O enquanto *inédito viável* mais profícuo nas vidas jovens

Estabelecemos o debate no eixo tensional entre *situações-limites de opressão*, que situam a educação de segunda oportunidade como precariedade, e o *inédito viável* da E2O na sua expressão libertadora. Reconhecendo as "boas intenções" na legislação portuguesa, torna-se fundamental a rutura com o *estigma* relativo a uma oferta educativa corporizada, nomeadamente, nos cursos PIEF e EFA, inerente à própria lei quando distingue "ensino regular", vocacionado para prosseguir estudos, e modalidades profissionalizantes. Às últimas surge associada menor cientificidade e maior pendor prático. Essa estigmatização

Consolida-se através das orientações explícitas e implícitas apontando estes cursos como alternativa aos alunos com aproveitamento mais baixo ou com um trajeto de insucesso escolar acumulado. (...) às expectativas criadas visando a viabilização destes cursos nem sempre correspondem as oportunidades de inserção no mercado de trabalho por claro desajuste entre os conhecimentos e competências prescritas e as necessidades das empresas e demais empregadores.

(CNE, 2017, p. 31)

Apesar destes limites, a E2O pode constituir um pilar de transição para jovens se

tornarem atores e atoras das suas trajetórias educativas e sociais. Não sendo uma "panaceia" para todas as pessoas jovens, reconhece-se como benefício fundamental a construção do seu capital social, pelo desenvolvimento de competências sociais, de um saber agir com autonomia, novas amizades, melhoria das relações e o contacto com a comunidade (Ross & Gray, 2005). Nessa medida, a E2O potencia participação sustentável das e dos jovens no prosseguimento de estudos e na entrada no mercado de trabalho (Savelsberg, Pignata, & Weckert, 2017).

Argumentamos, com Freire (1991), que se a mudança é difícil, é também possível e urgente, no horizonte de um inédito viável na educação e nas vidas jovens. Uma E2O na sua expressão libertadora poderá assim, fazer parte da

edificação da escola democrática como utopia realizável de uma instituição não reprodutora das desigualdades, mas promotora da cidadania, (e.g. Fielding & Moss, 2011) [...]. [sendo] na transformação das condições de estratificação social e de desigualdade social que a vulnerabilidade estrutural da infância pode ser profundamente desafiada.

(Diogo, Trevisan, & Sarmento, 2021, p. 29)

Objetivando romper com a estigmatização e contribuir para a construção de uma escola mais democrática, partilhamos, em seguida, um conjunto de orientações, sustentadas na ação e na reflexão sobre ela eventualmente, profícuas para tornar mais viável o *inédito* da E2O, nas vidas jovens. Isto implica recontextualização, atenta a pessoas concretas em contextos concretos e a criação de espaços para a expressão da diversidade das vozes (Macedo, 2018). Assim, reclamam-se "novas relações humanas, características da estrutura recém-instaurada e baseadas numa realidade material diferente, [que] sejam capazes de criar um estilo de vida radicalmente oposto ao anterior." (Freire, 1977, p. 33). Assim, uma *ação editanda* de rutura com a "cultura do silêncio", pode:

- assumir que todas, todos e cada jovem são da responsabilidade de cada profissional e da equipa como um todo, tendo direito a ver respeitada a sua privacidade e valorizadas as suas cidadanias em construção;
- garantir, a jovens e profissionais, espaço de participação na cultura da escola e apoio à sua construção, tendo em consideração a sua voz – interesses e

saberes para além do currículo formal – potenciadores de aprendizagens do *ser mais*;
- ter em conta as condições de precariedade jovem, na complexidade das suas trajetórias e circunstâncias de risco, antecipando situações de conflito, dificuldades de foco e aprendizagem, para agir de imediato evitando o agravamento, face a esses sintomas;
- equacionar que, apesar – e por causa – dessas circunstâncias, vindo à escola, as e os jovens investem no presente e no futuro, tendo oculto um potencial que é preciso fazer desabrochar e fortalecer;
- garantir condições de espaço que dignifiquem jovens e docentes, a relação pedagógica e as aprendizagens, para tirar o máximo partido do potencial humano e das relações de aprendizagem;
- dignificar os espaços/tempos de aprendizagem, incluindo recursos, salas de aula/formação de dimensões e com materiais adequados, espaços de lazer no interior e no exterior, cantina, bar, e uma sala de trabalho/ reuniões; tornando-os apelativos e respeitando-os como momentos 'sagrados' de construção relacional e pedagógica de saberes;
- garantir tempo adequado de trabalho com as e os jovens que permita a construção de relações de proximidade e desenvolver saberes com sentido, na expectativa de criação de um currículo efetivamente diferenciado e individualizado, como previsto nos Planos de Educação e Formação;
- construir modalidades relacionais e pedagógicas mais abertas e flexíveis, mediadas pelas artes, assentes na interdependência, na interdisciplinaridade, no *prazer de fazer* e na produção de materiais facilitadores das aprendizagens;
- estabelecer espaços/tempos para planificação em pequenos grupos de profissionais e pares pedagógicos para uma construção mais holística do conhecimento;
- investir em processos de intervenção socioeducativa interprofissional e interdisciplinar, tirando partido dos diferentes saberes profissionais, recorrendo a facilitadores e a meios de comunicação viáveis com centralidade jovem;
- garantir o debate interno entre profissionais, como reforço da profissionalidade e rede de suporte para enfrentar desafios e reconhecer avanços;
- abrir a escola à comunidade e grupos profissionais, que contribuam com saberes e experiências específicos para reforçar as aprendizagens jovens.

Na assunção desta *ação editanda* é crucial considerar que a chamada "rebeldia" das e dos jovens pode emergir e ser canalizada para superar *situações-limites de opressão* que tenham vindo a experienciar, pois…

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação, no fundo, o nosso sonho. (Freire, 1996/2004, p. 79)

Para concluir… da *denúncia* ao *anúncio*

Apesar do potencial e dos impactos positivos que a E2O pode assumir, como experiência, a falta de condições pode reproduzir situações-limites de opressão, das quais emergem novas formas de precariedade que, em alguns casos, não suportam – antes parecem dificultar – as trajetórias jovens. A atribuição de recursos, a melhoria dos espaços físicos das escolas, a constituição corpos docentes sólidos, e maior abertura às vozes jovens constituem condições fundamentais para rutura com o ciclo de precariedades nas trajetórias de vida jovens, incluindo a sua educação e experiência laboral.

A oferta socioeducativa de segunda oportunidade tem cariz transitório e de apoio às trajetórias jovens; uma "ponte de passagem p'ra outra margem" [14], a (re)integração em formação ou emprego e a imaginação de uma vida outra possível com felicidade e realização, nos seus mais diversos sentidos. Enquanto *inédito viável*, a E2O vai além de uma ideia de responsabilização das e dos jovens pelos seus fracassos escolares e de vida, e desenvolve uma compreensão contextual das suas condições. Contrariamente à visão de défice, esta perspetiva mais holística e inclusiva valoriza o potencial de cada jovem e reconhece a necessidade de ir além da escolarização, no sentido mais formal, para compreender e endereçar outros contextos da sua vida social. Estes incluem desde as questões familiares, à saúde, à sustentabilidade económica, habitação, relação com a justiça, o emprego e a formação.

Nesta oferta socioeducativa adquire relevância um *currículo integrado*, construído *com* cada jovem e promotor de experiências diversificadas e ajustadas. Esta opção suporta a ideia de que não chega o discurso sobre o abandono precoce de educação e formação nem sobre as medidas para o reduzir, torna-se urgente uma *ação editanda*/ transformadora, que potencie o retorno à educação e a experiência de sucesso no quadro de uma cidadania jovem *com* voz (Macedo, 2018). Isto implica a passagem de uma visão ingénua, quase mágica sobre as realidades individuais, patente na *consciência real* acerca das pessoas jovens, a uma *consciência crítica* transformadora como inédito viável construído *por* e *com* jovens.

A passagem tensional de *situações-limites de opressão* observadas num contexto de E2O, ao (re)conhecimento de si, enquanto sujeitos, por parte das pessoas jovens, pode gerar uma construção narrativa com potencial de empoderamento.

Quando a E2O, na sua expressão libertadora, viabiliza as cidadanias jovens, abre caminho e *torna viável o inédito* de experiências educativas que, enfrentando precariedades, as conseguem gerir através de uma abordagem relacional *com* artes e centrada em direitos. Nesta perspetiva, faz sentido o recurso a parcerias na comunidade, com a escola regular, com entidades do poder local e empresarial, numa visão estratégica e de abertura que busque medidas mais concertadas e adequadas.

Terminamos, acentuando que a E2O pode constituir uma segunda oportunidade para jovens, mas também para docentes, formadores e formadoras, investigadores e investigadoras, bem como para o sistema educativo, como um todo, para a *re-criação* das conceções de mundo, educação, sujeito educativo, currículo e dimensão relacional da pedagogia, trazendo centralidade à mudança social humanizante.

Referências

Bernstein, Basil. (1996). Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique. Taylor & Francis.

CNE. (2017). Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva. Volume I. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras_publicacoes/af_lei_de_bases_vol-i.pdf

CNE. (2020). Estado da educação 2019. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf

COM. (2011). Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:EN:PDF

Conselho da União Europeia. (2020). Recomendação do Conselho de 30 de outubro de 2020 relativa a «Uma ponte para o emprego — Reforçar a Garantia para a Juventude» e que substitui a Recomendação do Conselho, de 22 de abril de 2013,

relativa ao estabelecimento de uma Garantia para a Juventude (2020/C 372/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1104(01)&from=EN

Despacho 6954/2019, de 6 de agosto. Estabelece as linhas orientadoras que presidem a um programa de intervenção junto de jovens que abandonaram o sistema educativo e em risco de exclusão social, denominado «Segunda Oportunidade». https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/123725456/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%2054%2F2018

Despacho Conjunto n.º 882/99, de 28 de setembro. Determina a criação do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). https://dre.pt/web/guest/analisejuridica/-/aj/publicDetails/maximized?p_auth=T8rKToUE&p_p_auth=Fo6ESsU9&diplomaId=3268573&mode=pdt

Despacho-Conjunto n.º 948/2003, de 25 de agosto. Revisão do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho_conjunton_948-2003.pdf

Dewey, John. (1934/2005). Art as experience. Perigee.

DGE. (s.d.). Regulamento de constituição e funcionamento de turmas PIEF para o ano letivo de 2016/2017. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/regulamento_pief_2016_17_alterado.pdf

Diogo, Fernando, Trevisan, Gabriela, & Sarmento, Manuel Jacinto. (2021). Transformações e persistências da pobreza infantil em Portugal. In Catarina Tomás & Gabriela Trevisan, Sociologia da infância em Portugal: Memórias, encontros e percursos. APS. https://doi.org/10.30553/FOQU1508

Eurostat. (2021). Map for SE Youth unemployment rate 2020-01. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Map_for_SE_Youth_unemployment_rate_2020-01.jpg#file

Freire, Paulo. (1968/2018). Pedagogia do oprimido. Afrontamento.

Freire, Paulo. (1975). Educação política e conscientização. Livraria Sá da Costa

Editora.

Freire, Paulo. (1977). Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Paz e Terra.

Freire, Paulo. (1989). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Autores Associados: Cortez.

Freire, Paulo. (1991). Cadernos da Escola Cidadã 2. IPF.

Freire, Paulo. (1996/2004). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2018). Pedagogia do oprimido. Afrontamento.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. https://dre.pt/pesquisa/-/search/488826/details/maximized

Lima, Licínio. (2019). A Pedagogia do Oprimido como fonte para a crítica ao pedagogismo opressor. Educação, Sociedade & Culturas, 54, 11-29. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54_Lima.pdf

Lopes, Margarida. (2005). Transições e pontos críticos das trajectórias de escolaridade: Estudo de caso em seis escolas secundárias da Grande Lisboa. Interacções, 1(1), 55-75. https://doi.org/10.25755/int.282

Macedo, Eunice. (2018). Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções. Afrontamento.

Macedo, Eunice, Santos, Sofia A., & Araújo, Helena. (2018). How can a second chance school support young adults' transition back to education? European Journal of Education.

Macedo, Eunice, Vasconcelos, Lurdes, Evans, Manuela, Lacerda, Manuela, & Vaz Pinto, Margarida. (2013). Revisitando Paulo Freire: Sentidos na educação. Liber Livro.

Macedo, Eunice. (2021, 27 Setembro). Tornar viável o inédito de uma educação libertadora com cultura digital. Comunicação realizada em Paulo Freire 100 anos:

Transformação social e cultura digital. UNIFESP, SP.

Magalhães, António, & Stoer, Stephen R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica.* Profedições.

Mesquita, Luís & Hardalova, Poliksena. (2019). A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos: Jovens em abandono precoce e em risco de exclusão social. In CNE [Conselho Nacional da Educação], Estado da Educação 2018, 336-349. Https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf

OCDE. (2018). A broken social elevator? How to promote social mobility. https://www.oecd.org/social/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility-9789264301085-en.htm

Pais, J. Machado. (2016). Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro. Edições Machado.

Ross, Sharon, & Gray, Jan. (2005). Transitions and re-engagement through second chance education. The Australian Educational Researcher, 32(3), 103-140.

Savelsberg, Harry, Pignata, Silvia, & Weckert, Pauline. (2017). Second chance education: barriers, supports and engagement strategies. Australian Journal of Adult Learning, 57(1), 36-57. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140791.pdf

Tavares, I., Cândido, A. F., & Carmo, R. M. (2021). Desemprego e Precariedade Laboral na População Jovem: Tendências Recentes em Portugal e na Europa, Lisboa, Observatório das Desigualdades, CIES-Iscte. https://www.observatorio-das-desigualdades.com/2021/07/15/desempregoe-precariedade-laboral-na-populacao-jovem-tendencias-recentes-em-portugal-e-na-europade-ines-tavares-ana-filipa-candido-e-renato-miguel-do-carmo/

Notas

[1] Conceito que Lima (2019), por exemplo, identifica como central na obra Pedagogia do oprimido.

[2] Freire distingue *consciência real*(expressão de Goldman), *consciência transitiva*

e *consciência máxima possível*. A primeira, das pessoas oprimidas, imersas como objetos em estado de desumanização e sobrevivência, é mágica, a-histórica, intransitiva e individualizada, já a segunda, permite às pessoas, em processo de conscientização, emergir na sua realidade, compreendendo-a como partilhada com outras pessoas, embora ainda no quadro de uma visão ingénua e simplista. Por sua vez, a *consciência máxima possível* permite a inserção crítica na realidade e a sua interpretação sobre ela, enquanto sujeitos humanizados, o que abre espaço à ação transformadora (Macedo et al., 2013).

[3] Medidas que oferecem a jovens a oportunidade de retorno à educação e formação, na qual a educação de segunda oportunidades se enquadra.

[4] Título de um livro de John Dewey (1934/2005) que pensamos pode expressar o cotidiano que a escola tenta promover.

[5] *European Association of Cities, Institutions and Second Chance Schools*

[6] O PIEF foi criado no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), cf. Despacho Conjunto n.º 882/99, de 28 de setembro (revogado), revisto pelo Despacho-Conjunto n.º 948/2003, de 25 de agosto.

[7] *Not in Education, Employment, or Training.*

[8] O cálculo da taxa de subutilização resulta da soma da taxa de desemprego, do subemprego do trabalho a tempo parcial; dos inativos à procura de emprego, mas indisponíveis; e dos desencorajados, inativos disponíveis para trabalhar, mas não procuram trabalho. Ou seja, “estatisticamente classificadas como sendo de emprego, desemprego e inatividade.” (Tavares, Cândido, & Carmo, 2021, p. 17-18)

[9] “processos nos quais [as e] os jovens colocam em jogo uma pluralidade de estratégias que expressam a sua capacidade de gerar formas próprias de ganhar dinheiro ou de ganhar a vida, (…) em terrenos de marginalidade, substancializando culturas de aleatoriedade e de improvisação.” (Pais, 2016, p. 16)

[10] Consultou-se documentação diferenciada: “Fichas de caracterização e diagnóstico”, “Ficha de sinalização”, “Proposta socioeducativa” e “Informação escolar” de janeiro, março e maio, “Registos de avaliação e faltas” do Agrupamento de Escolas; informações da equipa técnica, nos encontros formativos e, em alguns casos, documentos de “Sinalização de situação de risco/perigo” e de “Registo de

ocorrências".

[11] Vistos "como interpretação e reconstrução das experiências jovens " (Pinheiro, 2020, p. 251), que permite uma melhor compreensão das suas singularidades, a partir da análise de documentos, facilitados pela instituição.

[12] Nesta seção apoiamo-nos num relatório de acompanhamento, elaborado a pedido da instituição, o qual não é citado para garantir anonimato. Foi construído um olhar, necessariamente parcelar, baseado em observação participante e realização de conversas intencionais com profissionais e jovens durante mais de um ano letivo, *co-laborando* na construção do projeto, por solicitação da escola.

[13] Cf. ponto 4 (Despacho Conjunto n.º 948/2003), Princípios subjacentes ao Plano de Educação e Formação (PEF): individualização, acessibilidade, flexibilidade, continuidade, faseamento da execução, celeridade e atualização.

[14] Toma-se aqui de empréstimo o refrão do tema Ribeira, do grupo musical Jafumega, da década de 1960, que celebra a passagem sobre o rio Douro, do Porto para a cidade vizinha, *Gaia* –Mãe-Terra , elemento essencial gerador… É esse potencial radical que se pode trazer às vidas jovens *na* e *através da* experiência educativa.

Freire, el carácter epistolar en la invención de la ciudadanía

Jazmín Lizárraga Ortiz
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo participar del diálogo diferido propuesto por Freire en las *Cartas a quién pretende enseñar*(1994). Partimos de dos aspectos que Paulo Freire destaca en dicho texto: el compromiso político y la comunicación con sus lectores. Puesto que el autor eligió cuidadosamente la forma de comunicarse con las educadoras y los educadores, las cartas no son un formato accidental, sino que a través de ellas manifiesta su compromiso político y propone un diálogo del que nos invita a participar producido por la inteligencia del texto mismo. En este sentido, reflexionaremos sobre la invención de la ciudadanía y el carácter epistolar de ésta a través del ejercicio de lectura y escritura en el pensamiento de Freire.

Palabras claves

Freire, ciudadanía, cartas, escritura, lectura.

Cara a cara

Paulo Freire (1994) inicia las *Cartas a quién pretende enseñar* manifestando dos aspectos que resultan de interés y sobre los que reflexionamos en el presente artículo: un compromiso ético-político y una preocupación por la comunicación que pretendía establecer con los lectores. Para nuestro ensayo nos apoyamos del texto de Michel Foucault (1999) “La escritura de sí”, que estudia la comunicación y las aperturas posibles en el género epistolar, pues encontramos ciertas correspondencias que vemos valiosas para la reflexión que nos proponemos realizar.

Es interesante que Freire (1994) eligiera las cartas como vía para comunicarse con

las educadoras y los educadores, y que no propusiera un manual para maestros o un libro en el que pensara cómo debería ser un profesor. Tenemos la impresión de que elige el género epistolar porque no solo quiere dar consejos, sino mostrarse, dialogar, habilitar un cara a cara (Foucault, 1999). Conviene también considerar que estas cartas fueron escritas después de grandes obras como *Pedagogía del oprimido*(1970), y *Pedagogía de la esperanza*(1992), por lo que podríamos pensarlas como un ejercicio reflexivo de su trayectoria, pero también como la necesidad de hablarles particularmente a quiénes pretenden enseñar. A pesar de representar una labor de introspección: “esto se ha de comprender no tanto como un desciframiento de sí por sí mismo, cuanto como una apertura de sí que se da al otro” (Foucault, 1999). Por otra parte, el autor no hace un recuento como quien llega a un punto culminante, este libro fue escrito en los entre viajes, esperas y al llegar a casa, lo que nos da a pensar que más que un acontecimiento, el escritor trata de presentar un modo de ser que se manifiesta en la cotidianidad (Foucault, 1999).

Escribir es, por tanto, «mostrarse», hacerse ver, hacer aparecer el propio rostro ante el otro. Y por ello hay que entender que la carta es a la vez una mirada que se dirige al destinatario (por la misiva que recibe, se siente mirado) y una manera de entregarse a su mirada por lo que se le dice de uno mismo. La carta habilita, en cierto modo, un cara a cara. (Foucault, 1999, p. 300)

Siguiendo a Foucault, las cartas no tendrían por objetivo reafirmarse a sí mismo o realizar una compilación de un trabajo, sino mostrarse, en tanto disponerse a dialogar; por ello, cuando pretendemos ponernos cara a cara a Freire, no nos referimos estrictamente a la figura del pedagogo, sino a su pensamiento, a sus prácticas, al modo de ser, y a aquel diálogo que propone. Freire supo producir una apertura similar a un espacio donde se hace posible la conversación, esa que requiere escucha y silencio, porque las palabras del escritor no están impresas de una vez y para siempre, requieren de una interpretación hecha de estudio, incluso advierte de la necesidad de leer con un diccionario en mano, metáfora y no, que nos dice que habremos de participar de la inteligencia del texto, es decir, leer y escribir con él las cartas.

No poseo la *verdad*-este libro *contiene verdades* y mi sueño es que ellas, provocando o desafiando las posiciones asumidas por sus lectores, los comprometan en su diálogo crítico que tenga como campo de referencia su *práctica*, así como su comprensión de la teoría que la fundamenta y los análisis que

hago aquí.

(Freire, 1994, p. 72)

Las cartas tienen un destinatario, en este caso se dirigen a las educadoras y los educadores, no a cualquier lector, ni a uno pasivo o receptivo. Aunque se trata de cartas públicas, esto no anula la intimidad que anida en el género epistolar, por ello, no solo quién escribe materialmente la carta se deja ver, para leerla es necesaria la misma operación en el destinatario. En este sentido, la conversación entre maestros que intenta entablar Freire no da respuestas, sino que nos lleva a ver la práctica a la luz de la teoría en lo cotidiano. El compromiso que esto demanda es uno que conlleva cierta dificultad, no precisamente en erudición, sino en la exigencia de nuestra intervención y lo que ello implica, es decir, trabajar en la forma en qué leemos y escribimos, la disciplina intelectual y política a la que llevamos nuestro pensamiento y práctica, y cómo esto produce una comprensión y dominio en lo cotidiano.

Estas cartas que escribió Freire (1994) tienen características particulares que excluyen otras acepciones del género epistolar en las que la correspondencia es objeto para seguir el rastro del trabajo tras bambalinas de un autor, conocer aspectos personales o como testimonios de su comunicación con otros interlocutores. Sin anular su carácter íntimo por tratarse de cartas públicas, y sin sacrificar el aspecto formal y riguroso, intuimos que el pedagogo brasileño, eligió esta escritura consciente de que el diálogo es medular en lo educativo, por ser un acto político. No escribe un manual, nos lleva a introducirnos en la discusión y nos da herramientas para leer el mundo con él. Aquí es donde Freire expone su congruencia, en una práctica que en relación con la teoría se torne transformadora, que lo que se hace no difiera de lo que se dice: “[…] cuanto más reduzcamos la distancia entre lo que hacemos y lo que decimos […]. Estaremos desafiándonos a nosotros mismos a luchar más en favor de la ciudadanía y su ampliación” (Freire, 1994, p. 133). Freire inventa una ciudadanía en la lectura y escritura de sus cartas.

El método que nos plantea para leer y escribir, en este caso en el género epistolar, es una exposición y apertura que él mismo ejecuta, y con el que sigue afirmando que los problemas educativos, más que pedagógicos, son políticos, es decir, cómo nos relacionamos con otros, cómo concebimos el mundo y participamos de la vida pública, nuestra capacidad para ver las diferencias y tolerarlas, así como rechazar y denunciar lo intolerable, amar y saber luchar, en ello estaríamos inventando una

ciudadanía, pues de acuerdo con Freire (1994) la ciudadanía no está dada, se produce, con disciplina intelectual y política, en las que profundizaremos enseguida.

Repensar la práctica

El desafío que nos traza Paulo Freire (1994) es el de repensar nuestra práctica como maestros, las discusiones que pone en la mesa nos retan en diversos sentidos: el de la apertura, el de ser conscientes de nuestra práctica, el de comprender la teoría y desde ella tomar distancia, y volver para confeccionar, más que una interpretación, una renovación de nuestra mirada sobre la práctica y el saber de ella, identificar las posturas políticas que asumimos y empeñarnos en ellas. Empero, no nos abandona, conversa con nosotros, nos va dando herramienta y cede ante la curiosidad, aunque no sin dificultad.

La cuestión central que se nos plantea a nosotros, educadoras y educadores, en el capítulo de nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para, partiendo del *contexto teórico* y tomando distancia de nuestra *práctica*, desentrañar de ella su propio saber. La ciencia en la que se funda. En otras palabras, es cómo desde el *contexto teórico*"tomamos distancia" de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser. (Freire, 1994, p. 116)

La lectura y la escritura son puntos nodales en las obras de Freire, no es extraño que gran parte de las cartas versen sobre este tema, sobre todo porque en ello solicita una forma particular de leer las misivas, pero también porque considera este aspecto como fundamental en la práctica educativa y para repensar la misma. El autor ve en la lectura y escritura una forma de acercarse al mundo, de desarrollar disciplina intelectual y también política. Teniendo esto en mente, daremos los primeros pasos en comprender la lectura y la escritura freirianas:

Nadie que lee, que estudia, tiene el derecho de abandonar la lectura de un texto como difícil, por el hecho de no haber entendido lo que significa la palabra *epistemología*, por ejemplo.

(…) Como lectores no tenemos derecho a esperar, mucho menos a exigir, que los escritores realicen su tarea -la de escribir- y casi la nuestra -la de comprender lo escrito.

(Freire, 1994, pp. 36-37)

Anteriormente hemos señalado que las *Cartas a quién pretende enseñar*, fueron escritas por Freire (1994) con la intención de que resultaran desafiantes para sus lectores, en ese caso con la finalidad abierta de activar la escucha e introducirnos en la conversación epistolar. Sin embargo, siguiendo al autor, la dificultad es una característica que de manera general habitaría a la lectura y escritura cuando se aspira a comprender lo que se quiere decir, aunque no se trate de cartas. Esta dificultad para comprender un texto se puede ver alimentada por el miedo o la inseguridad, la disciplina a desarrollar debe afrontar el temor a lo desconocido, al peligro, a la soledad, a las dudas sobre nuestras capacidades y habilidades; según el educador brasileño, no basta con negar el miedo o la inseguridad, sino desafiarlo, aun a pesar nuestro. La lectura y el estudio llevan esa dificultad a cuestas, las constituye en alguna medida, y en tanto lectores y escritores sería nuestro deber asumirla.

[…] el acto de *estudiar* siempre implica el de *leer*, aunque no se agote en éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto.

(Freire, 1994, p. 30)

Orientar la mirada hacia nuestra práctica, ir a la lectura y escritura, hacer frente a la dificultad, para volver a mirar la práctica. En esa operación se toma distancia de la práctica para verla con nuevos ojos: “La ‘toma de distancia’ que la ‘lectura’ de la codificación les permitió, les posibilitó o los *aproximó*” (Freire, 1994, p. 35). Esto puede generar un acercamiento más complejo a la práctica, contemplando la dificultad y el estudio en la lectura como elementos que la hacen crítica y creadora. Por ello el estudio no solo busca absorber conocimiento o memorizar, sino también ejercitarse en la lectura: “Estudiar es desocultar… es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea. (Freire, 1994, p. 36).

Tal vez, esto represente un tipo de relación específica con el texto, tal como lo propone el pedagogo español Jorge Larrosa (2019), quien afirma que no es tan

relevante la diferencia entre lectura y escritura para pensar la relación que desarrollamos con el texto escrito; por otro lado, señala que al leer o escribir, el libro debe tener algo de incomprensible y el lector debe ponerse en juego así mismo. Si tomamos la idea de Larrosa para explorar cómo sería la relación con el texto escrito (lectura y escritura) en Freire, aunado a la dificultad, estarían presentes la curiosidad y el riesgo: “Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra” (Freire, 1994, p. 31).

Siguiendo a Larrosa (2019) esa relación con el texto escrito es una forma de atención (demanda detenerse, silencio y escucha), en la que el mundo se presenta como público porque está en medio como texto, un mundo que no está terminado, sino que se participa de su creación en sentido amplio, más allá de lo inmediato. El profesor tiene por deber elegir, dar y exigir atención a ellos como un atender al mundo. “El mundo es público porque está en medio (en forma de texto) y porque es legible” (Larrosa, 2019), ese mundo que se transmite en la educación y que se hace con otros, del que se conversa y por el que se pregunta en la lectura y la escritura. El texto tiene otras cualidades que se despliegan en la relación que se entable con él, las cuales no han de responder a un para qué sirve ni servir como motivación; deben ser interés y exigencia. Por ello, señala que el estudiante está más del lado de la receptividad que de la actividad, pues la receptividad llevada al extremo es atención. Esta relación pugna por ir más allá de la transmisión de mecánica de conocimientos y crear condiciones para involucrarse en la producción de él, a través del desarrollo de cierta sensibilidad y crítica.

“Es preciso, ya finalizando, que los educandos, experimentándose, cada vez más críticamente en la tarea de leer y escribir, perciban las tramas sociales en las que se constituye y se reconstituye el lenguaje, la comunicación y la producción del conocimiento”

(Freire, 1994, p. 51).

Parte de lo que vincula a la disciplina intelectual y la disciplina política en Freire, es el desarrollo de pensamiento crítico para comprender y cuestionar, para no tomar por cierto o falso lo que se nos presenta sin más, sino examinarlo en su constitución, en las vías en que llega a nosotros y la credibilidad que le otorgamos.

Estas no simples voluntades, sino que se instruyen, la relación con la lectura y la escritura representan un ejercicio para desarrollar dichas disciplinas, pero no han de confundirse con llanos instrumentos para la comunicación, sino también una de las condiciones de las cosas, en tanto son lenguaje, que dice nuestra vida y cómo se constituye nuestro mundo: “[…] es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores” (Freire, 1994, p. 118), estas reflexiones no las tenemos a la mano, son disciplinas, hay que empeñarse, arriesgar y ejercitarse en ellas.

El lector no viene a descubrir un mundo terminado antes de él, sino a participar de esa creación. En la lectura como ejercicio de atención, de escucha, y también de escritura, el mundo se estaría configurando ante nuestros ojos, no como revelación o creación personal, sino como diálogo diferido, como creación de un mundo con otros, en esto consistiría el carácter epistolar en la invención de la ciudadanía. Esto no da automáticamente un sentido de justicia social o desemboca en ejercer una participación ciudadana ejemplar, o interés en la vida pública, en todo caso representa el acceso a herramientas y una disciplina que pueden detonarlo. De esta manera las educadoras y los educadores, tenemos por enmienda acercar a nuestros estudiantes al texto escrito, pero también es la disciplina en la que hemos de repensar nuestra práctica.

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. (Freire, 1994, p. 28)

Uno de los aspectos que hace que los trabajos y el método sobre lectura y escritura freirianos sean tan valiosos es que articulan práctica y teoría, pero son siempre un trabajo, repensar la práctica no es disponerse a adquirir consejos y sugerencias, sino tomar distancia y riesgos desde la teoría, para ver con nuevos ojos la práctica, incluso si hablamos de capacitación, el imperativo del análisis crítico de la práctica (Freire, 1994) está presente. Por ello, la relación con el texto escrito que hemos esbozado no es ajena a los profesores y exclusiva para los estudiantes, así como tampoco se trata de un saber que se adquiere y se posee definitivamente, sino una disciplina en la que se entrena constante y repetidamente, que paralela a la apertura y humildad, habilita el diálogo, habilita repensar la práctica.

La invención de la ciudadanía

La tentativa política se encuentra en cada acto educativo, por lo que, la lectura y escritura no son actos neutros, ni meramente pedagógicos, sino que en ellos se condensan posturas y principios políticos, cómo participamos, cómo nos vinculamos y hacemos mundo con otros, qué valoramos, toleramos o amamos, a todo ello responde el acto de educar. Para evitar caer en un discurso vacuo, Freire (1994) se aboca a desmembrar en el ejercicio de la lectura y escritura cómo se articulan las relaciones con el mundo, y dialoga con los maestros, sabiendo que en las aulas, en la práctica cotidiana, somos nosotros quienes tejemos las hebras políticas que posibilitarían un cambio de dirección: “Es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se da” (Freire, 1994 p. 59).

De acuerdo con Freire, la ciudadanía es una invención, una producción política que requiere disciplina, no ser abandonada ante las dificultades, tal como establecimos a propósito de la relación con el texto escrito, podemos identificar en ella ambas disciplinas: “Estaremos forjando en nosotros mismos la disciplina intelectual indispensable sin la cual obstaculizamos nuestra formación así como la no menos necesaria disciplina política, indispensable para la lucha en la invención de la ciudadanía” (Freire, 1994, p. 133). El educador brasileño rechaza la dicotomía entre disciplina intelectual y política, sostiene que si bien son diferentes, no discrepan una de otra. Como educadores queda asumir el carácter político de nuestro quehacer, no dejarlo al azar, en cuyo caso estaríamos dejándolo en manos de poderes constituidos. El trabajo de concientización en Freire puede ser entendido no tanto como abrir los ojos, sino como producir condiciones y orientar un ejercicio.

Leer para conocer, para hacer aparecer físicamente, inmediatamente, a aquellos con los que se lee y escribe, tal vez no siempre se trate de los autores, ni de cartas, pero sí de imponer un diálogo y no aceptar llanamente lo que se nos presente. Hablamos del carácter epistolar en la invención de la ciudadanía, porque no basta con leer sin intervenir en la escritura que leemos. Por esto, las cartas de Freire son una resistencia, porque abren una conversación con nosotros, a partir de la cual tenemos la posibilidad de disentir, coincidir, extender o proponer temas para continuar el diálogo. En este tenor tendríamos que decir que en la educación, al implicar críticamente la confrontación con la lectura y escritura, nunca sabemos qué resultará de ello, no sabemos si el mundo en efecto sería más democrático, más justo e igualitario, podemos decir que probablemente la participación sería

consciente, en su calidad de deliberada, no casual o accidental, y que brindaría elementos para pensar en condiciones más igualitarias, para participar del mundo y la vida pública, pero no sabemos si estas serían mejores.

Reflexiones finales

A modo de cierre, la alfabetización, la lectura y escritura han sido saberes fundamentales para la participación ciudadana como prácticas transformadoras, en cuanto que habilitan la "lectura el mundo", interpretarlo, comprender, tomar distancia. No podemos decir que en la actualidad sea una cuestión superada, el ejercicio de lectura y escritura se ha vuelto más complejo, y trabajar la relación que desarrollamos con el lenguaje sigue siendo crucial para las disciplinas intelectual y política, pues, aunque hablemos de alfabetización tecnológica, ésta no excluye a la lectura y la escritura. Por otro lado, cuestionar las formas en que convivimos con otros, con la diferencia y la lectura que hacemos del mundo, requiere de otras habilidades que habremos de imaginar a partir de repensar nuestra práctica, tomando distancia a la luz de la teoría para inventar otras ciudadanías posibles.

Las cartas que Freire (1994) dedica a las educadoras y los educadores discuten otros temas que amplían los aquí presentados y que no son menores: las luchas por los derechos laborales que reivindiquen la labor docente, sus salarios y reconocimiento como actividad profesional; también se refiere al amor como un acto combativo y la tolerancia como relación con la diferencia, no para solapar lo intolerable. Estos son puntos que se desprenden del compromiso político y la preocupación por la comunicación que impulsaron a Freire para escribir estas cartas. Finalmente, nos interesa mencionar que, la práctica compasiva es saber y estar convencidos de que la educación es una práctica política (Freire, 1994, p. 108), si asumimos esto, las discusiones políticas tal vez dejen de girar en torno a bienes individuales en detrimento de los colectivos, o tal vez dejemos de reducir la compasión a un sentimentalismo efímero, para más bien encarnarla como razonamiento político; ¿qué práctica política, qué educación sería posible desde el saber compasivo?

Referencias

Foucault, Michel. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen*

III. Paidós.

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1992). *Pedagogía de la esperanza.* Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Larrosa, Jorge. (2019). *P de profesor*. Noveduc.

Aproximación de la incidencia de la obra de Paulo Freire en centros de educación y formación permanente del sur de España

Jurado Jiménez, María Dolores
Ruiz Trigo, Luis
Bosch Rodríguez, Rosario

1. Introducción. Co-construyendo el conocimiento desde el sentir de la memoria de experiencias educativas

La expansión de temáticas que se han producido a raíz de la obra de Paulo Freire a nivel internacional, nacional o incluso local, son inabarcables en un artículo o en un número de revista, y se necesitaría realizar una investigación más profunda. ¿Cómo medir la incidencia de las obras de un solo autor o autora? Tal como entendemos el proceso educativo, éste se moldea acorde a los contextos, a las situaciones socio-históricas, políticas y económicas. Y por tanto, como educadores y educadoras, podemos analizar y perfilar experiencias, obras y personas que nos han marcado para configurar compromisos educativos en diferentes direcciones.

Por ello, en este artículo, se dan solo unas pinceladas de la incidencia de la obra de Paulo Freire en el contexto andaluz del Estado Español en el que trabajamos, concretamente en la ciudad de Sevilla y provincia, al sur del país. La pretensión de este trabajo no es hacerlo extensible a otros contextos del mismo país, ni expresarlo como única influencia de la obra de Paulo Freire, pues se considera que la extensa e interesante obra de Freire, se re-crea en cada compromiso educativo, en cada acción e intervención, ya sea particular y/o colectiva. Sus huellas se rescatan a niveles internacionales y obviamente están aún presentes, perviviendo mientras sigamos ejerciendo esa dialéctica tan necesaria para co-construir y compartir de forma amorosa y comprometida. Ello no significa que exenta de polémica, análisis o crítica, pues de fondo, Paulo Freire nos avanzó y se adelantó a los tiempos, exponiendo un análisis social, político, educativo y económico que permitía comprender una de sus máximas más citadas: “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (Freire, 1992).

Y es en ese acto de cre -acción y de conocer, a la vez que se participa en procesos de experiencias emancipadoras insertas en prácticas educativas de libertad, lo que implica el ejercicio de asumir que cada quien es sujeto. Ello ha de ser interiorizado y

vivido de una manera libre y consciente, como parte de una opción vital y de práctica de la libertad (Freire, 1980). En dicho conocimiento “debe participar todo el ser” (Gutiérrez Pérez, 2011) de las personas implicadas, re-conociendo a los que nos preceden, pues no se entiende lo que se hace sin re-conocer de dónde se parte y qué personas o incidentes importantes atraviesan las prácticas educativas para que dejen esas “huellas transformadoras” que nos atraviesan vital, existencial y socialmente.

Es por ello, por lo que en este artículo, se exponen (a través de varias voces) algunos de esos sentires y experiencias. Dos de ellas están elaboradas por personas que, en los momentos en los que se escribe este texto, ya llevan entre 5 y 7 años de jubilación, habiendo trabajado en Sevilla-España durante la última veintena del siglo XX, hasta bien entrada la primera década del siglo XXI. Estos educadores de Centros de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (que en términos de Paulo Freire, se correspondería con la Educación Popular) no han sido seleccionados al azar, pues desde hace más de 20 años que nos conocemos y compartimos sentires comunes, realizando puntuales intercambios de espacios educativos entre la Universidad (de Sevilla) y los Centros Educativos de Personas Adultas (de Sevilla y provincia).

Con una de ellas nos une el trabajo que compartimos con una profesora, Isabel López Górriz, quien fue pionera en el contexto español, entre otras cuestiones por abrir espacios educativos e investigadores donde la investigación-acción, en sus diferentes modalidades, era uno de los ejes de su enseñanza y de su práctica de compromiso educativo-investigador analítico y crítico.

Según López Górriz (1998: 67-69), quien elaboró un cuadro de la trayectoria histórica de las diferentes corrientes de investigación-acción, a ésta, en España la sitúa entre los años 1980 y 1990, indicando que es fundamentalmente una corriente de Investigación Participativa ligada a la alfabetización y a los movimientos de Renovación Pedagógica, desde una perspectiva Socio-política, con un encuadre epistemológico: marxista, existencialista, psicológico, sociológico, psico-social; donde el investigador es una persona implicada y militante, apostándose por una investigación transformadora en la modalidad de alfabetización, desarrollo comunitario y animación socio-cultural. Esta profesora también formó parte (como miembro fundadora) del Instituto Paulo Freire de España, siendo impulsora del legado de Paulo Freire desde el compromiso co-creativo compartido, del que dos de las personas que escribimos el artículo fuimos partícipes. Esta asociación sigue en la actualidad expandiendo la obra de Freire,

véase a modo de ejemplo (Corella Llopis, Borox y Aparicio Guadas, 2020 y 2022).

Los testimonios que se exponen a continuación, cobran especial importancia pues, en el contexto en el que vivimos, a los profesionales de la educación jubilados no se les brinda un espacio formativo (que no sea el impulsado por iniciativas que quedan en los márgenes formales e institucionales) para poder profundizar en esas experiencias, dándoles un valor real del que se puedan nutrir las instituciones educativas. El valor de las experiencias que ayuden a indagar en los procesos y contextos, así como a analizarlas a la luz de lo que se podría o no mejorar o cambiar-transformar, es esencial para construir colectivamente, dejando huellas educativas psico-socio-históricas, registradas y que sirvan de base para las generaciones que después se forman como educadores y educadoras.

Por tanto, en este espacio se quiere contribuir un poco a esa reavivación de espacios que puedan ser la base de un trabajo posterior en clases universitarias o de formación permanente. En este artículo solo se pretende dejar constancia de lo que en retrospectiva se analiza, percibe o siente como significativo de una labor educativa, que aunque es realizada en diferentes centros y niveles educativos, han podido ser compartidos por un sentimiento y compromiso que nos une a las personas que lo escribimos.

Las tres personas que ahora escribimos este artículo, lo hacemos impulsados desde la disposición de aprender más unos de otros, con la disponibilidad de empaparnos de los aprendizajes realizados por cada uno, a pesar de haber ejercido roles diferentes de acompañantes, maestros y aprendices entre nosotros. Al mismo tiempo, esta escritura nos permite oír, interrogar y cuestionar desde un diálogo de aprendizaje y desde la emoción por re-vivir el sentir y la expansión de cada uno, aportando algo más con su “granito de arena” en las diferentes labores educativas realizadas o soñadas con emotividad e ilusión.

2. Contextualización y descripción de experiencias educativas de Formación Permanente de personas jóvenes y adultas en Sevilla y su relación con el legado de Paulo Freire

Comprehender la profesión de ser maestras o maestros desde una vertiente donde cobre importancia la experiencia educativa y el aprendizaje permanente (de forma horizontal y bidireccional, donde las relaciones entre diversidad de grupos de personas tenga como eje un compromiso real, sorteando barreras institucionales),

ha sido y sigue siendo una proeza. No es fácil la labor de concientizar a través de la educación de la que Paulo Freire nos hablaba en Pedagogía del Oprimido, y que en las prácticas formativas cotidianas, podemos ver que no ha perdido presencia y sentido al re-leerse de nuevo con los parámetros actuales de orden mundial que nos toca vivir. El impulso para avanzar en esa "Pedagogía de la Esperanza" y "Pedagogía del amor", implica aún hoy todo un reto, pues pareciera que en las Universidades y en los contextos educativos informales, caemos en la desidia del olvido cuando algo viene de atrás.

En nuestro país, España, casi 40 años de dictadura han calado profundamente en la sociedad, y por tanto su huella en la educación también se deja sentir.

Por ello, es importante que se recupere la voz de profesionales de la "Educación Popular" comprometidos con una educación de personas jóvenes y adultas, de una etapa importante en el contexto español (entre 1980 hasta 2017). Estos testimonios pueden ser de utilidad para recuperar parte de un legado de memoria histórica educativa. Y a la vez, ello se convierte en un acto compartido y co-creador que ayuda a comprender, aunque sea de forma sintética, la importancia de recuperar voces de profesionales de la educación comprometidos socio-políticamente de forma colectiva y que ahora están en procesos de jubilación y que pueden ser guías y voces que ayuden a re-crear el legado educativo, no solo de Paulo Freire, sino también de otras muchas personas que han confluido con sus planteamientos innovadores esenciales.

Experiencia 1. Testimonio de un maestro

A modo de introducción de la incidencia para la educación de la obra de Paulo Freire en España, se exponen algunas de las máximas que han guiado este proceso y que son tomadas de la obra de Freire (1980) en *La educación como práctica de la libertad*:

El analfabeto aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y escribir, se prepara para ser el agente de este aprendizaje.

(…) la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de leer y escribir…Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende". … implica… una actitud de creación y recreación.

(…) De ahí que el papel del educador sea, fundamentalmente, dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se alfabetiza.

Son importantes dos conceptos para entender bien lo que Freire nos quiere transmitir:

Concientización: es el proceso por el cual el hombre no sólo toma conciencia de su realidad, sino que lo hace en forma crítica comprometiéndose con su cambio concreto.

Y *educación liberadora:* la que toma en cuenta al hombre verdadero y real, que parte de él y busca llevarlo a su plena humanización. El hombre no se libera sólo, ni es liberado por otro, sino que se libera en comunión y partiendo desde su realidad.

a. Los comienzos de la Educación Permanente de Personas Jóvenes y Adultas en Sevilla

El 5 de diciembre de 1980 el Ayuntamiento de Sevilla aprueba el Plan Municipal de Acción Educativa (P.M.A.E.) a propuesta de la Delegación Municipal de Enseñanza. En su primera fase experimental abarca el curso 1980/81. El P.M.A.E. ofrece programas que suponían la mejora de las condiciones materiales y una transformación cualitativa de la actividad educativa. El programa que nos incumbe realzar aquí es el de Alfabetización de Adultos:

El Ayuntamiento apoyará económicamente las experiencias educativas realizadas en este campo por maestros en paro (que algunos años anteriores al Plan Municipal habían comenzado una labor educativa sin salarios ni contrataciones laborales), por el servicio que suponían a la población analfabeta de algunos barrios sevillanos. Según el censo de 1975, en Sevilla existían 28.989 analfabetos totales y 269.914 personas con estudios primarios incompletos, de una población de 589.719 sevillanos.

Se crean centros pilotos de alfabetización en los barrios de Sevilla con mayor índice de analfabetos. Estos centros tienen carácter experimental y pretenden no sólo enseñar a leer y escribir, sino dar a los adultos instrumentos culturales para la reflexión, el diálogo y el conocimiento del entorno. Por otra parte, se pretende conectar estos centros con diversos servicios sociales para los barrios en que se

ubiquen (guarderías, asesoramiento jurídico, atención sanitaria, etc.) y que lleguen a ser auténticos centros de animación social.

Entre esos maestros y maestras en paro, me encontraba yo. El proyecto de alfabetización fue realizado por nosotros (un grupo de personas inquietas y comprometidas con esta realidad y en situación de desempleo) y presentado a la Delegación Municipal de Enseñanza. El proyecto tenía un nombre sencillo: "Alfabetización en Sevilla".

El grupo de maestros y maestras, al completo, formábamos parte del "Seminario de Alfabetización" que dirigía el profesor de pedagogía en la Universidad de Sevilla, Manuel Collado Broncano. Nos reuníamos todas las semanas en la Facultad de Pedagogía que entonces estaba en la calle Gonzalo Bilbao (zona Puerta Osario). Esta fue nuestra gran formación en Educación de Adultos, pues en aquellos tiempos no existía una titulación con la especialidad de adultos en magisterio, ni ahora tampoco. Más adelante este Seminario formó parte del Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular (en adelante C.A.P.P.).

Nuestra formación también se complementaba con la organización de jornadas, recibíamos cursos, impartíamos cursos, organizábamos encuentros, íbamos a encuentros (había coordinación a nivel andaluz), Escuelas de Verano y diversas actividades relacionadas con la Alfabetización y la Educación de Adultos. Es decir, estábamos formándonos como especialistas en la materia. Y defendíamos una verdadera Educación Permanente.

b. El nacimiento de un Proyecto Educativo Sentido

Tanto en el Seminario como en los cursos recibidos, estudiábamos la figura y el método de enseñanza del gran Educador Paulo Freire. Por ello, nuestro proyecto colectivo estaba inspirado en Freire. Éramos personas jóvenes con ganas de aprender y nos volcamos en conocer y llevar a la práctica su método adaptándolo a la realidad de los barrios donde trabajábamos. Voy a reseñar brevemente (véase Tabla nº 1) algunas de las líneas del proyecto que con mucho entusiasmo y dedicación elaboramos con los límites propios de los años 80.

Tabla nº 1. Síntesis del 1er. Proyecto de Alfabetización presentado a la “Delegación Municipal de Enseñanza: “Alfabetización en Sevilla”	
1. Antecedentes	Nos ocupamos de investigar los antecedentes. A finales de los años 70 se empezaron a dar clases en la zona del distrito Macarena por compañeros en paro que vivían en ella y con sólo un maestro del Ministerio de Educación. No le importaba casi nada al Ministerio la tasa de analfabetismo ni la falta de estudios de las clases populares en esta zona y en otras de Sevilla. A los cuatro compañeros en paro no se les reconoció su labor. Durante el curso 79/80, se asistió a unas Jornadas de Adultos en Barcelona. Allí se descubrió la organización y la lucha existente por la implantación de las clases de alfabetización en barrios “marginados”, esencialmente habitados por personas andaluzas emigradas a esa ciudad del norte. Tuvieron apoyo de distintas instituciones catalanas. Esto abrió los ojos a los asistentes a estas jornadas y pensamos que también podía ser posible en Andalucía. Tuvimos en cuenta que en 1977 se crearon los primeros ayuntamientos democráticos después de la dictadura. Por tanto, había condiciones objetivas para embarcarnos en reivindicar la Alfabetización en Sevilla.
2. Los primeros pasos	En la Escuela de Verano organizada por el C.A.P.P. en 1980 celebramos una sesión sobre educación de adultos y alfabetización (embrión del futuro seminario) y llegamos a los siguientes acuerdos: a) Determinar las necesidades de alfabetización en nuestra provincia b) Elaborar un mapa en ese sentido. El objetivo no era sólo teórico, sino también contactar con maestros que estuvieran interesados en trabajar en la Alfabetización. c) Nuestra metodología estará basada en Paulo Freire. d) En el marco de la ponencia “Municipio, Ayuntamiento y Escuela: posibilidades educativas y culturales”, elaboramos un plan educativo en el que incluimos “Animación Socio – Cultural de Adultos: Alfabetización en zonas “deprimidas” de Sevilla.

Tabla nº 1. Síntesis del 1er. Proyecto de Alfabetización presentado a la “Delegación Municipal de Enseñanza: “Alfabetización en Sevilla”	
3. Campaña de sensibilización	La zona o barrio donde se ubique un centro de adultos debe ser elegido con un estudio previo del entorno detectando las necesidades educativas de la población: índice de analfabetismo, personas sin estudios, nivel cultural, nivel socioeconómico, nivel asociativo, instituciones, costumbres, recursos materiales y humanos. Una vez analizado el estudio y elegido el centro procederemos a diseñar la campaña de sensibilización contactando con todas las entidades públicas existentes en el barrio. Cualquier proyecto educativo debe relacionar el entorno donde se ubique el centro con los programas que se diseñen. Por tanto, el entorno debe utilizarse como recurso globalizador y generador de actividades.
4. Bases metodológicas	Los puntos principales son: a) La educación es un proceso de concientización. Este proceso es dialéctico y repercute positivamente en la realidad social donde se lleva a cabo para poder transformarla. El diálogo y la puesta en común son fundamentales porque todos aportamos y críticamente analizamos b) La alfabetización es el primer paso de este proceso educativo que se engloba dentro de la educación permanente y que suponga la animación socio – cultural de adulto. c) La búsqueda de nuestra identidad cultural e histórica reforzará todo el proceso. d) Los dos elementos que definen y dirigen nuestra metodología son: – Partir de la realidad como elemento de estudio. – El diálogo como elemento de comunicación

Fuente: elaboración propia en base al proyecto presentado colectivamente.

Fue en marzo de 1981, cuando comencé a impartir las clases de Alfabetización. Fue el comienzo de una maravillosa experiencia como maestro de adultos. Aunque realmente la experiencia comenzó antes.

En educación de adultos es cuestión previa fundamental conocer el entorno. Conocer el entorno no es sólo conocer los espacios físicos, sino realizar la campaña de sensibilización para atraer al centro al posible alumnado. Esta campaña se

diseña y se ejecuta conjuntamente con las asociaciones existentes en el barrio. Ahí se plasma sobre el terreno la ilusión con la que llegamos al lugar. Todo fue entrañable. Es comenzar el camino unidos de las manos. Es entablar relaciones con el gran objetivo de conocer de antemano a las personas interesadas en aprender a leer y a escribir y cuáles eran sus intereses socioculturales.

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar” como dijo el poeta. Fue fácil. Así comenzábamos a transformar la realidad porque se planteaba de esta manera. Porque de eso se trata. Y no era” tú y yo” sino “nosotros” unidos con una meta clara: conseguir las herramientas necesarias para mejorar la calidad de vida de las personas del barrio que tantas y tantas veces reivindicaban.

Yo no soy neutral ni lo he sido en mi amplia trayectoria profesional y personal. Tenía claro donde quería trabajar y con quienes quería trabajar. Ser educador de adultos es lo mejor que me podía pasar. Y serlo en un centro de adultos de un barrio con una elevada tasa de analfabetismo y con necesidades clarividentes de formación. Porque también tenía claro que teníamos que transformar la realidad para que nuestra sociedad fuera cada día más justa y más igualitaria y que el centro de adultos tenía que ser un espacio vivo de aprendizaje, de actividades diversas, de convivencia, de reivindicaciones, de Cultura Popular.

Contar con el movimiento asociativo del barrio y de otras zonas cercanas es fundamental para la vida de un centro educativo, en el sentido amplio de la Educación.

Para mí “aquella época” fue: Principios de los 80. Hablando de creatividad, me gustaría resaltar lo ilusionante y gratificante que fueron la organización y la celebración de las *“I Jornadas de Alfabetización, Educación de Adultos y Cultura Andaluza”* celebradas en Sevilla los días 29, 30 y 31 de 1982. Fueron organizadas por el *“Seminario de Educación de Adultos del C.A.P.P. de Sevilla”,* por el *“Taller Andaluz de Educación Permanente* de *Granada”,* por el *“Grupo de Maestros de Adultos del Ayuntamiento de Sevilla”* y por la *“Escuela de Monitores de Málaga”.*

Creo que en estas Jornadas se crearon las bases para que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía asumiera posteriormente la Educación de Adultos. Lo que se llamó “El Programa de Educación de Adultos para Andalucía”. Fue como un sueño hecho realidad. Nuestro esfuerzo, nuestra lucha y nuestra plena dedicación dieron sus frutos y la Junta de Andalucía fue receptiva para asumir progresivamente las conclusiones y el documento de trabajo que salieron de estas

Jornadas. Las ilusiones, a veces, se cumplen. Seguimos haciendo camino al andar.

Las personas que creamos las clases de la Educación de Personas Adultas, pues no la creó la Junta de Andalucía, ni el Gobierno Andaluz, sino que fuimos numerosos profesores y muchos vecinos y asociaciones populares los que la creamos… para que pudiéramos defendernos con nuestra palabra y nuestra cultura. (Manuel Collado Broncano, “mi maestro”)

Experiencia 2. Testimonio de una maestra

a. Extracto de los inicios de la Educación Permanente de Personas Adultas

Hablar o escribir acerca de la influencia de Paulo Freire en la educación en España nos llevaría a analizar las prácticas educativas, la metodología, la forma de interrelacionarse las personas que intervienen… Y además de dónde procede esa forma de “hacer”, en qué principios se basan y cómo se adquirieron. Esto implicaría un estudio más arduo y con más tiempo del que tenemos ahora.

Aun así, podemos encontrar reflejada la pedagogía de Paulo Freire en los proyectos y actividades que se realizan en los centros educativos, en talleres, en seminarios… En nuestro caso, en los Centros de Educación de Personas Adultas de Andalucía, que es lo que más conozco, por haber participado desde 1982 hasta la actualidad. Y en la formación de los profesores que iniciaron la creación de estos centros. Es interesante además ver la trayectoria y los cambios producidos en dichos centros, desde sus comienzos a la actualidad.

Mis inicios se encuentran en un barrio del extrarradio de Sevilla (Las Huertas), conectando con la Asociación de Vecinos, a través del Distrito Municipal. Con dicha asociación, compuesta curiosamente en su mayoría por mujeres, comenzamos a ver las necesidades, intereses y demandas de las personas que allí vivían. Y conseguimos que nos dejaran un aula de uno de los colegios “prefabricados” para comenzar nuestra formación conjuntamente, con la transmisión e intercambio de conocimientos, a través del diálogo. Primero como educadora, facilitando los instrumentos necesarios para el aprendizaje de la lectoescritura. Y al mismo tiempo, aprendiendo los conocimientos sabios y de gran riqueza cultural, basados en la experiencia, por parte de las personas que querían participar en el proceso de alfabetización.

Al mismo tiempo, tuve la suerte de contactar con el Colectivo Andaluz de Pedagogía

Popular (en adelante C.A.P.P.), con Manolo Collado Broncano y los profesores que allí se reunían, participando, desde entonces en cursos, seminarios y jornadas. Así conocí los principios de la Pedagogía de Paulo Freire, que "dio nombre" a lo que pensaba que debía hacerse en Educación y la convicción de que esa era la mejor "forma de hacer".

Esto nos llevó a educadores y educadoras de personas adultas a emplear como método de alfabetización "la palabra generadora" o "el método global". Este último, basado en los mismos principios, a través de textos formados por frases que se explicitaban sobre el tema de interés que se elegía entre aquellos intereses y necesidades de las personas que acudían a las clases. Partir de estos temas, para desarrollar y crear materiales que facilitasen debates y opiniones, nos enriquecían y nos llevaban a la búsqueda de profundización de conocimientos.

b. Centros de Educación de Personas Adultas: algo más que centros de Alfabetización

Pero no sólo debemos hablar de métodos de alfabetización, sino que estos centros se convierten en centros de dinamización social y cultural en los barrios o municipios donde se ubican. Estos años de creación de centros municipales, impulsados exclusivamente por maestros, pedagogos y otros profesionales "parados" (en situación de desempleo), generaron una influencia de compromiso social, que se mantiene una vez consolidados estos centros dentro del "Programa de Educación de Adultos", en la década de los años 90. Esto se puede comprobar a través de los libros publicados por los mismos centros educativos, donde las personas participantes son tanto alumnado como educadores y educadoras. Algunas de dichas producciones coinciden con las celebraciones de los 10 años de caminar unidos, otros se crean por facilitar materiales y experiencias vividas. Aquí sólo se hace mención, con todos mis respetos, a algunos libros, pues otro tipo de estudio y análisis tendría necesariamente que implicar a las personas que los hicieron posible. Reseñamos algunos de ellos, de la provincia de Sevilla:

Algunas Obras publicadas en "Centros de Educación de Adultos" de Sevilla (Actualmente denominados Centros de Educación Permanente de Educación de Personas Adultas)	
1984	*Los Carteros. Un barrio con historia Una experiencia de Ciencias Sociales*. Editorial Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular. Sevilla
1994	*Como para escribir un libro".* Centro de Adultos de Brenes. Muñoz Montraveta Editores. Sevilla-Bogotá.

1994	*"10 años de Educación de Adultos en el Viso del Alcor 1984-1994".* Centro de Educación de Adultos El Viso del Alcor. Sevilla: Junta de Andalucía Consejería de Educación y Ciencia.
1999	*"Una puerta abierta"* Centro de Educación de Personas Adultas "Manolo Collado" Parque Alcosa. Ed. Asociación de alumnos "La amistad". Sevilla
1999	"Historias de vida" del Centro de Educación de Adultos Juan XXIII.
2016	*"La Memoria Recuperada"* Relatos e Historias de Vida del Taller para la memoria Histórica y Social. Centro de Educación de Personas Adultas Manolo Reyes.

Fuente: Elaboración propia.

Coincidiendo con el año Europeo de la Educación y de la Formación a lo largo de toda la vida (1996) la Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, publicó un libro de materiales de apoyo, en el que se recoge una antología de trabajos de 1983-1994 de Centros de Educación de Personas Adultas de la provincia de Sevilla.

No podemos dejar de hacer mención a proyectos de formación dentro de las empresas como el del centro de adultos de Hytasa o el proyecto educativo de Astilleros. También hacer una referencia especial a los boletines de información del Seminario de Educación de Adultos del CAPP.

Estas experiencias las podemos ver reflejadas en otras muchas publicaciones de experiencias en todas las provincias de Andalucía. Tuve la suerte de conocerlas en el tiempo que estuve trabajando en la Consejería de Educación. En todas ellas se refleja el espíritu de la Pedagogía de Paulo Freire.

Cuando me hicieron el contrato de trabajo formé parte del equipo de profesores del Centro de Educación de Personas Adultas "Manolo Collado". De estos años, destacar la importancia del trabajo en equipo, el afán de seguir investigando y creando materiales adecuados para cubrir las necesidades demandadas, tanto explícitas como implícitamente. Y, sobre todo, la concepción de un centro de animación socio-cultural y desarrollo comunitario, justificado en la desestructuración del movimiento ciudadano de los años 80 y en un barrio, entonces alejado del centro de Sevilla, con poca comunicación y con muchas carencias, a pesar del número de habitantes. Como se describe en el libro "Una

Puerta Abierta”:

después de años de trabajo intentando implicar a las Asociaciones y Entidades Ciudadanas en un trabajo de análisis de la propia realidad, identificación de los problemas y necesidades de la Comunidad, en la elaboración de propuestas de soluciones y en las gestiones y acciones para la reivindicación y negociación ante las instituciones públicas (…) Se creó la FEA (Federación de Entidades y Asociaciones), en la que el centro de Educación de Personas Adultas asumía la secretaría y el espacio de reunión. Así se llegó a conseguir mejoras sustanciales en atención sanitaria (Centro de Salud), arreglos urbanísticos (Centro Cívico, rehabilitación del Barrio), limpieza y recogida selectiva de basuras y transporte urbano, elaboración de proyectos como la Casa de Oficios, Oficina de Información para la juventud, Prevención del uso de drogas, la restauración del parque periurbano, la creación de huertos ciudadanos y, en general, se promovió una mayor concienciación y participación de los vecinos en la resolución de sus problemas.

No quiero dejar de mencionar la labor del proyecto de inmigrantes, que comenzó con clases de español, para aprender el idioma, llevado a cabo por colaboradoras del centro, que sacaron el Graduado Escolar con nosotros y se ofrecieron voluntariamente en su participación. Proyecto que llegó a ser algo más, pues al utilizar el método de diálogo y práctica sobre el tema elegido, se facilitó el intercambio de experiencias, recetas culinarias, cultura, que se consolidaron en jornadas interculturales, en las que cada uno aportaba sus conocimientos. En estos proyectos se vislumbra la “concientización” y la idea de “educación liberadora” y de “transformación de la sociedad”.

c. La incidencia de la práctica de la Investigación-Acción Participativa cuando se trabaja de forma comprometida con la transformación de las personas adultas

Siempre he manifestado que tenía la suerte de trabajar en lo que me gustaba. Y así ha sido hasta mi jubilación. Sin embargo, siempre he sentido la necesidad de seguir estudiando, simultaneándolo con el trabajo práctico y la vida familiar. Sobre todo, los estudios basados en la metodología de la enseñanza. Es por ello que, en los 90, me encontraba en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, donde conocí a Isabel López Górriz. Una suerte extraordinaria. Ella ponía las palabras a todo lo

que sentía, daba el fundamento teórico a mi práctica. Desde entonces trabajé con ella como alumna interna y más tarde como colaboradora externa. Mi maestra/amiga. La persona que más sabía sobre investigación- acción/participativa. Ella sí había vivido esos procesos y era capaz de teorizar su práctica. Anteriormente, en 1987, conocí una ponencia suya en las *"III Jornadas de Alfabetización, Educación de Adultos y Cultura Andaluza"*. Un resumen de su ponencia aparece en el Boletín de Información del Seminario de Adultos del CAPP, nº 50. En dicho artículo nos decía que:

"la cultura popular es un intento de devolver al pueblo sus herramientas que les permita pasar de "objetos pasivos" a "sujetos activos", creando su propia cultura a través de su experiencia individual y colectiva, del compromiso, de la participación y del diálogo. Y nos propone la necesidad de una metodología (la Investigación-Acción Participativa) que permita devolver al pueblo su capacidad de protagonismo en la Historia, crear una justicia social y liberar al hombre de su opresión.

(López Górriz, 1987)

En estas jornadas se apunta la necesidad de una formación de formadores específica para los educadores de Personas Adultas. Y así, durante tres o cuatro cursos trabajamos conjuntamente con Isabel, sus alumnos/as internos y colaboradores/as externos y educadores de Centros de Educación de Personas Adultas. Elaborando y llevando a cabo proyectos de "investigación participativa y mejora del entorno", dentro de las convocatorias de proyectos de investigación e innovación educativa de la Junta de Andalucía, así como en seminarios de formación, dentro de los planes de formación para educadores de Adultos, a través de los Centros de Formación de Profesores. Todos los que participamos en este proyecto, nos convertimos en investigadores de nuestra práctica. Tras las primeras reuniones, decidimos que queríamos investigar nuestro rol y modelos de educadores que ofrecíamos dentro de nuestros grupos de clases y las relaciones que se establecían. Así es cómo nos convertimos en investigadores de nuestra propia práctica, siendo observadores externos e internos, recogiendo datos, transcribiendo esos datos, analizándolos, tanto individualmente como en sesiones grupales, en las que íbamos exponiendo los cambios y transformaciones que se estaban produciendo, tanto en nuestra práctica profesional, como en nuestra propia vida existencial. Nos dimos cuenta que no solo era importante llegar a la teorización de nuestra práctica, sino comprender los cambios tan profundos que

experimentábamos en el proceso.

El acompañamiento de Isabel fue crucial en este proceso educativo. Aprendí tanto en estos años, que esta metodología se hizo extensiva con todas las personas con las que me relacionaba, tanto en los grupos de clases más formales, como en la colaboración con las asociaciones cercanas y en los grupos de formación en los que participaba, en más de una ocasión, como formadora o asesora.

d. El trabajo educativo con personas jóvenes y adultas en Centros Rurales

Por último, no puedo dejar de mencionar la experiencia en medios rurales, desde el curso 98/99 en el centro de Educación de Personas Adultas de Palomares del Río-Almensilla y en el CEPER Ribera del Guadalquivir de Coria del Río.

De los años de Palomares del Río- Almensilla destacaríamos en primer lugar, no solo los grupos de alfabetización, también los grupos de formación para la consecución de una titulación necesaria para la inserción en el mundo laboral. En este caso, para la preparación a pruebas libres para obtener los títulos de Auxiliar de enfermería y de Jardín de Infancia. Sin estas titulaciones, estas personas no podrían haber seguido en sus puestos de trabajo o encontrar los primeros empleos. O para la obtención del Graduado Escolar (estudios primarios), posteriormente el Graduado en Educación Secundaria, o de preparación para las pruebas de Acceso a la Universidad para personas mayores de 25 años o mayores de 45 años, o la preparación para las pruebas de Acceso a la Formación Ocupacional de Grado Superior. En esta etapa, dos personas solas en dos pueblos diferentes, no podríamos haber llevado a cabo esta oferta tan extensa, acorde con la demanda y con buenos frutos, sin una metodología basada en el diálogo, en un clima de confianza, afecto y positividad en el que el educador facilita los instrumentos necesarios para que las personas integrantes de estos grupos consigan investigar y trabajar en los objetivos propuestos.

Por otro lado, fue crucial la colaboración estrecha con las personas responsables de las Áreas de Educación y de las áreas de Asuntos Sociales y de Igualdad y animación sociocultural; así como la colaboración con las Asociaciones de Mujeres y Talleres Municipales. Se creó un movimiento asociativo tan importante, de creación de proyectos, jornadas culturales, actividades, de generación de recursos y colaboración, compartiendo dichos recursos, que es difícil de olvidar por las personas integrantes de estos movimientos. En Palomares del Río, se llegó a implicar a casi toda la población de mujeres y llegamos a participar hasta en un

proyecto de Universidad Popular (UNILCO) durante varios años.

Ya no existe una formación específica para el profesor de Educación de Adultos. Ya estamos dentro del Sistema Educativo General desde hace tiempo. Sí es verdad que sigue habiendo centros, que siguen cercanos a las líneas metodológicas de Paulo Freire, sobre todo aquellos en los que los educadores iniciales del 80/82 no se han jubilado aún o los profesores de primaria que se integran con el ánimo y la ilusión de hacer una educación distinta a la que llevaban en su trayectoria profesional inicial. Pero ya no hay esas jornadas o espacios de formación, como antaño, en las que nos intercambiábamos experiencias, materiales y estudios conjuntos. Ya las reuniones, en general se realizan entre los equipos directivos de los centros y la inspección y responsables de la Administración y que se suelen traducir en el conocimiento de normativas y cómo se deben cumplir. Se ha perdido gran parte de la esencia con la que empezamos con tanta ilusión y compromiso.

Aun así, todavía quedan centros como el *CEPER Ribera del Guadalquivir* de Coria del Río en Sevilla, en los que se siguen haciendo proyectos con ilusión, y se trabaja en distintos proyectos y procesos conjuntamente, compartiendo todo entre el profesorado y responsables de las distintas secciones, con un director que tiene muy claro que aquello que se empezó con tanta ilusión tiene que continuar avanzando. Actualmente (2020), han presentado un plan para su aprobación por parte de la Delegación de Educación, que unifican todos los grupos, actividades de proyectos antiguos y nuevos. Lo denominan "*Emotio para la motivación" Paulo Freire. "La emoción motiva la acción de aprender. Emociónate aprendiendo*". Este Plan se inicia exponiendo:

"Nuestro Plan de Centro fija, entre otras metas, elevar el nivel cultural de la población a la que atendemos de forma que puedan disponer de una autonomía personal en la vida cotidiana, proporcionar a las personas adultas los recursos necesarios para poder analizar y transformar su realidad, facilitando la formación, y la obtención de titulaciones necesarias para incorporarse al mundo laboral, para promocionar y/o reciclarse. Siempre desde un concepto amplio de EDUCACIÓN PARA TODA LA VIDA Y PARA TODAS LAS PERSONAS."

3. Conclusiones abiertas

Este proceso de sistematización no queda exento de análisis, alegría y dolor a la

vez, pues impregna de emoción por la re- cre -acción compartida sobre la acción cotidiana, sobre todo cuando toca “las tripas”, es decir, cuando miramos en la distancia hacia dentro, hacia esa “transformación socioexistencial”. Este término es usado por López Górriz (2008: 301), para indicar que la dimensión existencial de la persona no deja de ser social y socializadora al mismo tiempo. De ahí la importancia para entender que la educación no solo está ligada a los espacios formativos formales o institucionales, sino que abarca todos los espacios y contextos sociales en los que los colectivos y las personas inter-actuamos.

Referencias bibliográficas

CORELLA LLOPIS, Iolanda; BOROX LÓPEZ, Paqui y APARICIO GUADAS, Pep (Edición) . *Actualización de la educación permanente: del dominio de la voluntad al dominio de la sensibilidad. Sedas y travesías del aprendizaje.* Xátiva -Valencia: Ediciones del Instituto Paulo Freire de España, Colección Mínima #16, 2022.

CORELLA LLOPIS, Iolanda; BOROX LÓPEZ, Paqui y APARICIO GUADAS, Pep (Edición) . *Nueva educación permanente: saber, emancipación y practicabilidad de la vida 2. Sedas y travesías del aprendizaje.* Xátiva -Valencia: Ediciones del Instituto Paulo Freire de España, Colección Mínima #13, 2020.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad.* Madrid: Siglo XXI, 1980.

_____. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1992.

_____. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.* Sao Paulo: Paz e Terra, SA, 2004.

_____. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco. *Conversar de conversar. Implicaciones educativas del paradigma emergente.* Ediciones del Instituto Paulo Freire: Xàtiva-España, 2011.

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel. Metodologías de Investigación-Acción. Trayectoria Histórica y Encuadres Epistemológios y Metodológicos de la Investigación-Acción, Ed. Universidad de Sevilla, Sevilla,1998

LÓPEZ GÓRRIZ, Isabel. A autobiografía como modelo formativo |educativo de bem - estar e transformação socioexistencial. In: PASSEGGI, Maria da Conceição y SOUZA, Clementino de (Org.). *(Auto) Biografia : formação, territórios e saberes.* São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008, p. 301-318.

Teoría de la injusticia. Prosa literaria

Sigifredo Esquivel Marin
Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen

En el presente texto abordamos la injusticia a través de varios ejemplos que ponen de manifiesto a la misma. Un recorrido que vislumbra, a través del poema, del relato, actos carentes de justicia. Se quiere reflexionar acerca de la injusticia como experiencia fundamental y fundacional de los sin-nombre y sin-memoria-histórica.

Palabras clave

Injusticia, sin-nombre, vencidos, dignidad.

Introducción

Justo cuando terminaba este ejercicio de escritura –bastante singular, por cierto– que no era sino suerte de auto-confesión de descargo de conciencia por haber sido cómplice de la experiencia de la injusticia, me encontré con un libro de Reyes Mate titulado *Tratado de la injusticia*(2011); puesto que su lectura me obligaba a replantear por completo el texto, decidí dejarlo tal cual y añadir esta larga nota que resulta ser un diálogo con dicha obra.

Coincido con Francis Ponge que, en su excepcional obra, El jabón (1997), echa mano de diversas estrategias expositivas (poema, relato, ensayo, teatro, viñeta) para exponernos las humildes virtudes del simple jabón mediante renovados recursos y esfuerzos de meditación-expresión. Esta apostilla en torno a la experiencia radical de la injusticia intenta expresar una misma, y a la vez, múltiple experiencia abisal y limítrofe de la condición humana. Reyes Mate inicia con una dedicatoria que ya de entrada abre fuego contra el orden injusto de los poderosos, pues dedica su obra “A los sin-nombre” y enseguida viene una cita de Walter Benjamin que condensa y concentra la tesis central de la obra: “Es más difícil honrar a los sin-nombre que a los famosos. A la memoria de los sin-nombre está

consagrada la construcción de la historia". El otro epígrafe de Juan Jiménez (Islas Canarias) nos sitúa en las espaldas de la luz y ante "la mirada que pudre la sonrisa de la tierra / que es la mirada de los que están ahí / que no se han ido / y que no se van ya nunca / y que siguen llegando a nosotros / que constantemente vienen a donde vamos / y nos dan el agua". La injusticia es la experiencia fundamental y fundacional de los sin-nombre y sin-memoria-histórica que les haga justicia. El sin-nombre: el otro subalterno cuya existencia es la refutación práctica de la noción foucaultiana de que el poder está en todos los sujetos, que nos atraviesa bajo la trama de sus hiperbólicas relaciones tentaculares. De ninguna manera es así, en países como México, tierra de nadie expuesta a la barbarie y a la injusticia, sabemos en carne propia que el poderoso existe y su poder despótico e incalculable es tan real como ilimitado frente a la absoluta vulnerabilidad, fragilidad e impotencia de los marginados que son carne de cañón para el despliegue de una necropolítica, política de muerte, que impone su yugo y su ley sin restricción alguna. La injusticia es lo que en verdad da qué pensar, constituye la misma fuente del pensamiento, y no una teoría sobre la justicia que se asume desde el campo intelectual de las abstracciones razonables y racionales:

Que la experiencia de la injusticia sea lo que da qué pensar vale en el orden individual y también en el colectivo; se puede referir a algo que le ha ocurrido a un individuo o a toda una generación. Pues bien, sobre las generaciones contemporáneas gravita una experiencia colectiva de inhumanidad que es singular en su barbarie, pero ejemplar para entender los límites del conocimiento y la importancia epistémica de la experiencia que da qué pensar. Es un acontecimiento que al escapar a la comprensión resulta innombrable, aunque le llamemos Auschwitz, Shoah u Holocausto. Pero lo impensado o lo impensable ocurrió y cuando ocurre lo impensado, lo ocurrido se convierte en lo que da qué pensar. Ése es el lugar de la memoria.

(Reyes, 2011, pp. 169-170)

El genocidio nazi resulta tan injustificable como el etnocidio indígena en el Nuevo Continente o el exterminio en África auspiciado con armamento –e intereses colonialistas– de Europa. Los avisadores del fuego, quienes anticiparon la hecatombe venidera, estaban en ambos lados del Atlántico, Franz Kafka y José Enrique Rodó, Carlos Mariátegui y Walter Benjamin, por mencionar algunos nombres fundamentales de dicha trama de la historia subalterna. En este sentido el

deber de la memoria, la memoria como deber, tiene que responder y corresponder a la nominación-elucidación de la injusticia a partir del imperativo categórico de que la barbarie y el genocidio no se repitan, y, sin embargo, día a día, se siguen asesinando, desapareciendo, mutilando, violando, secuestrando, masacrando miles de millones de personas en todo el mundo, y tal parece, que casi hemos naturalizado y normalizado la barbarie. La banalización del mal termina por volverse hastío y resignación ante el mal. Tiene razón Reyes Mate cuando considera que: "La singularidad del genocidio judío es un dato históricamente constatable" (*Ibid.,* p. 191); pero no es el único caso digno de recordarse; por eso es que en todo crimen –según Benjamin– hay dos muertes, una física y otra hermenéutica, no basta el crimen físico, hay que borrar toda huella de significación; al igual que en los campos de concentración como en los campos de refugiados y migrantes como en las favelas o ciudades-miseria no sólo se trata de exterminar sino de borrar su propia condición humana; convertirlos en animales listos para el matadero; para los oprimidos, el estado de excepción es permanente. El capitalismo integrado, ecocida y genocida, ha hecho de la necropolítica y de la tanato-política formas sustitutas de la biopolítica del control de la vida humana contemporánea, haciendo del planeta un inmenso laboratorio experimental de maximización de la ganancia y exterminio sistemático de los pobres y subalternos; acabar con la pobreza está cobrando un sentido absolutamente literal. Es moneda corriente la invisibilización del subalterno, llámese migrante, mujer, indígena, homosexual, lesbiana, raro, desviado, discapacitado, entre otros muchos seres, que no alcanzan el estatus de persona honorable en la sociedad de consumo hedonista-posmoderna-bien pensante. Quizá hoy, en pleno siglo XXI, asistimos a la emergencia de nuevas formas de exclusión-incluyente cada vez más sofisticadas, pero no por ello menos cruentas y férreas. ¿Cómo hacernos cargo de la inhumanidad del otro? ¿Cómo podríamos estar a la altura ética y política de nuestras circunstancias? ¿Es posible hacer de la memoria de los vencidos, de la experiencia de lo inhumano padecido una memoria de justicia, un reclamo vivo de la justicia, injustamente, interrumpida o violentada?

El incrédulo habita en un mundo de plegarias.
Hay resplandor delante de sus ojos, los que
estuvieron heridos por la indignación.
Es más sencillo proceder de un país suntuoso,
de una memoria recamada de espejos –cada espejo
con su vértigo, cada espejo con su profundidad llena de frutos–
pero, de todas formas, desconfía de aquellas manos cuya

blancura puede ser besada.
Es más sencillo despertar de un tiempo cuya hermosura
no existió aunque se extendiera como un crepúsculo.
Acércate a quien se calienta con los excrementos de la justicia.
Nuestro honor consiste en no tener razón

Antonio Gamoneda, *Descripción de la mentira*

Con usura no tiene el hombre una casa de buena piedra,
ningún hombre tiene un paraíso pintado en la pared de su iglesia.
Con usura ningún cuadro se pinta para durar o para vivir en él
sino para venderlo y para venderlo rápidamente
con usura, pecado contra naturaleza
tu pan es cada vez más como de trapos podridos
y es tan seco como el papel.
Han traído putas a las fiestas de Eleusis
Cadáveres sentados a la mesa del banquete
a invitación expresa de la usura.

Ezra Pound, *Canto XLV*

1

Todos hablan de la justicia, pero cuando uno ha sido víctima y cómplice de la injusticia, sabe en carne propia que *la justicia* es apenas una idea infinita, pero solamente una idea, ante la injusticia que materializa el mal ilimitadamente. Entonces sientes un animal umbrío que habita la profundidad de las entrañas y que alimenta frustraciones; revelándonos nuestro destino ciego y aciago. Con sus fauces listas para engullirlo todo. Aunque conoce la cólera rara vez estalla, sin intermediarios, germinasemilla oscura y carece de fin. Es fácil despertarlo, basta una noche sosegada para contemplar nuestro reflejo en un estanque y sentir suavesuello en la nuca. Cuando el animal te invade mejor será tomarle cariño. Para que no sea tan intrusivo sacrificarle un gallo a Esculapio, quizá tengas mejor suerte que el miserableteniense hijo de partera.

Dios inoculó un animal umbrío en el corazón de sus criaturas. Su fondo ominoso secaba los corazones más alegres con el puro tacto. Los libros de historia y de

religión –incluyendo el Libro de libros– guardan el secreto para que la gente siga consultando horóscopos.

2

En algún lugar del universo hubo una raza de seres Hijosterrados que inventaron la justicia y fueron castigados–todavía se cuentan esa y otras historias. Todo comienza con miragestos, no se detiene ahí, nunca se detiene. Luego el asesinato de un hermano, tocado por la angustia, sigue el exterminio de los bastardos. Arrasatodo enabrircerrar del eterno recomienzo de catástrofe. Siempre ha estado ahí. Los hombres levantan diques, religiones, ciudades, apenas logran disfrazar su fuerza incontenible. Nada deja a nadie nunca, ni lección ni grandeza. Todo lo envilece, denigra, achica. Florecerruina. Nadie nunca nada tiene algo bajo su potestad calcinante de fuego: combustión sin gloria su lenta aguzanumbre: giromundo bravante.

3

Una y otra vez regresas, avanzas, retrocedes, una y otra vez estás en el mismo lugar. Una y otra vez, y, sin embargo, avanzas para volver a regresar. Una y otra vez, lo mismo da. Una y otra. Intuyes la certeza de que el infierno nunca te ha sido ajeno. Te encuentras al final, aunque sea el principio. Cavando en dirección del abismo se abre la noche íntima. Has vivido todo lo que podías para saber que las ideas de justicia y libertad son un embuste. Que nada hay más frágil que el destino y su humareda de virtudes. Todo, apenas principia. Y la lluvia inversa es atraída por la luz más intensa. ¿Acaso no es el tiempo una variación del *zoom* de la eternidad? Luego te acuerdas de Prometeo: ¿Pobre miserable, qué locura o designio le habrá llevado al más cruento de los tormentos para servir a una especie parásita entre las más extraordinarias del universo?

4

Teoría de la injusticia: el buscador *google* da miles de entradas en medio segundo. Ninguna aclara el significado. Virtudes que se desvanecen en el ciberespacio. Miles de noticias de secuestro, hambre, genocidio, desempleo. Las buenas noticias sólo adelgazan la tarjeta de crédito. *Teoría de la injusticia*: Un monólogo de un hombre solitario en la penumbra. Piensa en la familia que ha abandonado para seguir el amor trágico de una mujer fatal. Obra de teatro experimental, el espacio está completamente vacío, salvo un adulto en cuclillas que habla consigo mismo:

Desnudo vine al mundo, desnudo regresaré. Desnudo, desnudo, desnudo… *Quizá ese era mi destino miserable.* Recuerdo esa obra de teatro escolar, un monólogo de un tipo egoísta que se encuentra con su conciencia y masculla, entre dientes, que "la soledad es su única compañía"; el papel me lo dieron porque era justo, era para mí. Años y años de psicoanálisis. La primera vez fue con un psicoanalista que tenía enorme panza y barba blanca, me recostaba sobre el diván, yo decía algo y él traducía "ah, sí, sí, su mamá", o bien, "ah, sí, sí, su papá". La última vez, me dijo otro tipo sin barba, pero con la misma suficiencia: "ajá, está atrapado en su infancia, en una triangulación edípica contradictoria, por eso tiene regresiones primarias, infantiles, tiene que madurar, deje de soñar, está escindido". Nadie sabe *el porqué de sus acciones*. Salir del narcicismo asfixiante es el dilema, pero no quiero esas pócimas envenenadas, mierda. Pienso en todas las posibilidades, no veo el camino. Tampoco voy a culparme por lo sucedido, no resuelve nada. La culpa es una enredadera que me va habitando de espinas punzocortantes lentamente. Tengo insomnio, por eso me puse filosófico. Dentro de unas horas tendré cita con mi terapeuta. Resuena en mí la frase: "Desnudo vine al mundo, desnudo regresaré", siento frío, debo abrigarme y preparar un té caliente.

5

El profesor Rawls viste impecable traje chocolate, corbata oscura que hace juego con grandes gafas. Escuálida delgadez proporcional a su gentileza. Algunas mañanas de borrasca contempla foto de generación. No sabe que sufrirá daños cerebrovasculares. Menos que recibirá medalla del mismísimo Clinton. Le vienen recuerdos de Hiroshima y Nueva Guinea. Ignora que su libro será citado en la Corte. La *desgracia* aguijonea su conciencia, sus hermanos Bobby y Tommy murieron, por su culpa –eso cree. Las atrocidades hacen que sea escéptico de leyes trascendentes. *Los hombres son hijosdeputa*: Recuerda discusiones con Malcolm. Esa mañana en Harvard ignora todo, excepto una taza de café que impregna su cubículo de paz hogareña, ante la acuarela que pintó Mardy. Suspira veranos donde ambos hacían índices de libros. *Fuera del papel, los principios racionales se desvanecen. La dignidad humana permanece cruel recordatorio de lo que alguna vez tuvimos y hemos perdido. Todo carece de valor; nos queda recordar nuestra finitud al borde del precipicio*. Ya es demasiado tarde, el profesor ahora no puede hablar, su cátedra se dirige al vacío.

6

“Si en matemáticas, paradigma de certidumbre, desarrollos conceptuales e inferencias conducen –según Hilbert– a callejones sin salida”, ¿hacia dónde dirigirse en busca de verdades? El profesor cavila sobre el argumento. Hace mucho dejó la Academia. Esboza argumentos y contra-argumentos: *“El segundo teorema de Gödel hizo trizas la confianza en una metamatemática euclídea. El regreso al infinito no desaparece en una metateoría finitista trivial”.* Observa foto con exmujer e hijos. Sin nada ni nadie. Sabe que las matemáticas son más confiables que los humanos. Caminatas en la universidad con Ramsey, cuando soñaban una teoría unificada.

En el principio fue *Dikē*, pero *Adikia* impuso mazo de hierro. Los más viejos lo olvidaron o no quisieron transmitirlo. Jóvenes parricidas lo encubren. Alguien lo recordó, era tarde, el reparto entre dioses y hombres se había consumado. Ahora sólo quedan vestigios de una alegoría: *Injusticia seva sum*. Venezia, Palazzo Ducale, Capitello 12. Domingos visitas guiadas. En nuestra época agónica todo termina siendo una parodia.

7

Hombres justos han sido asesinados en nombre de la justicia. Hay un diálogo memorable en Platón, Critón interrumpe el sagrado sueño del divino Sócrates con malas nuevas: testigos reportaron que el barco de Delos había llegado, será ejecutado. Sócrates tuvo una visión de una mujer vestida de blanco que augura muerte. A Critón le preocupa salvar el pellejo, a Sócrates la justicia. *La vida debe ser justa y buena. Peor que la muerte: obrar injusto*. De ningún modo se debe cometer injusticia. ¿Acaso el que recibe y hace daño se distingue del verdugo? Del mismo modo en que las sirenas perdieron la tripulación de Ulises y el eco de las palabras retumba en la memoria del anciano consorte de Penélope, del mismo modo en que el viejo Heráclito, eremita cansado regresó a casa con hidrocefalia, se revolcó en su porqueriza, ni sus perros lo reconocieron y se lo tragaron. *Del mismo modo, si crees que puedes conseguir algo sin mancillar la honra, habla.* No tengo nada que decir, Sócrates. *Obremos bajo la guía de los dioses*. Quizá alguien aún pueda cantar con el arco y la lira bellas melodías como la siguiente, pero ¿habría alguien para escuchar todavía? Sobreviviente del espanto, esperanto. Sobreviviente del llanto: el canto.

8

Con los avances de la tecnociencia todo es posible. Claro está, todo lo que pueda contribuir a nuevas formas de control y dominación. Pienso que muy pronto tendremos los más diversos dispositivos en aeropuertos y aduanas, por ejemplo, imagino un pequeño artefacto muy útil, un manual *SKBROD* decodificador de mentiras. Producto manufacturado con los mejores materiales, tratamiento eficaz en trastornados. Accesorios se venden por separado: mascarilla para raros, mascarilla para ancianos, mascarilla para inmigrantes (paquete colectivo a bajo costo), mascarilla para subversivos. Dispositivo legalmente aprobado en humanos (en otras especies no se garantizan resultados). Y por supuesto, estaría fabricado en China.

9

“Una vida desperdiciada entre tantas otras vidas desperdiciadas” sentenció un indigente que –después de tres rones– se sentía poeta. Los parroquianos fingieron no escucharlo. Cuando no trae plata filosofa. “Una vida desperdiciada entre tantas otras vidas desperdiciadas”, la frase revolotea en mi mente después de haber dejado la cantina. ¿Quién soy yo para juzgar que siquiera levanto la diestra para matar una mosca?

10

La escritura para dar cuenta de la injusticia tendría que ser hoy una larga y silente letanía de los desahuciados. Luto de creación y des-creación. Duelo de muerte, sombra del asombro enmudecido. Hombre, árbol enramado de barbarie. Hay bestias de peso y contrapeso que sangran transparente muerte, se desangran sin dejar rastro ni rostro, supurando maladentro; afuera un grillo ralentiza el silencio –el aire transpira humores calcinados. Y, sin embargo, no todo ha sido en vano. Los ríos de sangre deslavan la memoria en sufrimiento atroz; la furia queda indeleble en el corazón de los mortales que aún se atreven a soñar. Resistir en la conmemoración de una palabra única: la *memoria*, que permanece más allá de toda permanencia. Viento y adviento de la única promesa valedera: la dignidad de los muertos indignamente. [En recuerdo de Ayotzinapa.]

11

Un periodista ha comentado: “lejos de las grandes ciudades, triquis, zapotecos, mixes, mazatecos y chatinos han marchado por caminos serranos para expresar su dolor y solidaridad con sus hermanos de Nochixtlán. Exigen la abrogación de la reforma educativa. Cerros pelones son testigos mudos de su rabia. La protesta india ha dibujado un nuevo mapa de la insumisión. Ahora las periferias oaxaqueñas cercan al centro. El 23 de junio se movilizaron de Tamazulapam a Ayutla Mixe, de Guelatao a Ixtlán, Huautla y otras regiones”. Se oyen rumores de que “los indios” *se han empoderado, están enloqueciendo*, dicen mestizos en pueblos y ciudades, *¿quién sabe que pueda pasar?* La sociedad oaxaqueña va a estallar. El capitalismo extractivo está acabando con todo, sólo deja, a su paso, miseria, pobreza, destrucción, desolación. Maestros, padres de familia y comuneros están despertando de un letargo milenario de oprobio. El movimiento magisterial ha generado una bola de nieve que ahora es un movimiento de movimientos populares. No tienen nada que perder, literalmente, así que tienen todo por ganar. Nochixtlán encarna un símbolo paradójico: el de la muerte injusta y el de reclamo de justicia impostergable.

12

Pero también quedan, siempre quedarán ahí como restos intragables, in-eliminables, desechos que no se pueden limpiar, miles de formas de injusticia que están ahí a la vista de todos, pero que nadie se percata en observar. De inmediato, pienso en el señor de barba blanca que cada jueves arenga con su guitarra desafinada al Todopoderoso. Indiferente al clima, cada jueves justo a la puesta de sol emite soliloquios a una parvada de transeúntes. Y que ayer, por la noche, lo eché de menos, en su lugar una botarga anunciaba la gloria del “Pollo Feliz” y “jueves de promoción”. Y así miles de personas que un día están ahí y de pronto ya jamás nadie sabe de ellos ni mucho menos pregunta. Y resultan tan imperceptibles como un perro muerto, apenas si muestran su existencia por su fuerte hedor. Tal parece que su putrefacción es su única señal de que están vivos: su prueba ontológica de la existencia.

13

La injusticia lo invade todo, lo contamina todo, lo ensucia todo. Nada queda a salvo, ni siquiera las palabras. La misma palabra *injusticia* ya no ajusta lo innombrable.

Incluso la palabra *despojo* nos despoja del lenguaje. No, no una palabra que despoja sino una palabra que enmudece, en la *u* del silencio, en la *o* de la noche. Seguimos buscando *una* palabra antes de la muerte sentenciada. Escribir en el andar a ciegas, caminar errante. La escritura es el espejo del silencio. La escritura ya no atesora las palabras, las sangra y desangra en su herida interminable. Y la muerte nos acecha en la esquina, con su sonrisa transparente como sombra. El exilio es la morada y el único refugio del escribiente. Y Bartleby: el nombre secreto y verdadero del escritor. Escribir con la esperanza de lo imposible. *Le mot juste*, ¿dónde reside la justicia de las palabras?, ¿dónde queda la voz de los injustos? ¿Qué es lo que justifica la justicia de la palabra? Dudo que alguien lo sepa. Como Georg Trakl, el poeta farmacéutico, ha escrito: “Sientes que despierta la amargura del mundo; en ello radica tu culpa irresuelta. Tu poema será una expiación imperfecta”. Pero nada nos queda, un grito susurra animal vociferante, centellea en la noche un balbuceo que no alcanza palabra. Emerge de sus entrañas excrecencia fónica. Un grito viscoso, hedor insoportable, lenguaje oscuro que comunica tiniebla. Mientras que la palabra esté confinada en la muerte no habrá vida para nadie. La vida humana sin libertad de palabra nos regresa a una animalidad avergonzada.

14

Fuimos acorralados, encerrados. ¿Por quién fuimos acorralados, encerrados? Por dioses y sacerdotes del capital, la venganza, el miedo, el terror. Nos quedamos sin voz y sin rostro. Vivimos en el acorralamiento. Las ovejas olvidan qué hay afuera del cerco. La palabra fue sustituida por la consigna. La voz silenciada por el ruido. El ruido una interferencia de mandatos y altavoces. Sin palabra y sin voz, aquí estamos. En lo más profundo de nuestros corazones sabemos que es posible estar de otra manera, recuperar voz y una palabra que nos daría un rostro y regresaría el cuerpo al alma. Andamos a ciegas, seguimos buscando una palabra, una palabra que religue cuerpos, silencios y soledades, esperanza y orfandad. Que nos permita nombrarnos nuevamente como hombres verdaderos y vernos a la cara sin la vergüenza de la ignominia cómplice. Como el poeta judío alemán Paul Celán –infructuosamente– esperaba, del pensador alemán nazi, Martin Heidegger, una palabra venidera, que no ahogue ni dulcifique lo intolerable, una palabra venidera que nombre sin adjetivos : lo intolerable; como límite, putrefacción higiénica, impostura cínica. Aquello que excede la nominación. Violencia extrema, ilimitada. Umbral de todos los umbrales. Un cuerpo que es muchos cuerpos que no dejan de extenderse y recomponerse. Degradación sin gradación alguna. Una palabra plena de vida, recuerdo de infancia, cascada de imágenes que evocan jardines de

infancia. Ahora ya es tarde. Los misterios de la vida se han ajado. Todavía la luz dorada trae recuerdos de infancia. Una palabra venidera como esa casa de retazos inútiles cuando eras chico y te guarecías de la lluvia, la diversión valía la pena. Sigo buscando una palabra que me indique cómo es que estoy envejeciendo como fruto que se pudre y no alcanza plenitud verdadera. Sigo buscando una palabra que dé luz, en la noche de todos los tiempos y que haga real y plena la vida.

15

Hoy el mundo se despliega un lienzo inmundo hiper-realista de barbarie. En un breve y hermoso relato “El campesino de Florencia” nos cuenta José Saramago el día que un campesino en el siglo XVI tocó desesperadamente las campanas de Florencia en el estilo fúnebre que llama a la misa de los muertos: “El campanero no está aquí, soy yo quien ha hecho sonar la campana, fue la respuesta del campesino. Pero entonces, ¿no ha muerto nadie?, replicaron los vecinos, y el campesino respondió: Nadie que tuviese nombre y figura de persona; he tocado a muerto por la Justicia, porque la Justicia está muerta”. Había sucedido que un señor poderoso removió los linderos de sus tierras reduciendo, cada vez más, las ya de por sí pequeñas parcelas de campesinos. Y como su queja ante las autoridades fue inútil decidió anunciar y enunciar *urbi et orbi* el atropello cometido y la muerte de la Justicia. Desde entonces, la Justicia no ha dejado de morir cada día. Cuando muere la Justicia reina la injusticia como inhumanidad, la humanidad nuestra desafallece cada vez más y más. Nuestra humanidad agonizante está en terapia intensiva esperando resucitar, y por doquier, se va levantando una voz silente, un murmullo que clama y reclama Justicia. Las campanadas de la libertad se han vuelto *casi* inaudibles; pero en este *casi* se juega todo. El campesino de Florencia ahora es el campesinado subalterno de todo el mundo, guardemos y aguardemos en silencio su llamado; su llama de libertad incorruptible e inalienable.

Referencias

Reyes Mate, Manuel. (2011). *Tratado de la injusticia.* Anthropos.

Ponge, Francis. (1997). *El jabón.* Pre-Textos.

Documental “El Pasado está Presente” Ficha Técnica

Andrea Álvarez Sánchez
Asociación Civil Libera Desarrollo Humano A.C.

Resumen

Lo que aquí se presenta es la ficha técnica del documental “El pasado está presente” que dirigió Andrea Álvarez Sánchez, nieta de quien se habla en dicho documental.

Palabras claves

Ficha técnica, sinopsis, “El pasado está presente”, documental.

Sinopsis corta:

Documental que a través de la vida de Sánchez Mascuñan, abuelo de la directora, rescata la memoria de los hombres que lucharon en la clandestinidad en los primeros años del franquismo y pagaron un precio muy alto por ello.

Short synopsis:

Through the life of Sánchez Mascuñan, the director’s grandfather, this documentary rescues the memory of the men who fought clandestinely in the early years of the Franco regime and paid a high price for that.

Sinopsis larga:

Documental sobre la vida de Alberto Sánchez Mascuñan, comunista, que regresó a España en 1944 desde su exilio mexicano. Tras dos años en la más estricta

clandestinidad, a cargo del aparato de propaganda de Partido Comunista de España en Madrid y Valencia, fue detenido y condenado a muerte. Su nacionalidad mexicana le salvó. Pasó 16 años en el penal de Burgos.

Su hija, nacida en México unos meses antes de su partida, no conoció a su padre ni supo que era un preso político hasta que cumplió 15 años.

El pasado está presente, y las decisiones de Sánchez Mascuñan marcaron la vida de su hija y también la de su nieta Andrea Álvarez Sánchez, que dirige el documental. Andrea rescató 80 horas de grabación en las que Sánchez Mascuñan contó lo que le pasó desde que salió de México en el año 1944 hasta su regreso en 1964. Su testimonio sobre la vida en la clandestinidad y en la cárcel es único. En el documental, se recogen fragmentos de audio de ese testimonio, junto con entrevistas a su hija, imágenes de su nieta que buscó en España las huellas de su abuelo y documentos gráficos de su aventura vital.

Long synopsis:

Documentary about the life of Alberto Sánchez Mascuñan, a communist who returned to Spain in 1944 from his Mexican exile. After two years in the strictest secrecy, in charge of the propaganda apparatus of the Communist Party of Spain in Madrid and Valencia, he was arrested and sentenced to death. His Mexican nationality saved him. He spent 16 years in the Burgos prison.

His daughter, born in Mexico a few months before his departure, did not meet her father or knew he was a political prisoner until she was 15 years old.

The past is present. Sánchez Mascuñan’s decisions marked the life of his daughter and also of his granddaughter Andrea Alvarez Sánchez, who directs the documentary. Andrea rescued 80 hours of recording in which Sánchez Mascuñan narrated what happened to him since he left Mexico in 1944 until his return in 1964. His testimony about life in hiding and in jail is unique. In the documentary, audio fragments of that testimony are collected, along with interviews with his daughter, images of his granddaughter who searched Spain for her grandfather’s footprints, and graphic documents of his life adventure.

Bio-Directora

Andrea Álvarez Sánchez (México 1972) es Licenciada en Cinematografía del Centro

de Capacitación Cinematográfica de México.

Ha filmado: el documental *Milagros Concedidos*(Premio a la Mejor Ópera Prima en el Festival Docúpolis de Barcelona, Nominación al Ariel Opera Prima Documental 2005, Beca Fomento a proyectos culturales del FONCA, Beca de la UPX de CONACULTA); el documental *Réquiem por el Rey David*, el largometraje *Modern Rhapsody* y los cortometrajes *La ciudad*, *Bendita sea el agua* y *Así va el mundo*.

Trabajó por quince años en la industria cinematográfica como continuista, fotógrafa y directora.

Su guión de largometraje *Encuentro en Burgos*, escrito con Daniel Domínguez Michael, ganó el primer lugar del concurso Matilde Landeta 2008, el Premio Sony del Morelia Lab 2009, fue seleccionado para el taller de guion *Plume et Pellicule* en Suiza y el Oaxaca Lab de Sundance Foundation.

DURACIÓN: 89 min
PAÍS DE PRODUCCIÓN: Mexico
OTROS PAÍSES DE PRODUCCIÓN: Vacío
PAÍSES DE RODAJE: España – México
EDAD RECOMENDADA: 9a+
CATEGORÍA: Documental
FECHA DE PRODUCCIÓN: 12 julio 2021
PELÍCULA https://youtu.be/42N0-0prbHs
SUBTÍTULOS GRABADOS EN LA IMAGEN: Voz alberto
SUBTÍTULOS SRT: INGLÉS SUBTÍTULOS SRT-2 SUBTÍTULOS SRT-3 SUBTÍTULOS SRT-4 SUBTÍTULOS SRT-5
GÉNERO: Drama Histórico
TEMÁTICA: Guerra Histórica Prisión
PRESUPUESTO (USD): 42 $
TRAILER: https://vimeo.com/578580511 Contraseña : 1234
FACEBOOK :
https://www.facebook.com/DocumentalElpasadoEstaPresente/?ref=pages_you_manage

El pasado está presente. Reseña.

Teresa García Azcárate

Resumen

El texto que aquí se presenta tiene como objetivo presentar una reseña sobre el documental “El pasado está presente” y reflexionar sobre el mismo. Se trata de una historia personal, desde la voz de Alberto Sánchez Mascuñan, que rinde **homenaje a la vez a todas esas personas, anónimas e ignoradas**, que renunciaron a su familia, su bienestar y en muchas ocasiones, su propia vida, por defender sus ideales y luchar contra el fascismo en España.

Palabras clave

Reseña, “El pasado está presente”, documental, exilio, franquismo.

El Proyecto de Ley de Memoria Democrática actualmente a debate en las Cortes Generales otorga a la educación un papel clave en la lucha contra la desmemoria. En su Título II, dedicado a las Políticas públicas de Memoria Democrática, contempla las siguientes medidas en materia educativa y de formación del profesorado:

“1.- El sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas. A tal efecto, se procederá a la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato.

2. Las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluyan formaciones, actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la memoria democrática.”

Es un hecho constatado que las generaciones crecidas en democracia lo desconocen casi todo de la historia reciente de España y en particular de la

sublevación militar contra la II República y la política de exterminio aplicada por el bando vencedor tras el final de la contienda. Una investigación reciente llevada a cabo por un grupo de profesores de la Universidad de León ha venido a corroborarlo científicamente y ha dado origen a la publicación de un libro titulado “La asignatura pendiente”.

Son cada vez más los recursos de los que disponen los enseñantes que, como marca la Ley, quieran “fomentar, promover y garantizar en la ciudadanía -en su caso, en el alumnado- el conocimiento de la historia democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas”. Entre ellos resultan de gran utilidad para despertar el interés del alumnado y dar pie al debate los recursos audiovisuales, documentales y películas. En particular en los últimos años, están viendo la luz interesantes y emocionantes documentales de “memoria personal y familiar” en los que los descendientes de los vencidos reconstruyen, a través de documentos de los archivos familiares, entrevistas y recuerdos la historia de sus abuelos, abuelas, padres, madres, protagonistas olvidados de los acontecimientos históricos, a la vez que indagan en su propia historia, marcada por unos acontecimientos sepultados por décadas de silencio.

Este es el caso de “El pasado está presente”, el documental que ponemos hoy a disposición de los lectores de la revista.

Alberto Sánchez Mascuñan, comunista, regresó a España en 1944 desde su exilio mexicano. Fue detenido, condenado a muerte, y estuvo preso 16 años en Burgos. Su hija no supo, hasta que cumplió 15 años, que su padre era un preso político. Él le mandaba cuentos y cartas que no hacían alusión a su situación, por la voluntad de su esposa Blanca, mexicana, de proteger a su hija. Su testimonio sobre la vida en la clandestinidad y en la cárcel es único, y merece ser rescatado. Es lo que hace este documental, en el que se recogen fragmentos de audio de su testimonio, junto con entrevistas a su hija y documentos de gran valor histórico.

El pasado está presente, y las decisiones de Sánchez Mascuñan marcaron la vida de su hija y también la de su nieta **Andrea Álvarez Sánchez**, que dirige el documental. Andrea rescató **80 horas de grabación** en las que Sánchez Mascuñan contó a su familia lo que le pasó desde que salió de México rumbo a España para seguir luchando contra Franco, hasta su regreso en 1965.

Se trata de una historia personal que a la vez rinde **homenaje a todas esas personas, anónimas e ignoradas**, que renunciaron a su familia, su bienestar y

en muchas ocasiones, su propia vida, por defender sus ideales y luchar contra el fascismo en España.

El documental se dirige a las personas que creen que es importante rescatar del olvido la vida de tantos **hombres y mujeres anónimos** que lucharon en España contra el fascismo y por ello pagaron un alto precio. Mientras en otros países son héroes, aquí permanecen olvidados.

Se dirige también a las jóvenes generaciones, que quieren **entender el presente**, y para ello necesitan **conocer el pasado**.