

# Pensamiento Educativo Comunicacional de Paulo Freire

en el centenario de su  
nacimiento 1921 - 2021



EDICIONES  
**CIESPAL**

Estudios Culturales  
y Teoría de la Información **12**

Editores:

Gissela Dávila Cobo

José Luis Aguirre Alvis

Rigliana Portugal Escóbar



**Pensamiento Educativo  
Comunicacional de Paulo  
Freire en el centenario de su  
nacimiento 1921 - 2021**



**2023**

# **Pensamiento Educativo Comunicacional de Paulo Freire, en el centenario de su nacimiento 1921 - 2021**

**Colección Estudios culturales y teoría de la información No. 12**

## **Editores**

*Gissela Dávila Cobo*

*José Luis Aguirre Alvis*

*Rigliana Portugal Escóbar*

## **CIESPAL**

**Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina**

Av. Diego de Almagro N32-133 y Andrade Marín • Quito, Ecuador

Teléfonos: (593 2) 254 8011

[www.ciespal.org](http://www.ciespal.org)

<https://ediciones.ciespal.org/>

*Marzo de 2023*

*Quito, Ecuador*

*Primera edición*

ISBN: 978-9978-55-214-8

*Diagramación*

*Sukini Design*

*Revisión y registro de contenidos (texto y audiovisual)*

*Sandra Villegas Taborga*

*Rosmary Machicado Gallo*

*Romy Durán Sandoval*

*Marcelo Lafuente Terceros*

*Mariana Pérez Callejas*

*Édgar Dávila Navarro*

*Guadalupe Peres Cajiñas*

*Dorita Ayala Gonzáles*

*Karla Lijerón del Carpio*

*Gunnar Zapata Zurita*

*Marcelo Bustillos Aparicio*

*César Llanos Llanos*

*Roxana Roca Terán*

*Simone Oliva Sanjinés*

*Devi Achá Macías*

*Crédito ilustración tapa: Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo SECRAD/  
Marcelo Bustillos*

*Ediciones Ciespal, 2023*

*Los textos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores.*



*Reconocimiento-Sin Obra Derivada*

*CC BY-ND*

*Esta licencia permite la redistribución, comercial y no comercial, siempre y cuando la obra no se modifique y se transmita en su totalidad, reconociendo su autoría.*

## **Instituciones Organizadoras**

Organizaron el evento de reflexión “Pensamiento educativo y comunicacional de Paulo Freire en el centenario de su nacimiento (1921-2021)”, el Centro Internacional de Estudios Superiores de la Comunicación para América Latina (CIESPAL), el Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo (SECRAD) de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, y la Asociación Boliviana de Investigadores de la Comunicación (ABOIC).



## **Instituciones Participantes**

Las sesiones preparatorias y conducentes a la celebración de los 100 años de nacimiento del pedagogo y educador brasileño, Paulo Freire, convocaron la participación de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Bolivia.

Asociación Boliviana de Investigadores de la Comunicación (ABOIC), La Paz, Bolivia

Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), Montevideo, Uruguay.

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) Santiago, Chile.

Centro Internacional de Estudios Superiores de la Comunicación para América Latina. (CIESPAL) Quito, Ecuador.

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Brasil.

Federación Latinoamericana de Facultades de  
Comunicación Social (FELAFACS). Sucre, Bolivia.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
(FLACSO). Quito, Ecuador.

Grupo COMUNICARTE. Bogotá, Colombia.

Instituto Latinoamericano de Comunicación  
Juan Díaz Bordenave. Asunción, Paraguay.

Sociedade Brasileira de Estudos  
Interdisciplinares de Comunicação,  
(INTERCOM). Pernambuco, Brasil

Universidad Andina Simón Bolívar (UASB).  
Maestría en Comunicación Estratégica. La Paz,  
Bolivia.

Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Grupo  
de investigación "Cultura medios y poder". Lima,  
Perú.

Universidad Católica Boliviana “San Pablo”.  
Carrera de Comunicación Social y Servicio  
de Capacitación en Radio y Televisión para el  
Desarrollo (SECRAD), Sede La Paz.

Universidad Nacional de Pilar (UNP). Asunción,  
Paraguay.

Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.

Universidad Nacional San Antonio Abad del  
Cusco (UNSAAC). Cusco, Perú.



## Índice

Presentación..... 1

Panel 1. Lectura y revitalización del pensamiento  
de Paulo Freire en el contexto mundial. .... 7

*Gabriel Kaplún*

*Frank Gerace*

*Fernando Andrade*

*Aldo Ocampo*

Panel 2. La necesidad de recuperar la visión comunicacional  
de Paulo Freire y el rol de la formación de comunicadores  
a la luz de su pensamiento. .... 47

*Margarida Maria Krohling Kunsch*

*José Luis Aguirre Alvis*

*Eduardo Meditsch*

*Franklin Cornejo Urbina*

Panel 3. La permanencia y perspectiva comunicacional-educativa  
del pensamiento freiriano para el siglo XXI. .... 105

*Gissela Dávila Cobo*

*José Aladier Salinas*

*Rigliana Portugal Escóbar*

*Juliano Mendonça Domingues da Silva*

Panel 4. Afinidades y sintonías entre el pensamiento  
de Paulo Freire, Luis Ramiro Beltrán y Armand Mattelart.....143

*Erick Torrico Villanueva*  
*Aníbal Orué Pozzo*  
*Virginia Gonzáles Pari*  
*Francisco Javier Giménez*

Panel 5. Cátedra Mattelart: La trascendencia de Armand  
y Michèle Mattelart..... 169

*Efendy Maldonado Gómez*  
*Adrián Padilla Fernández*

Conferencias Magistrales.....183

*Daniel Prieto Castillo*  
*Mauro Cerbino*  
*Manuel Moreno Castañeda*

Pensamiento educativo y comunicacional de  
Paulo Freire en el centenario de su nacimiento  
(Julio - septiembre 1921 – 2021)  
Palabras de clausura .....261

*Rvdo. P. José Fuentes Cano*  
*Rector Nacional de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*

## **Presentación**

Como se ha reconocido en muchos escenarios, especialmente los del ámbito de la educación, el pensamiento del brasilero Paulo Freire no solo ha marcado un cambio paradigmático en la reflexión, pensamiento y práctica de ésta área pues trajo a escena un aspecto que estando próximo además de ser razón de la acción educativa se lo tenía invisible, o hasta subvaluado por sus implicaciones. Este corresponde a la arena de la educación popular, espacio al que indiscutiblemente se podía llegar desde la capacidad de reconocerse plenamente entre y con las personas, desde una lectura crítica, y no solo de la realidad sino de los mismos factores que entretejen la composición social. Lo popular introdujo al análisis realidades en las que se debatía el día a día de amplios sectores poblacionales, y a los que se los había signado no solo como causantes de sus propias circunstancias, ser responsable de atraso, y sobre todo se les atribuía la existencia de las mismas condiciones de pobreza dentro de las sociedades.

Lo popular comprendido en muchos espacios como lo folklórico y hasta lo pintoresco de las sociedades cobraba por fin su condición de ser estado de resultados de exclusión socio histórica y estructural aplicados sistemáticamente en la misma construcción de los estados nacionales de herencia colonial.

Lo popular tenía rostros, tenía formas, lógicas y estilos de su reproducción y mantenimiento y estos no eran más los de las posturas culturizantes, o las que se ajustaban a una lógica de adecuación en pro del mantenimiento de un estado de cosas. Lo popular era y es lo distinto, impulsaba a volver el rostro para ver la cara al otro, y reconocer en él la presencia reiterada de muchos sujetos excluidos e invisibilizados. Y lo popular desde y en lo educativo, aporte central a toda concepción pedagógica de Paulo Freire, trajo consigo también la comprensión y lectura de una experiencia denominada como la comunicación popular. Para la que se aspiró desde fines de los años sesenta en el siglo XX, no solo el soñar una sociedad y hombres nuevos, sino para que ellos hablaran y ellos se educaran por sí mismos, para sí mismos y en proyectos de transformación de justicia para todos.

Recuperar el pensamiento de Freire, no es ni puede ser una moda ni intelectual ni sólo de esfera académica, es y se constituye en una necesidad y una demanda permanente, aquella que a cada uno de nosotros nos da el derecho de exigir lo que nos corresponde, de soñar que en lo mediato o futuro se alcancen las relaciones de justicia, inclusión y equidad en las que todos aspiramos realizarnos como auténticos seres humanos. Pensar Freire, y homenajear su nacimiento, y presencia tan fructífera en el pensamiento contemporáneo es recuperar su fuerza humanista y humanizadora de la que todos y cada día necesitamos alimentarnos. Porque desde el campo de la comunicación ¿qué mejor noticia se puede tener para compartir, y así sea base de nuestra transformación, si no es la que anuncia un proyecto liberador y de justicia humana?

La educación y la comunicación, y en una relación intrínseca y mutua, nos liberan, tienen la capacidad de transformar el silencio de la reclusión o de la forzada espera en ilusión y esperanza, y su virtud la encuentra en la misma dimensión activa y enactiva que posee la palabra y así el diálogo, se intercambia no solo para un conocimiento mutuo

sino para la construcción de proyectos compartidos, de realidades superiores en las que hombres y mujeres encuentren los espacios para su propia realización. Es este el pensamiento que Freire nos trajo, con su vida y trabajo, y del que él quisiera que hagamos razón de nuestros propios proyectos humanos, a la tarea de ver lo hecho por él tomando como ángulo el de la comunicación social, como algo que merece recuperarse, re-plantearse, re-criticarse, y re-actuarse haciendo vivo el sueño humanista y humanizador de Freire.

De ahí que, encontrando sintonía en objetivos y retos, entidades como la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, inspiradora desde la Cátedra “Luis Ramiro Beltrán Salmón”, de la idea de generar un evento de magnitud desde el campo de la comunicación que celebrara el pronto nacimiento de Paulo Freire (septiembre de 2021), encontrando inmediata respuesta del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina, CIESPAL; entidad latinoamericana de la comunicación que cuenta también con la Cátedra “Luis Ramiro Beltrán, Comunicación para el Buen Vivir”; y la entidad de investigación de la comunicación, aliada de modo estrecho a las entidades referidas, la Asociación Boliviana de Investigadores de la Comunicación (ABOIC), que se pusieron en trabajo conjunto para hacer del homenaje a los cien años de nacimiento de Paulo Freire el escenario de recuperación y avivamiento de su pensamiento e ideales teniendo como base de su abordaje, un ángulo imprescindible en el planteo educativo de Freire, la comunicación social.

El empeño partió en los primeros meses de 2021 y se plasmó e hizo efectivo en una robusta oferta de tres dimensiones: Lectura y revitalización del pensamiento de Paulo Freire para el tiempo actual; La necesidad de recuperar la visión comunicacional de Paulo Freire y el rol de la formación de comunicadores a la luz del reto freiriano, y; La permanencia y prospectiva comunicacional-educativa del pensamiento freiriano para el siglo XXI. El recorrido transcurrió entre los meses

de junio a septiembre de dicho año, habiendo podido contar con un conjunto valioso de exposiciones además de un cierre con charlas magistrales. La dinámica virtual fue la característica de este proceso, dado que el periodo de su realización se enmarcó en uno de los peores momentos de la pandemia por la COVID-19.

Así, se gestó este encuentro de amigas, amigos, reflexiones y retadoras recuperaciones de Freire contando para esto con la presencia lo más amplia posible de actores e intelectuales que estuvieron cercanos a su trabajo y pensamiento. Se recorrió así gran parte de América Latina, tratando de recoger aportes de destacados colegas de las ciencias sociales, con especial atención en educadores y comunicadores.

Y como una suerte de comparación como señala el libro Paulo Freire una Bibliografía, de Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres como editores del histórico y más amplio documento de biografías y textos del pedagogo brasileño, concluido en 1996, primera edición en español en 2001, “con tranquilidad y certeza, afirmamos que ésta es la bibliografía comentada más completa de y sobre el autor, pero avisamos que no se presenta aquí una lista acabada, incluso porque continúan apareciendo día a día en Brasil y en otras partes del mundo textos sobre el eminente educador brasileño” (2001, p.5). Este esfuerzo de invitar a Paulo Freire a dialogar con nosotros desde su propia concepción de la comunicación y la fortaleza que le asigna al proceso del diálogo esperan ser pieza que desde la comunicación social haga de algún modo homenaje y justicia a la fuerza de sus sueños. Pues la mejor forma de enriquecer y perfeccionar su praxis podrá partir desde el aprender con el otro, mi alter ego, igual y mi distinto. Una vez que hemos recopilado el trabajo presentado por profesionales de gran competencia, con dedicación y empeño, presentamos esta compilación de lo que fue el Seminario “Pensamiento educativo y comunicacional de Paulo Freire, en el centenario de su nacimiento. Septiembre 1921 – 2021”, un material que esperamos siga motivando la discusión sobre el pensamiento freireano en educación y comunicación, en las aulas y en la practica de

esta comunicación alternativa, popular, ciudadana, comunitaria, que nos provoca y nos mantienen en movimiento.

Como indica Federico Mayor: “Paulo Freire es, con su larga y brillante trayectoria en el arte de educar, una figura legendaria. No hay más pedagogía que la del amor”.

Centro Internacional  
de Estudios Superiores  
de Comunicación para  
América Latina  
CIESPAL

Servicio de Capacitación en  
Radio y Televisión para el  
Desarrollo SECRAD  
Universidad Católica Boliviana  
"San Pablo" - La Paz  
UCB

Asociación Boliviana  
de Investigadores de  
la Comunicación  
ABOIC

*La Paz marzo del 2023*



## **Panel 1.**

Lectura y revitalización del pensamiento de Paulo Freire en el contexto mundial

**Gabriel Kaplún**

Presidente Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC).  
Montevideo, Uruguay.

**Frank Gerace**

Consultor de la FAO y UNESCO.  
New York, USA.

**Fernando Andrade**

Carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”.  
Unidad Académica Regional Cochabamba, Bolivia.

**Aldo Ocampo**

Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) Santiago, Chile.



## **Conversando con don Paulo, entre lo digital y lo decolonial**

Gabriel Kaplún

Para esta intervención propuse este título -“Conversando con don Paulo...”- porque más que hablar sobre Freire me gustaría conversar con él, aunque ya no está. E imaginar qué diría hoy, qué nos diría. Pero antes empiezo por dos recuerdos.

Paulo Freire estuvo una vez en Montevideo, allá por 1989. Entre otras actividades dio una charla en la “Casa del Maestro”, que es la sede del sindicato docente. Como la gente no cabía dentro, terminó hablando desde un balcón hacia la calle, aunque era un día de mucho frío. Él comentó que nunca le había pasado algo así, hablar desde un balcón a una multitud de educadores y de aprendices, que eso somos todos, que lo escuchaban con cariño y él les hablaba de la misma forma.

Tiempo después, cuando él ya no estaba, en Bolivia me sucedió algo que nunca olvidé. Fue hace casi 20 años, en la Universidad Pública de El Alto, una universidad creada hacía poco con una impronta de pueblos originarios, con un sello aimara. En ese tiempo estaban haciendo un esfuerzo por formar a sus profesores y me tocó dar un curso breve sobre comunicación y educación. A los 300 profesores universitarios que participaban les mostré un video de conversaciones con Freire, realizado por el IMDEC<sup>1</sup> de México. Lo vimos y comentamos, y al

---

1 Instituto Mexicana para el Desarrollo Comunitario [www.imdec.net](http://www.imdec.net)

terminar la sesión se acercó un profesor, arquitecto, de origen aimara, y me dijo: “don Paulo era nuestro amigo, pero no sé si nos entendió del todo”. Y se fue sin que llegara a preguntarle más lo que había querido decir. Me quedé mucho tiempo pensando – y pienso hasta hoy- qué era lo que Freire no había entendido. Y alguna respuesta me fui dando, como ya les contaré.

Pero empecemos nuestra conversación con él. ¿Don Paulo qué diría usted hoy en este tiempo digital? ¿Qué nos podría decir? ¿Usted pensó en internet y las posibilidades que tenía? Cuando usted murió internet todavía era un bebé, un niño que empezaba a caminar, no tenía la fuerza que tiene hoy, pero ¿llegó a imaginarse las posibilidades que habría? ¿Y cómo las veía?

Quizá Freire nos diría que había dos caminos que se estaban abriendo en esa época y que hoy siguen abiertos, tanto o más que en aquel entonces. Si don Paulo hablaba de la “educación bancaria”, tal vez hoy se podría decir que ya se vive en la “educación del cajero automático” o la “educación bancaria digital”, ¿Eso es bueno o es malo?

Posiblemente es la educación bancaria multiplicada, porque a veces el uso de internet en la educación lleva a automatización estandarizada, desde una perspectiva conductista que Paulo seguro que hubiera rechazado. Se puede pensar que internet abre para la educación, enormes posibilidades de volverlo todo automático, donde el profesor ya no importe y los educadores sean evaluados continuamente, paso a paso y al final de cada proceso, con sistemas inteligentes, con la inteligencia artificial que todo evalúa, una educación que casi se perdería humanidad.

Pero también, internet abrió una enorme posibilidad, para lo que a usted don Paulo le importaba más, ¿verdad? que era el diálogo en la educación. Si el siglo XX fue el siglo de los medios masivos de comunicación, el siglo de la emergencia de la radio y la televisión, el siglo XXI es el siglo de internet, y la diferencia es enorme. La radio y la televisión tenían el diálogo como una posibilidad muy limitada, porque estaban basados en la idea de uno que se comunica con muchos, desde

la emisora de radio o el canal de televisión se llega a mucha gente al mismo tiempo, pero para que esa mucha gente pueda conversar con quienes están en la emisora o el canal, será difícil. Las cartas y llamadas, los mensajes, no resuelven bien eso. La televisión y la radio no eran medios para el diálogo prioritariamente. Aunque claro que hay gente que hace un gran esfuerzo por hacer de la radio o la televisión espacios de diálogo, como José Luis Aguirre aquí, con el SECRAD <sup>2</sup>

Pero internet tiene esa posibilidad multiplicada por mil o un millón. Porque da la posibilidad 1000 por 1 millón, porque da la posibilidad de una comunicación ya no de uno a muchos, sino de todos con todos. Pero claro, ese “todos con todos” también tiene riesgos. Los riesgos del ruido inmenso, de la banalización que a veces las redes sociales producen, donde es mucho lo que se conversa pero poco lo que importa. Claro que ese riesgo existe. Pero también tenemos posibilidades de diálogo maravillosas en internet. Posibilidades, por ejemplo, de que quienes están aprendiendo en un lugar de un país se conecten con los de otro lugar en ese país y en otros lugares del mundo, que la palabra que se dice sobre el mundo propio, esa palabra generadora que tanto le importaba a Freire, le importe también a todos los demás y la puedan compartir. Que la posibilidad de construir el conocimiento sea impulsarla desde muchísimos más lugares y mucho más entre todos. Paulo nos diría entonces, tal vez: “aprovechen esa posibilidad”, hay que usar esa potencialidad. No hacer la de hacer más bancaria todavía la educación bancaria sino más dialógica la educación dialógica. Ahí habría una primera clave sobre el mundo digital en el pensamiento de Freire, y esa sería entonces una de sus invitaciones.

Quiero volver ahora a la conversación inconclusa con aquel profesor de la Universidad del Alto. Como ustedes saben Paulo Freire insistía mucho en el diálogo de saberes, pero tal vez allí se quedó corto. Si me hubiera explicado más, tal vez aquel profesor de El Alto, me hubiera

---

2 Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo, coorganizadora de este evento por el centenario de Paulo Freire.

dicho algo así: “A Don Paulo hay algo que quizás se le escapaba cuando hablaba de pasar del pensamiento mágico al pensamiento científico. Esa oposición entre la ciencia y la magia puede impedir comprender todo que la magia tiene en un sentido profundo. Pude haber ahí una dificultad para la comprensión de otros saberes, distintos de eso que llamamos ciencia. Saberes que quedan, entonces, fuera del diálogo de saberes.” Tal vez eso quiso decir aquel profesor arquitecto. Algo que empezaba a plantearse en América Latina en ese tiempo y que hoy lleva el nombre de pensamiento decolonial

Hace unos días tuvimos un diálogo sobre comunicación y decolonialidad con colegas de los cinco continentes, incluida nuestra América Latina<sup>3</sup>. Todos tenemos algo para decir porque la colonialidad habla de las muchas dominaciones que nos atraviesan, “oprimidos de muchas opresiones”, como diría Freire. La opresión de clase, que veía y denuncia con claridad, pero también las de género y las de raza, como decía Quijano<sup>4</sup>. Parece que también ahí hay otra pista para pensar a Freire hoy. Creo que don Paulo estaría mirando con mucha atención y con cariño esto lo de la decolonialidad.

¿Y qué diría don Paulo del panorama político latinoamericano, de lo que está pasando con él en su propio país, donde algunos brasileños que hoy gobiernan lo han convertido en una especie demonio que hay que extirpar en la educación. Seguro le dolería, pero quizás no se sorprendería, porque de Freire siempre se habla. Se habla bien o se habla mal, como en este caso, porque es un pensamiento que moviliza, que no deja indiferente a nadie. Y sigue pasando porque es un pensamiento tan antiguo y tan moderno, tan raigal y tan contemporáneo, tan vigente hoy, para quienes lo quieren y quienes lo atacan.

---

3 “Estudiar la comunicación en clave decolonial”. Panel organizado por ALAIC en el marco de la Conferencia de IAMCR (International Association for Media and Communication Research), Nairobi, Kenia, julio 2021. Disponible en [www.youtube.com/watch?v=y3WBThlWn30&t=3454s](https://www.youtube.com/watch?v=y3WBThlWn30&t=3454s)

4 Quijano, Anibal (2014) Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires, CLACSO.

Seguro que don Paulo estaría hoy con los oprimidos, en las movilizaciones que hubo en Chile en 2019, en la Convención Constituyente que se formó luego; también en las calles de Quito y de todo Ecuador, junto a los indígenas que estuvieron en la primera línea en esas movilizaciones; con la gente que en estos días se ha expresado en ese enorme paro nacional en Colombia; y en tantos lugares donde los oprimidos se manifiestan. Ese seguramente sería el lugar donde estaría Paulo.

Como decía Gissela Dávila recién en este panel, no hay disociación posible entre educación y política. Y desde la comunicación yo diría: no hay disociación posible entre comunicación y política. No somos técnicos solamente. Ser comunicadores, ser educadores hoy en América Latina, es seguir conversando con don Paulo, quizás pensando entonces qué nos diría hoy y no sólo recordándolo desde su pensamiento original y raigal que nos sigue desafiando.



## **Paulo Freire, la extensión agrícola y la participación ciudadana**

### **El lugar del libro *Pedagogía de la autonomía***

Paulo Freire and Agricultural Extension and Citizen Participation

The place of the book "The pedagogy of autonomy"

Frank Gerace<sup>1</sup>

### **I. Introducción**

Es un placer y un honor participar en este evento. Tendrán que aguantar mi oratoria y castellano algo oxidados por el desuso.

No se puede leer un libro de Pablo Freire (PF) y lograr una visión nítida y clara de sus ideas. Encuentras hilos sueltos y cruzados que conectan y estructuran su filosofía.

Estos hilos entran en un tejido multidimensional. Nosotros sentimos satisfacción intelectual y hasta emocional al apreciar la riqueza de sus puntos centrales, pero no podemos desarrollar un esquema lógico de sus ideas.

Mis palabras van a ser un poco así: unas citas de PF, unos comentarios de varios autores, unas ideas más, unas experiencias e intentos de ordenar los hilos en un tejido coherente.

---

1 Investigador independiente, Nueva York, Estados Unidos.

El texto corresponde a la ponencia presentada por el autor el 30 de julio de 2021 en el marco de la "Celebración del centenario de nacimiento de Paulo Freire", organizada por el Servicio de Capacitación en Radio y Televisión (Secrad), la Asociación Boliviana de Investigadores en Comunicación (Aboic) y el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal).

Llegué a Bolivia para trabajar en Montero, en una parroquia al norte de Santa Cruz donde trabajé con una radio campesina. Luego, fui a Estados Unidos a trabajar en la televisión comercial. Regresé a la TV Bolivia. En todas estas experiencias traté de involucrar a los oyentes, pero fui consciente de mi papel de productor y conductor.

Salí de Bolivia cuando el golpe de Banzer en 1971. En Lima trabajé en el INTE, el Instituto Nacional de Teleducación del Ministerio de Educación. Salí de Lima para sacar mi doctorado en la Universidad de Texas. Después de enseñar en La Universidad de Nuevo México, regresé a Bolivia para seguir con varias actividades, dentro y fuera del país, hasta la fecha.

Mejor hablemos de PF. El mundo conoció a PF con su libro *La educación como práctica de la libertad* (2009), publicado inicialmente en 1965, y con los conceptos y términos que acuñó: la “educación bancaria” y “concientización”.

Ha habido dos grupos principales de lectores de PF: a un grupo le gustaron muchos de los conceptos y términos emblemáticos que acuñó, como la “educación bancaria” y la “concientización”. Pero no bregaron con el fondo de sus obras. Algunos historiadores del pensamiento de PF llaman a este grupo el “ortodoxo”.

Otros —entre ellos, nosotros— siguen un modelo híbrido, agregando ideas de otras fuentes para mejor entender y aplicar las ideas de PF. El grupo híbrido mina, aprovecha y aplica elementos su pedagogía dialógica con enfoques críticos neomarxistas, postmarxistas y cristianos.

Al saber de PF muchos se equivocaron pensando que solo era cosa de la educación como siempre. Ahora sabemos que sus ideas fueron más allá. Él rechazó el supuesto “pensamiento crítico” que se concentra en el contenido y en los argumentos lógicos, pero no en el contexto moral y emocional.

Después del golpe en Brasil, incluyó más de la visión marxista en su obra, pero su marxismo se inspiró en los de abajo y no en el partido. Al tomar contacto con los jefes ortodoxos del partido, repiensa mucho de su marxismo.

A mí me pasó algo similar en una reunión con el director de Sinamos, el Sistema Nacional de Movilización Social en el Perú<sup>2</sup>. Hablábamos de la comunicación participativa cuando él me advirtió: “Pero el pueblo no es virgen”.

El mismo PF nos dice que no presentaba suficiente detalle sobre el diseño institucional de la democracia participativa, Él dice que era ingenuo e idealista, que hacía poco énfasis en la praxis reflexiva y que no prestó suficiente atención a la resistencia de las élites que quitaron fuerza a sus proyectos.

Aún en este período rico de su producción intelectual vemos la dificultad que ya señalamos arriba, de no poder trazar fácilmente en los escritos de PF una línea que una la pedagogía con la acción. Todo está presente en sus escritos y en sus conferencias en Chile. Es nuestra limitación de no tener la visión multinivel y abarcadora de PF. Queríamos recetas para la revolución.

## **II. Sus ideas**

PF emplea muchos conceptos filosóficos y sociológicos de otros pensadores. De igual forma él ha dejado muchas huellas en el pensamiento actual que:

- Es antipositivista y más cualitativa; se vale menos de reglas y esquemas que de observación y participación.
- Reconoce que la escuela y otras instituciones son agentes de la ideología reinante.
- Las pedagogías tradicionales existentes son estáticas y unidimensionales. Se enfocan exclusivamente en los componentes y contextos de la comunicación, y poco en los efectos.

---

2 El Sinamos fue un organismo estatal de participación de la sociedad civil creado en 1971 por el “Gobierno Revolucionario” del militar Juan Velasco Alvarado. Ver: <https://docs.peru.justia.com/federales/decretos-leyes/18896-jun-22-1971.pdf> (N. del E.).

Las pedagogías cambiantes se mueven dentro de la sociedad, la economía del conocimiento, la diversidad y la alfabetización digital.

Las pedagogías emergentes interrelacionan la tecnología, la pedagogía, los contenidos y la sociedad.

La educación multicultural establece las conexiones conceptuales y prácticas entre la pedagogía y la diversidad. Respeta e incluye las realidades y costumbres, hasta los idiomas populares e indígenas.

La pedagogía crítica empodera la juventud para la economía del conocimiento buscando cerrar la llamada “brecha del ingenio”. Se vale de los recursos públicos y privados necesarios para lograr la democratización de las oportunidades participativas en la emergente complejidad socioeconómica.

De alguna forma el pensamiento de PF parece estar en la tradición no dualista de las filosofías orientales y del paleontólogo y teólogo católico Teilhard de Chardin.

Él descarta la comunicación unidimensional de las personas y de las pedagogías. Habla del educador/educando y de la crítica/praxis. Es como si su lenguaje no tuviera sujetos, objetos, verbos transitivos o pasivos y solo tuviera reflexivos.

Esto es lo más profundo y más huidizo y difícil de captar y comprender.

Algunos autores ven que el pensamiento de PF se puede entender con la ayuda de los conceptos de la mecánica cuántica.

No entramos en la física, que postula que la naturaleza no es dual con la materia y la energía aparte, sino es los dos estados a la vez. Nos suena a PF cuando leemos que los físicos escriben materia/energía.

En términos filosóficos, el lenguaje no dualista de Freire es crítico y epistemológico; es decir, trata del ser o existencia de una cosa, al mismo tiempo que trata de cómo la conocemos.

Pienso estudiar más este aspecto de PF. Parece que nos ha de ayudar a entender sus conceptos del educador/educando, y su enfoque hacia y desde el pueblo.

### **III. La extensión agrícola**

Hubo gran interés por la extensión agrícola en América Latina en los 90. Los gobiernos neoliberales buscaban una forma de eliminar la vergüenza de la pobreza de su campesinado (como con los muros a los costados de las carreteras de los aeropuertos a sus capitales, muros para que los visitantes extranjeros no vieran las barriadas sobre el camino).

Otra razón fue la búsqueda de ingresos a costa de la mayor explotación de las mujeres y hombres del agro. Los países fuertes acompañaron sus préstamos con la divulgación de ideología, plasmada en su asistencia técnica, en filmes y manuales de instrucción.

Pero Freire, en 1973, nos recuerda que la tecnología no existe sin la humanidad y esta no existe fuera de la historia.

La extensión agrícola debería tener la tarea de la liberación y transformación estructural para que el hombre latinoamericano deje de ser objeto de la historia, para ser el sujeto de ella.

El extensionista no es modernizador, sino liberador, crítico y creador.

Hay tres dimensiones de la extensión: económica, ambiental y sociocultural.

La visión de PF abarca las tres. En suma, la realidad es construida a partir del diálogo grupal:

**La construcción social de la realidad.** Un experimento mental para discutir hoy sobre la extensión agrícola:

- La emigración del agro.
- Comunicación de novedades agropecuarias.
- Comunicación sobre insumos, infraestructura física y cultural.

### **IV. La pedagogía ciudadana**

Mi libro [Comunicación horizontal: Cambio de estructuras y movilización social] (Gerace, 1973) fue inspirado en las ideas de PF y

nació de las mismas fuentes: la inspiración cristiana, la visión marxista y el rechazo del verticalismo en la política y en la comunicación. El subtítulo del libro es “Cambio de estructuras y movilización social”. Un borrador fue más claro con “Cambio de estructuras y ascenso de masas”.

Es lo que buscábamos en los años 70, los años de las dictaduras. PF estaba presente en el fermento intelectual de esa época. Pero no encontramos la píldora mágica. Mientras tanto, fuera de América Latina, los estudiosos de otros países se volcaron al estudio de la ciudadanía. Buscaban la forma de educar y organizar el pueblo. Sus enfoques variaban de reformistas a radicales.

Avanzaron mucho en el cotejo del trabajo de PF sobre las bases de otros filósofos sociales. Paulo continuó la investigación y práctica de la participación ciudadana crítica cuando regresó de su exilio.

Después de su retorno a Brasil en 1980, trabajó como secretario municipal de Educación de la ciudad de San Pablo. Pero se sintió fracasado por no poder hacer frente a las ONG reformistas de los 90 y 2000. Pese a este problema, su influencia en las Jornadas de la Juventud, en junio de 2003, fue masiva.

Además de su presencia entre la juventud revolucionaria mundial, arreció la corriente de estudios sobre PF y su aplicación a la gama de desafíos sociales del siglo XXI, entre ellos, el desafío del fortalecimiento de la pedagogía ciudadana.

Hay tres requisitos fundamentales para la educación ciudadana:

- Se requiere de un currículo basado en una democracia actual y existente. Si no hay tal democracia, no hay que conformarse con ideas platónicas de la “cívica”, sino hay que seguir actuando “como si fuera” con una crítica formadora que enseña y alfabetiza de y para la ciudadanía crítica.
- La calidad de la participación del pueblo tiene primacía. Hace falta el diálogo deliberativo y contestatario. (Veremos esta palabra en seguida).
- La ciudadanía crítica reconoce los límites del consenso democrático.

Como dicen, “la democratización de la democracia no tiene fin”. PF fue consciente de los límites de la democracia formal. Aunque usaba el vocabulario populista de la democracia participativa, no dejaba de buscar una pedagogía crítica de la ciudadanía. En esto, su método dialógico tiene afinidades con el modelo de Habermas, la teoría discursiva de la democracia.

Según Habermas (1996), la “contestación” proporciona una alternativa a los términos ambiguos de “revolución” y “lucha”. No es la toma de poder, pero significa más que las prácticas reformistas que salen de un “consenso”. Un ejemplo del diálogo contestatario en Freire es su posición de que la liberación es la lucha para la ciudadanía, que no puede estar dotada desde arriba. Él insiste que “la libertad se adquiere por la conquista, no como un regalo”. En este breve esbozo vemos la necesidad que tenemos de desovillar los hilos de PF. Vemos que ganamos una chispa más de comprensión al dividir el término “diálogo” en “diálogo deliberativo” y “diálogo contestatario”.

En ambos casos los educadores/educandos critican su propia realidad; pero también es necesario mantener una actitud desafiante y contestataria antes y durante el diálogo. No será siempre enfrentamiento, pero siempre habrá una mirada clara e indagadora.

#### **IV. La pedagogía de la autonomía**

Fue su último libro. Seguro ha querido tocar todos los fundamentos de su pensamiento.

En este libro ordena sus ideas en tres capítulos:

1. No hay docencia sin “discencia” (es un neologismo; Freire inventa la palabra para enfatizar la unidad del acto de enseñar y de aprender. El docente y el discípulo se interpenetran).
2. Enseñar no es transferencia de conocimientos.
3. Enseñar es una especificidad (una propiedad, una característica) de la humanidad.

Es un resumen de tres décadas de reflexión. Podremos encontrar aparentes contradicciones en Paulo Freire. Pero no son contradicciones, porque sabemos que es la multidimensionalidad de PF. Como mencionamos arriba, sus ideas no son dualistas. Con Paulo Freire nunca es o "pin" o "pon". Es "Pin Pon" con toda la complejidad del muñeco<sup>3</sup>.

Leeremos rápidamente unos acápite de sus capítulos:

"No hay docencia sin discencia" (Freire, 1999, p. 23):

La docencia/discencia exige:

- Rigor metodológico.
- Investigación sobre el educador/educando.
- Respeto de los saberes del educador/educando.
- Corporificarían de las palabras en el ejemplo.
- Riesgo, aceptación de lo nuevo.
- Reflexión sobre la práctica.
- Reconocimiento de la identidad cultural.

"Enseñar no es transferencia de conocimientos" (Freire, 1999, p. 47), sino que crea las posibilidades para...

- El conocimiento del inacabamiento del proceso.
- El reconocimiento de estar condicionado, pero no determinado.
- El respeto de la autonomía del ser del educando.
- La alegría y esperanza junto con la rabia.
- La convicción de que el cambio es posible
- La curiosidad.

"Enseñar es una propiedad humana y exige" (Freire, 1999, p. 88):

- Seguridad, competencia profesional.
- Compromiso.

---

3 Pin Pon el muñeco fue el personaje, creado por el actor Jorge Guerra, de un programa homónimo de la televisión chilena, difundido en los años 60 y 70, y de una popular canción infantil (N. del E.).

- Comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.
- Libertad y autoridad.
- Generosidad.
- Toma consciente de decisiones.
- Saber escuchar.
- Reconocer que la educación es ideológica.
- Disponibilidad para el diálogo.

Es el resumen de tres décadas. No es posible leerlo aparte del cuerpo de su trabajo. Existen contradicciones. Por ejemplo, en *Pedagogía del oprimido*, Freire dice que hay necesidad de organización verdadera. Pero, en *Extensión o comunicación*, critica duramente al dirigismo, al vanguardismo, a las campañas.

Esto no nos debe sorprender. Es un ejemplo más de la multidimensionalidad del ovillo de sus ideas.

No hay contradicción. Paulo no descarta la organización necesaria, pero señala que la burocracia quita la legitimidad de la decisión de los educadores y el entusiasmo de los educandos, sean menores o adultos.

La educación no es el consumo de ideas, sino su creación. La autoridad sin libertad se hace autoritarismo. La libertad sin autoridad se hace irresponsabilidad. Nadie educa a nadie y nadie se educa solo aparte de educarse en comunidad mediado por el mundo.

## **Referencias**

- Freire, P. (1999) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Gerace, F. (1973). *Comunicación horizontal: Cambio de estructuras y movilización social*. Editorial Studium.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy* [Entre hechos y normas: Contribuciones a una teoría del discurso de la ley y la democracia] (W. Rehg, Trad.). MIT Press.



## **El Humanismo de Paulo Freire en la post pandemia 2019**

*Fernando Andrade Ruiz*

### **Introducción**

En medio de la pandemia del 2019 y con la intención de reflexionar respecto a la manera cómo la Humanidad podría responder a un embate de tal magnitud, lo primero que creo es que debería haber una reacción mancomunada, es decir que, si el mal es de alcance universal, la respuesta también tendría que adquirir esa dimensión.

Con tal propósito, busqué concepciones filosófico-teóricas que partiesen de visiones integrales del género humano y de su capacidad conjunta para enfrentar problemas comunes.

Así recalé en el “Humanismo”, tan venido a menos en las últimas décadas. Evidentemente, no sólo en aquel relacionado con la revitalización artística durante el Renacimiento, tampoco a su simplificación en materias de “humanidades” de programas académicos, sino a todo ese formidable pensamiento que, desde tiempos remotos, reflexionó sobre el sentido mismo de la existencia humana, su relación con la naturaleza y toda la enorme potencialidad de sus facultades intelectivas, sensitivas, espirituales que le permiten conocer, interpretar, cuestionar, valorar y transformar las condiciones de existencia, haciéndolo desde fortalezas culturales, éticas, morales, en la búsqueda incesante de ideales de paz, libertad, justicia y felicidad.

Esa raigambre filosófica, ¿podría ser útil en la lectura y reconstrucción del escenario mundial configurado por la presente Pandemia?

En búsqueda de alguna respuesta, recurro al aporte de quien, sin duda, fue un gran Humanista: Paulo Freire, en el centenario de su nacimiento.

## **La Pandemia del s. XXI**

Uno de los pilares de la metodología de análisis que desplegó Freire fue el cuestionamiento y problematización permanente de las dinámicas históricas desde utopías, aspiraciones, ideales y esperanzas que puedan servir como marco para orientar la intervención fáctica sobre ellas.

La Pandemia 2019 ha desnudado a la especie humana en muchos aspectos y también le hace ver la falta de previsiones a futuro. Patentizó evidencias que se tenían olvidadas o estaban en planos secundarios, como que todos los seres humanos somos iguales en nuestra condición de tales e interdependientes entre sí, también en nuestra debilidad y vulnerabilidad ante peligros y amenazas comunes (Cf. De Bernardo, Jorge).

El desarrollo científico en todo ámbito, si bien alcanzó logros muy importantes a lo largo de la historia, mostró numerosas limitaciones e insuficiencias ante esta enfermedad y su expansión.

La globalización y sus múltiples expresiones, por si solas, han demostrado no ser capaces de generar reacciones oportunas y eficaces frente a algo así.

Cualquier tipo de poder (internacional, nacional, político, económico, militar, etc.), se tornó muy relativo ante la dimensión y velocidad de los hechos, y, en tantos casos, hasta totalmente inútil.

El desarrollo digital y sus usos virtuales, tan insertos en la vida actual, ayudaron a identificar todas las debilidades planetarias acumuladas por los humanos a lo largo de su historia, entre ellas: la

precariedad de los sistemas de salud, de educación, de seguridad, asistencia social, pobreza, hambre, descuido del medio ambiente, odios, racismo, discriminación, aporofobias y tanto más.

La Pandemia está dejando en claro que la Humanidad es frágil y muy expuesta a amenazas que fácilmente pueden destruir y complicar aún más las formas de convivencia y continuidad del género humano en el planeta. Ante ello: ¿habrá todavía posibilidades de reconstruir nuestras visiones del mundo y de nosotros mismos? ¿podremos cultivar nuevas esperanzas y caminos, desplegar esfuerzos compartidos?”.

## **Freire, el Humanista**

Paulo Freire contestaría a esas preguntas con categóricos y entusiastas: ¡sí!

Convencido de que los humanos podemos albergar y apuntar al logro de grandes ideales -gracias a todo el potencial racional, sentimental y físico con el que contamos-, él postula la inacabable generación de nuevos conocimientos, esperanzas, cuestionamientos, intervenciones para transformar la realidad, todo ello en pos de una convivencia más grata y feliz entre los habitantes del globo.

Es que la aspiración a una interrelación humana que permita crecer juntos, compartiendo proyectos, angustias, expectativas, problemas, esfuerzos, sueños y esperanzas, constituye uno de los principales legados que Freire dejó.

Repudiaba que el humano pudiese ser cosificado, instrumentalizado, reducido solamente a su capacidad comercial, material, dejando de lado su dignidad, sus contextos, su derecho a construir rutas y destinos propios. Por eso y mucho más Freire merece ser plenamente catalogado como verdadero y gran humanista.

Ese caudal reflexivo comenzó a desarrollarse allá por los años sesenta del siglo pasado, época en la que este pedagogo brasileño sufría las imposiciones de la Guerra Fría, las obsesiones hegemónicas de las

potencias, la acumulación insensible de capital monetario, todo lo cual derivaba en asimetrías sociales, económicas, políticas, tanto entre personas, como entre países y, además, daba lugar a violencias físicas y simbólicas, exclusiones, odios y opresiones de diversa índole.

Freire consideraba, como parte medular de su análisis, que todo aquello repercutía y se fortalecía en los sistemas educativos predominantes en América Latina, algo muy grave para él, dado su convencimiento de que la educación es la materia prima del “ontos humano”: su cimiento, su savia e impulso.

Desde tal convicción, sugirió métodos y pedagogías para generar acciones de cambio, bajo su concepto de “praxis histórica”, referido a que todas las teorías y propuestas deben partir y llegar a la realidad, mediante procesos dialéctico-educativos permanentes.

Por eso que este pensador no puede perder vigencia en este siglo XXI, época en la que debemos interpretar y aprender de la dramática enfermedad que nos invade.

Empezaría motivándonos a estudiar e investigar los nuevos escenarios, analizarlos críticamente, vigorizando utopías, acciones y desafíos, con valores renovados y mediante creativas pedagogías y metodologías acordes a las necesidades y problemas encontrados, con especial atención en el estado y perspectivas de los sistemas educativos, tan fuertemente impactados.

## **Hacia una cultura del “nosotros” y de la “comunicación”**

De las muchas vertientes que deja el caudal freireano, elegiremos una que es medular en toda su filosofía humanista: el sentido del “nosotros”, que supone una individualidad integrada a los demás y también a la inversa. Desde ese enfoque, la existencia humana adquiere un carácter de inminente “reciprocidad”, pues cada persona queda ineludiblemente fusionada con la otra: en la alteridad no se puede “ser”, si el otro “no es”.

Uno es tan responsable de sí mismo como de los demás. Significa que la “esencia humana”, en última instancia, es siempre un “nosotros”, por lo que, la comunicación entre congéneres queda indisolublemente ligada a la naturaleza humana y es la que permite toda forma de sociabilidad y también, en consecuencia, de acciones de cambio.

Dice al respecto que el diálogo es existencia; que la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa. La autenticidad del diálogo es intrínseca al reconocimiento de uno mismo en el otro.

Consecuente con esos principios, hizo de la comunicación el componente central de su praxis pedagógica, sosteniendo que en ella se sustenta el desarrollo integral de los humanos y que, desde su ausencia, es posible explicar la violencia, los odios, la opresión, la maldad, la exclusión, el abuso, las injusticias.

Ese “nosotros”, entonces, queda profundamente incrustado en el corpus ético que Freire propone a la Humanidad y que puede ser origen de una nueva cultura universal, no excluyente de las diferencias entre pueblos y personas, pero sí defensora de los derechos a la auto determinación de todos ellos para una convivencia respetuosa, justa y pacífica.

Una ética, una pedagogía, una verdadera cultura del “NOSOTROS”, que haga de la fraternidad y del trabajo compartido su sustancia, erradicando así la visión del otro, como contrincante y ajeno.

Ese sentido está totalmente presente en los diagnósticos que él realizó respecto a la educación, principalmente en América Latina y que mantienen plena vigencia en esta pospandemia.

La falta de una ética de tal raigambre es la que hace que la educación, en lugar de ser liberadora, generadora de encuentros fraternos y escenario para el intercambio de saberes, se torne opresiva, pasiva e indiferente a contextos y problemáticas comunes. Sólo el ejercicio de una verdadera comunicación podrá construir e integrar a la educación en aquella ética, en esa cultura del “nosotros”.

Freire es recordado como uno de los principales artífices de las nuevas teorías de la comunicación que emergieron en los años setenta y ochenta del siglo pasado y que cuestionaban concepciones estructuro-funcionalistas concentradas en los “medios” y no en los actores (en las personas, en los sujetos) y en los procesos que generan las interacciones entre estos y en los derechos que tienen para definir sus propios decursos comunicacionales.

Las teorías de la comunicación “participativa”, “horizontal”, “alternativa”, tienen en Freire un referente nuclear. Son esos sentidos de horizontalidad, de simetrías, de derechos compartidos, de acciones conjuntas, que convendría rescatar ahora en pro de la renovación de un pensamiento humanístico en planos aún más universalizados que los que vio Freire en su época.

Actualmente existen muchos aspectos compartidos por la Humanidad y que dieron lugar a conceptos como “globalización”, “noosfera” (desarrollado por Teilhard de Chardin), “aldea global” (McLuhan) y otros similares.

Sin embargo, en ellos, no se percibe el deseo freireano de amalgamar el “yo” y el “ellos” en un “nosotros” y así acercarse a la posibilidad de una ética y una cultura de aspiraciones ecuménicas, sustentadas en la comunicación y en la fraternidad, lo que, inevitablemente, quedará ligado a la profundización democrática y al respeto pleno de los derechos humanos.

## **Corolario**

La Pandemia 2019 encontró a la Humanidad poco preparada para algo así. La descompuso en múltiples sentidos, pero, quizá, pueda ser tomada como una oportunidad para repensarnos e iniciar nuevos caminos.

Con tal propósito, en este texto hemos recuperado algunas ideas generales del Humanismo, especialmente aquellas aportadas por Paulo

Freire, en la perspectiva no sólo de mejorar la convivencia actual, sino también la del futuro.

Junto a Freire, hicimos hincapié en que haría mucho bien a la revitalización humanística, como punto de partida, la internalización de principios éticos que asuman a la especie humana como una sola en origen, evolución y características (debilidades y fortalezas) y con insoslayable grado de interdependencia entre sus miembros en la necesaria urgencia de comprender y afrontar desafíos comunes ante el desconcierto que pueden ocasionar acontecimientos no esperados como este del COVID-19.

Es decir, asumir que nos necesitamos mutuamente y que sólo unidos podremos desplegar acciones beneficiosas para nuestra buena continuidad en el planeta.

El Papa Francisco lo dijo claramente: “nadie puede pelear la vida aisladamente, se precisa una comunidad que nos sostenga, que nos ayude, en la que ayudemos unos a otros a mirar hacia adelante. ¡Qué importante es soñar juntos!”.

Freire haría plenamente suyas esas palabras y enfatizaría en que “la esperanza y el derecho a soñar son intrínsecos en el ser humano y son verdaderos impulsores para acciones transformadoras”.

Un fortalecido Humanismo en el siglo XXI, en el que, también fieles a Freire, la comunicación podrá ser la que viabilice la expansión y consolidación de una nueva ética, de una nueva cultura universal del “nosotros”: fraterna, liberadora y ansiosa del bienestar colectivo basado en el respeto a los derechos fundamentales que todos poseemos.

No será un camino fácil, ya que actualmente son muchas las amenazas que horadan las esperanzas por una convivencia más fraterna, ya sea debido a las propias acciones humanas, como también a fenómenos físico-biológicos que no dependen de nuestra voluntad.

Sostiene Hannah Arendt: “toda salvaguardia precisará de nuevos principios que alcancen a la Humanidad en su conjunto”.

El boliviano Adalid Contreras enfatiza en que “podrá ser útil recuperar los principios del “suma jakaña”, propios de las culturas

indígenas andinas, que hacen referencia al “vivir bien” desde una profunda “conjunción entre lo individual y lo comunitario”.

Es evidente que, durante el proceso, deberán quedar definitivamente erradicadas algunas rémoras, como percibir a las sociedades divididas en clases irreconciliables y enfrentadas entre sí, racismos, discriminaciones, nacionalismos extremos, fanatismos religiosos, fronteras físicas infranqueables y otros estorbos, para ser sustituidos por acuerdos de integración más efectivos, a nivel regional y mundial, ante lo cual, las potencialidades técnicas de esta era digital pondrán ser de enorme utilidad.

Las acciones concretas de los Estados transnacionales o nacionales, en tal sentido, serán de enorme importancia, pero también resultarán irremplazables las convicciones y actitudes de impulso emergentes de cada individuo, de familias, grupos, instituciones: la comunidad en general.

El Humanismo a recrear deberá ser una obra compartida, pensando ya no sólo en el presente, sino en el compromiso moral que tenemos con las generaciones venideras para que, ojalá, ellas sí puedan acercarse a la felicidad soñada.

Identificados con Freire, algunos creemos que es posible cultivar la confianza en los humanos, como seres capaces de levantar la mirada hacia utopías de fraternidad, solidaridad y hasta de amor.

“Amor” sí, porque Freire también lo dijo: “no hay libertad sin diálogo y no hay diálogo sin esperanza y amor”. Poco antes de morir expresó: “me gustaría ser recordado como alguien que amó profundamente al mundo, a las personas, a los animales, a las plantas, a la vida”.

En ese contexto, no tengo duda de que el pensamiento y el sentimiento de Freire conllevan, en sí mismos, la inmortalidad.

## **Referencias**

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- De Bernardo, J. "COVID 19: ¿Un mensaje de la naturaleza?", Conferencia, in. Auditorio Virtual de Radio Kancha Parlaspa, youtube, marzo 2021.
- Contreras, A. <https://www.rimaypampa.org>
- Silvio Rodriguez: Mi primera tarea (2021) "Me gustaría ser recordado como una persona que amó profundamente al mundo, a las personas, a los animales, las plantas; ¡La vida!". Facebook. Disponible en: <https://www.facebook.com/watch/?v=528741811493807>
- <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>
- Papa Francisco, Iglesia en Aragón, <https://www.iglesiaenaragon.com>



## **La comprensión del presente a través del legado y pensamiento educativo Paulo Freire**

Aldo Ocampo González

Paulo Freire es uno de los principales educadores a nivel mundial que mayor influencia ha tenido en diversos campos del conocimiento, ha sido traducido a más de 50 lenguas generando reformas educativas fundamentales, no solamente en Brasil y en Latinoamérica, sino que también en países azotados profundamente por el colonialismo.

¿En qué reside el legado de Paulo Freire hoy? Cuando se realiza un análisis en torno a su obra, notamos que mucho de lo que se enuncia como discursos críticos sobre pedagogía crítica, interseccionalidad, feminismo, movimientos decoloniales, interculturalidad crítica e incluso educación inclusiva, cuando la pensamos por fuera y más allá de la educación especial, observamos una presencia significativa en torno al pensamiento freiriano. Por lo cual muchas de las ideas que Paulo Freire planteó en su momento, hoy en día siguen vigentes, asignándoles un estatus de anacronismo, no es exclusivamente algo del pasado, sino que es algo que se apropia del presente, corresponden a ideas que cobran fuerza para leer ciertos problemas fundamentales que azotan el presente, tales como, el desarrollo humano, comprender las injusticias y poder destrabarlos.

Paulo Freire es un pedagogo que siempre será un sujeto inmortal. Hace un año en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación

Inclusiva (CELEI) de Chile, se desarrolló un conversatorio titulado: “Paulo Freire inmortal” sin embargo, algunas personas sostuvieron que este, “no era inmortal, que era un sujeto situado, historiado”. En cierta medida, esto es cierto. Si atendemos a la fuerza de su legado y al carácter penetrativo y profundo que ha tenido en todos los educadores de habla hispana, de África y otros países, se llega a la conclusión que el legado de Paulo Freire sigue tan vivo, como si él aún estuviera presente. Esta idea de Paulo Freire inmortal alude a su pensamiento, a la fuerza pujante de su obra; es algo que regresa una y otra vez provocando un llamamiento de sensibilidad crítica que en un efecto de mutualidad – algo que nos mira y que miramos– nos informa de diversas formas de empobrecimiento existencial.

Freire es un hombre de su tiempo, que tiene la particularidad de ser una voz que nunca va poder ser silenciada y que incluso desde el más allá continuará canalizando mensajes para no olvidar donde reside lo más fundamental del acto pedagógico, que no es otra cosa que el acto de aprender, de hacer la escuela un espacio de esperanza y de movilizar las discusiones, para que justamente esa esperanza social, esa justicia y esa creación de otros mundos tenga sentido. Por tanto, Paulo Freire es uno de los principales fundadores de lo que se denomina “pedagogía crítica”. Toda su obra estará puede ser concebida en términos de una estructura genealógica crítica que movilizará la frontera entorno a tal movimiento pedagógico antes citado.

Su obra y sus ideas serán un llamamiento a luchar por un cambio social a favor de la singularidad, del antirracismo y en contra de la homofobia, del régimen patriarcal, secular, capitalista y colonial, que hoy en día tiene profundas implicaciones en el sistema del mundo y en las sociedades. Por eso el pensamiento freiriano es un llamamiento a luchar por el Otro. Ese acto de reconocimiento, es donde principalmente fallan los sistemas sociales y sus estructuras de funcionamiento, al carecer de coordenadas de alteridad que permitan hacer el cambio cultural que Freire ha apostado.

Uno de los rasgos distintivos del pensamiento de Freire en los actuales debates en educación, reside en dos de los verbos importantes que hoy en día, en Latinoamérica tienen mayor fuerza en el ámbito crítico, hablamos así, del verbo descolonizar y el verbo incluir. Ambos son mandatos sumamente poderosos, que imponen continuas modalidades de transformación del mundo.

La obra de Freire debe ser concebida como un paradigma de revolución pedagógica. Debemos tener presente que él no buscaba convertirse en una figura fetichizada en la historia del pensamiento pedagógico, lo que realmente le interesaba era generar procesos de concientización profunda, donde el ser humano tomará conciencia del lugar que habita en el mundo y cuales son sus posibilidades para intervenir ese mundo y transformarlo a favor, de lo que él llamaba, “esperanzar”. Esta capacidad de crear, imaginar y producir, Freire decía que “la espera era una acción pasiva”, mientras que “la esperanza y el esperanzar eran una acción transformativa del sujeto”. Un acto de profunda reconocimiento onto-política de la agencia humana.

En este sentido ‘incluir’ y ‘descolonizar’, se convierten en verbos que llevan a pensar en acciones permanentes de intervención y deformación –aquí, el sentido del sustantivo es empleado en términos de algo que muta hacia entendimientos inimaginados– de los desempeños epistemológicos con los que pensamos frecuentemente de la educación y sus procesos. Esto, permitiría sostener que la fuerza heurístico-política de ambos verbos los inviste como una poderosa praxis crítica, una estrategia de análisis y un proyecto de conocimiento en resistencia. Freire y su legado son esenciales para interpelar las articulaciones de las políticas neoliberales de la década del noventa, a las cuales este se va a enfrentar, defendiendo la escuela como espacio de esperanza, al tiempo que, múltiples sectores luchaban por el sistema de privatización y, en especial, la neoliberalización de la educación, todas ellas, responsables de diversas clases de injusticias materiales y subjetivas y frenos al auto-desarrollo y a la auto-constitución de los

grupos. Freire se opuso firmemente y luchó por reivindicar el lugar de la escuela pública como un espacio de creación y producción de otras estructuras para la democracia, desplegó una actuación que puede ser descrita bajo el sintagma ‘sabotaje afirmativo’, concepto clave en el pensamiento spivakiano, el que nos informa acerca de las posibilidades de perforar algo para cambiarlo desde adentro de sus engranajes de constitución. Freire como saboteador afirmativo canaliza sus fuerzas para derribar con los llamamientos del Neoliberalismo hegemónico y sus estrategias de regeneración en Latinoamérica. Una de las tareas ontológicas de Freire es producir otras espacialidades co-existenciales.

Tal idea desarma los entendimientos generales de la educación –modos de análisis, entendimientos epistemológicos y alcances metodológicos, etc.–, esto es, lo que en el pensamiento deconstructivo propuesto por el pensamiento derridiano es conocido como “sistema de desvinculación del logos o de la edificación metafísica occidental” sobre la cual se erige la pedagogía. Si nuestro objetivo fuese reenfocar el legado de Freire al presente o como Mieke Bal disfruta denominando en el estudio del Análisis Cultural ‘historicidad del presente’, no solo bastaría con desestabilizar el logos, sino más bien, penetrar e interrumpir en las lógicas de producción del conocimiento que diversos campos del saber producen, examinando qué tipo de desigualdades o formas de injusticias pueden ser establecidas a través de proyectos críticos de conocimiento. Tal preocupación convierte al legado freiriano en un proyecto de conocimiento en resistencia.

Es esto, lo que materializará la acción política del pensamiento de Freire. Es la capacidad de esperar, una forma creativa de ser y actuar. Hablamos de un estilo que está atravesado por lo que él denomina inédito viable, algo que no conocemos del todo, pero da muestra de sus potencialidades transformadoras. Los estudios epistemológicos atravesados por lo descolonial, los estudios de la subalternidad y otros proyectos de conocimientos críticos, quedaran marcados a través de profundas interpelaciones a los proyectos de Estado-nación, los que, han sido cómplices al reproducir diversas clases de opresiones y

dominaciones en las más distintas instituciones sociales básicas, entre ellas, la escuela.

La opresión y la dominación ya no pueden ser concebidas al más puro estilo marxista, sino que exigen de un abordaje proporcionado por la filosofía política, en particular, por el pensamiento de Iris Marion Young. A través del pensamiento de la politóloga norteamericana, la dominación y la opresión, son concebidas como sistemas estructurales y relacionales que obstruyen las trayectorias materiales y subjetivas de múltiples grupos, en particular, aquellos construidos al margen de la historia. Hablamos así, de frenos sistemáticos al auto-desarrollo y la auto-constitución. Tal argumento, trabaja en contra de los sistemas de adormecimiento y asepsia que la educación canalizará en sus discursos, los que, al día de hoy, a pesar de que hay un gran movimiento crítico en Latinoamérica, y sobre todo en el sur, tienen pasar desapercibidos en los más diversos espacios de funcionamiento de lo educativo.

El corpus de discusiones que informa a las políticas públicas es, mayoritariamente, el resultado de una elaboración discursiva instrumental, que anuda y atornilla al revés del que hacer educativo, asesinando la naturaleza humana, la creatividad y la imaginación pedagógica. En contraste, Freire sostenía que el acto de consagración pedagógica era similar al del esteta, es decir, la consolidación del quehacer pedagógico acontece en proximidad al artista, alguien que dibuja, que proyecta, que tiene gusto por la enseñanza, sostiene que, un educador no es solo el que asiste a la universidad para recoger conocimientos, sino que, es aquel, que tiene que pasión, gusto y visión por las cosas. A esa elegancia, él llamaba ‘capacidad de enseñar’, lo que involucra un acto muy sutil, extremadamente fino, desde el que emergen complejos procesos de concientización.

De esta manera, la concientización para Freire, será un atributo clave para convertir al pedagogo, en un artista, en un esteta, en un activista y activador de la realidad en la que este se emplaza. Por lo tanto, el acto de educar, de enseñar, va ser un acto de creación o de producción-de-sí, de creación múltiple y acontecimiento. Otra idea

central en la obra de Freire es el acto de lectura del mundo, esta idea va a revolucionar los sistemas de enseñanza y de alfabetización. A su vez pondrá en jaque a estos modelos de gramática- traducción o netamente en la adquisición de códigos lingüísticos, cuyo interés es ahora, por entender cómo el cuerpo está simbolizado e imbricado en diversas tramas co-existenciales. La leer es un acto de simbolización y producción del mundo. Recuperar el acto de lectura del mundo, no es otra cosa que la experiencia de comprensión del texto auténtico de la vida y, hoy, tal como está concebida la escuela, no a la acción docente, sino a la escuela como institución adscrita a un determinado modelo social y proyecto político, contribuye al asesinato del texto auténtico de la vida y, de alguna manera, Freire va a promocionar respuestas audaces a través de lo que él denomina: círculos de lectura. Teniendo un amplio alcance en la construcción de las metodologías de oprimidos.

La educación bancaria continua vigente con gran fuerza a través de los sistemas de estandarización y ranking, las políticas de cuoteo en las universidades y las prácticas asimilacionistas de carácter inclusivas demuestran la falta de provisión ética de la estructura educativa. Incluso los sistemas escolares tendrán un remanente colonial que se expresa a través de tales racionalidades. Cabría reconocer, además, que el pensamiento freiriano contribuiría a dismantelar estas engranajes por medio de un esquema de liberación que no será de resistir por resistir, sino, que este luchará eternamente durante toda su vida y con gran fuerza, para subvertir esas ontologías que fueron desdeñadas y expulsadas por la matriz moderno-occidental, que es parte constitutiva del mundo actual. Esa estructura de liberación y transformación de la conciencia pedagógica, no genera una práctica banal resistir absoluta, más bien reconoce que, al tiempo que uno es oprimido despliega acciones de resistencia. Es, esto, lo que articula un singular esquema de liberación. El trabajo de la consciencia en Freire es, sin duda alguna, un singular esquema ontológico. Es también, un dispositivo de clave para intervenir en los engranajes de funcionamiento de las estructuras del sistema mundo. La concepción educativa de Freire es una singular

modalidad de producción de agencias de concientización que luchan en contra del empobrecimiento existencial.

Es por ello que Freire va a elaborar una crítica profunda sobre el corpus de tensiones que atraviesan la consciencia de configuración de la educación moderna y sus mecanismos de exclusión y opresión que operan en distintos grados que afectando en diferentes capas a cada colectividad o grupo social. En cierta medida, este argumento es el responsable del problema ontológico de los grupos sociales, concepción en el que la diferencia es signada a través de un atributo negativo y especular, produciendo diversos mecanismos de diferenciación y diferencialismo cultural, social y pedagógico. La consciencia freiriana reconoce en la educación un atributo para la movilidad social, sin embargo, reconoce la necesidad de afectar al diseño estructural para que sus posibilidades emancipatorias puedan desplegarse, más allá de un acto de enriquecimiento de la consciencia. A pesar que reconozcamos que la movilidad social es uno de las principales deudas presente en diversos proyectos políticos a lo largo de todo el Sur Global, concebido este, como un espacio de permanente empobrecimiento existencial. Por ello, es necesario pensar un diseño de sociedad en el que la educación sea un dispositivo real de transformación y, con ello, no ver exclusivamente a la escuela como una unidad discursiva a favor del cambio. En ella se colocan en valor problemas mucho más complejos y apremiantes.

En ese marco la descolonización, va a ser otro de los atributos que en Freire no aparece de forma explícita, pero, que, a lo largo de toda su lucha se va convertir en la vía más importante para alcanzar la liberación de las personas, ya que este intentará poner bajo sospecha los diversos remanentes de lo colonial, compartiendo de este modo con Fanon, una idea fundamental, “el periodo colonial, imperialista, no terminó jamás, no es una fase histórica, sino que es un profundo proceso de reconfiguraciones, que estos legados tienen y que ha afectado a nuestras sexualidades, a nuestras vidas, a subjetividades, a nuestros cuerpos, intelectos y emociones”. En ese plano lo que le va a interesar a

Freire es el correlato que esto tiene en la vida psíquica y material de las personas y va a proponer en su método, que es de naturaleza dialéctica, caracterizado por no seguir la lógica de la dialéctica hegeliana clásica, sino que, por promover un razonamiento que va a estar fundamentado en la integración de la teoría y la práctica, pero no es cualquier tipo de práctica, está, se encuentra en estrecha proximidad a la filosofía de la praxis. La praxis será una categoría central a toda su obra.

La zona del no ser es un espacio interseccional y multiposicional en el que las desigualdades, se agudizan, crecen, se multiplican, etc.; donde el sufrimiento, el empobrecimiento existencial y el dolor es algo transversal al Sur Global. En ese sentido, la obra de Freire, va a ser una praxis que resistirá a las formas ontológicas pre-fijadas a través de las cuales emergen determinados sujetos través de determinadas categorías que delimitan sustantivamente s universo de posibilidades. Esta, es la tónica habitual de las políticas públicas, documentando diversas clases de oportunismos políticos y reduccionismos onto-epistémicos. Es esto, lo que convierte a la imaginación pedagógica en un entramado de profundas ignorancias.

En esta dirección, cabría señalar que, Freire va a rechazar la idea de “la experiencia por la experiencia”, esto es, el intuicionismo que descuida los detalles empíricos en la realidad, al respecto, sostendrá muy claramente, en su obra *Pedagogía de la autonomía* que, “el educador tiene, una curiosidad ingenua, una intuición, pero también necesita de una curiosidad epistemológica que justifique su intervención en el mundo”. Por lo que este, efectúa un profundo llamamiento de atención a esta instrumentalización imperceptible sancionadas por la erudición académica convencional en educación. Tal neutralidad habita con gran fuerza en la formación de los educadores.

De esta forma, se tratará de analizar todo de manera muy aguda, para intentar evitar los diversos sistemas de ignorancia sancionados que habitan en el registro del quehacer educativo. Es esto, lo que restringe la verdadera emergencia de la revolución educativa, la verdadera transformación micro-política de los pueblos a través de un

giro imaginativo en sus articulaciones de base. Todos los que somos educadores críticos hoy conectados en esta transmisión, sabemos que nuestro peregrinaje por el sistema educativo, nos conduce hacia esa práctica y racionalidad caracterizada por trabajar sin referencias objetivas sobre su verdadera cognición. Ello, es el resultado de un quehacer cosificante y domesticador. Tal dinámica es infértil por donde se le mire. El pensamiento freiriano será, a mi modo de ver, un sabotaje afirmativo o un singular acto de desobediencia epistémica. Ambas acciones son cruciales para alcanzar el descentramiento de las articulaciones que afectan a los sistemas educativos.

A Freire también le interesa discutir sobre la temporalidad, pero no de forma tan explícita, sino que analizará, como lee el mundo a partir de sus complejidades, que son siempre móviles. Por ello Freire va a ser la mejor expresión de la búsqueda permanente de coherencia, lo que le va a llevar a preguntarse: ¿cómo la educación y la escuela construyen un espacio de esperanza y democracia para todos los estudiantes? Porque no debemos olvidar que es la escuela el último espacio de esperanza que muchos niños, jóvenes y adultos tienen. En la escuela el espacio se debe hacer mucho más amable. Esto es un llamamiento a dislocar la imaginación y la gramática pedagógica circundante. Si bien es cierto, las políticas ministeriales piden hacer de esta un espacio de esperanza, de deliberación, de emancipación y de sensibilidad crítica son las mismas estructuras sobre las que se erige la gramática escolar las que las condenan a repetir el mismo fallo.

Cada una de estas tensionalidades lo llevar a defender con gran fuerza el legado de la escuela pública. En ese sentido el carácter ético y político cultural de la obra de Freire se va a proponer desmitificar el mundo y la neutralidad con la que se disfrazan una infinidad de problemáticas. Freire insistentemente va a promover la liberación de diversos grupos culturales a través de la conciencia y de un profundo proceso espiritual, el que encarna un singular devenir ético-cultural sobre la voz del educando, resguardando la comprensión de su mundo simbólico y cultural. Mientras que la voz del educador va a poner en

juego su propia voz. La legitimación de la voz, no es solamente una cuestión fonológica, sino que profundamente psicoanalítica y política. Alude al lugar de enunciación en el que yo habito y como desde ese lugar puedo justamente intervenir el mundo para producir nuestros anhelos y pasiones a favor de la transformación del mundo que habitamos. La voz opera más allá de la reificación, es un mecanismo de propagación ontológica.

Para Freire la educación exige pensar los futuros de la educación incansablemente. Para él, esta ha de ser concebida en términos de un proyecto encarnado, próximo al materialismo subjetivo, algo que está plagado de identidades, de sentires, de pasiones, etc., es el resultado del resultado de nuestras interacciones con la red de relaciones estructurales que habitamos. Esta sección del argumento, penetra lo que he investigo sobre educación inclusiva. Para ello tendríamos que hacernos la siguiente pregunta: ¿qué concepción del ser humano necesita hoy la educación inclusiva para legitimar su función en el mundo? Lo primero, todo el pensamiento freiriano constituirá un legado genealógico fundamental en la comprensión de inclusión – fenómeno cultural, político, relacional y estructural–, el que se convierte en un proyecto ético y político de transgresión de las reglas de funcionamiento institucionales de los diversos sistemas-mundo. En ese sentido, para responder a esta pregunta, se necesita entender que las concepciones universalistas de la diferencia, son las que figuran en el lenguaje pedagógico y que aniquila la singularidad. Tienden justamente a reproducir que el eurocentrismo se ha convertido en una cuestión tan contingente de actitud. Es un elemento estructural de la propia práctica cultural, que también está en la teoría, así como, en las instituciones y en las prácticas pedagógicas.

El legado de Freire, en esta dirección, ayudará a pensar acerca de las distintas clases de binarismos que son reproducidos imperceptiblemente en distintos discursos críticos a favor de un cambio social positivo. Hablamos así, de aquellos que abogan por la mujer, por la interculturalidad, por la inclusión, por la justicia, etc., pero

que establecen diversas clases de opresiones a través de argumentos críticamente democráticos. Imponen de este modo, ciertas imágenes o dispositivos semiológicos que, obviamente, llevan siempre a pensar en la ficción eurocéntrica. Por ejemplo, los procesos de inclusión/exclusión, estos mismos, nunca operaran de forma dicotómica o a través de la metáfora del centro-periferia, sino que van a acontecer en una arquitectura multinivel y trasrelacional.

Lo que a Freire le interesa es entender como la subjetividad va a ser equiparada con la conciencia con la racionalidad universal y con el comportamiento ético auto-regulador, muchas veces cómplice con múltiples silencios que agudizan diversas clases de indiferencias ontológicas. Reconoce, a su vez que, mientras que la alteridad se define como una contraparte negativa y especular, es convertida en algo que adquiere diversas clases de connotaciones esencialistas y letales para las personas que son tachadas como Otros. Estos Otros aluden a descripciones de seres humanos que habitan a través de una comprensión universal de diferencia. Se necesita apostar por la potencia del ser, es decir a una ontología neo-materialista, una forma de devenir encarnado idea que opera en proximidad al sintagma 'singularidades múltiples' o la pregunta por la dimensión pluri-individual de la experiencia socio-pedagógica.

Por tanto, la obra de Freire es clave para entender, en el nuevo contextualismo de la justicia social y la educación inclusiva, el gran crimen que se ha cometido en contra de la humanidad, reconociendo como múltiples formas ontológicas fueron despreciadas, aniquiladas y el mejor ejemplo de eso, es África, que ha sido borrada de la historia.

No obstante, disfruto entendiendo a la luz del legado de Freire, cómo la educación inclusiva que es mi principal campo de aplicación en términos de una intervención contra-hegemónica, un proyecto de conocimiento en resistencia que, en el que distintas teorías y discursos generan un entendimiento pasivo y complicidades silenciosa con diversas expresiones y rostros de la desigualdad. Es eso lo que ahora invita a analizar, de manera concienzuda, crítica y punzante. Como

muchos discursos, atravesados por la esperanza social, por el cambio y la transformación, etc., van a establecer complicidades con las desigualdades y van a permitir su regeneración permanente en las diversas estructuras del sistema-mundo.

En ese marco, la obra de Freire, bajo todo punto de vista, es una práctica de descolonial antes de que este movimiento existiera. Para Tuck y Yang, la descolonialidad no es convertir una política indígena en la doctrina occidental de la liberación, tampoco es construir un proceso filantrópico de ayudar a aquellos que están en situación de riesgo y aliviar su sufrimiento. No es un término genérico para luchar contra las condiciones y los resultados opresivo en el amplio paraguas de la justicia social. Puede haber espacio para todo esfuerzo, pero nada de esto es descolonización. Esta frase describe de mejor manera que, el legado de Freire es en sí mismo, de descolonizante, porque destruye, interrumpe o intenta, por lo menos desestabilizar los remanentes políticos, culturales, pedagógico de estructuración del mundo. En suma, darle la vuelta al conector mundial denominado colonialidad.

Como sugerencia, antes de despedirme, los invito a seguir luchando por el mundo que deseamos, soñamos y en el amor. Esta es la mejor manera de honrar el legado y la memoria de Freire.

**Panel 2.**

La necesidad de recuperar la visión comunicacional de Paulo Freire y el rol de la formación de comunicadores a la luz de su pensamiento

**Margarida Maria Krohling Kunsch**

Ex directora de la Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Profesora titular. Sao Paulo, Brasil.

**José Luis Aguirre Alvis**

Director del SECRAD de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo". La Paz, Bolivia.

**Eduardo Meditsch**

Coordinador del Programa de Posgrado de Periodismo de la Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.

**Franklin Cornejo Urbina**

Ex director de la Escuela de Periodismo, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú.



## **O legado do pensamento de Paulo Freire para os estudos e as práticas da comunicação**

Margarida M. Krohling Kunsch<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este artigo aborda o pensamento de Paulo Freire e como seu legado pode contribuir para os estudos e as práticas das Ciências da Comunicação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica centrada nas suas principais obras, cujas referências constituem bases fundamentais na tentativa de aplicá-las nas atividades de pesquisa, ensino e cultura e extensão no campo comunicacional. Registram-se passagens de sua biografia e se faz alusão às celebrações do centenário do seu nascimento, ocorrido em 19 de setembro de 2021. O texto demonstra, por meio de um depoimento ilustrativo, como o paradigma da comunicação dialógica freiriana contribui para uma nova visão das Relações Públicas Comunitárias.

---

1 Professora titular e pesquisadora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), da qual foi diretora entre 2013e 2017. Doutora em Ciências da Comunicação e livre-docente em Teoria da Comunicação Institucional: Políticas e Processos, pela ECA-USP, foi pró-Reitora Adjunta de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo. É autora de vasta produção em Ciências da Comunicação e em Comunicação Organizacional e Relações Públicas. E-mails: mkkunsch@usp.br; mkkunsch@uol.com.br; curriculum vitae: <<http://lattes.cnpq.br/4213808458053599>>; ORCID:< <https://orcid.org/0000-0002-7125-0053>>.

## **1. Introdução**

Com uma pesquisa bibliográfica em obras de destaque de Paulo Freire, este artigo tem como propósito reunir algumas reflexões sobre o seu pensamento e como seu legado pode contribuir para os estudos e as práticas do campo das Ciências da Comunicação. O texto perpassa temas centrais como conscientização, comunicação, educação libertadora, prática educativa crítica, visão de mundo, humanização, pedagogia, utopia, diálogo, boniteza entre outros. Inicialmente apresentamos uma breve descrição biográfica sobre sua vida e sua trajetória, inclusive como exilado no exterior, por ocasião da implantação do regime ditatorial no Brasil em 1964, para em seguida abordar pontos que consideramos fundamentais para situar o pensamento freiriano frente à Comunicação, tais como: Paulo Freire: uma vida dedicada à Educação numa perspectiva singular, crítica e construtiva; A conscientização da realidade social como espelho para os estudos e as práticas comunicativas; Por uma prática educativa-crítica e libertadora na formação de comunicadores; O pensamento de Paulo Freire como paradigma para as Relações Públicas Comunitárias; e nas considerações finais fazemos referência a uma obra-coletânea, A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire, lançada por ocasião das celebrações do centenário do seu nascimento, organizada por Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire). Os aportes teóricos apresentados buscam sinalizar como as contribuições freirianas podem sedimentar os estudos e as práticas cotidianas do ensino e das ações comunicativas.

## **2. Paulo Freire: uma vida dedicada à Educação numa perspectiva singular, crítica e construtiva**

Em 19 de setembro de 2021 celebrou-se o centenário de nascimento de Paulo Freire. Diferentes formas de comemorações aconteceram, a partir de 2020, com maior concentração em 2021, na forma de publicações de

coletâneas, dossiês em revistas científicas, realização de muitos eventos, congressos, conferências, lives, exposições, produção e exibição de documentários tanto no Brasil quanto no exterior. Não poderia ser diferente, considerando a vasta literatura que ele nos deixou, como fonte inestimável de muitos campos do saber e que o tornaram patrono da educação brasileira. Não cabe neste artigo fazer uma descrição mais ampla de sua biografia, sobre a qual existem inúmeras obras<sup>2</sup>. Por isso destacamos apenas algumas passagens marcantes da sua trajetória e do seu projeto libertador da Educação.

Paulo Freire, foi um homem simples, humilde e cristão que desvendou, sob novos olhares, uma forma humana, emancipadora, de ver e analisar as realidades sociais e as dinâmicas da história, contrapondo-se às estruturas dominantes e legitimadas da sociedade na busca da conscientização para reais transformações.

Nascido em Recife, no estado de Pernambuco, em 19 de setembro 1921, Paulo Freire foi o caçula de um capitão da Polícia Militar, Joaquim Temístocles Freire, e de uma dona de casa, Edeltrudes Neves Freire. Formado em Direito na Faculdade de Direito do Recife, dedicou-se integralmente à Educação durante sua vida. Atuou como professor e diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (Sesi) de Pernambuco, onde desenvolveu as primeiras experiências que o conduziram mais tarde à criação do método de alfabetização de adultos, fruto do famoso projeto de Angicos, no Rio Grande do Norte, realizado em 1963, no qual Freire coordenou uma equipe que alfabetizou cerca de 300 pessoas em um curso de 40 horas. A iniciativa foi surpreendente: formou leitores, criou eleitores e ensinou aos trabalhadores seus direitos.

Diante do sucesso de Angicos, o então presidente da República do Brasil, João Goulart resolveu adotar o método de Paulo Freire na criação do Programa Nacional de Alfabetização, que previa a instalação

---

2 Cita-se, por exemplo, dentre outras, as obras de Moacir Gadotti – Paulo Freire: uma bibliografia (1996); Ana Maria Araújo Freire – Paulo Freire: uma história de vida (2017); Sergio Hadadd – O educador: um perfil de Paulo Freire (2019).

de 20 mil círculos de cultura pelo país. No entanto, o golpe militar de 1964 depôs o presidente em março de 1964 e instalou a ditadura militar, o que fez com que essa importante iniciativa e muitas outras iniciativas inovadoras em educação e cultura popular em curso na época fossem abandonadas. Paulo Freire foi preso e posteriormente se exilou na Bolívia, no Chile, nos Estados Unidos e na Suíça. No Chile trabalhou na educação de camponeses e publicou, em 1967, o livro, *Educação como prática da liberdade* e, em 1968, *Pedagogia do oprimido*<sup>3</sup>, livro de destaque do seu repertório, que já teve mais de 70 edições e foi publicado em inúmeros idiomas, achando-se entre os mais lidos no mundo na área das Ciências Sociais. Em 1969 esteve nos Estados Unidos, quando foi convidado a lecionar em Harvard. Em 1970 foi para Genebra, na Suíça, onde atuou como consultor educacional do Conselho Mundial de Igrejas. Criou em 1971 o Instituto de Ação Cultural (Idac), que lhe permitiu realizar atividades em diversos países, incluindo programas de alfabetização e descolonização nas recém-libertas colônias portuguesas na África, como Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola. Em 1980, graças à “anistia ampla e irrestrita”, retornou ao Brasil e passou a lecionar na Universidade de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, na gestão de Luiza Erundina como prefeita da cidade de São Paulo, foi Secretário de Educação do município. Seu falecimento ocorre em 2 de maio de 1997, aos 75 anos. Por iniciativa da própria Luíza Erundina, então deputada federal, em 2012 ele foi declarado patrono da educação brasileira (Pado, 2021).

Toda a obra de Paulo Freire deixa um legado de profundas reflexões sobre um projeto libertador de educação, centrado a partir de uma visão crítica e da conscientização das realidades sociais para transformá-las, sobretudo das populações mais carentes e vulneráveis. A ideia de uma educação libertadora proposta por ele visa contribuir para formar uma

---

3 Sobre os 50 anos desta obra consultar Paulo Roberto Padilha et al. (orgs.) – 50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido (2019).

consciência social e estimular a participação crítica e responsável das pessoas nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos.

O projeto educativo de Paulo Freire é um projeto libertador das amarras das estruturas dominantes da sociedade e a busca de alternativas para diminuir as injustiças sociais e as imposições do status quo. A educação libertadora e a conscientização do ser humano são os pilares da sua obra, que tanto tem influenciado gerações de educadores e comunicadores, seja na perspectiva dos estudos reflexivos, seja nas práticas, junto a segmentos sociais menos favorecidos.

### **3. A conscientização da realidade social como espelho para os estudos e as práticas comunicativas**

Paulo Freire chama a atenção para a necessidade não só da conscientização das realidades sociais com as quais trabalhamos, mas de compreendê-las de forma crítica. Isso implica ultrapassar a esfera da pura apreensão da realidade para se chegar a uma esfera crítica dessa realidade. A conscientização também não pode existir fora da práxis sem a ação-reflexão. Está baseada na relação consciência-mundo. Trata-se de um compromisso histórico e de uma crítica no contexto da dinâmica da história a que estamos ligados. “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (Freire, 2001.p.30-31).

No livro *Extensão ou comunicação?* ele afirma: “[...]o ato do conhecimento é uma relação dialógica. Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. [...] O mundo humano é um mundo de comunicação. (...) a comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida (Freire, 1980. p.66-67).

Como defender uma visão mais crítica centrada na conscientização das realidades sociais junto aos atores envolvidos com a pesquisa, a formação e as práticas profissionais do campo comunicacional no

qual atuamos, como propõe Paulo Freire? Será que os estudos que realizamos em nível de graduação e pós-graduação em Comunicação estão sintonizados com as demandas da sociedade? São questões postas que nos levam a repensar qual está sendo nosso compromisso com a sociedade, mediante uma prática comunicativa capaz de promover uma maior equidade entre os povos e a defesa dos reais valores democráticos e de cidadania para todos. Segundo Paulo Freire (1979, p. 19),

o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “aguas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros.

Não adianta somente produzir projetos pedagógicos de ensino universitário que na escrita se comprometem com as demandas sociais, se na prática seus princípios não se concretizam e ficam restritos às intenções e à retórica, isto é, sem verdadeiramente se comprometer com as transformações que essas demandas exigem. “O homem chega a ser sujeito por reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (Freire, 2001, p.39).

As pesquisas que realizamos, no âmbito da área das Ciências da Comunicação, para que de fato contribuam para intervir no mundo e a inclusão de mais pessoas em uma sociedade mais justa e igualitária, necessitam se engajar em uma prática vivenciada em realidades sociais concretas. São essas que permitirão a construção de novas teorias e reflexões, assim como uma formação mais sintonizada e coerente com as demandas sociais. Isto só será possível por meio de um processo educativo, crítico e político. “Não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa

que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (Freire, 2021a, p. 43-44).

Pensar em conscientização, transformações sociais e humanização nos remete a considerar e assumir “uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em fator utópico”. A utopia freiriana<sup>4</sup> tem um outro sentido além do que normalmente significa o termo utopia. Para Freire (2001, p.31-32), “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar. O ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico”.

A conscientização, de acordo com Freire (2001, p. 32), está ligada à utopia. “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciantes, graças ao compromisso de transformação que assumimos”.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento das emoções, da sensibilidade, da afetividade, a intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (Freire, 2021, p.45-46).

Conscientização do mundo e humanização são termos muito caros ao pensamento de Paulo Freire, explicitado constantemente nas suas obras. Afirma ele:

Não há humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história, que, implicando a relação

---

4 Para mais detalhes consultar Ana Lúcia Souza Freitas – *Utopia* (2008).

consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação (Freire, 2007, p.116).

Na perspectiva dessa conscientização freiriana, os novos tempos exigem que os pesquisadores, professores e comunicadores tenham uma visão muito crítica e humanista das realidades nas quais irão atuar, tanto nas pesquisas científicas quanto na formação de educandos. O engajamento em projetos que busquem transformações no status quo e de mobilização social, exigirá uma atuação participativa, dialógica e, por que não dizer?, utópica. A educação não é um instrumento válido se não estabelecer uma reflexão dialética com o contexto da sociedade na qual a pessoa está inserida.

#### **4. Por uma prática educativa-crítica e libertadora na formação de comunicadores**

A defesa de um paradigma inovador nos processos educativos em diferentes esferas e campos de atuação social e política é uma constante em todas as obras de Paulo Freire. Ele é o ícone quando se fala de educação libertadora e das práticas educativas críticas ou progressistas. Essas têm como foco o ser humano e os segmentos sociais mais vulneráveis e ignorados pela estrutura dominante dos poderes públicos e da primazia das regras do poder econômico. Basta percorrer suas inúmeras obras e nas mais diversas abordagens sobre pedagogias do oprimido, da autonomia, esperança, indignação, tolerância e solidariedade para perceber que sua visão crítica e humanista constituem pilares centrais dos seus ensinamentos sobre o real significado de uma verdadeira prática de educação libertadora.

Freire, ao comentar sobre a relação teoria/prática, chama a atenção sobre os saberes e como devem ser compartilhados nos processos comunicativos entre educador e formando. E reforça:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isto mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção (Freire, 2021b, p.24).

Prosseguindo, ele afirma "Não há docência sem discência: as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém" (Freire, 2021b, p. 25).

Como proposição pedagógica, o que se espera da relação aluno-professor? Tendo como meta uma formação efetiva do graduando, como se espera que a relação professor-aluno possa ser otimizada? Primeiro, consideramos que com respeito mútuo, convivência fraterna, dignidade e ao mesmo tempo rigor metódico, reconhecendo as diferenças de posições, mas compartilhando saberes e construindo juntos novos conhecimentos e novas reflexões. A formação efetiva só se concretiza com envolvimento e participação do graduando nos processos do ensino e aprendizagem.

O que Paulo Freire nos ensinou sobre a concepção "bancária" da educação é um caminho que devemos perceber e avaliar.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador é o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 1979, p. 66).

De acordo com Freire 1979, p. 79), há que se levar em conta a concepção problematizadora e a superação da contradição educador-educando. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo”, diz ele, enfatizando: “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

O relacionamento aluno-professor deve extrapolar as fronteiras da sala de aula. O atendimento para diálogos e orientação nos estudos, a participação em projetos de pesquisa, trabalhos de cultura e extensão e outras atividades complementares são formas que ajudam a cultivar o saber novo, produtivo, e ampliam as possibilidades de uma aprendizagem mais integrada e abrangente.

A educação libertadora é o oposto da comunicação bancária, na qual o professor se coloca como um narrador e os estudantes são objetos pacientes que escutam. A educação passa a ser o ato de depositar, sendo os estudantes os depósitos e o professor, aquele que deposita comunicados, no lugar de comunicar e interagir como sujeito do processo ensino-aprendizagem. É a concepção acumulativa da educação-concepção bancária.

A educação libertadora, ao contrário, é aquela o em que o professor se posiciona “como alguém que se integra no grupo” e não como um

“transmissor de conhecimentos, [...] com soluções prontas para aquele grupo”. Esta forma de educar contrapõe-se a uma prática individualista e incentiva a inclusão de mais pessoas ou grupos. Como defende Paulo Freire (2021, p. 80),

é importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma ou outra pessoa, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo, bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto.

Isto se aplica também nas práticas de nossas ações comunicativas no âmbito dos movimentos sociais e de atuação, também, nas instituições públicas e organizações. A propósito, vale fazer uma conexão com a citação de Juan Díaz Bordenave e Horácio M. Carvalho (1979, p. 184), no livro *Planejamento e comunicação*, sobre os objetivos de um trabalho comunitário: “dar oportunidade ao povo para que expresse sua voz; desenvolver a consciência crítica, quer dizer, a capacidade das pessoas de julgar, de maneira mais objetiva, as mensagens que recebem; capacitar o povo para a participação na tomada de decisões, encaminhadas à satisfação de seus genuínos interesses; etc.”.

Qual é a comunidade, ou o grupo social, com a qual estamos falando e/ou interagindo? Quais são suas aspirações e demandas? Como ela se caracteriza? Qual é seu passado? Quais são seus valores que devem ser cultivados?

Um dos possíveis caminhos é o cultivo e a prática do diálogo e da dialogicidade<sup>5</sup> da educação, que constituem, também, pilares do pensamento comunicacional freiriano. Só será possível existir uma prática educativa-crítica e libertadora, mediante uma comunicação dialógica e que valorize a escuta e as trocas de experiências e percepções. Compreender e praticar o diálogo como método é uma necessidade

---

5 Para complementar, sugere-se consultar Jaime José Zitkoski – Diálogo/Dialogicidade (2008).

existencial que possibilita as mediações entre as pessoas e que convida à crítica.

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico - reconhecimento do outro e reconhecimento de si no outro - é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam senão humanizando o mundo” (Freire, 1979, p.15).

O diálogo exige uma fé intensa na pessoa, em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais, o que não é privilégio de uma elite, mas o direito que nasce com todas as pessoas (Freire, 1979, p.95).

O diálogo não pode existir sem esperança. A esperança está na raiz das inconclusões e nas incertezas humanas na busca das transformações e da comunicação com os outros. “Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (Freire, 1979, p. 97).

Evidentemente, a prática do diálogo e da dialogicidade nas relações entre os possíveis interlocutores, tanto no meio acadêmico quanto no âmbito dos movimentos sociais, só existirá se houver uma comunicação de fato recíproca e comprometida. No livro *Extensão ou comunicação?*, “o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, através de um mesmo sistema de signos” (Freire, 1980, p. 67). Pressupõe, portanto, que os entendimentos ocorram dentro de um quadro semântico comum aos sujeitos envolvidos.” A educação é comunicação, é diálogo na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados” (Freire, 1980, . p. 69).

A partir dessas referências e considerações acreditamos que o

campo das Ciências da Comunicação, tanto no âmbito das práticas de ensino, como na pesquisa e nas ações de cultura e extensão, pode se espelhar nas propostas freirianas de educação libertadora, crítica e progressista.

## **5. O pensamento de Paulo Freire como paradigma para as Relações Públicas Comunitárias**

Com o objetivo de apresentar um depoimento vivenciado para ilustrar as reflexões anteriores, relato a seguir como o pensamento comunicacional de Paulo Freire influenciou na minha trajetória acadêmica, especificamente no tocante à área de Relações Públicas.

Meus primeiros contatos diretos com ele aconteceram em 1980, por ocasião do IX Congresso da União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC), que teve como tema central “Comunicação Popular” e foi realizado no então Instituto Metodista de Ensino Superior, em São Bernardo do Campo (SP), hoje Universidade Metodista de São Paulo (Umesp).

Nesse congresso tive a oportunidade de dialogar pessoalmente com Paulo Freire. Surge, então, para mim um novo despertar para a Comunicação e as Relações Públicas numa perspectiva mais social e comunitária. O congresso da UCBC constituiu assim um marco do que eu viria a denominar Relações Públicas Comunitárias. Ele “fez germinar uma nova esperança de vida para essa área” Até então as práticas das Relações Públicas, nas organizações voltadas para fins sociais, se caracterizavam por uma visão totalmente assistencialista, por meio de doações financeiras e sem uma perspectiva de atuação conjunta e comunitária de fato com os sujeitos envolvidos.

Na ocasião, tive a oportunidade de participar de um painel sobre “Relações públicas a serviço dos interesses populares”, junto com o sindicalista Anísio Teixeira, José Queiroz, da Universidade Católica de São Paulo, e Círcia Krohling Peruzzo, que então estava desenvolvendo

sua dissertação de mestrado na Metodista, *Relações públicas no modo de produção capitalista*. A minha intervenção nesse painel foi publicada em artigo no jornal O público, da ABRP-SP (Kunsch, 1981).

Os profissionais de relações públicas devem se comportar como agentes de transformação, deixando de repetir incessantemente o discurso sistêmico normalmente assimilado em sua formação universitária. Assim nos deparamos com a necessidade de defender uma nova concepção e abandonar o que Freire chamou de “extensionismo” puro e simples. Começamos a considerar uma mudança de paradigma de um trabalho “para” a um trabalho “com”. Isto é, conceber que a atuação de Relações Públicas Comunitárias deve ser feita “com” a comunidade e não “para” ela. Isto implica que o profissional da área deve antes de mais nada “descer às bases”, estabelecendo com elas um processo empático. Plenamente engajado na comunidade e ajustado a seus interesses e às suas necessidades, ele será capaz de desenvolver um trabalho participativo, fugindo de uma atividade que seja uma mera extensão de uma “educação bancária” (Freire, 1980, p. 65-93).

Essa nova percepção me levou a pesquisar o tema, produzir publicações e, também, realizar atividades acadêmicas com os estudantes do Curso de Relações Públicas da Faculdade de Comunicação Social do Instituto Metodista de Ensino Superior.

Em 1984, publiquei o artigo “Relações públicas comunitárias: um desafio” na revista Comunicação & Sociedade, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação Social do Instituto Metodista de Ensino Superior, em São Bernardo do Campo. Nele destaquei que “o conceito de relações públicas comunitárias diz respeito, com propriedade, apenas ao trabalho realizado diretamente com a comunidade, dentro dela e em função dela, por profissionais que se integram nos grupos ou por profissionais orgânicos surgidos nos próprios grupos”.

Inspirado em Paulo Freire, o artigo teve como foco o conceito de “educação libertadora” do trabalho comunitário, onde o gestor e/ou o profissional de relações públicas deve se posicionar “como

alguém que se integra no grupo” e não como um mero “transmissor de conhecimentos, [...] com soluções prontas para aquele grupo”.

Paralelamente, desenvolvia minha pesquisa de mestrado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, defendida em 1985, que resultou no livro *Planejamento de Relações públicas na comunicação integrada* (Kunsch, 1986). Nele também propus uma visão abrangente para a área, enfatizando sua aplicação nas “organizações” consideradas num âmbito ampliado, que vai além do conceito mais restrito de “empresas”<sup>6</sup>. Defendia que as Relações Públicas não são um simples conjunto de técnicas, mas todo um processo científico em que se busca conhecer, articular e transformar a sociedade para construir o mundo melhor e mais igualitário

Em 1987 publiquei, na *Revista Brasileira de Comunicação, da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação* (Intercom), o artigo “Propostas alternativas de relações públicas”. Nele escrevi sobre as exigências postas para a área no que se refere a uma “nova práxis” em termos de conhecimento da realidade, de estudo do macroambiente onde a comunidade se insere, de diagnóstico e de programas de ação. Reforçando essa mesma proposta, eu sugeria outras possibilidades para atuação da área, como, por exemplo, junto às organizações sindicais.

Em 2007 inseri no livro *Relações públicas comunitárias: a comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora* (Kunsch; M.; Kunsch, W.) o capítulo “Dimensões e perspectivas das relações públicas comunitárias” (Kunsch, 2007). A referida coletânea, planejada e organizada por mim e Waldemar L. Kunsch, reuniu diversos autores selecionados, que se destacavam nas temáticas da comunicação comunitária, da responsabilidade social e das relações públicas comunitárias.

---

6 Na 4a. edição da obra (Kunsch, 2003), revista, atualizada e ampliada, precisamente no capítulo 3, discorri mais concretamente sobre essa nova abrangência das Relações Públicas e o seu papel para o fortalecimento da dimensão institucional e social das organizações.

Com isso, foi crescendo no meio universitário o interesse em torno dos fundamentos daquilo que passava a configurar-se como “Relações Públicas Comunitárias”, cada vez mais distanciadas daquela visão tradicional de ações desenvolvidas pelas empresas “para” a comunidade, numa perspectiva muito mais assistencialista e funcionalista. Esta autora e Cicilia Krohling Peruzzo eram frequentemente convidadas a proferir palestras sobre essa temática em faculdades e escolas de Comunicação Social de diferentes regiões do País.

Nos anos 1980, passei a desenvolver iniciativas concretas de aplicação, juntamente com colegas de magistério e estudantes do último ano do Curso de Relações Públicas da Faculdade de Comunicação Social do Instituto Metodista de Ensino Superior. Implantamos na época os chamados Projetos Comunitários de Relações Públicas, como atividades experimentais para organizações sem fins lucrativos e as demais organizações sociais, como associações de bairros, por exemplo. Procurávamos demonstrar que as teorias, as técnicas e os instrumentos da área podiam ser aplicados também a outras esferas da sociedade que não somente a empresarial e a governamental.

Com isso, foi crescendo no meio universitário o interesse em torno dos fundamentos daquilo que, aos poucos, passaria a efetivar-se como “Relações Públicas Comunitárias”. Esta nova perspectiva foi sendo incorporada não só nos projetos práticos elaborados pela academia, mas também nos que seriam desenvolvidos pelas organizações públicas e privadas, que começaram a repensar seu modo de se relacionar com as comunidades dos seus entornos, incorporando também uma perspectiva diferenciada do que vem a ser responsabilidade social.

## **6. Considerações finais**

São tantos os ensinamentos que o legado de Paulo Freire nos deixou que é impossível resumir todos neste artigo. Destaco algumas palavras fortes em suas obras, que considero centrais e que marcam

sua trajetória intelectual e suas práticas como educador: educação libertadora, diálogo, consciência, conhecimento, saber popular, utopia, relação dialógica e comunicação da boniteza.

No caso do conceito de *boniteza*<sup>7</sup>, por que, também, não estar ele inserido nos estudos e nas práticas comunicativas? Este vocábulo utilizado nas falas e nos escritos de Paulo Freire, sobretudo nos últimos anos de sua vida, nos remete a entender, na sua literatura científica, um sentido amplo e profundo, muito além, portanto, do léxico, como descreve Ana Maria Araújo Freire (2021, p. 18):

Ao significar *boniteza* como uma palavra-conceito, historicamente, Paulo possibilitou que ela fosse ganhando cada dia mais radicalidade e amplitude na sua filosofia crítica da educação. A procura, a busca da ideia certa, que tantas vezes recai em seus textos na *boniteza*, diz da necessidade e da essência dessa palavra na composição das ideias crítico-radicais e de sua linguagem extremamente poética, mesmo quando está narrando e criticado a realidade perversa, opressiva ou o sofrimento dos oprimidos e [das] oprimidas.

Reafirmando este significado amplo e profundo, a autora destaca que Paulo Freire “nunca mais deixou de usar *boniteza* como metáfora de sublimação, no sentido de engrandecer, de exaltar o bonito e o sério. Metáfora do elegante, do louvável no processo civilizatório, do poético, do fazer com responsabilidade, eficiência e amorosidade”. Nesse sentido, concordamos com Ana Freire, quando fundamenta que esta palavra, à luz dos ensinamentos de Paulo Freire, “carrega signos, significados, significações, contemplação, compaixão, desopressão, interesses legítimos, precisão (no sentido de carência), para plenificar-se no templo da grandeza humana, do sublime, do nirvana, do ato de qualificar o que, temporariamente, a história e a ciência permite criar (Freire, A., 2021, p. 18).

---

7 Na coletânea organizada por Ana Maria Araújo Freire, A palavra *boniteza* na leitura de mundo de Paulo Freire (2021), vários autores discorrem sobre este termo, relacionando-o com as temáticas mais presentes na vida e obra desse incansável educador, patrono da educação brasileira.

Na complexidade do mundo atual da era digital, onde o poder da comunicação assume características e funções como nunca visto antes, vislumbrar como a *boniteza* pode tornar os meandros desse universo mais equitativos, em termos de direitos humanos, justiça, democracia e inclusão social na diversidade, é um dos grandes desafios a serem enfrentados por todos os atores e agentes envolvidos com os meios tradicionais de comunicação, os digitais e alternativos, em todas as esferas da sociedade contemporânea. Como todos esses meios poderão intervir e contribuir para provocar as transformações sociais com vistas às demandas, sobretudo dos países do terceiro mundo, frente à gritante desigualdade social?

É nessa conjuntura tão repleta de novos matizes que todos temos que considerar e também conhecer o ecossistema midiático para pensar em nossas pesquisas e no exercício da formação e do ensino universitário dos futuros comunicadores. Como já apregoamos, toda ação educativa deve ser precedida de uma reflexão sobre a realidade, sobre a pessoa e os grupos sociais com os quais pretendemos atuar.

Como nós como pesquisadores, educadores e agentes das práticas comunicativas podemos adotar o significado profundo de *boniteza* para uma atuação mais sintonizada com as demandas da sociedade, sobretudo dos segmentos mais esquecidos pelas estruturas de poder dominantes?

Por fim, em tempos tão sombrios e difíceis pelos quais estamos passando, e para concluir, vale também resgatar a utopia freiriana e o que ele chamou de “esperançar”. A esperança e o verbo *esperançar*. Manter a esperança e cultivar a utopia podem ser alentos para continuarmos a batalha, pois, segundo Paulo Freire (2001, p. 32), “somente os utópicos podem ser proféticos e portadores de esperança. (...) são os proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente com um processo radical de transformação do mundo.

Fazendo um paralelo com Luís Ramiro Beltrán, ícone do pensamento comunicacional latino-americano, que também defendeu a utopia e a comunicação horizontal e democrática (Beltrán, 1981),

“não se pode renunciar à utopia, porque ela é a alma e o motor da luta”. Beltrán complementa sua afirmação com uma citação do Papa Paulo VI: “As realidades de hoje são as utopias de ontem. Enquanto houver uma utopia nos chamando a partir do futuro, continuará a História.” E acrescenta esta outra citação da Associação Latino-Americana de Educação Radiofônica (Aler): “O caminho e as palavras podem mudar. A utopia ou meta final e as opções profundas não devem mudar.”

## Referências

- Anzola, P. (1982) “Beltrán: no renunciemos jamás a la utopía”. Exposição e entrevista exclusiva com Luis Ramiro Beltrán. In: *Chasqui - Revista Latinoamericana de Comunicación*, Quito, Ciespal, p. 6-13, abr./maio/jun.
- Araújo, A. (org.) (2017). *Paulo Freire: uma história de vida*. Rio de Janeiro, RJ: Paz & Terra.
- Araújo, A. (org.) (2021). *A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2021.
- Araújo, A. (org.) (2021). *Paulo Freire: a boniteza na minha vida*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. p.15-23.
- Beltrán, L. (1981). “Adeus a Aristóteles: comunicação horizontal”. In: *revista Comunicação & Sociedade*, São Bernardo do Campo, SP, IMS/Cortez, a. III, n. 6, p. 5-35, setembro de 1981.
- Diaz, J. Carvalho, H. (1979). *Planejamento e comunicação*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.
- Freire, P. (1979) *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980) *Extensão ou comunicação? Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira*. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação e mudança*. Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

- Freire, P. (2001) *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. – 2. reimpr. São Paulo, SP: Centauro Editora, 2001.
- Freire, P. *Ação cultural para a liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2007.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 70. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2021b.
- Freire, P. (2021) *Política e educação*. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1996) *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Editora Cortez.
- Hadadd, S. (2019) *O educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo, SP: Todavia.
- Krohling, M. (1984). Relações públicas comunitárias: um desafio. In: *Comunicação & Sociedade*, São Bernardo do Campo, SP, PósCom-IMS, v. 6, n. 11, p. 131-150, jun./dez.
- Krohling, M. (1981). Relações públicas: como servir aos interesses populares. In: *O Público*, São Paulo, ABRP-SP, a. III, n. 13, p. 3, mar./abr.
- Krohling, M. (1987). Propostas alternativas de relações públicas. *Revista Brasileira de Comunicação*, São Paulo, SP, Intercom, n. 57, p. 48-58, 20. sem.
- Krohling, M. (2003). Planejamento de relações públicas na comunicação integrada. 4a. ed. *Revista e ampliada*. São Paulo: Summus Editorial.
- Krohling, M. Kunsch, L. (orgs.) (2007). *Relações públicas comunitárias: a comunicação em uma perspectiva dialógica e transformadora*. São Paulo, SP: Summus.
- Padilha, P. et al. (orgs.) (2019). *50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido* [livro eletrônico]. Paulo, SP : Instituto Paulo Freire.
- Pado, L. (2021). Mais do que nunca, é preciso Paulo Freire. *Jornal da USP*, São Paulo, SP, Universidade de São Paulo, 08 set.
- Souza, A. (2008). Utopia. In: Streck, Danilo R..et al. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, MG: Autêntica. p.417-419
- Streck, D. Redin, E. Zitkoski, J. (orgs.). (2008) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Zitkoski, J. (2008) *Diálogo/Dialogicidade*. In: STRECK, Danilo R..et al. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, MG: Autêntica. p.130-131

## **La noción de diálogo en el pensamiento freiriano: Bases de una pedagogía de la comunicación desde el descubrimiento del otro**

*José Luis Aguirre Alvis*

Uno de los ejes estructurales y pilares del pensamiento educativo de Paulo Freire, de modo evidente así como articulador, se encuentra en el valor que él le asigna al concepto: diálogo. La experiencia de este tipo de encuentro, relacional-democrático, edificante y transformador, permea de modo transversal el sentido de su propuesta educativa así como nos devuelve a la esencia misma de la acción de contacto entre personas, que llamamos proceso de la comunicación humana.

En este homenaje, se ha querido particularmente abordar el ángulo de la comunicación de Paulo Freire para escudriñar, repensar, y deseablemente recuperar de modo redimensionado y proyectado a un futuro lo que podríamos llamar el modelo comunicacional de Paulo Freire. Y esta labor, como se señaló en la sesión de partida de estas actividades, no se dirige a ritualizar o deificar la figura del educador brasileño sino como él mismo recomienda seguir su pensamiento pero creando nuevos entornos para su interpretación y deseablemente seguir a Freire, sin seguirlo a él, sino a la línea gruesa que nos proponen sus ideas, retos e ideales. Para ser Freiriano, o Freirianista, hará falta desprenderse y dejar proyectar en entornos nuevos sus ideas dando

ingreso a nuevas relecturas, asignar un papel a actores distintos a los de su trabajo, y avivar una proyección distinta a sus instrumentos, entonces estamos invitados a seguir su consejo: “La única forma que tiene alguien de aplicar en su situación alguna de las proposiciones que he hecho es precisamente volver a hacer, o sea renovar, lo que he hecho, pero no seguirme. Para seguirme es esencial no seguirme.” Recomienda el mismo Paulo Freire.

En 2013 William Fernando Torres publica “El coraje de vivir a la intemperie. Conversaciones con Jesús Martín Barbero, sobre comunicación, escuela y guerra”. El libro permite dialogar con Martín Barbero, pero también con su obra, y contribuye a pensar un poco más de cerca la comunicación desde América Latina en diversos contextos y momentos que respira, entreverada en períodos de dictaduras, democracias y luchas de resistencia.

Entonces en este ejercicio de acercamiento a Freire desde su razón comunicativa invitémoslo a justamente dialogar con nosotros a partir de su noción de diálogo, una suerte de experiencia de metacomunicación, la que entre sus cualidades parte de la profunda capacidad voluntaria de encuentro con la palabra del otro, un ser que por naturaleza es diverso, y sobre quien prima una actitud de honesta escucha para recién entretejer su texto con el texto de su interlocutor generando el espacio de lo común.

### **Brasil: El entorno de acción y compromiso de Freire**

El 31 de marzo de este año (2021) se cumplieron 57 años del golpe de Estado militar del Brasil contra el presidente João Goulart, ocurrido en 1964, hecho que originó una dictadura de por lo menos dos décadas además de sucesivos mandatos de facto en ese país.

La gestión de Goulart estuvo regida por una política de justa distribución de los servicios y recursos para el pueblo, así como la

nacionalización de la industria petrolera y la reforma agraria que reorganizaría el territorio. Esta acción fue percibida por las élites y sectores de poder como una amenaza de corte comunista, por lo que pronto emplearon la fuerza del ejército para consolidar un golpe de Estado, en el que los Estados Unidos (EE.UU.) apareció teniendo una participación activa.

A consecuencia del golpe militar el licenciado en derecho, educador y filósofo pernambucano, nacido en Recife, Paulo Reglus Neves Freire, (el 19 de septiembre de 1921), fue sometido a prisión por cerca de setenta días, junto a muchos otros comprometidos con el trabajo por la educación de adultos y del fortalecimiento de la cultura popular. Y en estas condiciones de detenido, según él mismo refiere, se le sometió durante cuatro días a intensos interrogatorios, que continuaron después en otros centros de detención en Río. Y él cuenta: “Me libré refugiándome en la Embajada de Bolivia en septiembre de 1964. En la mayor parte de los interrogatorios a los que se me sometió lo que se quería probar, además de mi ‘ignorancia absoluta’ (como si hubiese una ignorancia absoluta o una sabiduría absoluta; esta no existe, sino en Dios), lo que se quería probar, repito, era el peligro que yo representaba” (INODEP., 1980, p.22).

“Se me consideró como un ‘subversivo intencional’, un ‘traidor a Cristo y del pueblo brasileño’. ‘Niega usted –preguntaba uno de los jueces- que su método es semejante al de Stalin, Hitler, Perón y Mussolini? ¿Niega usted que con su pretendido método lo que quiere es hacer bolchevique al país?’” (INODEP, 1980, p. 22) o se refiere en documentos de carácter biográfico: “Los grupos reaccionarios no podían comprender que un educador católico se hiciese portavoz de los oprimidos; con mayor razón, les era imposible admitir que llevar la cultura al pueblo fuese conducirlo a dudar de la validez de sus privilegios. Entonces, prefirieron acusar a Paulo Freire (...) de ideas que no eran, ni son las suyas, y atacar el movimiento de democratización de la cultura, en el cual percibían el germen de la rebelión, basándose en el solo hecho de que una pedagogía de la libertad es, por definición, fuente de rebeldía.” (INODEP, 1980, p. 25).

Como refiere Julio Barreiro, en el prefacio de la obra “La educación como práctica de la libertad”, libro fundante del pensamiento pedagógico de Freire” (Freire, 1969), los meses de encarcelamiento que tuvo que sufrir Freire eran resultado del haber sido considerado subversiva su acción pedagógica en pos de un nuevo orden brasileño.

En el mismo prefacio de “La educación como práctica de la libertad” se cita a Pierre Furter, quien analizando el pensamiento de Freire afirma que: “...el fundamento de toda su praxis (era): su convicción de que el hombre fue creado para comunicarse con los otros hombres” dando así pistas para colocar a la comunicación como base de sus ideas de transformación y de cambio educativo (Freire, 1969, p. 8).

Barreiro amplía al respecto diciendo: “Este diálogo (educación dialogal tan opuesta a los esquemas del liberalismo – educación monologal- que seguimos practicando impertérritos, como si nada sucediese a nuestro alrededor, como si todavía pudiésemos tener la oportunidad de dirigir y de orientar al educando) sólo será posible en la medida en que acabemos de una vez por todas con nuestro verbalismo, con nuestras mentiras, con nuestra incompetencia, frente a una realidad que nos exige una actitud de gran tensión creadora, de poderoso despliegue de la imaginación” (Freire, 1969, p.8-9).

## **El arte de encarnar la palabra**

Julio Barreiro dice: “El cristiano militante que es Paulo Freire cuando habla de libertad, de justicia o de igualdad cree en estas palabras en la medida en que ellas están encarnando la realidad de quien las pronuncia” (Freire, 1969, p.9).

Entonces podríamos decir que hay palabras que se encarnan en la realidad y en la piel de los hombres mientras que habrá otras que apenas las rozan. A Freire le preocupaban aquellas palabras que hablaran de la realidad, y que ellas descolgadas desde formas de silencio impuesto serían puntos de partida para verdaderas acciones de transformación.

Sobre las formas de ocultamiento del verbalismo, así como de la verborragia, ya nos ha referido con profundo detalle y didáctica expertés el trabajo educativo de Daniel Prieto Castillo, y así como Freire, nos hace ver que en el juego de las palabras su proclividad a su tendencia a la descontextualización es la que nos lleva a hablar, pero sin que haya la consistencia con el mundo, ya que se puede ser artista de la expresión y de la palabra, pero a su vez se puede estar muy alejados de la experiencia de la encarnación de lo hablado con la realidad concreta de los hombres. Aunque parezca una contradicción entonces hay comunicaciones, o mejor dicho expresiones, que no necesariamente comunican.

Aquí, podemos decir que, en nuestro entorno actual, sobrecargado de contenidos desde las esferas digitales, existe una infinita abundancia de textos, pero los mismos muchas veces adolecen de su lectura y comprensión de los contextos, y menos procuran entablar contacto más que vínculo informativo con sus seguidores. Texto con contexto son la clave de un auténtico esfuerzo de comunicación porque parten de la voluntad de encuentro, y el más importante será el encuentro del texto con su realidad, y a partir de este operar un siguiente nivel que será el encuentro transformador entre los mismos actores dialogantes.

Freire, señala entonces la vitalidad de los textos encarnados, los que a su vez nos abren a comprender las distintas formas de narración que tienen los otros, estilos de lenguajes y modos de expresión otros, pero no inferiores, y que hacen a la historia, por ejemplo, de los sectores marginados. ¿Cuánta narrativa, cuánta historia de exclusión no hemos conocido, no hemos percibido, y menos nos ha importado, debido a que se piensa que aquellos hombres o mujeres que viven en condiciones de exclusión, son de modo natural a su vez ocupantes del silencio?

El silencio un componente más del proceso de la comunicación humana, y que no es mudez, porque las personas mudas hablan con sus propios sistemas de expresión, sino aquel tipo de silencio producto de las experiencias históricas del sometimiento y la segregación ocupa

visibilidad en el esquema comunicacional de Freire cuando se refiere a las condiciones históricas y sociológicas que redujeron la voz, por ejemplo, de los campesinos, en gran parte de nuestro continente. Freire (1973), en su texto clásico, “¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural” critica la pretendida voluntad de diálogo del extensionista como agente externo a la realidad del campesinado, quien de sus experiencias de campo concluye con desdén, la incapacidad de contacto que tienen los hombres y mujeres locales, considerándolos más bien apáticos, inermes o desesperanzados por naturaleza. Freire interpela curioso entonces: “¿Hemos preguntado, investigado, procurado saber las razones probables, que llevaron a los campesinos al silencio, a la apatía frente a nuestra intención dialógica? ¿Y dónde buscar estas razones, si no en las condiciones históricas, sociológicas, culturales, que los condicionan? Admitiendo una vez más, las mismas hipótesis, diremos que los campesinos no rechazan el diálogo porque sean por naturaleza, reacios a él. Hay razones de orden histórico-sociológico, cultural y estructural que explican su rechazo al diálogo.” (Freire, 1981, p. 52).

### **Freire frente al diálogo**

¿Qué es? O entonces ¿cómo entiende Freire el diálogo? Paulo, aborda el tema del diálogo en gran parte de su producción intelectual, y de modo puntual o específico, en tres de sus libros: La educación como práctica de la libertad; Pedagogía del oprimido, y; ¿extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural. A partir de ellos explica la presencia y cualidades del diálogo, poniendo énfasis justamente en su elemento contrario, al que llama: el antidiálogo, y a su vez aspira a alcanzar la condición plena de un intercambio inclusivo, pluralista y democrático, con el término de: “dialogicidad.” El antidiálogo sería la situación que se presenta y se da a partir de la existencia de condiciones de desigualdad que se operan entre seres humanos en una sociedad, y que siendo impuestas generan como si fuesen naturales las distancias

entre quienes pueden expresarse, y aquellos que deben mantenerse en silencio.

La raíz de este tipo de desequilibrios Freire la atribuye, entre otros factores al carácter colonial, y a la estructura latifundista que lo acompaña, ya que esta condición da al poseedor de la tierra, por la fuerza y el prestigio, la posesión también de los hombres, y así de su voz.

Freire dirá, que “esta posesión de los hombres, quienes casi se cosifican, (o sea se los asume como cosas) se expresa a través de una serie interminable de limitaciones, que disminuyen el área de acciones libres de estos hombres.” (Freire, 1981, p.53).

En este tipo de relaciones estructurales, rígidas y verticales, no hay lugar, realmente para el diálogo. Freire dirá: “Y es en estas relaciones, rígidas y verticales, donde se constituye, históricamente, la conciencia campesina como conciencia oprimida (...) La condición de vida de los campesinos, argumenta, anula la posibilidad de alguna experiencia dialógica y menos de participación, porque en gran parte ellos inseguros de sí mismos, viven sin el derecho de decir su palabra, y sólo tienen el deber de escuchar y obedecer” (Freire, 1981, p.53). Por tanto, “la actitud de desconfianza que se opera, es también de desconfianza de sí mismos, pues no están seguros de su propia capacidad, porque introyectaron el mito de su ignorancia absoluta, lo que hace natural que prefieran no dialogar” (Freire, 1981, p. 53)

Se podría hoy pensar que este tipo de análisis de Freire se localiza, y se circunscribe a un momento y espacio en el que él pensó y actuó, y que, por tanto, esas condiciones límite ya son distintas o han sido superadas. Pero más bien con su inspiración a la permanente observación y actitud crítica ante el entorno, podríamos proyectar esta interpretación del silencio campesino, a otros espacios de actores sociales, hoy presentes, y que representan a multitudes diversas. Justamente observando críticamente nuestros contextos podremos identificar la presencia de seres sobre los que persisten, se extienden, y agudizan relaciones de dominio y subordinación. Así, en nuestra América Latina es evidente como se engrosan los sectores de marginación, segregación

y de deliberado desconocimiento, y así están por su carácter de ser sujetos descartados, y así descartables innumerables identidades. Si hacemos el intento de poner rostro a ellos junto a los campesinos que retrata Freire, estarán, por ejemplo, las naciones y pueblos originarios; los sectores desplazados por la violencia, la amenaza o la sequía; los migrantes forzados, y los expulsados de su tierra, las comunidades que viven en resistencia, y más finamente aparecen y se reiteran los rostros de las mujeres, peor las mujeres indígenas y dentro de ellas las que sólo hablan sus lenguas nativas, estarán también las personas en situación de discapacidad, y así en una interminable lista aparecerán ojos, bocas, manos y rostros de aquellos seres que son vistos y considerados como cosas, a los que si se les priva de algo también esencial, es el de poder poner voz a sus rostros lacerados por las distintas e intrincadas injusticias.

### **Freire su camino al diálogo**

En la Pedagogía del oprimido, Freire hace una aproximación detenida acerca del diálogo, y dice: "... en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca, se nos impone buscar, también sus elementos constitutivos" (Freire, 1982, p. 99).

Y, así identifica el vínculo entre palabra y acción, y dice: "No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo" (Freire, 1982, p.99).

Freire identifica la futilidad de la palabra hueca, la que es palabra no encarnada a una realidad y a las condiciones de los seres humanos: "La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que, privada la palabra de su

dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es la palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción” (Freire, 1982, p.100).

¿Cuál es entonces el sentido de recuperar la experiencia del diálogo, y así la capacidad de comunicarse y convivir con los demás de acuerdo a Freire? El dirá, en el texto al que ya hemos hecho referencia, “¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural”, que siempre habrá aquellos que afirmen que el diálogo es imposible, o que inclusive puede ser un camino de pérdida de tiempo, y sobre estas tesis fundan sus afirmaciones y acciones. Pero, Freire explica, que esta dificultad para el diálogo, que por ejemplo, tienen los campesinos, no se basa en ellos mismos, en cuanto hombres campesinos, sino en la estructura social, en cuanto cerrada y opresora. Por tanto, concluye, “no será con el antidiálogo que romperemos el silencio campesino (y así de cualquier conjunto humano descartable), sino con el diálogo, problematizando su propio silencio y sus causas” (Freire, 1981, p.54).

Afirma Freire: “Las dificultades mayores, o menores, impuestas por la estructura al quehacer dialógico, no justifican el antidiálogo, del cual la invasión cultural es una consecuencia. Sean cuales fueren las dificultades, aquellos que están con el hombre, con su causa, con su liberación, no pueden ser antidiológicos.” (Freire, 1981, p.54-55). Pues, “Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo” (Freire, 1982, p.103).

Esto debería revertir entonces las posturas que se repiten y agudizan en apreciaciones sobre los otros, que llevan a concluir que estar con ellos o esperar que entren en diálogo es un tiempo perdido, porque el camino más directo, y de una más productiva relación es la de decirles qué deben hacer, o qué deben conocer en su condición de presunta ignorancia.

La posibilidad de comunicación está en el alcance de la inter-relación, y no detenida a una experiencia de orden dialéctico, o sea de

ida y vuelta y viceversa, sino de auténtico descubrimiento del otro y de su texto, haciendo posible el alcance de un diálogo dialogal, concepto que hoy corresponde al filósofo Raimon Panikkar.

### **Desanimando al diálogo como pérdida de tiempo**

Claro es que se piensa que lo invertido en un diálogo, que al final se juzga como inútil, se debe a que por este esfuerzo se perjudica el aumento de la producción, pero lo que no podemos olvidar es que la producción agrícola, por ejemplo, no existe por sí sola. Resulta de las relaciones hombre-naturaleza (que se prolongan en relación hombre-espacio histórico-cultural).

Así, “el trabajo del agrónomo, del educador, (e incluyamos al del comunicador), no se agota, y no debe agotarse, en el dominio de la técnica, puesto que ésta no existe sin los hombres, y éstos no existen fuera de la historia, fuera de la realidad, que deben transformar” (Freire, 1981, p.54). La antidialoguicidad no ayuda a ganar solidez, seguridad, auto-confianza e inter-confianza, por tanto, como una clave para la práctica del encuentro dialógico, habrá que reconocer, que no es viable el trabajo dialógico, si su contenido se reduce a un carácter científico o técnico, peor si es exterior a la realidad y a las necesidades concretas de la gente.

Y, como exigencia, para mantener la confianza en el diálogo Freire indica: “El diálogo como encuentro entre los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad. ¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros ‘yo’?” (Freire, 1982, p.103).

Desde la educación o desde la comunicación considerar al trabajo, la construcción y la confianza en el diálogo como un tiempo perdido es justamente no comprender su verdadera dimensión existencial, y

así más bien el optar por la alternativa no transformadora es poner en evidencia nuestra intención de cosificar a los demás.

Freire dirá: “Tiempo perdido, es el tiempo que se usa en el mero verbalismo, palabrerío, como también es perdido el tiempo del puro activismo, puesto que ninguno de los dos es el tiempo de la verdadera praxis. No hay que considerar perdido el tiempo del diálogo, que, problematizando, criticando, inserta al hombre en su realidad como verdadero sujeto de transformación” (Freire, 1981, p.56).

Así, como se experimenta la desconfianza en el diálogo, en el espacio del extensionismo agrícola, igual esta figura se presenta en el espacio educativo. El camino del antidiálogo en la esfera educativa conduce a la práctica del traspaso de información, a la memorización y repetición de hechos que se reducen a su nivel muchas veces operativo o técnico y no de comprensión del valor de ese mismo conocimiento. Freire entonces señala que “...lo que se pretende, con el diálogo (...) es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla” (Freire, 1981, p.57).

Y todo espacio de diálogo surge y nace en la experiencia de la indagación, pues para ingresar en el momento o experiencia de diálogo se parte de una pregunta, y la pregunta como tal fue antecedida por el silencio, pero un silencio de interés, de observación y de prealimentación para la expresión, que posibilita la apertura de uno que indaga la existencia de un otro, por ejemplo, en el punto más elemental del relacionamiento humano, cuando se le pregunta a alguien su nombre. La pregunta es la que nos expone a la presencia de un proyecto autónomo y de vida que es la de un otro. Y en la escuela ése diálogo, el de la problematización, y que va en camino a un verdadero aprendizaje toma forma en preguntas como ¿por qué?, ¿será así?, ¿qué relación tiene esto con?, ¿cómo se vincula lo que se dice con lo que nosotros vivimos?, ¿habrá contradicción entre tal y cual cosa?, etc.

Pero Freire también advierte, que “el diálogo problematizador no depende (solo) del contenido que debe problematizarse, porque todo

puede problematizarse. El papel del educador no es llenar al educando de conocimiento de orden técnico o no, sino, proporcionar, a través de la relación dialógica educador-educando, educando-educador, la organización de un pensamiento correcto en ambos” (Freire, 1981, p.59). Por eso, “el mejor alumno de física o de matemáticas, tanto en el colegio como en la universidad, no es el que mejor memorizó las fórmulas, sino el que percibió su razón” (Freire, 1981, p.59)

### **La fuerza de la palabra**

Según Freire, “...el decir la palabra que es producto del diálogo es transformar la realidad. Pero, a la vez, nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla para los otros. Decirla significa necesariamente un encuentro de los hombres. Por eso, la verdadera educación es diálogo. Y ese encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político. Por la misma razón, nadie es analfabeto, inculto, iletrado, por elección personal, sino por imposición de los demás hombres, a consecuencia de las condiciones objetivas en las que se encuentra.” (Freire, 1969, p.16)

No más educando, no más educador, sino educador-educando con educando-educador, como el primer paso para disipar la desconfianza, y el temor también socio-histórico al otro. Esto significa, para Freire, que nadie educa a nadie, y que tampoco nadie se educa solo, que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

Entonces, se vuelve a la interrogante: ¿qué es el diálogo?, y a esto Freire (1969), responde en “La educación como práctica de la libertad” “...es una relación horizontal (...) nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación.” (Freire, 1969, p.104). (...) “El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia

en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos” (Freire, 1969, p. 104).

Freire concluye: “El antidiálogo, que implica una relación vertical, de A sobre B, se opone a todo eso. Es desamoroso. Es acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. (Es desesperanzante), Es arrogante. Es autosuficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de simpatía entre sus polos, que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados” (Freire, 1969, p.105).

Pero hay una clave para romper el antidiálogo desamoroso: “Precisábamos –y precisamos siempre- de una pedagogía de comunicación con que vencer el desamor acrítico del antidiálogo” (Freire, 1969, p.105). Porque “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 1982, p.100).

Pero Freire nos da una advertencia necesaria, “Si se subraya o hace exclusiva la acción, con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Este, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la práctica verdadera e imposibilita el diálogo” (Freire, 1982, p. 100).

Y el diálogo es facultad de todos y cada uno de los seres humanos: “Decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres (...) Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu.” (Freire, 1982, p.101).

## **Corolario: La proyección del pensamiento comunicacional de Freire está en la permanente confianza en el otro**

Lo que aprendemos, y recuperamos para el hoy, sobre el sentido del diálogo de Paulo Freire, y que deberá sostenerse como una constante en la permanente formación del hombre y de la mujer comunicadora, así como del educador dialógico, es persistir y mantener la fe en la existencia del texto del otro, su sola presencia es un texto que exige nuestro habla, un habla que lo reconozca, lo reciba y lo acoja, pero sin paternalismos ni falso humanismo, y que, si este otro es incapaz de pronunciar su palabra por las razones socio históricas, estructurales además de tecnológicas que condicionan la experiencia de la comunicación, se deberá trabajar para generar los ambientes y las oportunidades, para que esta palabra y mundo de palabras de los otros, se convierta en la aspiración de un derecho. El derecho al diálogo y a la comunicación. Y, para empezar, el camino de alcanzar estos derechos debemos reconocer que somos apenas facilitadores de la escucha, y la expresión de los otros, y especialmente de los más invisibles y así descartados, quienes tienen un texto transformador que ofrecernos, y que éste nos permite desde su voz reconocer, descubrir y despertar tanto nuestra condición existencial como de seres históricos llamados a transformar el mundo.

## **Referencias**

- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la Libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1981). *¿Extensión o Comunicación?* Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- INODEP. (1980). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y Práctica de la Liberación*. Editorial Marsiega

## **A formação de jornalistas e o jornalista educador – uma mirada à luz das ideias de Paulo Freire**

Eduardo Meditsch

### **1. O ensino de Jornalismo no Brasil**

Há uma grande variedade de modelos de formação de comunicadores na América Latina. No Brasil, vigora hoje a concepção de que “comunicador” não é uma profissão, e de que a Comunicação é um campo de conhecimento que reúne diversas profissões, como também acontece com outros campos de conhecimento, como por exemplo o da Saúde. A profissão de Jornalista é a mais antiga em nosso campo, e sua formação na Universidade é anterior à própria formação do campo, na verdade foi a que deu origem ao próprio campo.

Por isso hoje no Brasil já não vigora uma Licenciatura em Comunicação, mas sim cursos de graduação específicos em Jornalismo, em Relações Públicas, em Cinema e em Publicidade, independentes entre si, mas normalmente reunidos em Faculdades de Comunicação, onde dividem salas, laboratórios e algumas disciplinas comuns.

Esta especialização da formação profissional, que começou oficialmente em 2013, não representa uma ruptura nem um enfraquecimento do campo acadêmico da Comunicação, mas sim o reconhecimento de sua diversidade interna, o que a meu ver acaba por fortalecer o campo como um todo. Tampouco representa uma

rendição ao mercado dos empregadores ou uma opção pelo tecnicismo em detrimento das ciências humanas e da teoria. Pelo contrário, significa um esforço para aproximar a teoria da prática, possibilitando uma formação mais crítica e potencialmente mais transformadora da realidade.

Nesta perspectiva, meu lugar de fala é o de quem vê a questão da formação de comunicadores desde a educação para o jornalismo. E é desde este lugar que encontro uma forte inspiração nas ideias de Paulo Freire para problematizar nossa prática acadêmica.

## **2. O parentesco esquecido entre Jornalismo e Pedagogia**

Nos primeiros debates sobre a criação de uma Ciência da Comunicação nos Estados Unidos, a partir de um alargamento das escolas de jornalismo, o modelo lembrado não foi o das Ciências Sociais, mas sim o da Educação. A área acadêmica da Comunicação começa a ser debatida na *Journalism Quarterly* nos anos 1930, bem antes de ser ocupada pela turma de Wilbur Schramm.

E neste debate que ocorreu antes de ser invadida e dominada como uma ciência de controle social de origem militar, a teoria do jornalismo estava ligada à teoria liberal da democracia. Por isso, quando começa a se discutir o desenvolvimento de uma ciência própria, esta era pensada como uma ciência análoga à Pedagogia:

Em 1944, o professor de Jornalismo Agrícola, Bryant Kearl, da University of Wisconsin, publica na *Journalism Quarterly*:

Existem muitos paralelos entre educação e jornalismo. Ambas são ciências da comunicação. Ambos lidam com a tarefa de transmitir informações, orientações, conselhos, atitudes emocionais e ideias de uma mente para várias outras. Como “estudos comunicacionais”, ambos se destacam de outros campos de investigação. Portanto, talvez existam outros paralelos entre as fontes sobre as quais recorrer e os problemas que surgem no ensino e na pesquisa dos dois campos. (KEARL, 1944: )

Ao propor a analogia do Jornalismo com a Educação, Kearsal se apoia nas ideias de John Dewey para a Ciência da Educação. A Ciência da Educação imaginada por Dewey teria natureza multidisciplinar, com a busca de conhecimentos de várias disciplinas para a solução de problemas colocados pela prática educativa, e é nessa perspectiva de ciência aplicada que Kearsal coloca sua demanda por uma Ciência do Jornalismo, considerando ambas – Educação e Jornalismo – como “ciências comunicacionais”.

John Dewey é inegavelmente uma das grandes influências presentes na obra de Paulo Freire, onde aparece citado diversas vezes. A perspectiva que Freire aponta para a Pedagogia, e a crítica que faz ao modelo bancário de ensino, propõe uma relação entre prática e teoria muito próxima a que propunha John Dewey.

Mas a nossa área acadêmica evoluiu para um outro caminho. A hegemonia histórica das Ciências Sociais em nosso campo teórico, por não ter a mesma vocação para a prática que a Educação tem, fez com que este parentesco entre Jornalismo e Pedagogia fosse minimizado e esquecido. Certamente, a formação em Ciências Sociais não é desprezível para a prática Jornalística, como não é desprezível tampouco para a prática Pedagógica. No entanto, apenas uma inversão de método, como propôs e praticou Paulo Freire, pode potencializar este conhecimento acadêmico para uma efetiva transformação da realidade.

### **3. A questão do método**

Somente o compromisso do pensamento com a prática estabelece para Freire um contexto teórico verdadeiro. Ao longo de sua vida intelectual, Freire se tornará cada mais enfático em relação à necessidade desta vigilância do pensamento:

“...pensar sempre a prática. De fato, pensar a prática de hoje não é apenas um caminho eficiente para melhorar a prática de amanhã, mas também a forma eficaz de aprender a pensar certo” (FREIRE & FREI BETTO, 1986:9).

Para o educador, a Universidade não estaria mais ensinando a “pensar certo” neste sentido:

“...tal qual um estudante universitário, com seu treinamento abstrato em linguagem abstrata, em que a ênfase se faz na descrição dos conceitos que devem mediar a compreensão do concreto. Em lugar de você usar o conceito para mediar, como mediador da compreensão do concreto, você termina ficando na descrição do conceito. Este é o comportamento do nosso jovem dentro da universidade.” (FREIRE & FREI BETTO, 1986:10).

Para Paulo Freire, o trabalho teórico desenvolvido à margem de qualquer prática tenderia a se transformar em mero jogo:

“Nossa experiência na universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos: é um balé de conceitos” (FREIRE & SHOR, 1987:131).

Por fim, Freire adverte que esta redução da atividade intelectual a um jogo acaba por desvalorizá-la, inibindo a sua força transformadora:

“...quanto mais essa dicotomia entre ler palavras e ler realidade se exerce na escola, mais nos convencemos de que nossa tarefa, na escola ou na faculdade, é apenas trabalhar com conceitos, apenas trabalhar com textos que falam de conceitos. Porém, na medida em que estamos sendo treinados numa vigorosa dicotomia entre o mundo das palavras e o mundo real, trabalhar com conceitos escritos num texto significa obrigatoriamente dicotomizar o texto do contexto. E então nos tornamos, cada vez mais, especialistas em ler palavras, sem nos preocupar em vincular a leitura com uma melhor compreensão do mundo. Em última análise, distinguimos o contexto teórico do contexto concreto. Uma pedagogia dicotomizada como

esta diminui o poder do estudo intelectual de ajudar na transformação da realidade” (FREIRE & SHOR, 1987:165).

Nas escolas de comunicação e nos cursos de jornalismo, o que temos observado é que a pesquisa teórica e a produção crítica passam ao largo dos problemas da prática, como se esta fosse uma dimensão estranha ao pensamento, e respondem a perguntas formuladas em contextos alheios. De outro lado, o saber fazer, no mais das vezes, despreza esta teoria e se reproduz com base na experiência acumulada e nas influências culturais, políticas, econômicas e tecnológicas que atuam sobre ela. Este descompasso, no entanto, se é típico das áreas de jornalismo e da comunicação social, não é uma exclusividade delas. E foi por diagnosticá-lo e pretender enfrentá-lo na sua área de atuação, a Pedagogia, que Paulo Freire desenvolveu o seu método de ensino-aprendizagem e toda a sua concepção filosófica da educação.

Desta forma, uma aplicação adequada das ideias de Freire ao campo jornalístico não deve produzir apenas uma ferramenta teórica que ajude a compreendê-lo do ponto de vista meramente descritivo. A compreensão da realidade, para Freire, é apenas um momento do ciclo maior que leva a sua permanente transformação pelo ser humano que a compreende:

“... esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de escrevê-lo, ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 1982:22)

Em conversa com Carlos Alberto Torres reproduzida no livro *A Educação na Cidade*, Paulo Freire resume sua perspectiva praxiológica:

Saliento a necessidade de que, dentro do contexto teórico, tornemos distância do concreto, no sentido de perceber como, na prática nele exercida, se acha embutida a sua teoria de que, às vezes, não suspeitamos

ou que mal sabemos. (...) A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do contexto teórico, tomando distância de nossa prática, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do contexto teórico “tomamos distância” de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser. É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. (FREIRE, 1991, p.103-105)

Mas como o contexto concreto da prática é sempre histórico e situado, as metodologias experimentadas por Freire na Educação não podem ser simplesmente transpostas para outras áreas e outras realidades, precisam ser reinventadas. Em seu livro dialogado com Ira Shor (1987), Freire avança nesta constatação num sentido propositivo:

Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, algumas das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me. (p. 41)

#### **4. Freire e a reinvenção do jornalismo**

Freire deixou poucas ideias escritas sobre os meios de comunicação e o jornalismo, que reuni num texto realizado em co-autoria com Mariana Faraco há alguns anos. Naquele texto, também reunimos entrevistas com pessoas próximas do educador, como sua viúva, filhos e parceiros de trabalho, que relembrou suas opiniões sobre a mídia, seus problemas e seus potenciais. Além disso, tive a oportunidade de ter uma conversa pessoal com ele quando tive o privilégio de ser seu aluno na USP, em 1987 quando passou um semestre na ECA como professor visitante, convidado por Ana Mae Barbosa, e eu era um aluno de mestrado.

Naquela oportunidade, levei a ele alguma informação sobre o debate que iniciávamos no Brasil sobre o jornalismo como uma forma específica de produção de conhecimento sobre a realidade, a partir do trabalho de Adelmo Genro Filho (1987). Perguntei a Paulo Freire se, considerando que na sua concepção a pedagogia era “uma teoria do conhecimento posta em prática”, não deveríamos pensar o jornalismo como uma teoria do conhecimento posta em outra prática. Ele gostou da ideia, e me entusiasmou a continuar o estudo nesta direção. Infelizmente, não tive mais oportunidade de encontrá-lo pessoalmente para aprofundar a questão. Com sua morte, procurei reunir o que ele pensava a respeito na obra que deixou e na memória de pessoas próximas. A partir dessas referências, pode-se dizer que Freire valorizava o jornalismo como uma forma particular e diferenciada de ver e mostrar o mundo.

Em relação a esta diferença, Paulo Freire vai pontuá-la em dois momentos de sua obra. No terceiro livro dialogado com Sérgio Guimarães, quando este o interroga sobre o que levava na mala no momento da partida para o exílio na Bolívia, o pedagogo se dá conta da riqueza da pergunta - e de uma abordagem jornalística da realidade, a partir do singular - respondendo: “Assim, como jornalista, você evidentemente tem a sensibilidade da existência, não?” (FREIRE & GUIMARÃES, 1987:70).

Num outro momento, reconhece o mérito do jornalismo como uma espécie de antídoto a uma ciência social tecnicista:

O descaso pelos sentimentos como deturpadores da pesquisa e de seus achados, o medo da intuição, a negação categórica da emoção e da paixão, a crença nos tecnicismos, tudo isso termina por nos levar a convencer-nos de que, quanto mais neutros formos em nossa ação, tanto mais objetivos e eficazes seremos. Mais exatos, mais cientistas, nada ideólogos nem ‘jornalistas’, portanto. Não quero negar a possibilidade de um especialista estranho ao contexto onde se deu ou onde se está dando uma certa prática fazer parte de uma equipe avaliadora com acerto e eficácia. Sua eficácia porém vai depender da capacidade que tenha de abrir-se à ‘alma’ da cultura onde se deu ou se está dando a experiência e não apenas da capacidade, também necessária, de apreender a racionalidade da experiência por meio

de caminhos múltiplos. Abrir-se à 'alma' da cultura é deixar-se 'molhar', 'ensopar' das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência." (FREIRE, 1991:110, grifo nosso)

Paulo Freire, que vivenciou e foi vítima da tragédia das ditaduras latino-americanas, dava um grande valor à questão da liberdade de imprensa:

Uma coisa, por exemplo, é a significação que pode ter a liberdade de imprensa para as populações famintas, miseráveis, de nosso país, e outra o que ela representa para as classes populares que já comem, vestem, e dormem mais ou menos. O trágico é que a liberdade de imprensa é absolutamente fundamental quer para os que comem, quer para os que não comem. (...) Muito dificilmente uma população faminta e iletrada, mesmo que às vezes tocada pelo rádio, pode alcançar, antes de comer, o valor para si mesma de uma imprensa livre. Uma vez exercido o direito básico de comer, a negação do exercício de outros direitos vai sendo sublinhada. (FREIRE, 1994:191)

Ao mesmo tem, via abuso na maneira como muitas vezes a mídia usava esta liberdade:

Liberdade de imprensa não é licenciosidade de imprensa. Só é livre a imprensa que não mente, que não retorce, que não calunia, que não se omite, que respeita o pensamento dos entrevistados, em lugar de dizer que eles disseram A tendo dito M. Acreditando realmente na liberdade de imprensa, o verdadeiro democrata sabe, pelo contrário, que faz parte da luta em favor da imprensa livre a briga jurídica de que resulta o aprendizado ético, sem o qual não há imprensa livre." (FREIRE, 1994:188)

Além da ênfase na questão ética, Freire deixou outras pistas para uma reinvenção do jornalismo à luz do seu pensamento. Sem dúvida a primeira questão que lhe chamava a atenção nos meios era a questão do poder:

...os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser

humano. O problema é perguntar a serviço de que e a serviço de quem os meios de comunicação se acham.” (FREIRE & GUIMARÃES, 1984:14)

Neste sentido, Paulo Freire criticava a simulação de neutralidade que observava no jornalismo como na educação, conforme o testemunho de seu parceiro Sérgio Guimarães:

No fundo, a chamada neutralidade nada mais é do que a manifestação ideológica de um compromisso enrustido, ou seja: um órgão de comunicação que não quer manifestar claramente seu compromisso, que não quer reconhecer que tem um compromisso com determinado grupo ou com ele próprio, costuma sustentar a ideologia da neutralidade. Pelo menos isso é o que me parece fundamental destacar, entre os pontos que o Paulo desenvolve com relação ao problema da neutralidade.” (SÉRGIO GUIMARÃES, entrevista em 06/05/2002)<sup>1</sup>

Também é importante observar a crítica que fazia à sintaxe dos noticiários:

Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, da sua ‘sintaxe’ que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para a reflexão sobre os variados assuntos. De uma notícia sobre Miss Brasil se passa a um terremoto na China; de um escândalo envolvendo mais um banco dilapidado por diretores inescrupulosos temos cenas de um trem que descarrilou em Zurich.” (FREIRE, 2000:109)

E uma terceira ênfase crítica de Freire referia-se ao elitismo dos jornais brasileiros, conforme depoimento de Ricardo Kotscho:

Paulo mostrava-se freqüentemente indignado com a visão conservadora da mídia brasileira no trato das questões sociais e o pequeno espaço dedicado à discussão de assuntos ligados à educação. Para ele, a mídia mostrava-se muitas vezes distante da realidade brasileira, falando da elite para a elite. Como ele viajava muito e gostava de se informar diretamente

---

1 Esta e as demais entrevistas citadas com parceiros e familiares de Paulo Freire foram realizadas pela jornalista Mariana Faraco e publicadas em MEDITSCH; FARACO (2003).

com os moradores sobre as condições de vida nas comunidades visitadas, fazendo o papel de um repórter, acabava tendo uma visão sobre a realidade brasileira conflitante com a retratada pelos veículos da chamada grande imprensa.” (RICARDO KOTSCHO, entrevista em 05/03/2002)

Um quarto aspecto fundamental que Paulo Freire criticava na mídia dizia respeito à unidirecionalidade da informação jornalística, que a tornava “bancária” como a pedagogia que criticava, conforme Sérgio Guimarães:

Ele costumava criticar muitas vezes a utilização da mídia não como meio de comunicação, mas como meio que se reduzia à transmissão de informações e “comunicados”, de maneira unidirecional. Aí, se você considera toda a crítica que o Paulo faz, através de uma ideia que ele desenvolveu bem, a educação bancária, você pode transferir essa crítica também à ação de diversos meios de comunicação que, ao invés de estimular a curiosidade, o exercício crítico por parte dos leitores, ouvintes ou telespectadores, na verdade exercem um mero trabalho de transmissão de informações, como se eles fossem latas vazias que devem ser preenchidas com determinados conteúdos.” (SÉRGIO GUIMARÃES, entrevista em 06/05/2002)

Embora não esteja explícita em sua obra, a analogia entre as práticas educacionais e jornalísticas no pensamento de Freire também é considerada válida para sua viúva, a professora Ana Maria Araújo Freire, fundamentando-se na ideia de que informar também é educar:

A prática jornalística é também uma prática educativa. Repito: a prática jornalística é uma prática educativa. Educativa para o bem ou para a deformação, para a ética ou antieticidade, mas existe sempre como uma prática educativa.” (ANA MARIA ARAÚJO FREIRE, entrevista em 08/04/2002)

A opinião de Sérgio Guimarães é semelhante. Para ele, o ato de informar em si já implica um processo educacional:

A meu ver, não existe essa questão do “eu simplesmente informo”, ou “eu faço mais do que isso, eu educo”. Aliás, se há uma contribuição que nós fizemos, naquela reflexão sobre os meios de comunicação de massa – Sobre Educação – Diálogos Vol. II – foi justamente o exercício, que na época eu iniciei, de discutir

com ele um aspecto que com certeza ele não havia tratado antes. Para mim, esta distinção – que poderia ser feita por alguns, entre o informar e o educar – não existe como algo separado. Não acredito que uma pessoa possa dizer que está apenas informando, sem que isso constitua, de uma forma ou de outra, parte de um processo pedagógico. Para que o indivíduo possa absorver determinada informação que um jornalista transmite, o leitor, o ouvinte, o telespectador precisa necessariamente desenvolver um processo de aprendizado, um processo educativo, quer, repito, o jornalista esteja consciente, quer não. (SÉRGIO GUIMARÃES, entrevista em 06/05/2002)

A respeito do pensamento de Freire, caso ele tivesse se ocupado teoricamente da questão do Jornalismo, a professora Ana Maria Araújo Freire acredita que seria bastante análogo a seu pensamento sobre Educação:

Se você tivesse perguntado a Paulo Freire, ele diria ‘Claro, claro, claro!’ (...) Paulo tinha uma coerência entre o sentir, o observar, o pensar, o refletir e o agir. Ele não teria uma posição para determinada coisa e uma posição para outra. Quando ele fala na escola, na educação, ele está falando também nos meios de comunicação de massa.” (ANA MARIA ARAÚJO FREIRE, entrevista em 08/04/2002)

## **5. Concluindo**

Para que a potencialidade do pensamento de Freire seja plenamente aproveitada no ensino de jornalismo é necessário a uma inversão no método deste ensino, substituindo o ciclo teoria-concreto-teoria pelo ciclo prática-teoria-reinvenção da prática. O pensamento de Freire aponta para a valorização do jornalismo como uma “teoria do conhecimento posta em outra prática”, carregada de “sensibilidade da existência” e “ensopada nas águas culturais e históricas”. A partir desta visão podemos pensar num “jornalismo educador” e emancipador.

Para realizar plenamente sua vocação, o jornalismo precisa ser reinventado, com o enfrentamento (a) da questão do poder (a favor de quem e contra quem é praticado); (b) da superação da falsa neutralidade; (c) do seu fechamento da elite para a elite; (d) do desenvolvimento de novas sintaxes capazes de problematizar a realidade e de apresentá-la como dando-se e não como dada, e (e) da superação da unidirecionalidade dos comunicados pela efetiva comunicação entre emissores e seus públicos, especialmente os setores populares.

A tarefa desta reinvenção não cabe ao mercado, dominado pela classe dominante a quem não interessa esta reinvenção, mas pode caber à universidade, articulada com os movimentos sociais. Para isso, no entanto, é preciso uma inversão no método como o jornalismo vem sendo pensado e ensinado na academia, com a superação da dicotomia e a inversão do ciclo entre teoria e prática.

## Referências

- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora Unesp.
- Freire, P. & Frei, B. (1986). *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática.
- Freire, P. & Guimarães, S. (1984). *Sobre educação. Diálogos - 2(1)*  
Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. y Guimarães, S. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. y Shor, I. (1987). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gadotti, M. et al. (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, Cortez/Unesco/IPF.
- Genro, A. (1987). O segredo da pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre, Editora Tchê.
- Kearl, B. (1944). The science of journalism: an analogy with education. *Journalism Quarterly*, v. 21, n. 2, p. 153-156.
- Meditich, E. Faraco, M. (2003). O pensamento de Paulo Freire sobre Jornalismo e Mídia. *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 26(1), 25-46.



## **La comunicación como enfoque y acción en el contexto sociocultural desde el pensamiento de Paulo Freire**

Franklin Cornejo Urbina

### **Las personas como actores sociales en el contexto**

El pensamiento de Paulo Freire permite observar una comunicación situada en el contexto, y a través de esta mirada, encontrar a las personas como potenciales actores sociales. Freire dice que “los hombres, a través de su acción sobre el mundo, crean el dominio de la cultura y de la historia, lo cual los convierte en seres de la praxis” (Freire, 2005: 123-124). La persona con la autoconciencia de su actoría social tiene memorias, historias y vive en la cultura; comprende que su identidad se forma en relación con los demás, en el intercambio con quienes va conformando comunidades o redes.

Freire destaca que la *“praxis que es reflexión y acción es verdaderamente transformadora de la realidad, es fuente de conocimiento y creación”*. Y es así que, *“a través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales”* (Freire, 2005:124).

## La praxis comunicacional en internet

Desde la perspectiva del hombre en la praxis, ¿qué tipo de praxis comunicacional se da en el contexto de las denominadas plazas públicas digitales en las que se han convertido las redes sociales y las plataformas de internet?

Una posible respuesta a esta pregunta es que en los escenarios actuales de la globalización de la información y la comunicación, los contextos (del proceso comunicacional) se siguen multiplicando y fragmentando exponencialmente. Se tiene la sensación de que hay nuevos espacios, pero el problema es la manera en que los sistemas de los nuevos espacios, controlan o limitan los flujos informacionales y los contactos.

Debido a los algoritmos se puede estar en un mundo artificial o recreado por internet, con discursos cargados de mentira y violencia, sin que el usuario sea del todo consciente de esa realidad representada. También se pueden seguir noticias e informaciones (en medios sin reparos éticos) con sesgos y estereotipos que simplifican la comprensión de coyunturas y personas. La globalización facilita interconexiones, pero “la insidiosa mercantilización de internet” puede manipular las identidades de los sujetos para fines publicitarios o políticos.

En estos escenarios informacionales-comunicacionales fragmentados, de comunicación uno a uno, donde los algoritmos pueden generar contenidos dirigidos para cada usuario<sup>1</sup>, resulta necesario repensar los contextos en los cuales los usuarios se interconectan con realidades mediáticas, que en el plano de lo informacional y político, pueden contribuir a la formación de la opinión pública en una sociedad democrática.

En el contexto de estos escenarios, resulta muy relevante dedicar tiempo y reflexión a las formas discursivas y representadas en que se conforman las narrativas y los mensajes que circulan en los contextos

---

1 Sobre los algoritmos se puede revisar el trabajo sobre “El filtro burbuja. Cómo la web decide lo que leemos y lo que pensamos”, Eli Pariser.

multimedia de internet, con mayor razón para estudiar los fenómenos de la infodemia, las mentiras y las informaciones falsas en internet.

### **El papel de la comunicación en el escenario informacional y comunicativo globalizado, glocal, y local**

Comprender el papel de la comunicación en el escenario informacional y comunicativo globalizado, glocal, y local, desde la perspectiva del *“hombre como praxis de reflexión y acción”* de Paulo Freire, resulta significativo, porque nos conduce a observar la realidad desde el papel del comunicador como interconector consciente que proyecta procesos de interacción para que las personas participen en la conformación de los textos y contextos de la vida cotidiana.

Mirar la realidad comunicacional para comprenderla y actuar, desde nuestra óptica, puede estar centrada en dos procesos. Un proceso cognoscitivo relacionado con el estudio de la comunicación y otro proceso relacional lo cual implica la observación y el comportamiento ético del comunicador.

De esta manera se encuentra la importancia que tiene estudiar la comunicación como parte de la teoría social, en el sentido que a la par de ver cuestiones de efectos y transmisión de mensajes, se debe centrar particularmente el análisis, en la vocación, la misión o el papel de los que proponen los objetivos de la comunicación, para enfatizar que el quehacer del comunicador, en una comunicación pública, es generar discursos y mensajes para el encuentro y el reconocimiento; y no para la sub-representación o la violencia discursiva en contra de los públicos y audiencias.

La pedagogía de la comunicación de Freire es praxis constante, de los quehaceres, pero en esa dinámica el hecho de poder objetivar el mundo, de darle reflexión es trascendental en el contexto latinoamericano, es así, que una persona que tiene la posibilidad de pensar, con su propia capacidad de agencia y actoría social -por ejemplo hablando en su

propia lengua originaria o construyendo su propio relato de los hechos desde los contextos de desigualdad, puede deliberar o conversar sobre sus derechos y libertades.

### **Persona y contexto en el proceso comunicacional**

El sujeto social es el que tiene el uso de la palabra, así lo dice Freire. El uso de la palabra, compartir el lenguaje y generar discursos son acciones sociales que en los contextos se convierten en decisiones políticas sobre cuestiones relacionadas al reconocimiento, la libertad o la participación. Por eso es importante en la reflexión de la comunicación, centrar el análisis en la actoría social de los participantes para asegurar que las personas que participan del proceso, puedan hablar y expresarse con autonomía.

Persona y contexto son claves para generar el proceso comunicacional, donde deben participar todos o el grupo que representa a la mayoría. De esta manera el trabajo de la comunicación es fundamental, ya que a través de esta se pone en evidencia a los actores y contextos, para tener cada vez más procesos comunicacionales, donde se pueden establecer agendas comunes y proponer temas de interés general.

El proceso comunicacional debe estar en conexión con los contextos donde sea posible conversar, reconocer las diferencias y los conflictos, pero llegando a mínimos, acuerdos, consensos y reglas de juego compartidas para que las personas (de diversos orígenes, saberes, capacidades) puedan sentirse libres de hablar y decir, superando el miedo, la vergüenza, la vulneración o el rechazo.

El dialogo es el encuentro de los hombres para ser más, no hay diálogo sin esperanza, explica Freire (2005:111). Se debe incluir la esperanza de los otros en el diálogo, caso contrario el diálogo será estéril y fastidioso. La misma esperanza en el cambio, se convierte en el camino, en la ruta, en el proyecto donde las personas pueden rehacer sus vidas o vivirlas con dignidad.

La formación de la identidad comunicativa se da en una transformación constante, no es algo estático, está sujeto a cambio y diversidad, donde hay conflictos y contradicciones.

La praxis verdadera es el derecho de decir la palabra, de pensar el proceso como una conciencia cada vez más crítica sobre el papel que tienen las personas en la transformación de una sociedad desigual a otra sociedad con mayor igualdad y participación social.

Desde la perspectiva del pensamiento Freire, se debe concebir a los hombres y mujeres como seres que no pueden estar al margen de la comunicación, puesto que son ellos mismos y ellas mismas comunicación. En ese sentido la comunicación es un hecho cultural.

Por otro lado, hay que tener presente un sentido crítico de las mediaciones y los medios para comprender que la participación de las personas en el contexto comunicacional es parte de la opción de cambio para llegar a tener una actoría comunicacional.

El diálogo, que siempre es comunicación, se sostiene en la colaboración. “En la teoría de la acción dialógica, no hay lugar para la conquista, sino para la adhesión”, comenta Freire.

Cuando la persona tiene la capacidad de “objetivar la realidad”, cuando es capaz de encontrar en esas interacciones, su papel como “creador o recreador” de la cultura se propician las condiciones para la acción comunicativa. Una acción comunicativa que permite o se dirige hacia un encuentro dialogado.

Freire redimensiona el papel de la comunicación como una experiencia en el contexto y acción de conocimiento del otro. Los comunicadores deben tener en cuenta el contexto. De alguna manera la tecnología permite el contacto, sin embargo el reto es generar el encuentro dialogado con los otros. Ese es el desafío.

El pensamiento de Freire nos acerca a la experiencia de las personas en contextos de desigualdad, unas personas que, al objetivar la realidad, pueden alcanzar derechos y libertades de los sujetos que forman parte un sistema democrático.

Esa capacidad de objetivar la realidad debe ser una práctica de los comunicadores.

El comunicador escucha, ve, comparte, vive, siente al otro desde la praxis. Es un facilitador de procesos, que está al servicio de la comunidad.

Desde el pensamiento de Freire, los estudios culturales, la interculturalidad, las humanidades pueden ser propuestas formativas para potenciar los estudios de comunicación y periodismo en la sociedad contemporánea.

Lo que podemos observar es que los contextos mediáticos y digitales se han quedado limitados a flujos informacionales, viralización y reproducción de contenidos audiovisuales en los que se recrean realidades y se proyectan contextos fragmentados que reflejan como si fueran mosaicos aspectos de la vida social y de la realidad. Estos contextos pueden propiciar espacios para la conexión, los cuales no suelen ser suficientes para sostener el encuentro, la escucha atenta, la discusión pública, el respeto de la diferencia o el disenso.

## **A manera de conclusión**

Existe un quehacer que nos remite a la importancia de ver la realidad social, incluso desde nuestros pares, desde quienes están en los diferentes territorios y contextos reales donde se lucha por la identidad, la historia o la propia cultura. Pensemos en los pueblos andinos y amazónicos que junto con la defensa de sus territorios buscan hacer justicia de sus saberes ancestrales y culturales.

Pensemos también en los ciudadanos que han perdido la confianza en la intermediación de los medios y la política, y se han alejado de los espacios de debate público y conversación sobre aquello que es de interés común.

El cambio está en el mismo comunicador, en su dimensión personal-social de ver el mundo y la vida. El pensamiento de Freire

invita a los comunicadores a ser observadores conscientes para ir con empatía y humildad al contexto y escuchar.

En el fondo, la capacidad para desarrollar el pensamiento se da en valorar la libertad, la independencia, los derechos, la justicia y la verdad, con mayor razón en un mundo comunicacional polarizado políticamente, con información comercializada que limita la pluralidad y la diversidad de conocimientos de personas y realidades.

Reconocer a la persona en relación con la praxis de reflexión y acción nos remite a promover culturas comunicacionales para recuperar el testimonio como el género matriz de la comunicación, es decir la persona con actoría social y política que expresa con libertad y autonomía, sus propias opiniones y capacidades. Desde la perspectiva de Freire, el testimonio de la persona que se expresa significa que “la confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas” (Freire, 2005: 111). La persona que puede expresarse, pronunciarse con sus propias palabras, es clave en el proceso comunicacional, pero reconociendo y respetando al otro como interlocutor de dicho proceso.

## **Referencias**

- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores, quincuagesimoquinta edición, nuevo formato. <https://fhev.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Pariser, E. (2017). *El filtro burbuja. Cómo la web decide lo que leemos y lo que pensamos*. Editorial Taurus.



### **Panel 3.**

**La permanencia y prospectiva comunicacional-educativa del pensamiento freiriano para el siglo XXI**

**Gissela Dávila Cobo**

Directora General del Centro Internacional de Estudios Superiores de la Comunicación para América Latina (CIESPAL). Quito, Ecuador.

**José Aladier Salinas**

Docente investigador. Grupo COMUNICARTE. Santiago de Chile, Chile.

**Rigliana Portugal Escóbar**

Presidenta de la Asociación Boliviana de Investigadores de la Comunicación (ABOIC). Docente titular Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia.

**Juliano Mendonça Domingues da Silva**

Vicepresidente de la Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação, (INTERCOM). Pernambuco, Brasil.



## **La permanencia y prospectiva comunicacional-educativa del pensamiento freiriano para el siglo XXI**

Gissela Dávila Cobo

Paulo Freire, siendo el pedagogo de la educación es considerado una de las personas más influyentes en cuanto a temas de comunicación comunitaria y alternativa. Para Freire el conocimiento no se transmite, se "está construyendo": el acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos, es el goce de la construcción de un mundo común (Moreno, 1999). Es en este sentido que se trabajará el texto *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural* (1979) en su novena edición, publicado en Chile, Brasil y Uruguay. Resumido en tres capítulos, Freire hace un estudio gnoseológico en el que analiza los términos "extensión o educación" desde su semántica, abordando ciertos equívocos en la interpretación de dichos términos, promueve una concientización con respecto a la capacitación en zonas rurales.

El autor hace una propuesta para transformar el papel del agrónomo-educador, apoyándose en una real comunicación para alcanzar una educación plena.

En primer lugar, hace un análisis de cómo el conocimiento tiene importancia en todo lo que se realiza, dice que, una presencia activa y curiosa de un sujeto frente a este mundo, a partir del análisis de dicha persona, en el que hace una transformación de la realidad, es cuando construye un real conocimiento y al mismo tiempo se "reconoce conociendo".

El autor hace una propuesta para transformar el papel del agrónomo-educador, apoyándose en una real comunicación para alcanzar una educación plena.

En primer lugar, hace un análisis de cómo el conocimiento tiene importancia en todo lo que se realiza, dice que, una presencia activa y curiosa de un sujeto frente a este mundo, a partir del análisis de dicha persona, en el que hace una transformación de la realidad, es cuando construye un real conocimiento y al mismo tiempo se “reconoce conociendo”.

*En esencia: “El conocimiento...exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica intervención y reinención. Reclama de la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocer así, percibe el “como” de su conocer y los condicionamientos al que está sometido su acto” (Freire, 1979).*

Actualmente las personas están sometidas a una sobrecarga de información, de comunicación, que, ciertamente evita que se tenga espacios de reflexión personal, lo que los transforma en receptores pasivos y poco cuestionadores e interpelativos frente al conocimiento.

*En concordancia con el análisis del texto, Freire menciona que “en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido, a situaciones existenciales concretas” (Freire, 1979).*

Es decir, que siempre que se hable de conocimiento, es necesario abordar una acción y un complemento de compañía; es decir, que no solamente se trata de una persona individual aprendiendo sobre algo que después es transmitido, sino, que se tiene que trabajar como un complemento de compañía y un objetivo, que, como verbo, Freire, afirma, es la acción: “no hay un pienso, sino un pensamos”; interpretando al “pensamos” como el pienso y no al contrario” (Freire, 1979). Porque siempre que se habla de una interacción, de una posibilidad en la cual

el conocimiento, que de alguna manera una persona adquiere, no puede ser realmente aprehendido ni puede ser realmente apropiado si no se encuentra en un colectivo; y es desde este colectivo en el que se va formando y trasformando, de igual manera, un conocimiento a través de la reflexión.

Es en este punto, cuando toma forma el acto comunicativo, del que Freire afirma que, para que sea efectivo, se debe estar de acuerdo al menos en ciertos significados y códigos; entendiendo que, si el significado no es común entre los sujetos que interactúan o que se interrelacionan, entonces se produce el ruido comunicacional y no se podrán entender. Por lo tanto, se necesita que exista una capacidad de interrelación de capacitadores, educadores, pedagogos, para establecer una interacción bajo los mismos códigos y así garantizar una comunicación efectiva y, con ello, un verdadero aprendizaje. Ahora, es importante entender que, estos códigos van cambiando conforme pasan los años y las nuevas generaciones, por lo que van siendo modificados por influencia, muchas veces, de la tecnología.

Un ejemplo de la diferencia en el tratamiento y comprensión de los códigos, se puede evidenciar en la pandemia, Covid-19, cuando muchos maestros, maestras y docentes transmitían sus clases con códigos distintos a los que sus estudiantes manejan, en relación con el internet, los programas de conectividad y las redes digitales. Esto hace que exista una ruptura de códigos, una ruptura, de comprensión y por tanto de aprendizaje, lo que imposibilita, en términos de Freire, el acto de aprehender. Si no existe la voluntad de maestros y docentes por aplicar nuevos códigos es muy difícil que las nuevas generaciones puedan tener una real experiencia de comprensión y compartir espacios de real aprendizaje.

*“Si no hay acuerdo en torno a los signos, como expresiones del objeto significado, no puede haber comprensión entre los sujetos, lo que imposibilita la comunicación. Entre comprensión, inteligibilidad y comunicación no hay separación como si constituyesen momentos distintos del mismo proceso o del*

*mismo acto. Es más, inteligibilidad y comunicación se dan simultáneamente”* (Freire, 1979).

La pregunta ahora es, ¿qué diría Freire hoy sobre la educación?, ¿cómo pensaría que se puede llegar a tener una real relación con las personas en procesos de capacitación si no se puede tener feedback? Tomando en cuenta que la interacción, hoy en día, esta mediada, en muchos casos, por una pantalla, lo que complica los procesos de aprendizaje basados en la confianza y la empatía. Las tecnologías, el internet y las redes digitales han servido durante la pandemia para permanecer en contacto y conectados, sin embargo, este “estar conectados” no siempre es posible para la mayoría, sobre todo, por problemas de acceso, conectividad y desconocimiento del medio.

Para Freire, *“La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un acuerdo de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”* (Freire, 1979). Si no se tiene interacción, se está poniendo en riesgo todos los procesos de capacitación y todos los procesos de educación con los que hoy se tiene que trabajar.

En cuanto a la concientización o toma de conciencia, en palabras del brasileño, *“La toma de conciencia, como una operación propia del hombre, resulta como vivimos, de su confrontación con el mundo, con la realidad concreta, que se le presenta como una objetivación”* (Freire, 1979). La confrontación con el mundo hace que las personas reaccionen frente a los acontecimientos de formas diversas y es justamente en esta diversidad donde se encuentran los retos para llegar a acuerdos y proponer acciones colectivas que, si bien van en favor de las mayorías, no descuide a las minorías. La conciencia individual aporta a una conciencia colectiva por el bien común.

“El educador, en un proceso de concientización (o no), como hombre, tiene derecho a sus opciones. Lo que no tiene, es el derecho de imponerlas.”  
 “Si intenta hacerlo, estará prescribiendo sus opciones a los demás; al prescribirlas, estará manipulando; al manipular, estará “cosificando”; y al

cosificar, establecerá una relación de “domesticación” que puede, inclusive, perecer totalmente inofensiva” (Freire, 1979).

Freire alerta sobre el peligro de la imposición del pensamiento, la cultura o ideología dominante, desde el educador, que por su posición de “poder” o autoridad, puede incidir en los estudiantes. Por lo que es importante abrir espacios de debates desde diferentes puntos de vista, permitir la confrontación de ideas y metodologías para que se pueda crear un conocimiento y posición propia respecto a lo que se comparte en el proceso educativo. Este proceso, hoy en día, es más importante de llevarlo a cabo, ya que por las condiciones de pandemia los espacios para la discusión y el intercambio de ideas, que muchas veces se dan fuera del aula, se han roto debido al aislamiento por la pandemia

“la educación como práctica de la libertad, no la transferencia o la trasmisión del saber, ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes o hechos en los educandos, no es la “perpetuación de los valores de una cultura dada”, no es el “esfuerzo de adaptación del educando a su medio” (Freire, 1979).

Freire nos dice que debemos aplicar una educación desde la libertad, que, ante todo sea una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella, en que el acto cognoscente no termina con el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos igualmente cognoscentes.

El acto de aprehender y construir un conocimiento solo puede darse en colectivo, desde una praxis en la acción y en la reflexión. Mientras más discutimos y analizamos un tema, más conocemos de él y nos es posible llegar a una comprensión contrastada.

Freire plantea que no hay pensamiento aislado, así como no hay hombre aislado, aunque hoy se está viviendo justamente eso, el estar en las casas, oficinas, en espacio donde la interrelación está mediada por un aparato tecnológico, deja a muchas personas fuera de las posibilidades de intercambio y por tanto de reflexión y comprensión de la realidad y de los conocimientos que se van construyendo. Como docentes y comunicadores, la responsabilidad está en tratar de interactuar desde

cualquier plataforma, sin renunciar a la presencialidad que no se puede sustituir. Además de hacerse preguntas que lleven a cuestionar lo que se hace en las aulas y en las formas complementarias de establecer el acto educativo – comunicativo.

## Referencias

Freire, P. (1979). *¿Extensión o Comunicación?* México: Siglo XXI. Disponible en: <https://rb.gy/fip48s>

Fernández. M. (1999). *Paulo Freire: una propuesta de comunicación para la educación en América Latina*. Disponible en: <https://rb.gy/ozcyub>

## **Pensamiento de Paulo Freire y Edu-Comunicación en Colombia**

José Aladier Salinas Herrera<sup>1</sup>

En este texto se plantea una reflexión sobre los trabajos de edu – comunicación en Colombia en diálogo con algunos de los postulados de Paulo Freire, especialmente en referencia a la obra titulada *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Se presenta como caso de estudio los proyectos gestionados por el grupo Comunicarte, cuyo eje pedagógico es la comunicación y el lenguaje de los medios. Proyectos realizados en distintas regiones de Colombia con una opción clara por lo comunicacional acorde con los planteamientos Freirianos. Son procesos que integran estrategias creativas de formación y producción de radio y multimedia, desarrollados en comunidades rurales, urbanas o institucionales. A partir de una pedagogía crítica, dialógica y participativa, los procesos edu-comunicativos de Comunicarte evidencian en la producción sonora y visual la construcción de sentidos en torno a una cultura de paz: participación ciudadana, reconocimiento de los derechos fundamentales, situaciones de vulneración, importancia de la convivencia y de la paz, entre otros.

---

1 Doctorado en Cultura y Educación, Universidad de Artes y Ciencias, Chile; Magister en Literatura, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá; Especialista en Comunicación Educación, Universidad Central, Bogotá; Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás, Bogotá. Docente Investigador en temas de Pedagogía para la Paz y Edu-comunicación en la Universidad Santo Tomas hasta el 2020. Colaborador del grupo Comunicarte en Bogotá.

## Introducción

La celebración académica para conmemorar y reflexionar alrededor del Pensamiento Educativo y Comunicacional de Paulo Freire, en el centenario de su nacimiento, constituye un espacio de diálogo académico importante para valorar la presencia de sus ideas en nuestros países. En el caso de Colombia, el tema sobre la “Permanencia y Prospectiva Comunicacional-Educativa del pensamiento freiriano para el siglo XXI” nos brinda la posibilidad de valorar la presencia de los postulados de Paulo Freire en muchos trabajos de orden académico, pedagógico y de desarrollo comunitario gestionados por universidades, instituciones y organizaciones en el país.

En Colombia el anhelo por una sociedad en paz ha impulsado investigaciones sobre la violencia, la guerra, la inseguridad, etc.; y, a la vez, ha motivado la gestión de propuestas de educación para la construcción de cultura de paz, de ciudadanía y convivencia, entre otros temas. Estas iniciativas educativas evidencian la presencia bibliográfica de Freire; precisamente, Luis Alfonso Ramírez Peña afirma, en referencia a nuestro país, que “el mundo para transformar y humanizar que refiere Freire es precisamente nuestra propia historia violenta y nuestra realidad” (2019, p. 33).

Construir una cultura de paz en Colombia requiere de una educación para la vida democrática (Salinas, 2019, p. 147), en donde lo comunicativo es un eje determinante. Además, se reconoce que la educación para la paz debe contener estrategias pedagógicas para desenmascarar la violencia simbólica, la injusticia, la exclusión, con componentes para reconstruir el tejido social en el ámbito local y nacional.

Desde este planteamiento, emergen las preguntas: ¿Cómo manejar pedagógicamente la comunicación? No se puede reducir a un tema de recursos técnicos para el apoyo de la acción pedagógica; por el contrario, se trata de una comunicación que transforme una

realidad cultural, social y política. Hablamos de una comunicación con compromiso educativo y, por tanto, político, desde el punto de vista freiriano. La pregunta entonces debe ampliarse: ¿Cómo manejar pedagógicamente la comunicación y el lenguaje de los medios, la radio, lo multimedial, con el propósito de crear condiciones y narrativas de paz en los territorios, para el logro de sociedades justas, inclusivas y democráticas? Indudablemente el pensamiento comunicacional - educativo de Paulo Freire constituye un horizonte, una respuesta a este interrogante.

Los trabajos de edu - comunicación en Colombia integran los postulados de Paulo Freire, son procesos pensados para una transformación cultural a partir de las capacidades dialógicas que logran colectivos, comunidades, instituciones, mediante el empoderamiento de la comunicación y el lenguaje de los medios, especialmente la radio y lo multimedial. Proponemos a continuación un análisis de la praxis de proyectos edu-comunicativos en Colombia en diálogo con los planteamientos freirianos, a partir del trabajo del Grupo Comunicarte y en referencia a la investigación Comunicación y lenguaje en la construcción pedagógica de una cultura de paz. Estudio de caso. Trabajo realizado en el 2020 en la Universidad Santo Tomás de Bogotá.

### **Planteamientos sobre el pensamiento comunicacional educativo de Paulo Freire**

Analizar la praxis de proyectos edu-comunicativos desde la perspectiva freiriana nos lleva a una de las primeras publicaciones de Paulo Freire, un libro que contiene elementos valiosos para pensar hoy el campo de la comunicación educación en relación con la gestión de proyectos en un territorio concreto, en una región, en una comunidad rural o urbana, nos referimos a la obra titulada ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural.

Prieto Castillo y Van de Pol (2006) afirman al respecto que:

Su reflexión permitió contar, al comienzo de la década de los setenta, con un material escrito con una claridad y una energía tales que podía, y puede, ser trabajado tanto por la academia como por organizaciones de apoyo al desarrollo. (p. 85).

Desde esta obra Freire planteó la concepción de una pedagogía dialógica, inspiradora, que supera los sistemas educativos tradicionales fundamentados en la transmisión de información; y, además, propuso una concepción de la comunicación opuesta al paradigma dominante del modelo desarrollista. Para Freire (1984) el hombre, como un ser de relaciones, transforma la naturaleza con su trabajo, construye con su acción el mundo, dicha construcción se evidencia en la cultura, la cual se prolonga en la historia. Para el autor, “la intersubjetividad, o la intercomunicación, es la característica primordial de este mundo cultural e histórico” (1984, p. 73).

Para la creación de este mundo cultural, es fundamental la relación dialógica, pues no hay pensante aislado, así como no hay hombre aislado. El mundo humano es un mundo de comunicación, la cual se fundamenta en la competencia dialógica, como afirma Freire:

El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un “pienso” sino “pensamos”. Es el “pensamos” que establece el “pienso”, y no al contrario. (1984, p. 75)

De esta manera, en comunicación no puede haber sujetos pasivos, sino interlocutores co-intencionados al objeto de pensar, objeto del diálogo, que expresan y comunican su pensamiento al respecto. Los sujetos interlocutores se expresan en relación dialógica-comunicativa a través de un mismo sistema de signos lingüísticos. En el caso de las comunidades con las que se trabajan los proyectos de edu-comunicación, se requiere de una alfabetización crítica, problematizadora, que encuentra en el lenguaje de los medios, de la radio y de lo multimedial,

una forma novedosa de expresar nuevos sentidos en relación con el contexto socio-cultural de los participantes. Por tanto, desde el punto de vista Freiriano, la educación en el lenguaje de los medios y lo multimedial no puede limitarse a una simple transmisión de conocimientos y habilidades técnicas; por el contrario, debe ser un proceso enriquecedor que logre transformación cultural y educación ciudadana.

Así, construir una cultura de paz en una región marcada en su historia y cultura por la violencia, es posible a través de una auténtica comunicación o intercomunicación, que tenga como eje un diálogo problematizador. Lo anterior se aleja totalmente de un mecanismo de extensión del pensamiento o transmisión de información, o de un saber predeterminado. Educar para la ciudadanía, la paz y la convivencia no puede darse si se asume una concepción del quehacer educativo como un acto de trasmisión o de extensión de un saber; como afirma Freire “La educación, por el contrario, no es la transferencia de este saber -que lo torna casi muerto- es situación gnoseológica, en su sentido más amplio (1984, p. 77). La educación es comunicación, es diálogo, es un encuentro de interlocutores que buscan la significación frente a una realidad compartida, objeto del diálogo. En este sentido, Freire señala que es importante tener en cuenta que “la comunicación se verifica entre sujetos, sobre algo que los mediatiza, y que se “ofrece” a ellos, como una hecho cognoscible.” (1984, p. 78)

Ese algo que mediatiza los sujetos interlocutores puede ser un hecho social, o un teorema matemático. La comunicación que se produce alrededor de un hecho social exige que los sujetos interlocutores coincidan en su interés por el tema objeto, y que lo puedan expresar a través de signos lingüísticos, o de lenguajes comunes a todos los interlocutores, para que así comprendan, dentro de parámetros comunes, el objeto de dicha comunicación. En este sentido, se espera que no se rompa la relación pensamiento-lenguaje-contexto o realidad. La comunicación sobre un hecho, o sobre una realidad dada en un territorio, es posible dentro de una situación gnoseológica, a partir de

la cual pueden generarse acciones dialógicas y comunicativas (Freire, 1984: p. 81); así, lo edu-comunicativo es un proceso educativo posible desde la problematización del propio conocimiento, para comprender, explicar y transformar la realidad cultural, en vínculo con lo social y político.

### **El caso del Grupo Comunicarte en Colombia**

El Grupo Comunicarte nace como respuesta a la necesidad de democratización de la comunicación en nuestros pueblos y de una alfabetización en el lenguaje de los medios y la producción multimedial, con el fin de construir una cultura de paz, generar procesos de participación ciudadana y desarrollo comunitario. Está integrado por comunicadores, periodistas, educadores, trabajadores sociales, psicólogos y agentes sociales, comprometidos en acciones de investigación, construcción pedagógica del tejido social, procesos edu-comunicativos para el desarrollo comunitario, cívico y democrático.

Comunicarte genera con sus proyectos procesos de comunicación democrática con la intención de movilizar y motivar hacia un cambio en la práctica social de las comunidades y organizaciones sociales de Colombia. Gestionan planes y programas de formación, producción y acompañamiento enfocados a la transformación de los imaginarios colectivos y comunitarios, con el fin de crear nuevas formas de solidaridad, convivencia, paz, y mejorar la calidad de vida

Tiene como propósitos fortalecer en las comunidades la producción de sentidos y significados sobre la paz, la ciudadanía y la convivencia, a través de la creación de materiales edu-comunicativos para la reconstrucción de tejido social. Busca propiciar en los pueblos el derecho a la palabra, como principio de reconocimiento del ser, que conlleve al empoderamiento y la transformación de las realidades y el ejercicio de sus derechos. También impulsa la investigación, producción, formación, sistematización, asesoría y acompañamiento

en comunicación, teniendo como eje transversal la dignificación de los pueblos.

Comunicarte ha realizado proyectos de edu-comunicación en las siguientes regiones de Colombia: en la Amazonía, frontera con Venezuela y Ecuador, en las Islas y región Caribe, en el Pacífico y en la Zona Centro del país. Estas iniciativas integran procesos de educación para la paz, la participación ciudadana, la mitigación del medio ambiente, el cuidado de la Amazonía, estrategias de convivencia, derechos humanos, entre otros.

Cada Proyecto se divide en cuatro fases: La primera corresponde a una etapa diagnóstico participativa; la segunda, está dedicada a la sensibilización, ambientación y motivación de los participantes; una tercera etapa en donde se gestiona el plan de formación de producción mediática, de acompañamiento y monitoreo; y la última etapa integra la sistematización, memoria, socialización y proyección del proceso a tres años o más.

### **Algunas reflexiones sobre el Trabajo de Comunicarte en perspectiva del pensamiento educativo de Paulo Freire**

Los proyectos gestionados por Comunicarte asumen como eje pedagógico la comunicación y el lenguaje de los medios, especialmente la radio y la producción multimedial, en una región específica, abordada como contexto gnoseológico. Cada propuesta se sustenta en una praxis comunicativa en la que participan sujetos convocados para la realización del proceso. El eje de su pedagogía, en términos de Freire, es “la intersubjetividad, o la intercomunicación”, como características primordiales en la construcción del mundo cultural e histórico (Freire: 1984, p. 73).

Estos trabajos asumen la comunicación desde una función integradora, a partir de la cual se piensa colectivamente los contenidos y se expresan mediante el lenguaje de la radio y la

producción multimedial. Los procesos tienen una opción clara por lo comunicacional, en términos de los planteamientos de Freire: “¿Extensión o comunicación? Respondemos negativamente a la extensión, y afirmativamente a la comunicación” (1984, p. 84). Generan estrategias menos teóricas y abstractas, dando espacio a una praxis creativa de formación y producción de radio y multimedia, en los que se integran sujetos participantes y comunidades, sean rurales, urbanas o institucionales. Asumir la realidad socio-cultural de los participantes como objeto de conocimiento, facilita el encuentro de interlocutores en torno a nuevos sentidos frente a esa realidad y garantiza la relación pensamiento-lenguaje-contexto o realidad.

La inserción en la realidad socio cultural de los territorios en donde se gestiona cada proyecto, permite el acercamiento a las expresiones de las distintas percepciones de la cultura local, pero también permite el acercamiento a las experiencias y percepciones de la violencia. Cada proyecto parte del reconocimiento y comprensión de la visión del propio mundo de los participantes, niños, jóvenes y adultos. Podemos decir, entonces, que con una pedagogía crítica, dialógica, participativa y con mediación del lenguaje de los medios, estos procesos logran construcción de sentidos en torno a la participación ciudadana, el reconocimiento de los derechos fundamentales, situaciones de vulneración, la importancia de la convivencia y de la paz, entre otros.

La producción sonora es un material de reflexión, no solo para el grupo de participantes, sino para la población, el municipio, la comunidad o la institución, mediante la emisión de los programas, sea por la radio local o por circulación del material multimedial vía internet.

## **Conclusión**

Si bien, todo acto de comunicación puede cumplir una función pedagógica para la formación de espacios de integración y convivencia ciudadana, su efectividad depende de cambios importantes en los

actores y las situaciones en que se produce la comunicación. No se puede ser ingenuo para creer que con el sólo cambio de los modos de comunicación se logra una transformación importante en la cultura, con elementos propicios para la paz. Sabemos que existen macro estructuras, económicas, políticas, culturales, que determinan muchos de los factores de violencia en la sociedad; sin embargo, podemos admitir que la comunicación pedagógica, en términos de Freire, es un recurso importante como complemento de la superación de aquellos aspectos que originan los actos violentos en la cotidianidad de una comunidad. Los procesos comunicativos son expresiones y manifestaciones de las culturas y de las relaciones sociales, aspectos que pueden ser enriquecidos o transformados propositivamente con proyectos de Edu-comunicación.

A partir de la concepción comunicacional educativa freiriana, de la articulación de lo mediático -multimedial- con la realidad territorial, y de la implementación de una pedagogía crítica, problematizadora, los proyectos de Comunicarte promueven en Colombia cultura de paz, participación ciudadana y convivencia comunitaria; lo cual es un claro ejemplo de la permanencia y prospectiva de los postulados de Paulo Freire en nuestros países.

## Referencias

- Freire, P. (1984). *¿Extensión O Comunicación? La concientización en el medio rural?* Bogotá: Siglo veintiuno editores.
- Prieto, D. y Van de Pol, P. (2006). *e-Learning Comunicación y Educación / El diálogo continúa en el ciberespacio*. San José, Costa Rica: Radio Netherland Training Centre.
- Ramírez, L. (2019). *La Memoria crítica para una pedagogía dialógica en una cultura de paz*. En Ramírez (Editor). Reflexiones en torno a una pedagogía para la paz. Bogotá: Ediciones USTA.

Salinas, J. (2019). *La educación democrática en la construcción de cultura de paz en Colombia*. En Ramírez (Editor). Reflexiones en torno a una pedagogía para la paz. Bogotá: Ediciones USTA.

## **Alfabetización desde la comprensión crítica en contexto digital**

Rigliana Portugal Escóbar

Al referirnos a la educación destaca la postura crítica de Paulo Freire (1969) para quien la educación implica praxis, reflexión y acción para la transformación. Quien considera prioritaria la lectura crítica, en un mundo configurado dentro un patrón desigual correspondiente con el sistema capitalista (Freire, 1993). Con Freire se entiende que la educación es instrumento de cambio para el logro de un mundo más solidario y humano (Verdeja, 2015) con ejercicio de diálogo; y con pensamiento crítico y dialógico (Bermejo-Berros, 2021). Por cuanto la educación es el proceso que contribuye al verdadero cambio social (García-Ruiz et al., 2016).

Desde la postura humanista y ético-democrática de Freire (Lens, 2001) la reflexión con lente crítico propicia la relación dialéctica entre el conocimiento de la realidad, para la transformación de esta (Verdeja, 2018; Verdeja y González-Riaño, 2016), lo cual está intrínseca en el entramado educativo.

Según Freire es importante tener en cuenta la concepción problematizadora que lleva a la superación de la contradicción existente entre educador-educando, pues como señaló el pedagogo brasileño “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan unos a otros, mediados por el mundo” (Freire, 1979, p. 79). El aporte

de Freire al ámbito reflexivo de la educación ha trascendido no sólo fronteras sino líneas de pensamiento, asentada en la transformación del mundo desde el pensamiento. Cuando se ha referencia a la educación ciertamente hay quiénes desde su vivencia personal consideran que ésta es la clave del empoderamiento, porque brinda oportunidades para vivir mejor, ese es el caso de la estudiosa Esther Wojcicki (BBVA, 2018).

### **Alfabetización con lente crítico**

Uno de los tantos legados recibido de Freire tiene que ver con la alfabetización desde un lente crítico. En 1961 Paulo Freire fue nombrado director del departamento de extensión cultural de la Universidad de Recife, y en 1962 llevó adelante un proceso que permitió enseñar a leer y escribir a 300 trabajadores adultos y de extracción humilde que eran campesinos y ejercían labores en plantaciones de caña de azúcar. En ese contexto, desde la pasión que tenía y a partir de la vivencia por compartir, Freire llevó adelante por un lapso de 45 a 50 días el proceso de alfabetización. La metodología que utilizó tomaba en cuenta la realidad del entorno. Es decir privilegiaba la posibilidad de que el trabajador que empezara a aprender a leer y a escribir, se situara en su entorno más cercano, su historia de vida, recuperando la permanencia de la realidad de aquello que le rodeaba. En síntesis, con Freire se entiende que la alfabetización es un proceso educativo casado con la realidad del entorno, por cuanto es fundamental en procesos de esta índole así como los de carácter comunicacional, situarse en el contexto, en la historia previa del individuo.

Este vínculo de la alfabetización con la cultura es fundamental y es tan simple porque se relaciona con la cotidianidad, con el quehacer diario que implica la construcción de la cultura. A través del aporte reflexivo y crítico de Freire es posible entender que el saber va de la mano con la experiencia personal y con la comunicación de la cultura

que cobra un rol central en el proceso. Las personas que llevaron adelante el proceso de alfabetización con Freire, venían nutridas con un bagaje de experiencias y conocimientos previos, logrados a través de la experiencia. Este reconocimiento de Freire rompe el enfoque de una educación bancaria que asume que el individuo ingresa a procesos educativos, sin conocer nada y por ende debe ser atestado de una gran cantidad de información.

Entonces la metodología de la alfabetización está vinculada íntimamente a la cultura y esa fue una reflexión valiosa en la década de los años 60, plenamente vigente a la fecha, donde la palabra es antecedida por la experiencia, y donde no se trata de la suma de palabras, sino de un proceso que aborda la concientización de las personas, mirando la prospectiva. Esto quiere decir que la educación sea entendida como una acción política de transformación, que parte desde adentro, desde el mismo ser.

Cuando las personas forman parte de procesos de comunicación, de educación, de educomunicación, donde observan que son tomados en cuenta sus intereses, experiencias, necesidades, entonces existe una alta probabilidad de lograr la participación efectiva de las mismas, con pleno deseo de dar su palabra acompañada de todo un bagaje de experiencias que traen consigo.

Freire vincula los temas existenciales con los problemas estructurales. Un problema estructural es la pobreza, pero no basta hablar de la pobreza sin entender e hilar fino, recuperando la permanencia de la perspectiva, donde definitivamente la experiencia antecede a la palabra.

Son más de 60 años del aporte de Paulo Freire, explicitados en diversos formatos y soportes mediáticos, y cuya vigencia es indiscutible. Ante los cambios, el tipo de alfabetización probablemente requerida ha cambiado en cuanto a las características de los recursos a emplear, pero lo que no se ha modificado en esencia es la importancia de reconocer el valor sustancial de la vivencia y experiencia personal que reside en el amor y en la construcción conjunta de cada participante.

La alfabetización no es un tema de moda o de hardware, es un tema de contexto, de historia “vivida”. Estamos en un momento en el cual las tecnologías están presentes web 2.0, 3.0, 4.0, y por ello se requiere comprender que la alfabetización es un proceso capaz de llevarnos a la reflexión e inclusión dialógica, que permita ver e ir más allá de sólo lo tecnológico.

Mientras más vivimos en un mundo donde las conexiones se multiplican a millones, los sentimientos de soledad e incomunicación crecen velozmente. El tráfico web más utilizado hoy en día es Google con 92,000 millones de personas, le sigue YouTube (35,000 millones), Facebook (25,000 millones), Twitter (6.5 millones), pasando luego en orden a Instagram, Wikipedia, Amazon (Hootsuite, 2020). Las apps más descargadas por iOS como por Google Play son Tik Tok (850 millones), WhatsApp (600 millones), Facebook (540 millones) seguida de Instagram y Netflix. Este último con un escenario que ha incorporado zoom con 477 millones de personas que hacen la descarga progresiva (Hootsuite, 2020).

Todos estos procesos y nuevos escenarios muestran la demanda de alfabetización, pero el gran reto es que la misma tenga sentido, sea desde las personas, su contexto y vivencia.

## **Discursos de odio en contexto digital**

La alfabetización es una necesidad que debe ser atendida. El contexto digital se ha ido ampliando y con él también se ha amplificado la distribución y focalización de ataques que en su mayoría recaen en las mujeres. Marianna Spring (2021), periodista de la BBC precisó que las mujeres tienen mayor probabilidad de recibir contenidos de odio y sufrir abuso, y que los mensajes misóginos visibles en redes sociales como Twitter e Instagram continúan activos. De hecho, el discurso del odio ha encontrado en el seno de las redes sociales el espacio privilegiado para propagar contenido. Es importante hacer notar que

existen estudios que muestran que el discurso de odio constituye una forma comunicativa de expresión (Wachs et al., 2020) que de forma deliberada promueve contenido que excluye, desprecia y devalúa, teniendo entre los ejes discursivos al género (Vega, 2007; Lehman, 2020), además de la etnia, la religión, entre otros (Wachs et al., 2020; Penalva, s/a). En correspondencia, la Organización de las Naciones Unidas (2019) explicita que el discurso del odio implica cualquier tipo de comunicación a nivel escrito, de habla o en el comportamiento que ataca y emplea lenguaje discriminatorio con referencia a una persona o a un grupo, por su religión, género, raza, color u otro factor identitario (Scharrer & Ramasubramanian, 2015; Seabrook et al., 2017).

Ante los discursos de odio, la alfabetización hacia el diálogo resulta ser una prioridad, que además bien puede aportar en la construcción de la cultura de paz. Una alfabetización con sentido crítico y situada en contexto, permite que la palabra construya no destruya. En este escenario encontramos analfanautas versus alfanautas, estos últimos capaces de nutrir la alfabetización crítica.

Recuperando la permanencia y la perspectiva de Freire la alfabetización crítica permite potenciar los que conocemos, las habilidades que tenemos y sobre todo el desarrollo exponencial de los que somos, llegando a gestionar efectivamente nuestras emociones.

Vivimos una dinámica demasiado acelerada y coyuntural que necesita poner un alto, adaptarse, ser resiliente, y reflexiva para la acción, como diría Paulo Freire.

Los discursos del odio al igual de las noticias falsas han cobrado escenario en el mundo digital principalmente. En el caso de las noticias falsas, las mismas no son novedad, pues siempre han estado presentes, sólo que ahora su viralización es fluida y está a un solo click de nuestra palma. Sin embargo, ante este problema procesos de verificación de datos conocidos como fact cheking, permiten de manera efectiva desmentir los hechos falsos que circulan en Internet. ¿Cuánto sabemos de la verificación?, ¿cuánto sabemos de poder determinar si una información es falsa o es verdadera?, ¿cuántas personas en sus hogares

enseña a hacer esto? ¿cuántos profesores en las escuelas enseñan a hacer fact checking? Sin duda y parafraseando a Pérez-Tornero, se enseña en el presente, para la escuela del pasado. Este es uno de los motivos por los cuáles se necesita desarrollar competencias, desde la alfabetización con sentido.

En esa línea Pérez Tornero y Varis (2012) marcaron dimensiones para el desarrollo de competencias orientadas a la alfabetización mediática. Estas dimensiones son las de Acceso y Uso, Comprensión Crítica, y Comunicativa y Producción Creativa. El Acceso y Uso se refiere no solamente a tener el acceso al dispositivo o la tablet -si es que se lo tiene- sino al saber cognitivo de lo que implica tener este recurso. Cuando hablamos de Comprensión Crítica a la luz de estos investigadores entra en escenario la lectura crítica de la realidad, comprensiva y de significado ante el contexto. La comprensión crítica es tener pensamiento crítico y tener pensamiento crítico es ser autónomo. Hoy en día ese es otro gran reto ante lo digital, tener autonomía de decisión para que a partir del conocimiento que una persona tiene, no caiga, ni promueva la viralización de contenido carente de evidencia. La autonomía personal con comprensión crítica permite resolver problemas en “libertad” y ser capaces de seleccionar, elegir, decidir sobre qué contenido recibir y socializar. A su vez la dimensión Comunicativa y Producción Creativa principalmente aborda todo lo que es la creación, elemento central en un contexto de Prosumer como productor y consumidor de contenidos. Esta dimensión demanda comprender el valor de la co-creación de contenidos creativos, gestionados y capaces de aportar al desarrollo “sin dejar a nadie atrás”. Producciones de storytelling en radio online, o experiencias de podcast trabajadas por el investigador Édgar Dávila con un grupo importante de jóvenes investigadoras de la Universidad Mayor de San Andrés en Bolivia, es muestra clara de que esto es posible.

Sin duda las preguntas son múltiples al respecto de la creación de contenido digital ¿cómo crear el mismo? ¿cómo gestionarlo? ¿cómo manejar Copyright, ediciones, licencias? y sumado a esto se encuentran

los retos de la resolución de problemas -como los que enfrentamos a nivel mundial- ante la crisis medioambiental, el cambio climático, la endeble construcción pacifista, la inseguridad ciudadana, mismos que hacen prioritaria la alfabetización desde la comprensión crítica que recupera la experiencia “hecha carne”.

Freire nos invita a poner en común la experiencia vivida para generar procesos de transformación reales, desde el amor. Ser recordado por el amor que brinda una persona es el mayor regalo que puede darnos la vida. El amor es la expresión máxima de comunicación que nos pone en común y nos permite construir en comunión, con pasión y compromiso.

## Referencias

- BBVA. (2018, March 19). *Esther Wojcicki: Media Literacy* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3ZoUABE>
- Bermejo-Berros, J. (2021). *The critical dialogical method in Educommunication to develop narrative thinking*. [El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo]. *Comunicar*, 29(67), 111-121. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- García-Ruiz, R., Matos, A., & Borges, G. (2016). *Media Literacy as a responsibility of families and teachers*. In M. Rowe & K. Ambrosch (Eds.), *The Journal of Media Literacy* (pp. 82-91). National Telemedia Council.
- Hootsuite (2020). *Digital Trends & Social Media Statistics*.
- Lehman, B. (2020). Hate at school: Victimization and disorder associated with school avoidance. *Sociological Spectrum*, 40(3), 172-190. <https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1734890>
- Lens, J.L. (2001). *Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema*. Editorial Yagüe.

- Organización de las Naciones Unidas (2019). International migration policies. Data booklet. Statistical Papers – United Nations. Disponible en: <https://doi.org/10.18356/oa2bc93d-en>
- Penalva, C., (s/a). *El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación*. 395-512. <https://bit.ly/3Zoowuw>
- Pérez-Tornero, J.M. y Varis, T. (2012). *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Unesco, UAB/ATEL.
- Scharrer, E. & Ramasubramanian, S. (2015). Intervening in the Media's Influence on Stereotypes of Race and Ethnicity: The Role of Media Literacy Education. *Journal of Social Issues*, 1(71), 171-185 <https://doi.org/10.1111/josi.12103>
- Seabrook, R. C., Ward, L. M., Cortina, L. M., Giacardi, S., & Lippman, J. R. (2017). Girl power or powerless girl? television, sexual scripts, and sexual agency in sexually active young women. *Psychology of Women Quarterly*, 41(2), 240-253. <https://doi.org/10.1177/0361684316677028>
- Vega, A (2007). Por los derechos humanos de las mujeres: la responsabilidad de los medios de comunicación en la erradicación de la violencia de género. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (200), 123-142.
- Verdeja, M. (2018). Ideas centrales del pensamiento pedagógico político de Paulo Freire: dimensiones de análisis. *Revista Fuentes*, 20(1), 43-56 <https://doi.org/10.12795/revistafuentes>
- Verdeja, M. y González-Riaño, X.A. (2016). Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. *Revista Rizoma Freireano*, 21 Instituto Paulo Freire de España. <https://bit.ly/3iofAHX>
- Verdeja, M. (2015). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias*. [Disertación Doctoral, Universidad de Oviedo]. <https://bit.ly/3rIUgh9>
- Wachs, S., Schubarth, W., & Bilz, L. (2020). *Hate Speech als Schulproblem. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein aktuelles Phänomen*. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. Koller, N. Pfaff, ... U. Salaschek (Eds.), *Bewegungen – Beiträge aus dem 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (pp. 223-236). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.19>

## **Comunicación y resistencia: prácticas de libertad para la ciudadanía**

Juliano Mendonça Domingues da Silva

### **Introducción**

Con gran honor recibimos la invitación del profesor José Luis Aguirre, de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, para participar en este evento como representante de INTERCOM, la Sociedad Brasileña de Estudios Interdisciplinarios de Comunicación.

Con mucho orgullo les informo que les hablo desde la ciudad de Recife, en el estado de Pernambuco, Brasil, hogar del profesor Paulo Freire, lo que hace aún más nuestra presencia en este tercer panel del evento titulado Pensamiento Educativo y Comunicacional de Paulo. Freire especial, cuyo subtítulo nos cuenta “La permanencia y perspectiva comunicacional-educativa del pensamiento de Freire para el siglo XXI”.

Más concretamente, me refiero a la Universidad Católica de Pernambuco, una institución jesuita dedicada a diario a la defensa y ejercicio de los Derechos Humanos. Las ideas de Paulo Freire impregnan las actividades de nuestra Facultad de Comunicación y otras iniciativas de nuestra Universidad, como las desarrolladas por la Cátedra Dom Helder Câmara / Unesco de Derechos Humanos, coordinada por el profesor Manoel Moraes, y la Cátedra Luiz Beltrão de Comunicación, por coordinar me. Están unidos en torno a la Escuela de Educomunicación

y Derechos Humanos, EducomDH, bajo la coordinación de la docente Andrea Trigueiro. Destaco la TV de Derechos Humanos, TVDH, que en internet y, a partir del próximo mes, en TV Pública, se dedica a la popularización de los derechos humanos a través de entrevistas y reportajes.

Debo decirles, amigos que nos acompañan, otros miembros de esta mesa, que no podría haber un tema más pertinente en el Brasil de hoy, si no este, que nos llama a reflexionar sobre el pensamiento y el legado de Paulo Freire. Este es un tema oportuno por el contexto de intensa lucha política que vivimos en gran parte del mundo occidental y, en particular, en Brasil.

Los que actualmente ocupan puestos clave en nuestra República, así como los grupos organizados que les brindan apoyo social, político y económico, eligieron a Freire como su adversario preferido. El objetivo, sin embargo, no se limita al individuo, sino a lo que representa como ser humano e investigador.

La máquina de odio y resentimiento dirigida a Freire también pone su mirada en el conocimiento científico, la libertad de cátedra y la libertad de prensa, temas que nos interesan especialmente. Esto no sucede por nada. La historia reciente muestra que estos puntos son parte de una especie de cartilla seguida por gobiernos autoritarios dedicados a la corrosión de los principios democráticos. Brasil se presenta como un caso más de este fenómeno, lamentablemente.

No es casualidad que Paulo Freire fuera elegido opositor de aquellos cuyo comportamiento suele estar guiado por la intolerancia, el oscurantismo, la negación científica y la falta de humanidad. Esto se debe a que Freire representa, sobre todo, resistencia. Por esta razón, INTERCOM adoptó como tema de su congreso nacional “Comunicación y Resistencia: Prácticas de Libertad para la Ciudadanía”. Tema que guía mi exposición.

## **1. Contexto**

Realizada esta introducción, permítanme ahora contextualizar el entorno en el que se encuentra Brasil y así, creo, será más claro cuán pertinente es abordar la permanencia de Paulo Freire y su pensamiento en el campo de la Comunicación.

El educador y filósofo Paulo Freire (1921-1997) fue reconocido como patrón de la educación brasileña a través de la Ley N ° 12.612, del 13 de abril de 2012. En ese momento estaba en marcha el primer gobierno de la entonces presidenta Dilma Rousseff, sucesor de los dos mandatos del ex presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ambos del Partido de los Trabajadores (PT). Cabe resaltar el alineamiento histórico entre el grupo de la época en el poder central y las ideas e iniciativas de Paulo Freire.

En 2013, sin embargo, se inició un movimiento cuyas consecuencias se pueden identificar hasta el momento actual. Una serie de protestas realizadas en São Paulo, conocidas como “Jornadas de junio”, adquirieron dimensión nacional en poco tiempo. En un principio, la agenda de las manifestaciones reflejaba las demandas de los grupos de izquierda y se restringía básicamente a las políticas de transporte público, bajo el lema “pase libre”.

Sin embargo, no pasó mucho tiempo para que la agenda se difundiera, al igual que la dirección del movimiento. Otras protestas en la misma línea se multiplicaron en todo el país y el descontento encontró en el gobierno federal liderado por el PT su punto de convergencia. Buena parte de lo que llegó a denominarse “sentimiento anti-PT”, en alusión directa al rechazo generalista a lo que representaba el Partido de los Trabajadores.

Al año siguiente, en 2014, se lanzó la denominada “Operación Lava Jato”. La agenda mediática empezó a girar en torno a operativos policiales y noticias sobre detenciones de políticos y grandes empresarios. Los fiscales federales y el juez de primera instancia Sérgio Moro pronto se convirtieron en celebridades y reforzaron el antipetismo.

Todo el mundo sabe lo que se vio después. Dilma Rousseff fue acusada y dejó la presidencia en 2016, luego de un proceso al menos controvertido y frágil. Incluso su sucesor, el entonces vicepresidente Michel Temer, reconoció que hubo un golpe. En abril de 2018, el expresidente Lula fue arrestado tras una decisión del entonces juez Sérgio Moro.

Con Lula inelegible, ese mismo año, Jair Bolsonaro fue elegido presidente de la República. Sérgio Moro abandonó su carrera como juez federal y aceptó la invitación para asumir el Ministerio de Justicia del gobierno electo. Lula estuvo preso 580 días. Sin embargo, a principios de este año, la Corte Suprema (STF) anuló las condenas de Lava Jato contra Lula y devolvió sus derechos políticos al expresidente. En este momento, todas las encuestas de intención de voto señalan a Lula, como en 2018, como el candidato más competitivo para derrotar a Bolsonaro.

Remitirnos a este trasfondo nos parece fundamental, ya que es en este contexto donde se observa un entorno que propicia ataques regulares a la memoria y legado de Paulo Freire.

## **2. Paulo Freire**

La hostilidad hacia Paulo Freire quedó ilustrada en pancartas y carteles en las protestas callejeras que pedían el juicio político de la entonces presidenta Dilma Rousseff. El 15 de marzo de 2015, en Brasilia, por ejemplo, un maestro caminaba junto a otros manifestantes vistiendo camisetas amarillas de la selección brasileña con una pancarta que decía “No más adoctrinamiento marxista. Basta de Paulo Freire”.

En entrevista con la prensa, este profesor afirmó: “Es una cara bonita para un proyecto cruel e inhumano. Un teórico totalmente alineado con el marxismo y regímenes tiránicos como Fidel Castro. La gente pide más educación, pero el MEC sigue la ideología del PT”. Además de “Basta de Paulo Freire”, carteles de protestas similares pedían

no solo "Fuera, Dilma" y "Fuera del PT", sino también "¡Intervención militar ya!" .

Con el ascenso de Jair Bolsonaro a la presidencia de la República se institucionalizó la hostilidad a través de declaraciones y acciones de los directivos y del propio presidente. La estrategia discursiva consiste básicamente en descalificar la figura y obra de Freire de forma ostensible y vulgar, sin que se debata sobre los méritos de su contenido. Así, buscan establecer un vínculo causal entre el método Paulo Freire y la baja calidad de la enseñanza en Brasil.

En 2019, cuando el Gobierno Federal puso fin a las actividades de TV Escola, el presidente declaró: "Era una programación [de TV Escola] que era totalmente de izquierda, ideología de género, dinero público para ideología de género. Entonces, tiene que cambiar. Reflexión, en 5, 10, 15 años tendrá un reflejo. Los muchachos llevan 30 años trabajando [en el ministerio], aquí ha habido mucha formación basada en la filosofía de vida de Paulo Freire, este ídolo enérgico y de izquierda" (MAZUI, 2019).

En el mismo año, en su discurso, al asumir el Ministerio de Educación, Abraham Weintraub afirmó: "Si Brasil tiene una filosofía de educación tan buena, Paulo Freire es unánime, ¿por qué tenemos tan malos resultados en comparación con otros países? Gastamos a niveles de PIB iguales a los de los países ricos".

Al año siguiente, Weintraub hizo la siguiente publicación en su cuenta de Twitter: "¿Debemos quitar el mural de Paulo Freire frente al MEC? Creo que debería mantenerse hasta que Brasil deje de ser el PEOR país de Sudamérica (PISA 2018). Paulo Freire representa el fracaso de la educación de izquierda (FHC + PT). ¡Un día Brasil tendrá otro mecenas de la educación!".

El tono ofensivo e irrespetuoso es aún más evidente en este comunicado, dado durante una entrevista con uno de los hijos del presidente Jair Bolsonaro, el congresista Eduardo Bolsonaro, en su canal de Youtube, el 1 de marzo: "Él (Paulo Freire) es tan malo que es bueno. Es como Dilma. Es feo, débil, no tiene un resultado positivo y la gente quiere defender, así que está muy muerto".

El actual ministro de Educación, Milton Ribeiro, sucesor de Weintraub, sigue la misma línea de hostilidad hacia Paulo Freire. En una entrevista publicada el 24 de agosto de 2021, afirmó: “Tuve tiempo de leer su texto más famoso, que es la 'Pedagogía del oprimido'. Desafío a un profesor y a un académico a que me explique a dónde quiere llegar con metáforas, con valores. Trasplanta valores del marxismo y trata de incluirlos en la enseñanza y la pedagogía”.

Otra iniciativa de este tipo provino de la Fundación Cultural Palmares (FCP), una institución pública dedicada a promover y preservar los valores de la influencia negra en la sociedad brasileña y vinculada al Ministerio de Ciudadanía. En junio de este año, la organización anunció la prohibición de una lista de libros de su colección, con base en los siguientes criterios de exclusión: "iconografía delincuyente", "intromisión partidista", "pornografía juvenil", "demonización de policías y blancos". y "alabanza del bandolerismo", entre otros.

En la lista de autores cuyos libros fueron prohibidos estaba Paulo Freire acompañado, por supuesto, de Marx, Engels, pero también, nota, de Celso Furtado, Florestan Fernandes y Max Weber, así como de Simone de Beauvoir, Marques de Sade y Nikolai. Gogol.

### **3. Periodismo bajo ataque**

Los ataques a Paulo Freire se enmarcan en el mismo contexto de comportamiento ofensivo para el periodismo y para los profesionales del periodismo. Como el ataque a la prensa sirve a proyectos con sesgo autoritario, la violencia contra los periodistas es un marcador importante para saber qué tan bien está la salud de una democracia: cuantas más ocurrencias, más democráticamente frágil tiende a ser el país analizado. En este sentido, la situación en Brasil no es buena.

El Ranking Mundial de Libertad de Prensa 2020 (Reporteros sin Fronteras) nos sitúa en el puesto 107 de una lista de 180 países encabezada por Noruega. Bajamos dos posiciones con relación a 2019

y nos mantenemos lejos de nuestro vecino mejor clasificado, Uruguay (19 °). Esto se debe a los 580 casos de hostilidad a la prensa registrados el año pasado, con un perfil delimitado en cuanto a autoría, medio ambiente y sesgo sexista: el 85% de los ataques fueron perpetrados por el presidente Jair Bolsonaro (19%) y sus hijos ( 66%), sobre todo por Twitter (408), siendo las mujeres periodistas el target preferido.

El Informe sobre Violencia contra Periodistas y Libertad de Prensa en Brasil 2020 (Fenaj) presenta un escenario similar, con énfasis en el aumento significativo de este tipo de registros. En 2018, hubo 135 ataques a medios de comunicación y periodistas; en 2019, 208 y, en 2020, 428 ocurrencias, siendo Bolsonaro responsable del 40,89% de ellas. El documento también reporta 76 casos de censura en la Empresa Brasil de Comunicação (EBC) y nueve más en otros vehículos, así como un aumento del 280% en el número de ataques a periodistas por parte de simpatizantes del presidente en las calles y en las redes sociales.

Esta violencia se inserta en un contexto más amplio de la llamada “crisis de la democracia”, término en el que se suele implicar el adjetivo “liberal”. De allí emergen gobiernos ya clasificados por la literatura más reciente, desde Adam Przeworski hasta Wendy Brown, con un sesgo populista antidemocrático o antiliberal, guiado por un nihilismo del que no escapa la libertad de expresión y prensa. Brasil se ha consolidado como un punto más en esta curva.

Las democracias frágiles presentan una serie de disfunciones capaces de comprometer la libertad de la información periodística y, por tanto, el llamado “mercado de ideas”, como ataques a comunicadores y vehículos de prensa. Los gobiernos pueden alentarlos o frenarlos y, por lo tanto, decidir fortalecer o debilitar el sistema democrático de su país. En este sentido, no parece haber ninguna duda sobre el camino recorrido por el Brasil de Bolsonaro.

#### **4. Intercom**

En este contexto, en el ejercicio de la resistencia, se inserta INTERCOM, la Sociedad Brasileña de Estudios de la Comunicación Interdisciplinaria. Y la resistencia se debe no solo por las razones ya enumeradas, sino también porque INTERCOM es una entidad científica en un momento y entorno absolutamente desfavorables para el conocimiento científico.

En el ámbito del gobierno federal, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MCTI) fue el que sufrió el mayor recorte en el presupuesto aprobado en marzo de este año por el Congreso. La reducción fue del 29% en comparación con 2020, lo que se refleja en un recorte en la financiación para investigadores y becas para estudiantes de maestría y doctorado. Se puede decir que este es el presupuesto más pequeño de la historia del país, considerando el crecimiento de la comunidad científica en los últimos años.

Pero INTERCOM resiste, gracias a su historia y a quienes conforman esta entidad, es decir, sus socios y colaboradores, la comunidad científica en el ámbito de la Comunicación. Esta vocación se reafirmó este año, con referencia directa al centenario de Paulo Freire en su Congreso Nacional, que se realizará aquí, en Recife, en la ciudad donde nació Freire y cuya historia ha estado marcada por luchas y resistencias.

Para la edición de este año se elaboró el siguiente menú rector del trabajo y desempeño de nuestra entidad, cuya redacción debo acreditar a la profesora Cicilia Peruzzo, ex presidenta de INTERCOM, y al profesor Felipe Peña, director de INTERCOM.

El texto sigue:

A lo largo de sus 44 años, los congresos de Intercom siempre han destacado las agendas sociales relevantes de cada momento, en sintonía con el espíritu del tiempo comunicacional, es decir, en una especie de zeitgeist llamativo de cada evento. En 2021, ante la intensificación de las desigualdades sociales, el resurgimiento de la violencia contra periodistas y otros comunicadores, las amenazas de censura a la

universidad y la negación de la ciencia, en particular, de las ciencias de la salud, en medio de una pandemia, la palabra impone es resistencia.

Resistir el oscurantismo que se cierne sobre parte de Brasil adquiere una importancia fundamental para el campo académico de la Comunicación, para la investigación en el área y para las instituciones del campo profesional. El esclarecimiento científico y la contextualización de los hechos, frente a las fake news, la desinformación y las distorsiones conceptuales, se convierten en prácticas de libertad para el reconocimiento de los logros de la ciudadanía amenazados por las grietas del autoritarismo.

Ante las enormes contradicciones en este difícil momento para los brasileños, Intercom cree que el tema Comunicación y resistencia: prácticas de libertad para la ciudadanía, al referirse a Paulo Freire, precisamente en el año de su centenario de nacimiento, ayuda a pensar en cómo romper un ciclo reaccionario político e ideológico extremista que amenaza un ideal civilizatorio de reconocimiento de derechos y libertades que no puede retroceder.

En el libro “La educación como práctica de la libertad”, y en muchos otros, Freire entrega claves ontológicas importantes para resistir la masificación, cuyo camino se adentra en la vía principal de participación ciudadana activa en el proceso de una “acción educativa que, sin olvidar ni ignorar las condiciones culturoológicas de nuestra formación paternalista, vertical y, con todo, antidemocrática, no olvidaron también y sobre todo las nuevas condiciones de la actualidad. Además, condiciones favorables para el desarrollo de nuestra mentalidad democrática, si no fueran distorsionadas por irracionalismos” (FREIRE, 1981, p.91).

El libro mencionado tuvo su primera edición pública en 1967. Por lo tanto, a pesar de más de 50 años después, las palabras de Paulo Freire resuenan como si hablara del momento actual, dada la catastrófica situación que vive Brasil. En ese contexto, ya presentó una visión crítica de la realidad para cambiarla. Su método de educación para la libertad que, contrariamente a lo que uno podría imaginar, traspasó los muros

de las escuelas y ganó espacio en la educación popular no formal e informal, traspasó las fronteras de Brasil y conquistó el mundo. Como muestra Veiga (2019), existen centros de investigación que llevan su nombre en Finlandia, Sudáfrica, Austria, Alemania, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Estados Unidos y Canadá.

En el año en que se conmemoran los 100 años de su nacimiento (1921-2021), se contabilizan sus 48 doctorados honoris causa y otros honores otorgados por universidades y otras organizaciones brasileñas y extranjeras, además de recordar que su obra "Pedagogía del Oprimido" es la tercera obra de ciencias humanas más citada en el mundo, según un estudio de Elliott Green realizado en Google Scholar en 2016.

Las ideas del Patrón de la Educación Brasileña y su pedagogía liberadora reviven y parecen inspirar nuevas posiciones frente a la crisis en la que Brasil está sumergido. En el contexto de la década de 1960 y años siguientes, Freire ya se proponía mirar críticamente la realidad para transformarla. Proponía el diálogo y la educación valiente, que enfrentaría una experiencia antidemocrática, que posibilitaría la discusión horizontal de sus problemas, lo que provocaría un cambio de actitud y orientado al desarrollo no solo con temas económicos, sino con el desarrollo humano consciente e integral (Freire, 1981).

En medio de la grave crisis social y económica que intensifica la pobreza y el sufrimiento de gran parte de la población, y la maraña de contradicciones que la acompañan, se sumó una crisis política y una crisis de salud pública a gritos, provocada por la nueva pandemia de coronavirus, sin precedentes en la historia. Es un escenario que requiere resistencia y resiliencia de todos los sectores de la sociedad. Resistencia a no permitir el desvío del flujo de la civilización hacia la expansión creciente del estatus de ciudadanía. Resiliencia desde la perspectiva de la sociedad civil sabiendo reinventarse. La capacidad de los sectores populares para adaptarse y reaccionar ante el mal tiempo quedó demostrada en este momento de pandemia en las formas de autoorganización popular y ayuda mutua instituidas en las periferias.

La propuesta del Congreso de Intercom en 2021 es invitar a los sectores científico, académico y profesional de las instituciones mediáticas del campo de la Comunicación a resistir y contribuir a la defensa de la libertad académica, la libertad de prensa y la libertad para construir una sociedad que respete los plenos derechos constitucionales. . En palabras de Hanna Arendt al reflexionar sobre la banalidad del mal, “vivimos tiempos oscuros, cuando los peores han perdido el miedo y los mejores han perdido la esperanza”. Las concepciones patriarcales, racistas, fascistas y dictatoriales solo caben en la tumba del pasado. El proceso civilizador no admite retrocesos, cuando ocurren son temporales.

No es momento de perder la esperanza. Es el momento de reavivar las esperanzas y combinar, con Paulo Freire (1997), el verbo esperar. Esperar no es esperar algo, sino “es levantarse, esperar es perseguirlo, esperar es construir, esperar es no darse por vencido! Esperar es seguir adelante, esperar es unirse a otros para hacer otra cosa”.

Y, como si Paulo Freire fuera poco, recordemos al poeta Thiago de Mello:

"Está oscuro, pero yo canto  
porque llegará la mañana.  
Ven a verme, amigo  
el color del mundo cambia.  
Vale la pena no dormir para esperar  
el color del mundo cambia (...)"

## **Referencias**

- Arendt, H. (1968). *Homens e tempos sombrios*. São Paulo: Companhia de Bolso/ Editora Schwarz.
- Brown, W. (2019). *Nas Ruínas do Neoliberalismo: a Ascensão da Política Antidemocrática no Ocidente*. 1a edição. Editora Politeia.

- Freire, P. (1981). *Educação como prática da liberdade*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997) *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Przeworski, A. (2020). *Crises da democracia*. 1a edição. [s.l.]: Zahar.
- Veiga, E. (2019). *Paulo Freire: como o legado do educador brasileiro é visto no exterior*. BBC News Brasil. Disponível em: [bbc.com/portuguese/brasil-46830942](https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46830942).

#### **Panel 4.**

Afinidades y sintonías entre el pensamiento de Paulo Freire,  
Luis Ramiro Beltrán y Armand Mattelart

**Erick Torrico Villanueva**

Director Académico del área de Postgrado en  
Comunicación y Periodismo de la Universidad  
Andina Simón Bolívar (UASB). La Paz, Bolivia.

**Aníbal Orué Pozzo**

Investigador en la Universidad Federal de  
la Integración Latinoamericana (UNILA).  
Instituto Latinoamericano de Comunicación  
Juan Díaz Bordenave. Asunción, Paraguay.

**Virginia Gonzáles Pari**

Docente Universidad Nacional San Antonio  
Abad del Cusco (UNSAAC). Cusco, Perú.

**Francisco Javier Giménez**

Miembro investigador de la Facultad  
de Ciencias, Tecnologías y Artes de la  
Universidad Nacional de Pilar. Pilar, Paraguay.



## **Sinergia comunicacional para transformar la sociedad**

Erick R. Torrico Villanueva

En términos generales, y de principio, se puede decir que Paulo Freire, Luis Ramiro Beltrán y Armand Mattelart compartieron una profunda conciencia latinoamericana junto a un genuino compromiso personal con la búsqueda de soluciones para los problemas de la región.

Compartieron también la efervescencia social y política de las “décadas rebeldes”, las de 1960 y 1970, que fueron los años de la articulación del campo comunicacional como espacio propio de conocimiento, así como lo fueron del ejercicio de la crítica militante y de la vigencia extendida de la utopía de la liberación. A este respecto, Freire cimentó la “pedagogía de la liberación”, Beltrán prefiguró la “comunicología de liberación” y Mattelart definió el papel de la “comunicación masiva en el proceso de liberación”.

Pero eso no fue todo, sino que los tres compartieron una misma pasión por la comunicación, su entendimiento desde una visión humana y social, y por su transformación en beneficio de la persona y la sociedad, en particular la de los marginados.

### **Sus caminos fueron diferentes, aunque convergentes:**

Freire se había formado en Filosofía, Psicología y Pedagogía; Beltrán en Comunicación y Sociología, y Mattelart en Derecho, Ciencias Políticas y Demografía.

Sin embargo, fue desde esos “lugares intelectuales” que cada uno de ellos hizo contribuciones fundamentales a la posibilidad de pensar y de hacer otra comunicación, una comunicación distinta a la del modelo verticalista exportado desde las realidades del capitalismo industrializado.

Beltrán solía decir que la actuación de los pensadores latinoamericanos en esos años se asemejaba a la de unos “francotiradores” independientes, pues cada uno, sin necesariamente estar relacionado con los demás, “disparaba” sus ideas, análisis y propuestas desde la posición en que se encontraba, con el interesante resultado de que había muchas coincidencias entre sus planteamientos y sus metas.

Era difícil que se conocieran, se reunieran y coordinaran, ya que no se disponía de recursos económicos ni de condiciones tecnológicas -como las actuales- para hacer que eso fuera posible.

Sólo más tarde Beltrán y Mattelart entablaron amistad, aunque no parece haber evidencia de que hayan estado relacionados, en ese mismo plano, con Freire. No obstante, sí existió una clara conexión entre sus formas de diagnosticar e interpretar la situación comunicacional de los pueblos latinoamericanos, al igual que entre las salidas alternativas que propugnaron.

Freire está considerado como uno de los pioneros del pensamiento comunicacional crítico en nuestra región, grupo al que igualmente perteneció Beltrán.

Freire afirmaba que “el mundo humano es un mundo de comunicación”, esto es, que el mundo social no es concebible, no puede existir, al margen de la comunicación. Y, sobre la comunicación, sostenía que, como la educación, es y debe ser diálogo, una relación de reciprocidad, un encuentro entre sujetos interlocutores. Este diálogo, para Freire, sólo es alcanzable sobre la base de la fe en los seres humanos, el amor al mundo, la humildad, la verdad, la solidaridad y la esperanza.

Y, por supuesto, esa relación de horizontalidad dialógica la defendía también para el proceso educativo. “La educación auténtica -señalaba- no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, con la mediación del mundo”. Se comprende, así, que la educación en el pensamiento freireano no es transferencia de informaciones, sino construcción cooperativa de saberes, o sea, es y tiene que ser comunicación.

Para Beltrán, la comunicación es un “proceso social fundamental”, es decir, indispensable para la vida de los seres humanos y de las sociedades, razón por la que no puede ser reducida a un mero instrumento de control de las voluntades de los receptores.

En una de sus definiciones más conocidas, Beltrán expresa que “La comunicación es el proceso de interacción social democrática que se basa sobre el intercambio de símbolos por los cuales los seres humanos comparten voluntariamente sus experiencias bajo condiciones de acceso libre e igualitario, diálogo y participación”, planteamiento en el que se sustenta su concepción de la comunicación como un derecho de todas las personas.

Como se sabe, Beltrán postuló la noción de la “comunicación horizontal” como opción frente a lo que denominaba el “esquema perdurable”, que es el modelo tradicional del proceso comunicacional, aquel que da prioridad al emisor y a su interés de persuadir al receptor. Pero era consciente de que la fórmula de la horizontalidad -con acceso, diálogo y participación- no iba a eliminar de raíz a la “comunicación vertical”, la que, desde un sentido humano y ético, demandaba que “no sea manipulatoria, engañosa, explotadora ni coercitiva”.

Mattelart, por su parte, centró inicialmente sus reflexiones en el cuestionamiento del concepto de “comunicación de masas”, que casi había sido institucionalizado por los propietarios de las grandes estructuras mediáticas comerciales y por los teóricos del orden establecido.

En ese marco, indicaba que los receptores masivos eran empujados a vivir una “ilusión de la comunicación”, pues ese modelo de difusión separaba de manera autoritaria a emisor y receptor, siendo el primero el poderoso y el segundo el sometido, con lo que la realización efectiva del proceso de interrelación que supone la verdadera comunicación resultaba imposibilitada.

Esa “comunicación de masas”, en la perspectiva de Mattelart, fomentaba la reproducción de un “esquema global de dominación” que había convertido a la comunicación, a partir del papel central otorgado a los medios masivos, en una herramienta de la imposición de una clase social minoritaria sobre otra, la mayoritaria, sumergida en la opresión y forzada a permanecer en ella. De ahí que propusiera quitar el monopolio de las comunicaciones a la clase dominante para que el pueblo recupere la palabra y sea protagonista de su propia historia.

De lo brevemente expuesto, es dable inferir que mientras Paulo Freire impulsó un programa de humanización de la comunicación, Luis Ramiro Beltrán promovió otro para su democratización y Armand Mattelart alentó un tercero más bien orientado a su socialización en términos de política revolucionaria.

Se trata de tres plataformas de reflexión y acción que, si se las mira bien, presentan posibilidades de complementación. En primer lugar, tienen en común su señalamiento de la inadecuación del modelo comunicacional prevaleciente, que se opone a la naturaleza social del intercambio significativo entre seres humanos y lo suplanta por un artificio de carácter excluyente e inclusive autoritario. Y, en segundo lugar, los propósitos que guían a esas tres concepciones -las de Freire, Beltrán y Mattelart- no llegan a estar reñidos entre sí.

Es cierto que habrá de hallarse diferencias en los contenidos ideológicos que subyacen a estas propuestas, así como en los consiguientes modos que requiere su consecución; pero, en la práctica, el ideal humanista atraviesa y sustenta las propuestas de estos tres autores, y si tal ideal constituye el norte que comparten, ello implica la presencia, ahí mismo, del espíritu democratizador tanto como del

que se levanta contra el poder vertical y sus variadas modalidades de dominación.

Ese humanismo es el que Beltrán y Mattelart ponen de relieve en las ocasiones en que se refieren al pensamiento de Freire, y es el que demandan como una necesidad. Así, por ejemplo, Luis Ramiro Beltrán sostuvo que “Lo que ocurre a menudo bajo el nombre de comunicación es poco más que un monólogo dominante en beneficio del iniciador del proceso. (...) Tan vertical, asimétrica y cuasi-autoritaria relación social constituye, a mi modo de ver -decía Beltrán-, una forma antidemocrática de comunicación. (...) Debemos...ser capaces de construir un nuevo concepto de la comunicación, un modelo humanizado, no elitista, democrático y no mercantilizado”. A su vez, Armand Mattelart remarcó los aportes de Freire para orientar estratégicamente la comunicación popular en vista a enfrentar las imposiciones del “desarrollo” y para potenciar el vínculo entre comunicación y organización popular como ruta para un autoconocimiento social emancipador.

Los aspectos apuntados hasta acá, que interconectan los proyectos intelectuales y políticos de Paulo Freire, Luis Ramiro Beltrán y Armand Mattelart, corresponden a una aproximación todavía exploratoria a las confluencias que existen entre estos tres pensadores de la Comunicación situados en América Latina, pero, sin duda, aún quedan otros elementos y otras interrelaciones por conocer y profundizar.

De todas maneras, el breve ejercicio que acabo de presentar, da pie suficiente para afirmar que Freire, Beltrán y Mattelart dejan un triple legado para los actores y los estudiosos de la Comunicación en nuestra región, un legado que se resume en crítica, diálogo y liberación. Tales son los componentes de la sinergia comunicacional que ellos lograron crear con su trabajo intelectual, teniendo como horizonte común la dignificación humana y la transformación social.



## **Juan Díaz Bordenave: un pensador social paraguayo y freireano**

Anibal Orué Pozzo

### **Introducción**

Los años '60 y '70 fueron de grandes transformaciones en el campo de la comunicación y la educación popular en América Latina. Después de más de cincuenta años de estas experiencias, recordarlas y analizarlas no constituye un camino realmente sencillo y fácil; pasa por varios atajos, avenidas, y hasta por muros que fueron franqueados con mucha dificultad en algunos momentos, en otros, con gran decisión y convicción. En las áreas citadas más arriba, sin duda alguna, el nombre de Paulo Freire emerge como uno de sus grandes protagonistas. Juntamente con este pensador brasileño, también se destaca la figura de Juan Díaz Bordenave quien, en gran medida, se inspira en las propuestas del primero. La revolución cubana, el Concilio Vaticano II y la Segunda Conferencia del Episcopado Latinoamericano, llevada a cabo en Medellín (Colombia) en 1968, constituyen el contexto que, de alguna manera, acompañan los cambios y necesidades de la población crítica de la región, asimismo tienen gran influencia en Freire y Díaz Bordenave (Orué Pozzo, 2021); ambos, son expresiones de esos tiempos, en cuanto a su compromiso con una práctica religiosa crítica y popular en América Latina, asimismo con una “educación para los de abajo”.

En estos últimos tiempos he realizado algunos esfuerzos buscando analizar y estudiar el desarrollo del pensamiento de Juan Díaz Bordenave en sus varias facetas: como teórico social, asimismo como educador y comunicador latinoamericano. Y no ha sido fácil. Pero, es posible afirmar que ha sido un gran desafío tratar de poner en claro algunos ejes constitutivos del pensamiento de este pensador social paraguayo, practicante de la comunicación y de la educación popular. Cuando se presenta el desafío de relacionar este “practicante y facilitador” de la comunicación – como el mismo se denominaba – con Paulo Freire, esa provocación se vuelve en sí estimulante en el sentido de apuntar algunas pistas o cruzamiento en el pensamiento de ambos.

En las próximas líneas intentaré seguir dos ejes de discusión. El primero, es tratar de observar la presencia y cruzamiento de Paulo Freire en el pensador social paraguayo Juan Díaz Bordenave; la segunda, es señalar cómo existe también un cruzamiento que se da en torno a una determinada práctica religiosa desde de los cambios en la iglesia en los años '60, como apuntaba más arriba. Pero también existe un desafío mayor y más complicado: buscar la presencia de ciertas ideas de Juan Díaz Bordenave en Paulo Freire. Aclaro que esto último, no se propone hurgar o buscar propuestas asumidas e impulsadas por el educador y comunicador paraguayo en Freire, sino más bien situarlo en el contexto, en la contingencia temporal de las ideas que estaban presentes en los espacios que ambos transitaban, como practicantes de una religiosidad comprometida, a la luz del Concilio de Medellín de 1968, pero también desde las experiencias de cada uno – principalmente de Freire – en Pernambuco, Brasil.

## **Antecedentes y herencias**

Cuando Díaz Bordenave decide redactar su tesis de doctorado<sup>1</sup> es en el nordeste brasileño donde fija su interés, especialmente en el estado de Pernambuco. Es la experiencia de pequeños propietarios y líderes campesinos de la ciudad de Timbaúba que llama su atención. Por estas regiones, pocos años antes, habían germinado los procesos de alfabetización de adultos encabezados por Paulo Freire, plasmados años más tarde en su libro-experiencia: *Pedagogía del Oprimido*, publicado originalmente en el exilio chileno en 1968<sup>2</sup>.

Colocados de esta manera, podemos desarrollar el pensamiento de Juan Díaz Bordenave en relación al de Paulo Freire en dos momentos. En una primera instancia se puede acompañar la presencia del pensamiento de Paulo Freire a partir de la incorporación que Díaz Bordenave realiza de las experiencias freirianas en Pernambuco, expresadas en su tesis de doctorado. Estas experiencias están todavía poco desarrolladas en el pensador brasileño – las sistematiza y publica en su ya clásico libro *Pedagogía del Oprimido* publicado en el exilio en 1968 en Santiago de Chile - durante el período iniciales de los años '60, cuando Díaz Bordenave trabajo en función a su trabajo académico de tesis. Desde esta perspectiva, podemos observar que la presencia de Freire en los trabajos doctorales de Díaz Bordenave, constituyen de alguna manera un acompañamiento del trabajo del pedagogo brasileño y de la experiencia en Pernambuco; hasta ese momento es todavía muy poco lo que Freire tiene publicado en Brasil, asimismo fuera del país. En este sentido podríamos pensar que Diaz Bordenave incorpora a un Freire aun en estado de gestación, a partir de las experiencias y

---

1 DÍAZ BORDENAVE, Juan. The search for instrumental information among farmers of the Brazilian northeast. Michigan State University, 1966. (Unpublished Ph.D. dissertation). Juan Díaz Bordenave concluye su doctorado en 1966 en la Universidad del Estado de Michigan, East Lansing, USA.

2 El libro fue escrito entre 1964 y 1968, durante su estadia en el exilio en Chile. En portugués fue publicado en Portugal en 1972, y recién en 1974 fue publicado en Brasil.

de contactos esporádicos con éste<sup>3</sup>. De esta forma, la relación entre estos dos pensadores podría seguir dos caminos, buscando establecer algunos puntos de contacto entre ambos. Es lo que voy a intentar desarrollar en el siguiente ítem.

## **Cruzamientos**

El primer encuentro/cruzamiento entre Juan Díaz Bordenave y Paulo Freire se da en lo que apunté más arriba, es decir, en los trabajos que llevan a la tesis doctoral del primero<sup>4</sup>. Pero, no se limita o restringe a este trabajo en el tiempo. Posterior a su trabajo doctoral, varios textos, documentos y presentaciones en encuentros y congresos, llevan la impronta de Freire. Tal es así que, en casi todas las manifestaciones posteriores, las ideas y el pensamiento de pedagogo brasileño están totalmente incorporadas y muchas veces, no se puede distinguirlos de manera explícita donde las referencias a Freire están presentes; ellas exudan en todo momento esta relación.

Entiendo que estos cruzamientos se pueden presentar en varios planos. En lo educativo, obviamente el pensamiento de Freire, se extiende, atraviesa y es ampliamente conocido en el plano de la educación. Los diversos procesos de construcción de subjetividades a los cuales apunta el investigador de Brasil, y las formas de analizar las experiencias trabajadas desde finales de los años 50 - los procesos de alfabetización -, son cambios de paradigmas. Es la construcción de una otra subjetividad que busca sustituir a la colonial que los pueblos de América Latina vienen experimentando a lo largo de los últimos siglos, inclusive post independencia. Al mismo tiempo, es una realidad en la cual la oralidad está muy presente y, también, otra subjetividad,

---

3 Esta afirmación es una intuición que se hace presente hoy, aunque nunca fue explicitado por Díaz Bordenave, a pesar de las intensas convivencias mías con este pensador en más de 30 años y, principalmente, en los últimos 10 años de su vida, cuando retorna a Paraguay.

4 Si bien es posible observar esta relación en su tesis doctoral, por otro lado, es el propio Juan Díaz Bordenave quien me explicitaba esta relación en conversaciones a lo largo de sus últimos años de vida.

aquella que se constituye y construye desde la escritura; es decir, son otras formas de acceso al conocimiento, donde no solo la escritura es la privilegiada.

Juan Díaz Bordenave también fue un educador. Trabajo a lo largo de América Latina con pequeños propietarios buscando siempre destacar la importancia de la participación activa de éstos en todo momento. Sea en la “transferencia de tecnología”, o en la “transferencia de conocimientos” de un sector para otro, Díaz Bordenave llega a la conclusión – a partir de Paulo Freire – que no existe este proceso sin una participación dialógica entre las partes, y que los mismos no pueden ser impuestos de manera arbitraria y vertical a poblaciones del campo. La educación no es vertical. El educador se educa enseñando y el educando se educa a sí mismo educando; esas ideas son las que Díaz Bordenave las lleva al campo de la práctica.

Juan Díaz Bordenave viene de la Ingeniería Agronómica y, desde esa práctica profesional, pasa a establecer una relación con los pequeños productores. Inicialmente, él mismo como pequeño productor al interior de su país, para luego tomar un rumbo diferente en trabajos con la agencia de Estados Unidos que se establece en Paraguay a comienzos de los '50, y posteriormente junto al Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA) (Orué Pozzo, 2014). A lo largo de su vida profesional, este pensador paraguayo sostuvo siempre la necesidad de eliminar las diferencias entre “educador” y “educando” en el proceso de introducción de innovaciones en el campo, habida cuenta que ambos “aprenden” en el proceso a través de un dialogo libre y participativo en una acción liberadora<sup>5</sup>. Esto lleva a Díaz Bordenave a proponer un desarrollo centrado u orientado en las organizaciones campesinas, que apunten a una concientización en la cual la comunicación puede ser un medio importante para la organización política y la tecnificación. Para ello es importante que los países que adopten este modelo de

---

5 Gran parte de sus trabajos están atravesados por las obras de P. Freire y, en relación a sus trabajos con pequeños propietarios, por ¿Extensión o Comunicación?, cuya primera edición es de 1969.

desarrollo incluyan una amplia participación popular, social y política en todos los niveles. Para Freire, son los educandos quienes comienzan a construir un proceso de cambio de paradigmas en la subjetividad, en la forma de acceso al conocimiento; lo que hace este educador es transformar ese proceso en un paradigma de liberación. Juan Díaz Bordenave incorpora estos entendimientos en sus trabajos, en la esfera de su actividad profesional con campesinos, pequeños productores, pequeños propietarios agrícolas, como consultor del IICA, en distintos países de América Latina y también en las oportunidades que le cupo desarrollar actividades semejantes en África (Orué Pozzo, 2017).

Este cruzamiento en el campo de la educación y comunicación en América Latina entre Paulo Freire y Juan Díaz Bordenave, es lo que de alguna manera lleva al segundo a profundizar sus entendimientos y al mismo tiempo sus prácticas edu-comunicacionales desde la perspectiva del primero. Ambos trabajaron con poblaciones rurales históricamente marginadas en la región y ambos piensan – Díaz Bordenave desde Freire – que la educación dialógica es la forma y contenido que llevara a estas poblaciones a la liberación social y política. Algunas semejanzas que podemos entender, es que gran parte de la preocupación de Freire en ese proceso se da en relación con poblaciones rurales que, de alguna manera, estaban marginadas. Los “textos iniciales”<sup>6</sup> de Freire, que también constituyen la inspiración inicial de Díaz Bordenave, son aquellas prácticas a partir de las cuales comenzamos a percibir ese giro epistémico en Freire. Es decir, el de cambiar los lugares desde los cuales se mira y observa al sujeto latinoamericano; el investigador paraguayo también trabaja en esa perspectiva. Así, Díaz Bordenave, quien trabajó a lo largo de toda su vida básicamente con pequeños productores del campo, retoma las ideas seminales de Freire, las complementa y desarrolla a lo largo y ancho del continente, en diferentes momentos.

---

6 Por textos iniciales me estoy refiriendo a la propia practica de Freire en los años '50 e inicios de los '60 en Brasil.

El segundo cruzamiento entre ambos es en relación a la práctica religiosa: ambos son cristianos y comprometidos con el cambio y la transformación social en la región. Como apuntaba más arriba, entre 1960 y 1968, la iglesia latinoamericana introduce grandes transformaciones a su interior, sea vía Concilio Vaticano II o la Conferencia del Episcopado Latinoamericano en Medellín en 1968. Ambos eventos penetran profundamente en estos dos pensadores y activistas de la comunicación y de la educación Latinoamericana. Según comentaba Juan Díaz Bordenave, este imaginario religioso es importante, porque es ese cristianismo arraigado en los sectores sociales desprotegidos, en amplios sectores de los “desheredados de la tierra”, de los pobres de América Latina, que les da fuerza para continuar subsistiendo<sup>7</sup>.

Este cruzamiento de Díaz Bordenave con el pensamiento de Paulo Freire, lo lleva a participar activamente en los últimos diez años de su vida en el movimiento social y político de Paraguay, acompañando activamente a todos ellos. Y, desde esa perspectiva freiriana, desde su práctica y su producción intelectual, se constituye en uno de los grandes pensadores sociales paraguayos y, sin duda, latinoamericano. La incorporación de las ideas de Freire - el proceso dialógico, por ejemplo - lo retoma y lo piensa Díaz Bordenave a partir de los procesos de creación de la “palabra” de los grupos guaraní. Para este grupo, la palabra es fundamental, pues quien que no tiene palabra no tiene vida. La palabra crea vida, da vida y la palabra es vida, aquel que no tiene palabra es una persona que no existe para la comunidad. El proceso dialógico freiriano, se transforma en Díaz Bordenave en la construcción de diálogo-palabra desde la tradición de los pueblos Guaraní. En este sentido, es interesante observar como esa construcción dialógica de Freire, ese dialogo-palabra, es un elemento importante y fundamental en estos cambios de paradigmas, en los cambios y transformaciones de las subjetividades. Como señalaba, el pensador paraguayo recupera

---

7 En conversaciones mantenidas a lo largo de los últimos años de su vida.

estas propuestas y lo impulsa en sus últimos 10 años de su vida, donde observa que, a las experiencias desarrolladas profesionalmente en distintos países de la región, se unen las cuestiones ancestrales que los Guaraní practicaban siglos atrás, con la palabra como elemento fundamental.

El proceso dialógico freiriano, para Juan Díaz Bordenave, está profundamente anclado en las comunidades de pueblos originarios. De esta forma observamos que, si bien existía una corta diferencia generacional entre ambos, por otro lado, existía una gran convergencia en términos de visiones y perspectivas en el proceso educativo de lo popular. Ambos consustanciados en esa realidad latinoamericana.

Finalmente, creo importante pensar cómo y de qué manera el pensamiento de Juan Díaz Bordenave, está presente en Paulo Freire. Esto, si bien es una provocación, es también una posibilidad en el sentido más amplio y extendido de los procesos latinoamericanos. Es también entender que las influencias de un gran pensador (Freire) sobre otro (Díaz Bordenave) también lleva consigo la posibilidad de que el primero sea “influenciado” por las realidades que el segundo esté participando. Y ese es el desafío que comentaba más arriba.

## **Consideraciones finales**

He tratado de reconstruir, en breves párrafos, la herencia intelectual y práctica de Juan Díaz Bordenave para con Paulo Freire. Este cruzamiento se da en dos grandes momentos según lo expresado más arriba. Un primer momento cuando Díaz Bordenave incorpora en su trabajo doctoral las grandes ideas de Freire, aun en estado de gestación, como lo denominaba. En el tiempo, estas incorporaciones se van consolidando y fortaleciendo. Pero, por otro lado, el propio Díaz Bordenave va construyendo un pensamiento propio e independiente, para llegar a la síntesis dialógica freiriana final, al destacar la

importancia de la palabra en la cultura Guaraní y cómo ella está presente en las prácticas sociales paraguayas.

Por otro lado, he tratado de construir un segundo cruzamiento, aquel que se da en el plano de la práctica religiosa asociada a los sectores populares en América Latina, que no es algo inusual en intelectuales y pensadores latinoamericanos. Tenemos en igual sentido, grandes similitudes entre Paulo Freire, Juan Díaz Bordenave, Luis Ramiro Beltrán y Orlando Fals Borda, entre otros; todos ellos atravesados por una práctica inicial cristiana para, poco a poco, desplegar, desde estas posiciones, sus vuelcos epistémicos.

## **Referencias**

- Orué Pozzo, A. (2021) "Thinking about Communication from the Global South. Subjectivities construction in Latin America: An Overview". En A.C. Suzina (Ed.) *The Evolution of Popular Communication in Latin America*, Palgrave-MacMillian, *Studies in Communication for Social Change*, p. 29-49.
- Orué Pozzo, A. (2017) Pensamiento crítico, comunicación y desarrollo: los aportes de Juan Díaz Bordenave. *Quórum Académico*, 14, 2: 58-78.
- Orué Pozzo, A. (2014) Juan Díaz Bordenave. Una comunicación para la vida. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 0: 51-57.



## **Vigencia del pensamiento de Freire, Beltrán y Mattelart, en el trabajo con niños y adolescentes**

Virginia Gonzáles Pari

La aproximación al conocimiento de la realidad se hace a través de cómo se ve al mundo; esa forma puede expresarse en paradigmas, pensamientos innovadores, cosmovisión o prácticas, que permanecen y se hacen vigentes según sean los resultados de esa forma de ver, mirar o actuar. Si bien es cierto que Paulo Freire, Luis Ramiro Beltrán y Armand Mattelart desarrollaron sus planteamientos en el siglo pasado, las condiciones del desenvolvimiento social de América Latina no han variado mucho; por lo tanto, una primera afirmación nos lleva a la comprensión de la vigencia de su pensamiento. Como sabemos el trabajo de Paulo Freire estuvo centrado en la “construcción de conocimientos nuevos” generar un “proceso emancipatorio” a partir del “análisis crítico”, con base en el diálogo; a través de un proceso de “Reflexión-Acción, Acción- Reflexión.

Si bien es cierto, que los pensadores ya mencionados han orientado el trabajo de comunicación y educación en América Latina, es necesario que, desde esta sustentación del pensamiento, se pueden realizar trabajos de aplicación efectivos. En tal sentido, los puntos de encuentro que se han considerado desde estos intelectuales son:

- Mirar la realidad latinoamericana desde las condiciones de su desenvolvimiento, sus procesos históricos, de dominación, de sus diversas culturas, sus identidades y cosmovisiones.

- El análisis y la reflexión crítica sobre los procesos educativos y comunicativos.
- La articulación de lo popular de la cultura, la comunicación y la educación.
- La preocupación por los sistemas regulatorios. Un enfoque político.

En base a ello, la Facultad de Comunicación Social e Idiomas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco UNSAAC, trabajó una propuesta denominada “Fortalecimiento de capacidades en niños y adolescentes, a través de la radio, en la provincia de Abancay, Apurímac”. Esta experiencia fue posible gracias a un convenio firmado con UNICEF, el Municipio Provincial de Abancay y el Comité de Coordinación Interinstitucional CECCOI Curahuasi.

Este proyecto se inició con un análisis situacional de los niños y adolescentes en el país, particularmente en la provincia de Abancay. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI, para el año 2016 existían 5 millones 104 mil niñas y adolescentes entre 0 y 17 años de edad; cuya edad promedio es de 8,9 años. De esta cifra, el mayor porcentaje de atención en la educación se realiza en instituciones educativas públicas; particularmente en Apurímac más del 70 %, en el área rural, recibe educación primaria y menos del 50 % en educación secundaria. Lo que permite colegir que la educación pública atiende la demanda educativa en los niveles de inicial y primaria. Al mismo tiempo, se sabe que las escuelas públicas van rezagadas en relación al sistema privado, por lo tanto, son deficientes.

Se agrava este problema por la condición de vulnerabilidad de este grupo etario, muchos niños y adolescentes deben asumir otras responsabilidades en sus hogares, el trabajo con adolescentes permitió identificar las problemáticas que ellos estaban pasando, los temas recurrentes son violencia familiar, maltrato psicológico, alcoholismo, violencia sexual, falta de oportunidades, entre otros.

Viendo el aporte de Paulo Freire, se tomaron en cuenta los cinco aspectos señalados para la sustentación del trabajo. Facilitar conocimientos nuevos, en la perspectiva que tenía Freire, no de incorporar aspectos extraños, sino la construcción del conocimiento, pensado a partir de la propia experiencia, como esencia fundamental de los procesos educativos, solo que metodológicamente, él lo hará de una manera distinta.

Por eso se tomaron en cuenta los procesos emancipatorios: el análisis crítico, la presencia fundamental del diálogo, la reflexión de las realidades circundantes y de acuerdo a sus propias posibilidades convertirlos en procesos de acción.

En relación a Luis Ramiro Beltrán, en múltiples trabajos menciona las fallas teóricas de la comunicación para el desarrollo, “porque los problemas de desarrollo no se solucionan en base a la comunicación”. No hay una relación causa/efecto, pero si la comunicación es el elemento sustantivo que va a generar procesos y el desarrollo se gesta dentro de los procesos. Entonces la comunicación acompaña estos procesos, nos referimos a la Comunicación Horizontal.

Así lo anota José Luis Aguirre “La comunicación señala reciprocidad, libre voluntad para el intercambio, convoca a la necesaria participación entre los intervinientes, y que todo esté bajo una dinámica que es el diálogo, plantea efectivo vínculo con su destino y meta colectiva cual es la real convivencia en sistemas sociales en los que prime el ambiente de pluralismo y democracia”.

De otro lado, existieron fallas políticas, las influencias negativas de los factores estructurales de poder. Esto se constata cotidianamente en los tomadores de decisiones, cuyo ejercicio del poder limita o coacciona el actuar de otro; visible sobre todo en el área rural en el sur del Perú, con mayor incidencia en el desenvolvimiento de los niños y adolescentes, a los cuales no se toma en cuenta en las decisiones políticas. En el caso del trabajo en Curahuasi se logró sensibilizar a las autoridades, como resultado de ello se constituyó la Mesa de Trabajo del Niño y el Adolescente, integrada por instituciones públicas, organismos internacionales como UNICEF, ONG y la UNSAAC.

Al analizar los medios de comunicación, en particular la radio, se advirtió que además del trabajo informativo y de entretenimiento, buscaba promover la identidad local y algunos valores sociales. Reafirmando lo señalado por Rosa María Alfaro "... los medios se procesan en el marco cultural". Razón por la cual se determinó realizar un trabajo en el medio radio.

A su vez Armand Mattelart indica que "...todo itinerario personal solo se puede entender a través de los procesos y enriquecimientos colectivos..." (Azahara Cañedo).

Por eso se tomó en cuenta a la comunicación como factor de formación de actitudes, comportamiento, conductas y prácticas. Siendo los actores los niños y adolescentes, dando valor y afianzando sus capacidades y potencialidades a través de la participación protagónica. Aspecto que fue el punto más significativo dentro de la intervención, puesto que en las zonas rurales muy pocas veces se dan procesos de esta naturaleza. Todavía hay un sesgo jerárquico en cuanto a la toma de decisiones, las relaciones intrafamiliares y el tema de poder expresar sus vivencias y necesidades.

Se aplicó el modelo participativo, la comunicación horizontal a partir del análisis del problema del poder y toma de decisiones, para construir una identidad que permita a los adolescentes tener autoestima, fortalecer su tejido social y afirmar sus valores culturales.

Este proceso se realizó compartiendo experiencias, información, sentimientos, propuestas y más, entre los actores de las comunidades y los estudiantes de Ciencias de la Comunicación que llevaron adelante el proceso; un laboratorio enriquecedor para todos, de crecimiento individual y colectivo para adaptarse a las diferentes formas y necesidades de sus contextos, en base a la naturalidad y riqueza de las interacciones sociales y culturales vivenciadas.

Una de las metodologías empleadas fue la acción cultural participativa, a través de la formación de grupos que, basados en su propia realidad y cultura, con sus propios recursos y los que son capaces de generar, fueron los propios protagonistas de la acción.

Para ello fue necesario el trabajo de planificación de la acción sociocultural que tiene como principal objetivo generar procesos participativos de acción para conseguir un cambio social, cultural, educativo, entre otros. Ello implicó trabajar en varias fases del proceso: sensibilización, motivación, organización y participación.

Al mismo tiempo, la intervención se enmarcó en la investigación acción participativa, porque fue un proceso conjunto, los propios sujetos de desarrollo, en este caso los niños y adolescentes, generaron sus procesos de interaprendizaje a partir de la autorreflexión, la investigación para generar acción sobre la práctica a través de un proceso formativo. Se produjeron micro programas de radio en los que se reflexionaba sobre sus problemáticas, proponer miradas, soluciones y sensibilizar a la población más próxima a ellos, sus pares y familias.

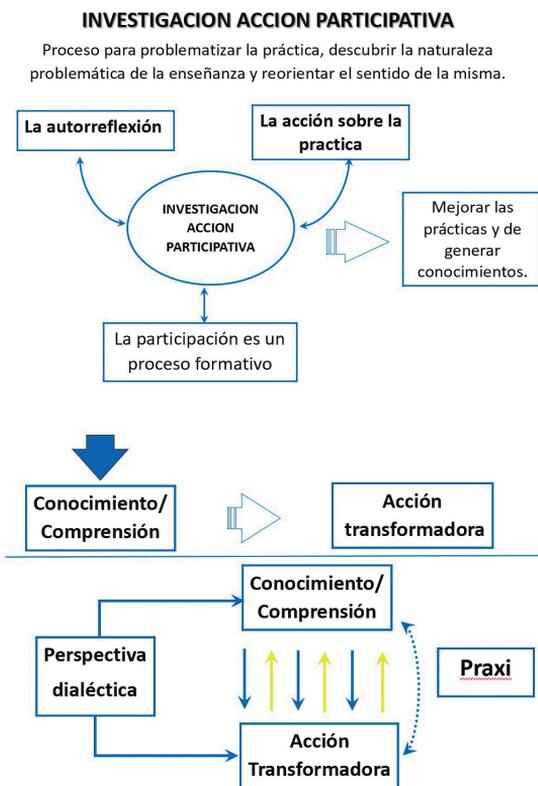
Se trabajó en los años 2002 y 2003 con más de 200 adolescentes en edad de estudio escolar. Inicialmente el proyecto se desarrolló en el distrito de Curahuasi y en las comunidades de Antilla y Concacha. En el segundo año, el proyecto se extendió en la provincia de Paucartambo, comunidades de Umana. Cachupata, Carpapampa, Totorani, Huaynapata, Payajana y Mollamarca en Cusco, con el mismo número de participantes. Esta experiencia permitió a los adolescentes no sólo descubrir la radio como un espacio, un medio para socializar sus problemáticas sino, hacer radio significó “una reflexión auténtica, una conquista lograda para ser mejores personas”.

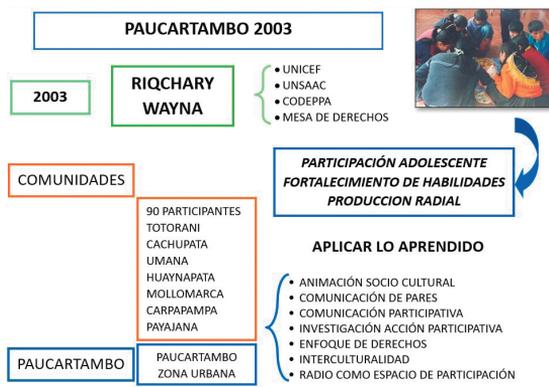
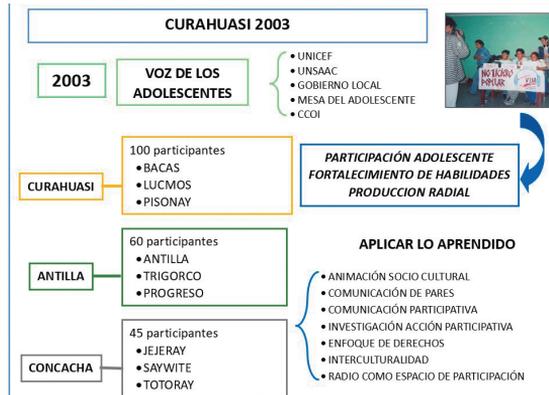
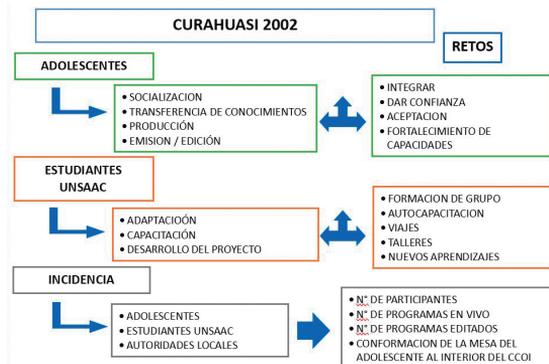
En el campo académico significó una renovación, una búsqueda teórica incesante, la práctica de intervenciones concretas desde la comunicación y el desarrollo, traducida en nuevos planes curriculares, trabajo compartido con otras instituciones académicas y la consolidación de alianzas con las ONGs e instituciones públicas.

Veinte años después la Comunicación para el Desarrollo se constituye en la base de la formación profesional de la hoy Escuela de Ciencias de la Comunicación. Algunos de esos niños y adolescentes, parte de la experiencia, se desenvuelven en el área de la comunicación;

en tanto que los estudiantes que condujeron el proceso, así como nuestros egresados consolidan sus competencias en las actividades prácticas profesionales, lo que les permite insertarse en un mercado laboral que demanda comunicadores sensibles y con compromiso social.

Gráficos relacionados a la presentación:





## Referencias

- Aguirre, J. (2015). *Beltrán y el Sentido de la Comunicación Horizontal*. Catedra Konrad Adenauer Stiftung (KAS). Homenaje Póstumo al Dr. Luis Ramiro Beltrán. Disponible en: <https://secrad.lpz.ucb.edu.bo>
- Beltrán, L. (1993). *Comunicación para el desarrollo en Latinoamérica. Una evaluación sucinta al cabo de cuarenta años*. Discurso de inauguración de la IV Mesa Redonda sobre Comunicación y Desarrollo organizada por el Instituto para América Latina (IPAL) en Lima, Perú, entre el 23 y el 26 de febrero de 1993. Disponible en: [http://www.bantaba.ehu.es/sociedad/files/view/comunicacion\\_para\\_el\\_desarrollo\\_en\\_latinoamerica.pdf?revision%5Fid=62744&package%5Fid=33044](http://www.bantaba.ehu.es/sociedad/files/view/comunicacion_para_el_desarrollo_en_latinoamerica.pdf?revision%5Fid=62744&package%5Fid=33044)
- Cañedo, A. (2015). Mattelart, Armand: Por una mirada-mundo. Conversaciones con Michel Senecal. Barcelona, Editorial Gedia, 2014, 286 pp., *Cuadernos de Información y Comunicación*, Vol. 20,196-197. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93542537025>
- Lizárraga, V. y Gonzáles, C. (2006). *Estrategias de comunicación en el trabajo de participación adolescente casos Paucartambo – Curahuasi*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Disponible en [http://especializada.unsaac.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=22788&shelfbrowse\\_itemnumber=36315#holdings](http://especializada.unsaac.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=22788&shelfbrowse_itemnumber=36315#holdings)

**Panel 5.**

**Cátedra Mattelart: La trascendencia de Armand  
y Michèle Mattelart**

**Efendy Maldonado Gómez**

Profesor Catedrático Universidade do Vale  
de Rio dos Sinos, UNISINOS, Brasil.

**Adrián Padilla Fernández**

Profesor Investigador. Universidad Nacional  
Experimental Simón Rodríguez (UNESR),  
Venezuela. Universidad Federal de Roraima  
(UFRR), Brasil.



## **El pensamiento trans metodológico confluyente de Paulo Freire y la vertiente Mattelart**

Efendy Maldonado Gómez

Se busca una interrelación entre el pensamiento crítico comunicacional de Paulo Freire y la vertiente epistemológica, teórica y metodológica generada por Armand y Michèle Mattelart. La perspectiva de análisis es *transmetodológica*, y procura las confluencias, confrontaciones y mezclas de estrategias, métodos y procedimientos para la producción de conocimiento en campo de las ciencias de la comunicación trabajada por esos autores.

Es importante recordar que, en América Latina, el pensamiento y la investigación crítica en comunicación surgió en los años setenta del siglo pasado, y en ese proceso la intervención de Paulo Freire en la transformación e inmersión epistemológica de la pareja Mattelart fue crucial y decisiva. En efecto, Freire ya tenía formulado una crítica clave y profunda a los proyectos de “*comunicación para el desarrollo*” propuestos desde EUA, al demostrar su carácter neocolonialista, excluyente y etnocéntrico.

Así, la década de los setenta fue la fase histórica inaugural y estratégica para la emergencia de investigaciones, argumentos y posicionamientos políticos críticos a la dependencia económica, metodológica, educativa, profesional y política en comunicación. En ese contexto, los cuestionamientos de Paulo Freire fueron un referente

importante para fortalecer el proceso de constitución de núcleos, grupos, escuelas, institutos, publicaciones y programas renovadores, desestabilizadores, desestructuradores y críticos al modelo totalitario *estructural/funcionalista* preponderante en América Latina. Fue en esa coyuntura que la acción convergente, dinámica y constructiva de los pensadores críticos, problematizó la dependencia investigativa y educativa de la matriz estadounidense, vigente en los proyectos, cursos y actividades en comunicación, al proponer premisas, argumentos, procedimientos investigativos y políticas emancipadoras, propias de los saberes latinoamericanos en el área.

Freire fue un crítico profundo y sistemático del paradigma bancario en educación, y lo definió como aquel que concibe el quehacer pedagógico y formativo como un negocio productor de plusvalía, sin importar la calidad, el sentido social, el carácter ético/cultural del proceso educativo. La producción teórica y los proyectos trabajados por Paulo Freire fueron un referente de aprendizaje, reflexión y problematización para la comunidad crítica que daría origen a la vertiente Mattelart.

Paulo Freire, la pareja Mattelart, y los autores(as) que fueron y van surgiendo en perspectiva crítica en Nuestra América, han problematizado el conjunto de las dimensiones que constituyen nuestra existencia. En ellos no ha habido separación forzada, artificial y reductora de las interrelaciones entre economía, ética, cultura, sociedad, comunicación, educación y arte. De hecho, en términos transmetodológicos, han sabido trabajar la complejidad de lo real mediante consistencia epistemológica y vigor sistematizado para transformar el mundo. Para estas vertientes no ha habido separación entre el sentido filosófico de la vida y el trabajo concreto cotidiano de investigación y educación. La investigación ha sido vinculada con la vida cotidiana, con el sentido de la existencia en su confrontación decisiva con las políticas de la muerte (necropolíticas), hoy tan activas a partir del resurgimiento de las corrientes neofascistas.

En perspectiva filosófica, política y estratégica Paulo Freire afirmaba que para ser consecuentemente humanistas hay que ser libertarios, que la educación tiene que ser liberadora. En confluencia con eso, Armand y Michèle Mattelart llegaron para aprender, y tuvieron la suerte de coincidir con Paulo Freire en su lugar de trabajo. La pareja llegó a América Latina con la ilusión de que esta región movería la transformación integral del mundo, para nuevas posibilidades de sociedad y de existencia.

Freire y la pareja Mattelart han sido continuos aprendices, respetuosos de las sabidurías de los pueblos, de los grupos subalternos, de las etnias, de los marginalizados, de los excluidos, de los explotados y de los minoritarios. Esta es una enseñanza profunda y concluyente, que en la mayoría de las academias que tienen cursos de formación en comunicación no se coloca, ni se define, en el lugar destacado que debería ocupar.

La vertiente Mattelart y el pensamiento de Paulo Freire orientan para que el vínculo gnoseológico entre los pueblos sea un aspecto estratégico muy importante para la generación de sabidurías y conocimientos, ya que estos nexos hacen posible configurar visualizaciones teórico-metodológicas más avanzadas, integradoras, ecológicas, justas, dignas y plenas para las necesidades humanas y planetarias.

La pareja Mattelart ha mostrado como se aprende sobre el mundo y sobre la vida al investigar y hacer comunicación; ha enseñado, a la vez, como ese compromiso con la vida, permite participar en procesos de liberación.

Los Mattelart observaron que, en los barrios populares de Santiago de Chile, en los años sesenta y setenta, las personas tenían afinidad con las revistas comics, con las fotonovelas, con los géneros populares (capturados por las grandes industrias culturales de comunicación). Comprendieron la relevancia de investigar lo “obvio y lo trivial” en la vida cotidiana de la ciudadanía, para comprender el poder de condicionamiento, sugestión, disuasión y de producción

de significaciones de los grandes sistemas mediáticos; y su acción estratégica en el mantenimiento de las estructuras de desigualdad, explotación e injusticia.

Aprendieron en el trabajo concreto, real, comprometido, con las clases populares como la investigación comunicacional no puede ser “pasteurizada”, separada, higienizada, monetizada. Y en diálogo y confluencia con las proposiciones de Paulo Freire, mostraron como los conocimientos y saberes surgen en la confrontación con el mundo, con la vida, con las estructuras sociales. Las frases generadoras, propuestas como método por Freire para la alfabetización, se transformaron en pensamientos generadores en los círculos obreros y de mujeres trabajadoras para los Mattelart; así, enseñar y aprender métodos ha sido, en estas dos vertientes críticas, crucial para la transformación de la vida, de la sociedad y de las existencias.

Las concepciones de Paulo Freire y de la pareja Mattelart han confluído, también, para configuraciones sentipensantes, en términos de las epistemologías afrocaribeñas, para la búsqueda una vida plena para la humanidad, conforme la transmetodología trabaja. Es necesario pensar el diálogo entre métodos, ya que ningún método es autosuficiente para resolver todos los tipos de problemas, es imprescindible combinar métodos cuantitativos y cualitativos, métodos heurísticos, métodos exploratorios, métodos experimentales, métodos paraconsistentes, métodos disciplinares e indisciplinarios, métodos teóricos y métodos empíricos, métodos particulares y métodos generales.

La transmetodología propone un camino/quehacer epistemológico que dialoga con los saberes y conocimientos relevantes producidos por la humanidad, en su historia secular, en términos del reconocimiento de una continuidad, de un respeto por todo aquello que la humanidad ha brindado en estos miles de años. Y, simultáneamente, la transmetodología propone una línea estratégica de rupturas epistemológicas con todas las travas, obstáculos, prejuicios, anacronismos, modelos, estructuras, ortodoxias y retóricas

que impiden o pretenden destruir el avance científico constructivo, ecológico, sano y justo para la existencia planetaria.

La vida no se debe separar de la investigación, las y los científicos no deberían ejercer sus talentos, competencias y poderes para el beneficio de unos pocos oligarcas en la cúspide de la pirámide económica mundial. El problema ético/político no debe ser excluido de los debates gnoseológicos; la destrucción de la vida en el planeta es un factor presente en el día a día de nuestros proyectos y reflexiones. Es necesario teorizar, fortalecer y actuar en el sentido del ejercicio de una ciudadanía científica responsable, decisiva y dinámica.

En la coyuntura actual hay ortodoxias que impiden que numerosos talentos, artes, capacidades e inteligencias de millones de jóvenes participen en el campo científico; para eso, los mecanismos de exclusión, desigualdad, privilegios, apropiación de recursos, injusticias, explotación y autoritarismo son accionados sistemáticamente. Tanto el pensamiento educativo de Paulo Freire cuanto la vertiente crítica Mattelart han confluído vigorosamente para sustentar argumentos y proyectos de importancia transformadora en comunicación y educación en Nuestra América.

La Comunicación Mundo teorizada por la pareja Mattelart y la Educación Liberadora propuesta por Freire han contribuido estratégicamente para cuestionar el Orden Mundial de concentración de riqueza, poder de destrucción, de privilegios, de injusticia, de desigualdad, de neocolonialismo, de autoritarismo y de violencia sistémica. Cabe a nosotros dar continuidad, ampliar, fortalecer, redefinir y trabajar para que estos referentes claves del conocimiento en comunicación en América Latina sean apropiados, problematizados, fortalecidos, actualizados y renovados en el trabajo, la investigación y la enseñanza investigativa, profesional y ciudadana.

Las concepciones tradicionales en educación y los modelos institucionales de enseñanza formal han sido profundamente cuestionados por Paulo Freire y la vertiente Mattelart. Hoy esas críticas han cobrado mayor vigencia, debido a las carencias que han demostrado

los métodos burocráticos de enseñanza en situaciones de crisis, como la de la pandemia de COVID-19; para enfrentar estratégicamente ese problema las opciones educomunicativas y comunieducativas se presentan como necesarias e imprescindibles en perspectiva transmetodológica.

## **Tejiendo lo alternativo con Freire y Mattelart desde la educación y la comunicación**

Adrián Padilla Fernández

*Es en este sentido que la lectura crítica de la realidad, al tener lugar en un proceso de alfabetizados o no y asociados sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y organización, puede ser un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica.*  
*Paulo Freire (1981).*

Para referirnos a las experiencias de los movimientos populares que en América Latina han luchado por sus derechos frente a la exclusión del modelo del Capital, encarnado en las oligarquías y las élites de cada país, se hace necesario reflexionar desde lo que representan esos sujetos sociales que ha dialogado e incorporado en sus praxis referentes teóricos y metodológicos de diferentes exponentes del pensamiento crítico cultivado en los territorios de la Abya Yala. Podemos afirmar que esos movimientos sociales en sus prácticas contestatarias, políticas, socio-culturales han ido tejiendo referentes de vida, de educación, de

comunicación, entre otros, que podemos definir como alternativos a lo hegemónico, a lo predominante-capitalista, que nos coloca en un contexto de colonialidad favorable a los centros de poder a escala planetaria, que imponen su pensamiento único, su verdad universal, como el único modo de entender la vida y vivir en este mundo. En el campo académico y no académico se destacan significativas lecturas complejas sobre esos procesos socio-históricos .

En la década de los años 60 del siglo XX, tiempo de importantes confrontaciones hegemónicas-contrahegemónicas en diferentes latitudes del planeta, América Latina es un territorio en efervescencia que registra diversas experiencias de luchas de sujetos sociales, de pueblos, de movimientos populares que, de diferentes modos, se posicionan frente a la dominación con insurgencia armada, expresión artística, organización campesina, obrera y estudiantil, educación y comunicación populares, entre otras manifestaciones. En el debate sobre los procesos de los movimientos sociales encontramos aportes significativos en las obras de Paulo Freire y de Armand y Michèle Mattelart. Se trata de intelectuales críticos con una extensa producción en los campos de la Educación Popular y la Comunicación Alternativa que, además, como militantes sociales confluyeron en el territorio chileno (años 60 y 70) en momentos de grandes cambios políticos y sociales, que caracterizaron el proyecto de la Vía Chilena al Socialismo, que con el triunfo electoral de la Unidad Popular llevó al Salvador Allende a la presidencia del país, en donde se mantuvo durante mil días hasta el golpe militar del 11 de septiembre de 1973.

Es un tiempo de militancia y producción intelectual. El método psicosocial de aprendizaje que Freire había desarrollado en el nordeste brasileño, para la alfabetización de pobladores rurales, fue clave para el despliegue de experiencias educativas en zonas urbanas y en el campo, así como también para la elaboración de políticas públicas educacionales durante el gobierno de la Unidad Popular. Es el tiempo de las primeras ediciones de *La Pedagogía del Oprimido* (Montevideo: Tierra Nueva, 1970) y de otros textos que en formatos de folletos salen

desde Chile a recorrer el territorio latinoamericano, fortaleciendo y propiciando otras experiencias de Educación Popular. Después del golpe de estado, el educador brasileño iniciará una larga jornada que lo llevará a atravesar todo el continente y luego lo direccionará a la Mama África, a los pueblos que recién se liberaban del colonialismo portugués.

La presencia de Freire, de su obra, en los movimientos sociales del continente es contundente. Podemos referir experiencias como las de Dimensión Educativa en Colombia, Centros de Educación Popular en Venezuela y ALFORJA en Centroamérica, entre otras, que redimensionaron sus haceres y saberes en diálogo con la propuesta freiriana de Educación para la Liberación.

La actividad comunicacional es central en las dinámicas de los movimientos sociales. En ese sentido, podemos destacar el papel de los periódicos populares (desde las hojas sueltas distribuidas en los portones de las fábricas, hechos a mano o con tecnologías artesanales, revistas y hasta murales), de las radios comunitarias y alternativas (cornetas altoparlantes, radios mineras en Bolivia, radios campesinas en Colombia, radios FM) y también de experiencias educomunicativas como la desarrollada por Mario Kaplún con las grabaciones en cassette. Armand y Michèle Mattelart como investigadores y militantes sociales tienen la oportunidad de aproximarse a la intensa actividad de los movimientos populares chilenos e inician una productiva labor intelectual que van a reflejarse en el trabajo de los Cuadernos de la Realidad Nacional y en el emblemático texto *Para Leer al Pato Donald* (de Armand con Ariel Dorfman). Michèle reflexiona sobre el papel de las mujeres en la sociedad chilena, pero no solo de la clase popular, sino de las mujeres de la clase media alta, las cuales tienen cierto protagonismo en el proceso que lleva al golpe de Estado.

Consideramos que para comprender las dinámicas de los movimientos sociales en América Latinas la mirada de Armand y Michèle Mattelart es clave, al referirnos a las tensiones en el proceso de globalización capitalista con sus implicaciones políticas, culturales y tecnológicas. En sus aportes desde la historia de las tecnologías de

la información y la economía política de la comunicación, entre otros campos de conocimientos, ofrecen elementos de fondo, cuestionadores de las políticas hegemónicas que en un juego de mercantilización de la cultura pretenden una universalización basada en el consumo simbólico y material de lo que se produce desde los centros de poder.

Las construcciones teóricas y metodológicas de militantes e investigadores sociales como Freire, Armand y Michèle Mattelart son fundamentales para fortalecer y redimensionar las praxis de los movimientos sociales en América Latina. Esos movimientos populares como sujetos colectivos con esos constructos vienen reflexionando sobre sus haceres, creando teoría para mejorar sus prácticas emancipatorias. Los lugares de diálogo se multiplican llegando a la formalidad de la academia y yendo más allá. Podemos afirmar que esa producción continúa diciendo de un flujo hegemónico y contrahegemónico que recorre el territorio de América Latina. Allí se destaca un trabajo académico que, en algunas universidades, en algunos grupos de investigación, empiezan a trabajar a partir de esas prácticas comunicacionales, de las posibilidades de cristalizar experiencias de educación popular y alternativa.

Es una referencia que va a seguir siendo estudiada, para producir teoría y para emancipar a los sujetos sociales que hoy en América Latina y el mundo trabajan, luchan y sueñan por una vida diferente.

## **Referencias**

- Freire, P. (1981). *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gohn, Maria da Glória (2002). *Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola.

Mattelart, A. y Siegelaupe, S. (2017). *Comunicación y lucha de clases. Vol 1. Capitalismo, Imperialismo*. Quito: CIESPAL.

Mattelart, A. (1996). *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. México: Siglo XXI.

Mattelart, A. y Mattelart, M. (1997). *Historia de las teorías de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Peruzzo, C. (2004), *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. Petrópolis: Vozes.

Touraine. A. (1989). *Palavra e Sangue: Política e Sociedade na América Latina*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

Valdez, Julio (2013). *Movimientos Sociales en Venezuela: una propuesta transformadora*. Caracas: El Perro y La Rana.



## **Conferencias Magistrales**

### **Daniel Prieto Castillo**

Educador, filósofo, investigador y periodista.  
Profesor Emérito de la Universidad Nacional  
de Cuyo. Mendoza, Argentina.

### **Mauro Cerbino**

Consejero académico del Consejo de  
Aseguramiento de la Calidad de la Educación  
Superior del Ecuador (CACES). Investigador y  
educador. Quito, Ecuador.

### **Manuel Moreno Castañeda**

Ex Rector de la Universidad Virtual de  
Guadalajara. Profesor e Investigador.  
Guadalajara, México.



## **Elogio de la claridad**

### **A praise of clarity**

Daniel Prieto Castillo<sup>1</sup>

### **Resumen**

Este escrito trata de la claridad y de la riqueza del lenguaje como una de las claves fundamentales de la reflexión y la práctica pedagógicas. Para ello se ha partido de la revisión de cinco obras de Paulo Freire a fin de identificar (y gozar con los hallazgos) preciosos momentos de tensión poética y de sabio fluir de la palabra. El llamado que hago es a cuidar como un tesoro nuestra forma de expresión a la hora de educar y de no dejar de hacer nunca el esfuerzo de construir obra pedagógica.

**Palabras clave:** claridad, obra pedagógica, poesía, fiesta del lenguaje, escritura y relectura, escritos de Paulo Freire

---

1 Educador. Profesor emérito. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

La correspondencia relacionada con este artículo puede enviarse al autor al correo electrónico [d\\_prietoc@yahoo.com](mailto:d_prietoc@yahoo.com). El autor desea agradecer a sus amigos Amable Rosario y Carlos Eduardo Cortés la lectura y las observaciones que hicieron a este texto.

Este texto fue presentado por el autor el 16 de septiembre de 2021 en el evento "Celebración del centenario de nacimiento de Paulo Freire", organizado por el Servicio de Capacitación en Radio y Televisión (Secrad) de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Sede La Paz, la Asociación Boliviana de Investigadores en Comunicación (Aboic) y el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal).

## Abstract

This paper deals with the clarity and richness of language as one of the fundamental keys to pedagogical reflection and practice. To this end, I have started by reviewing five of Paulo Freire's works in order to identify (and to enjoy the findings) precious moments of poetic tension and a wise flowing of the words. The call I make is to take care of our form of expression as a treasure when it comes to educating, and to never stop making the effort to build pedagogical work.

**Keywords:** clarity, pedagogical work, poetry, celebration of language, writing and rereading, Paulo Freire's writings

*"Solo para los hombres sensatos es recomendable a claridad: los que aparentan saberlo todo, envuelven en oscuridades lo que saben".  
Simón Rodríguez*

## 1. Introducción

Comencemos trayendo a escena a tres modos de entender la comunicación a la hora de producir una obra. En una entrevista que le hicieron hace años a Joaquín Lavado, nuestro comprovinciano Quino, le preguntaron por el mensaje que pretendía dar. Su relato fue así: cuando llegué a Buenos Aires para abrirme camino como dibujante tenía algunas ideas orientadas a expresar mis críticas a la realidad, pensaba que con eso era suficiente. Un día, para plasmar una de tales ideas, necesitaba dibujar un estadio de fútbol con gente adentro y no pude hacerlo, entonces me puse a estudiar dibujo.

A García Márquez le preguntaron en una entrevista, ¿cuál es el primer deber de un escritor revolucionario? Sin pestañear, Gabo contestó: escribir bien.

La tercera forma de entender la comunicación parte de una afirmación que suelo plantearle a mis amigos sacerdotes con respecto a la revelación de la Palabra en el Evangelio: si la Palabra se hubiera revelado en un tratado de teología, no habría muchos cristianos. El valor literario del Evangelio ha sido muy analizado en la larga historia de la Iglesia, la Palabra se ha mantenido durante siglos no solo por el contenido de lo que propone, sino también, y de manera fundamental, por la forma que se ha dado a su discurso. Remito para esa mirada la tesis doctoral de Miguel Ángel Roig Cervera (1995), *La estructura literaria del Evangelio de San Mateo*.

En fin, en esta entrada a lo que pretendo proponer en la celebración del centenario del nacimiento del maestro, traigo una exageración vertida por Oscar Wilde: “La verdad es cuestión de estilo”. Palabras que podrían llevarse al plano de la pregunta: ¿Es la verdad cuestión de estilo? No tengo respuesta a esto, pero ello no me hace rechazar la idea de lo que significa el estilo, en el sentido de la forma que se da al discurso, en todo intento de hacer comunicación en el inmenso campo de la educación.

Henos aquí, amigas, amigos, colegas de distintos países de la región, celebrando con toda justicia al maestro por las ideas que nos legó, por lo que significó en la construcción de una mirada y de una práctica educativas que vinieron a quedarse para siempre en nuestras búsquedas y en las transformaciones que merece la educación como camino para ser más en espacios y tiempos colmados de incertidumbres y de quienes pretenden estrechar el ser de grandes mayorías de la población.

Cuando recibí la invitación a participar en esta preciosa iniciativa de celebración de la obra y vida del maestro sentí la necesidad de retomar una vieja pasión, a escala de mi existencia, por la manera en que se juega la palabra en creaciones capaces de dejar huellas

profundas en nuestras mentes y nuestros corazones. Las ideas, con tanta capacidad de impulsar cambios, comprensiones, aprendizajes; las ideas pedagógicas, digámoslo, no se entretienen en abstracciones o en lenguajes lejanos en el sentido de hablar a saber desde qué alturas a los mortales seres humanos. Ya lo decía Pedro Salinas, ese inmenso poeta español, cuando se refería al adelgazamiento de la vida a nivel de un simple mapa: “Esas alturas tan altas / que ya no las quieren pájaros”.

Puesto que la pedagogía se ocupa de la vida, como bien lo apuntaba Hugo Assmann (2002) en su obra *Placer y ternura en la educación*, hacia una sociedad aprendiente; puesto que se trata de un saber y de un quehacer que se juega como horizonte de estudio y de práctica desde el nacimiento hasta el atardecer de nuestras existencias, estamos de acuerdo en que el entramado de sus búsquedas se funda en la ciencia, nadie lo discute, pero también, y de manera fundamental, en su relación con el día a día de nuestra infinita capacidad de aprender e interaprender. Y en esto último ocupan un lugar para siempre la comunicación y la forma que se da al discurso.

He organizado esta presentación en tres partes:

- lo que el maestro expresaba con respecto a su escritura y a la de quienes comparten la preciosa tarea de educar;
- lo que reconocemos en su creación como una escritura pedagógica;
- lo que significa para nuestra profesión la posibilidad (a veces me tiento con añadir, la necesidad, la obligación) de producir obra pedagógica.

## **2. Concepción y práctica de su escritura**

Expresa el maestro:

Algo que jamás acepté, por el contrario, que siempre rechacé: la afirmación o la pura insinuación de que escribir bonito, con elegancia, no es cosa de científico. Los científicos escriben difícil, no bonito. Siempre me ha

parecido que el momento estético del lenguaje debe ser perseguido por todos nosotros, no importa si somos científicos rigurosos o no. No hay ninguna incompatibilidad entre el rigor en la búsqueda de la comprensión y del conocimiento del mundo y la belleza de la forma en la expresión de los descubrimientos. (Freire, 1994, p. 94).

Ejercicio de claridad: la alusión al momento estético del lenguaje, la belleza de la forma de expresión. Y en ese precioso marco de comprensión, plantea el maestro que dicho momento “debe ser perseguido por todos nosotros”. ¿A quiénes alude? ¿Quiénes conforman ese “nosotros” que, además, se concibe como “todos”? Sin duda, a las y los educadores. Nos dice el maestro que el momento estético del lenguaje y la belleza de la expresión forman parte de nuestra práctica. Alude a nosotros, entonces; pero tal momento estético, tal belleza de la expresión, no se entretajan en abstracciones o lenguajes lejanos, no les llueven a los mortales seres humanos desde algún cielo. Se construyen en un largo proceso. Expresa el maestro con respecto a ese nosotros: “Su deber como escritores es escribir de un modo simple, escribir ligero, es facilitar, no dificultar la comprensión del lector, pero no es darle las cosas hechas y prontas” (Freire, 2008, p. 53).

Camino en el cual es preciso nutrirse “en el contacto con buenos escritores, buenos novelistas, buenos poetas, científicos, filósofos, que no temen trabajar su lenguaje en la búsqueda de la belleza, de la simplicidad y de la claridad” (Freire, 2008, p. 56).

El ejemplo de todo esto, de lo que significa construirse y construirnos en el arte de la palabra, es el propio maestro:

Mi pasión siempre se movió en dirección a los misterios del lenguaje, hacia la búsqueda, no angustiante pero sí bastante inquieta, del momento de su belleza [...].

Escribir bonito es deber de quien escribe, sin importar qué ni sobre qué. Por eso me parece fundamentalmente importante, y siempre hablo sobre esto a quien trabaja una tesis de maestría o una tesis doctoral, que se obligue —tarea que habrá de cumplirse rigurosamente— a la lectura de

autores de buen gusto. Lectura tan necesaria como las que tratan su tema específico. (Freire, 1996, p. 95).

Hoy, mirando hacia atrás desde mis setenta y dos años, hacia tan lejos, percibo claramente cómo las cuestiones ligadas al lenguaje, a su comprensión, siempre estuvieron presentes en mí. (Freire, 1996, p. 67).

El lenguaje y su comprensión, el lenguaje como acto en el que se embarca con entusiasmo todo el ser:

La alegría de escribir permea todo mi tiempo. Cuando escribo, cuando leo, cuando leo y releo lo que he escrito, cuando recibo las primeras pruebas impresas, cuando me llega de la editorial, aún tibio, el primer ejemplar del libro ya editado.

[...]

Vivo intensamente la relación indicotomizable escritura-lectura. Leer lo que acabo de escribir me permite escribir mejor lo ya escrito y me estimula y anima a escribir lo aún no escrito.

Leer críticamente lo que escribo, en el preciso momento en que estoy en el proceso de escribir, me "habla" de lo acertado o no de lo que escribí, de la claridad o no de que fui capaz. En última instancia, leyendo y releando lo que estoy escribiendo es como me vuelvo más apto para escribir mejor. (Freire, 1996, p. 17).

Lectura y escritura. Hace ya varios años que vengo repitiendo por todas partes: la clave de la escritura es la relectura. Lección del maestro, sin duda. Viene a mi memoria una expresión de Sartre: "Yo no soy las novelas que no he escrito". Suena extraña la frase, pero tiene el inmenso sentido de orientar la mirada, y el sentir, hacia cómo el propio ser se ensancha con la construcción de una obra.

Lo más importante es escribir tomando en cuenta la claridad del texto, la capacidad de decir lo que había que decir, el buen gusto del lenguaje.

En trabajos anteriores he insistido en que no existe antagonismo entre escribir con rigor y escribir bonito. He destacado que la búsqueda de la

belleza en la producción del texto no es sólo deber de los artistas de la palabra, sino de todos y de todas los y las que escribimos.

[...]

Sólo se puede ganar en la convivencia con la sonoridad de las frases, con la claridad en la exposición, con la levedad del estilo. Obviamente la sonoridad de la frase o la levedad del estilo sólo son valiosas cuando están asociadas a la importancia del contenido. De ahí que hable de la sonoridad de las frases, de la levedad del estilo, y no de palabrería. (Freire, 1996, p. 198).

Este último párrafo nos vuelve la mirada a la Pedagogía del oprimido, a la importancia del contenido frente al palabrerío. El maestro pone en cuestión la narración de contenidos que tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte. Narración o disertación que implica a un sujeto —el que narra— y a objetos pacientes, oyentes —los educandos—.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

[...]

Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora. (Freire, 1972, p. 51).

La sonoridad de las frases y la relación con el contenido marcan la distancia entre la palabra del maestro y las relaciones, de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora* de la educación, que busca superar. La pregunta que nos planteamos es qué hace diferente esa palabra de tales tendencias a narrar, discursar, disertar. Estamos en esto último ante una voz oral, presente en la presencialidad, empeñada en transmitir desde un polo emisor a seres convertidos en depósitos de información. ¿Cómo hacer para que la palabra escrita no caiga en esa manera de expresarse, de reducir la riqueza de la comunicación a la hora de hacer pedagogía? Dibujar bien, nos quiso decir Quino; escribir bien, responde Gabo; hablarle desde la escritura a la mente y el corazón puede desprenderse del Evangelio. Dibujo, creación literaria, religión.

En nuestro caso: pedagogía. ¿Qué hizo, qué hace para siempre, pedagógico el discurso del maestro?

He titulado este material “elogio de la claridad”. Propongo un punto de partida, maravilloso antecedente de un maestro a otro. Como señalé al comienzo, dijo Simón Rodríguez, allá por 1828: "Solo para los hombres sensatos es recomendable la claridad: los que aparentan saberlo todo, envuelven en oscuridades lo que saben...", palabras incluidas en su libro *Sociedades americanas en 1828*.

### **3. Una escritura pedagógica**

Entremos a la segunda parte de mi presentación: lo que podemos reconocer en la creación como una escritura pedagógica.

#### **Personalización**

Personalizar significa sencillamente que algo, en el momento de la comunicación, pase a través de un ser. Ya sea porque hablamos con alguien de manera explícita, de alguien, o de nosotros mismos. El discurso verbal se orienta a los demás, tenemos interlocutores, nos dirigimos abiertamente a ellos, traemos otros seres con sus experiencias, sus vivencias, y los incorporamos al acto educativo, hablamos de ellos, aunque estén distantes en el tiempo y en el espacio y, en fin, nos involucramos a nosotros mismos, tomamos nuestra propia memoria y nuestro pasado para comunicarnos.

La personalización por referencia a seres concretos es un recurso de aprendizaje importantísimo. Están a la mano la vida misma, el contexto, todo un torrente de testimonios, biografías, narraciones que podemos utilizar en el trabajo educativo.

La personalización por referencia a uno mismo significa abordar experiencias propias, saberes, maneras de percibir determinada realidad o situación, sin el temor a faltar a la "objetividad", con aquello de que no es bueno involucrarse en el acto educativo.

La esencia del diálogo es la personalización. Nada más personalizado que el discurso del maestro.

Retomemos esa constante personalización en ejemplos de sus obras:

No puedo investigar el pensar de otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. (Freire, 1972, p. 92).

Pluralidad, un yo, un tú, un nosotros. Construcción de saberes en el seno de una relación entre seres que buscan ser más. La pedagogía está en la base de esa construcción porque se ocupa de las y los seres que se reúnen por el mundo para aprender.

“Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar” (Freire, 1972, p. 171).

Quedó mucho de esas páginas, entonces, y seguirá quedando. Hemos escrito que la educación es en esencia un acto de fe; no se puede enseñar a alguien en quien no se cree, no se puede aprender de alguien en quien no se cree.

Reconocemos en la obra del maestro su pasión por nombrar: “Ana Maria Freire, Magdalena Freire Weffort, Maria de Fátima Freire Dowbor, Lutgardes Freire, Ladislau Dowbor, Celso Beisiegel, Ana Maria Saul, Moacir Gadotti, Antonio Chizzotti, Adriano Nogueira...” (Freire, 1994, p. 27).

No asistimos en sus escritos a un desfile de ausencias, a una abstracción de los seres humanos como si ellos pudieran ser asimilados a cifras o perdidos en a saber qué lejanías. Ya lo expresó, como mostramos más arriba, el inmenso poeta Pedro Salinas “Estas alturas tan altas / que ya no las quieren pájaros”.

Otro precioso ejemplo en esa línea:

Cecilia Brandáo y Aluázio Pessoa de Araujo tienen mucho ver con mi formación. Sin Cecilia difícilmente podría haber llegado al Colegio Oswaldo Cruz. Sin Aluázio difícilmente podría haberme experimentado en la vida de la forma como lo he hecho. Fue Cecilia quien despertó en mí el gusto casi incontenible por el lenguaje, gusto que me acompaña hasta hoy, y que en un primer momento abarcó el placer por los estudios gramaticales sin caer jamás en las gramaticalidades (Freire, 1996, p. 67).

Para personalizar es necesaria la memoria, memoria de los seres con los cuales se compartió el camino.

Afloran en sus escritos seres que le dejaron profundas huellas, por el aprendizaje que le permitieron vivir. Como aquel hombre anónimo que, como parte del público de una conferencia dirigida a trabajadores de Recife, lo interpeló recordándole las profundas diferencias socioeconómicas entre él y el disertante (Freire):

“Pidió la palabra y pronunció un discurso que jamás pude olvidar, que me ha acompañado vivo en la memoria de mi cuerpo durante todo este tiempo y que ejerció sobre mí una influencia enorme” (Freire, 1994, p. 42).

Y personalización sentida, pensada en lo profundo:

Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia; el recuerdo de algo distante que de repente se destaca nítido frente a nosotros, en nosotros, un gesto tímido, la mano que se estrechó, la sonrisa que se perdió en un tiempo de incomprensiones, una frase, una pura frase posiblemente ya olvidada por quien la dijo. Una palabra por mucho tiempo ensayada y jamás dicha, ahogada siempre en la inhibición, en el miedo de ser rechazado que, al implicar falta de confianza en nosotros mismos, significa también la negación del riesgo. (Freire, 1994, p. 50).

Ese precioso párrafo, de un riquísimo ritmo interno, nos invita a pensarnos, como educadoras y educadores, en relación con la existencia toda que llevamos por el mundo. La propia personalización,

la construcción de nuestra persona, tiene una larga historia que no siempre recuperamos. Dice el maestro:

Mis largas conversaciones con pescadores, en sus cascaros en la playa de Pontas de Pedra, en Pernambuco, así como mis diálogos con campesinos y trabajadores urbanos, en los cerros y en las calles de Recife, no sólo me familiarizaron con su lenguaje sino que me aguzaron la sensibilidad a la belleza con que siempre hablan de sí mismos, incluso de sus dolores, y del mundo. Belleza y seguridad también. (Freire, 1994, p. 91).

Todo lo vivido se pone en juego a la hora de confirmar el propio destino de educador, en el caso del maestro su constante pasión por la conversación, por el diálogo. Tiene un inmenso valor para nuestra labor de por vida de promover y acompañar aprendizajes lo siguiente:

En relación con esa riqueza popular de la que tanto podemos aprender, recuerdo sugerencias que anduve haciendo a varios educadores y educadoras en contacto frecuente con trabajadores urbanos y rurales, en el sentido de ir registrando historias, trozos de conversaciones, frases, expresiones, que pudieran servir para análisis semánticos, sintácticos, prosódicos de su discurso. (Freire, 1994, p. 94).

Para esto es igualmente necesario que evitemos otros miedos que el cientificismo nos ha inoculado. Por ejemplo, el miedo de nuestros sentimientos, de nuestras emociones, de nuestros deseos, el miedo de que nos echen a perder nuestra científicidad. Lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones. (Freire, 2008, p. 63).

El cientificismo que pretende dejar fuera de la comunicación ese saber con todo nuestro cuerpo, esos sentimientos, estas intuiciones, esas emociones. Nos queda un largo, un larguísimo camino por recorrer para abrir la educación, sobre todo la universitaria, a la integración de nuestro ser con nuestro cuerpo, para aprender y compartir en esos espacios.

Esto se reafirma con toda fuerza en otra de sus obras:

Me gustaría manifestar de inmediato mi recusación a cierto tipo de crítica científicista que insinúa que falta rigor en el modo como discuto los problemas y en el lenguaje demasiado afectivo que uso. La pasión con que conozco, hablo o escribo no disminuye el compromiso con que denuncio o anuncio. Soy una totalidad y no un ser dicotómico. No tengo una parte esquemática, meticulosa, racionalista y otra desarticulada, imprecisa que quiere bien de manera simplista el mundo. Conozco con mi cuerpo entero, sentimiento, pasión. También razón. (Freire, 1997, p. 18).

En fin, rescatemos en este punto dedicado a la personalización la predilección del maestro por el género epistolar.

Menciono cinco obras elaboradas con el precioso formato de las cartas:

- Cartas a Guinea-Bissau.
- Cuatro cartas a los artistas y animadores culturales.
- Profesor sí, no tía: cartas a quien se atreve a enseñar.
- Cartas a Cristina.
- Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto.

Desde su origen milenario, ese recurso de comunicación se construyó por la necesidad de personalizar, de dirigirse a alguien en particular (un individuo, una familia, un pueblo...). En la tarea de un educador estamos ante un medio riquísimo de interacción entre seres humanos. La carta tiene un autor, un remitente; por lo tanto, forma parte de su estilo la primera persona que puede intercalarse con un “nosotros”. Ese relator busca decir algo a los demás y en ello se involucran su ser, su memoria, su mirada.

### **Apelación a la experiencia**

La labor pedagógica no consiste en hilvanar solo conceptos. No tengo nada en contra de estos; la pedagogía sin una base conceptual, sin un contenido como acostumbra a expresar el maestro no tiene mucho sentido. Pero la cuestión fundamental aquí es la siguiente: hermosos

tus conceptos, explícame qué hiciste, qué haces con ellos. Digámoslo así: la pedagogía o es una práctica o no es nada. ¿Matizo un poco? La pedagogía o es una práctica o es casi nada.

El maestro nos dejó una herencia escrita inmensa. Se pregunta uno cómo hacía para contar con el tiempo necesario para producir tanta obra, sobre todo si se toma en cuenta lo que dedicaba a cada una, como nos lo relata en su *Pedagogía de la esperanza*. Cuando digo que la pedagogía o es una práctica o no es nada o casi nada, me refiero a alguien capaz de construir una obra irremplazable, de sólida base conceptual y abierta en todo momento a la práctica. Ella fue posible porque se fundó, se nutrió, floreció, creció a partir de experiencias educativas.

Leí hace unos años que en una entrevista al maestro le preguntaron si sus libros habían provocado las movilizaciones campesinas de Brasil. La respuesta fue: las movilizaciones campesinas provocaron mis libros.

Me permito agregar: la experiencia de las movilizaciones campesinas provocó sus libros.

Si recorremos la trama de estos podemos comprobar que siempre están presentes experiencias pedagógicas: desde el aprendizaje en el patio de su casa hasta el itinerario que narró en la *Pedagogía de la esperanza*, cuando recoge sus caminares de educador a través de varios países.

El maestro no solo nos legó una sólida propuesta pedagógica a través de una inmensa producción escrita, hizo pedagogía durante décadas, la gestó y la gestionó. Experiencia, entonces, construida en diálogo con autores, en lectura de ellos, en lectura de contextos y de mundo. Pero, sobre todo, aplicada, vivida de modo incansable.

Y en esa existencia de educador, la capacidad de proponer prácticas de aprendizaje. Si las y los educadores estamos en el mundo para que los demás aprendan y para aprender de ellos y con ellos, una de las cualidades más preciosas que necesitamos es la capacidad de proponer prácticas de aprendizaje. Retomo de manera un tanto extensa unas líneas de la *Pedagogía de la esperanza* que, siento, pintan con toda claridad al educador:

Disculpe, señor —dijo uno de ellos—, que estuviéramos hablando. Usted es el que puede hablar porque es el que sabe. Nosotros no. (Freire, 1994, p. 65).

“Muy bien —dije en respuesta a la intervención del campesino-, acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta”.

[...]

—¿Qué significa la mayéutica socrática?

Carcajada general, y yo registré mi primer gol.

—Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí —dije. Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta:

—¿Qué es la curva de nivel?

No supe responder, y registré uno a uno.

—¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?

Dos a uno.

—¿Para qué sirve el calado del suelo?

Dos a dos.

—¿Qué es un verbo intransitivo?

Tres a dos.

—¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión?

Tres a tres.

—¿Qué significa epistemología?

Cuatro a tres.

—¿Qué es abono verde?

Cuatro a cuatro.

Y así sucesivamente, hasta que llegamos a diez a diez.

(Freire, 1994, pp. 67-68).

### **La estructura no lineal**

Esta manera de hacer pedagogía ha llegado hasta hoy desde su momento fundacional en los diálogos de Platón. En cualquiera de ellos, salvo el último, donde tal papel lo asume alguien llamado “el extranjero”,

Sócrates, el personaje protagónico de esa inmensa aventura del pensamiento, lleva a su interlocutor hacia profundizaciones en la comprensión no de manera lineal, sino mediante la recuperación de un tema tratado para volver a profundizar en él. Esa forma recurrente, ese discurso constantemente autorreferido, está en la base de una pedagogía que avanza de manera espiralada, no empecinada en una línea recta, sino retomando lo anterior para pasar a un nuevo horizonte de aprendizaje y de comprensión.

La obra del maestro está atravesada por ese modo de comunicarse. No en vano toda su filosofía educativa, toda su pedagogía, todo su decir y su hacer, se sostienen en el diálogo. La idea de que se puede avanzar linealmente para educar es producto de la monopolización del saber y de la palabra. No hay oportunidad de interlocución, de intercambio de voces cuando alguien es dueño de la emisión. En el diálogo no hablamos de modo lineal, volvemos sobre un tema que nos interesó hace unos instantes o hace unos días, se hacen presentes la memoria y los sobrentendidos que sostienen determinada conversación, se traen referencias a otros diálogos, a otras experiencias.

Cuando reconozco esto en la obra toda del maestro, me refiero a lo que se desarrolla dentro de una de ellas y también de una a otra. Veamos ese avance espiralado en líneas de la *Pedagogía* del oprimido:

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante —el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. (Freire, 1972, p. 51).

En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los “conocimientos”, en el denominado “control de lectura”, en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica, y así sucesivamente, existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar. (Freire, 1972, p. 57).

En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería,

en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción (Freire, 1972, p. 70).

Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. (Freire, 1972, p. 78).

La relación de una obra a otra es constante en toda la creación del maestro. En la Pedagogía del oprimido se retoman para profundizarlos temas desarrollados en la *Educación como práctica de la libertad*; el retorno en la *Pedagogía de la esperanza a la Pedagogía del oprimido* es una lección de madurez intelectual y, sobre todo, de madurez pedagógica. Y ni qué hablar de la manera en que se vuelve sobre la propia biografía en la Pedagogía de la esperanza, en *Cartas a quien se atreve a enseñar*, en *Cartas a Cristina*.

Lo planteo así: la obra completa del maestro tiene un desarrollo en forma de espiral en su interior y de libro en libro. Estamos ante una totalidad que no dejó de crecer nunca.

### **El ritmo interno del texto**

Retomo el inicio de esta disertación: “escribir bien”, “dibujar bien”, “valor literario del Evangelio”. El maestro nos habla una y otra vez de su compromiso de toda la vida con la escritura bonita, con todo lo que significa esta preciosa palabra. Tal escritura dependió en primer lugar del universo vocabular que construyó a lo largo de años de interlocución con otros autores, con distintos sectores de la población, con el uso del diccionario que recomendaba a las y los educadores para enriquecer su discurso, con un diálogo que no decayó nunca.

Es muy difícil cumplir con la labor pedagógica si se anda chocando con la palabra, por carencias en el conocimiento de esta en cuanto a utilización de diferentes términos y combinación de estos.

El universo vocabular del maestro es amplísimo, no deja de admirarnos de obra en obra. Y la combinación, el ritmo interno del

texto nos ayudan a avanzar de horizonte en horizonte de comprensión. Tomo dos ejemplos a mi entender preciosos:

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”?

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?

¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco? (Freire, 1972, p. 73).

...aceptar el sueño del mundo mejor y adherirse a él es aceptar participar en el proceso de su creación. Proceso de lucha profundamente anclado en la ética. De lucha contra cualquier tipo de violencia. De violencia contra la vida de los árboles, de los ríos, de los peces, de las montañas, de las ciudades, de las marcas físicas de memorias culturales e históricas. De violencia contra los débiles, los indefensos, contra las minorías ofendidas. De violencia contra los discriminados, sin que importe la razón de la discriminación. De la lucha contra la impunidad que estimula en estos momentos y entre nosotros el crimen, el abuso, la falta de respeto por los más débiles, la falta de respeto hacia la vida. Vida que, en la desesperada y trágica forma en que cotidianamente la vive cierta franja de la población, si aún fuera un valor, es un valor sin estimación. Es algo con lo que se juega por un tiempo determinado que sólo el azar determina. Se vive apenas, mientras, no estando muerto, se puede provocar la vida (Freire, 1996, p. 207).

Podría multiplicar los ejemplos de ese ritmo interno de la prosa del maestro. El mismo se logra con una mirada y una práctica poéticas, en el sentido que los antiguos griegos daban a la palabra *poiein*: trabajo sobre la palabra, sobre los signos.

#### **4. Producir obra pedagógica**

Venimos insistiendo desde hace ya décadas en la necesidad de producción de obra pedagógica en nuestros sistemas educativos. Comparto con el maestro la obsesión por la escritura. Ello me lleva a pedirla a los colegas, en el sentido de producir obra pedagógica, es decir, obra para que las y los estudiantes puedan aprender de ella. En el campo de los estudios universitarios en general los docentes no construyen obra pedagógica para impulsar el trabajo de sus estudiantes. Armar un programa, proponer los muy válidos resultados de una investigación, diseñar una rúbrica de evaluación, organizar una buena sesión de trabajo no constituyen una obra pedagógica en el sentido de lo que reconocemos en la creación del maestro.

Se trata de producción intelectual dirigida no a la búsqueda de pasar a una suerte de eternidad, sino comprometida directamente con nuestra tarea de promover y acompañar aprendizajes.

Hemos insistido sin descanso en lo siguiente: en el espacio de nuestras instituciones como comunidades de aprendizaje, un texto no solo debería aspirar a ser científico (nadie pretende negar el valor de esto), sino también pedagógico; a menudo nuestras instituciones pueden exhibir obra científica, pero en general carecen de obra pedagógica.

Me refiero a una obra sostenida a lo largo de toda la existencia de quienes hemos optado por promover y acompañar aprendizajes y a lo largo también, de manera fundamental, de las instituciones educativas, ya sea encuadradas en lo formal y en lo no formal.

Tenemos un modelo, una herencia formidable de lo que estoy proponiendo en la creación del maestro. He esbozado apenas unas líneas para invitarlos a un acercamiento a tan rica obra pedagógica. Propongo a continuación un detalle de lo tratado aquí; queda mucho para seguir sintiendo, descubriendo, en tan rica creación.

Primer paso, lo que abrió este diálogo: dibujar bien, escribir bien, construir una estructura coherente en su valor comunicacional.

Toma de posición ante el relato, la narración en boca de una persona o de una institución. Estamos no ante una palabra educativa, sino ante un continuo palabrerío.

La esencia del diálogo es la personalización, nada más personalizado que el discurso del maestro.

Sus palabras: "Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros".

La pasión por dialogar, por nombrar.

Para personalizar es necesaria la memoria, memoria de los seres con los cuales se compartió el camino.

La larga historia personal de construcción del ser educador...

Comunicación mediante múltiples recursos, su predilección por las cartas.

La apelación a la experiencia: alguien capaz de construir una obra irremplazable, de sólida base conceptual y abierta en todo momento a la práctica. Ella fue posible porque se fundó, se nutrió, floreció, creció a partir de experiencias educativas.

El maestro no solo nos legó una sólida propuesta pedagógica a través de una inmensa producción escrita, hizo durante décadas pedagogía, la gestó y la gestionó.

## **5. Elogio de la claridad**

He llamado a esta presentación elogio de la claridad. Retomo la cita que abre todo el texto: "Solo para los hombres sensatos es recomendable la claridad: los que aparentan saberlo todo, envuelven en oscuridades lo que saben...". Simón Rodríguez sabía lo que significa el oficio de maestro sostenido por la claridad.

La obra toda de Paulo Freire constituyó un incansable esfuerzo de claridad, nadie más alejado que él de quienes envuelven en oscuridades lo que pretenden saber. Profunda claridad, sin duda; orientada a construir puentes entre sus ideas de cambio social, de recuperación del

sentido de educar, y su variado abanico de interlocutores a escala de una enorme diversidad de contextos humanos. Hemos insistido en que no solo gestó una pedagogía válida para repensar nuestras prácticas, sino que también, y de manera incansable, la gestionó. Gestar y gestionar fueron para él partes indisolubles de su voluntad pedagógica, la base de ambas estuvo siempre en su capacidad comunicacional, en su capacidad de diálogo con distintos sectores sociales que aparecen una y otra vez en su obra escrita.

La claridad es bella, contó Heidegger que le dijo alguna vez Jaspers. Traigo esas palabras por el enorme valor que tienen para comprender y sentir la obra de Freire. Ni una ni otra llueven a saber de qué cielos. El maestro nos relata el origen de ambas en sus aprendizajes y vivencias de la infancia. Es su esfuerzo por pulir el lenguaje, en su reconocimiento del sentido estético de la palabra. Retomo el verbo poiein, referido a un esfuerzo poético en el sentido de trabajo sobre los signos. A nadie le regalan el resultado. Lleva años construirse como educadora, como educador, tanto en la apropiación de contenidos como en la manera de expresarlos, de comunicarlos, de compartirlos.

De tomar en serio nuestro oficio se trata, es esa la gran lección del maestro (entre tantas otras que nos legó): si estamos en el mundo para promover y acompañar aprendizajes nos toca siempre el esfuerzo de construirnos en conocimientos y en maneras de comunicarlos.

Elogio de la claridad, entonces, de su claridad.

Ya lo decía nuestro entrañable poeta Pedro Salinas:

“¿Qué claridades se hallan por la prisa?

La breve del relámpago.

Tarda noches la noche en ser auroras,

la luz se hace despacio”.

La luz del maestro se hizo despacio y todavía alumbra.

## Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Nercea.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la "Pedagogía del oprimido"*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol* (A. Requejo Osorio, Trad.), El Roure Editorial.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien se atreve a enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Roig Cervera, M. (1995). *La estructura literaria del Evangelio de San Mateo* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <http://eprints.ucm.es/3665/1/T20641.pdf>



## **Freire más allá de Freire** **(a cien años de su nacimiento)**

Mauro Cerbino<sup>1</sup>

### **Resumen**

En el texto se elabora un mapa conceptual que se compone de tres problemas para pensar la sociedad contemporánea con la contribución de Paulo Freire. Se describen cada uno de ellos y asoman así tres facetas de Freire que son la política, la epistemología y la ética. Así también, se intenta pensar Freire más allá de Freire, gracias a las resonancias o convergencias que se evidencian con los aportes de otros autores. Los problemas que se describen son: el de la educación bancaria, el de la transformación y el de la persuasión y del contenido. El análisis de los tres problemas en su contemporaneidad permite proyectar al pedagogo brasileño como un pensador y activista imprescindible para entender y afrontar algunas de las acuciantes cuestiones que nuestro tiempo plantea.

---

1 Profesor investigador de Flacso Ecuador (mcerbino@flacso.edu.ec). ORCID: 0000-0002-4102-0919. El presente texto se basa en la conferencia magistral dictada en el evento de celebración: "Pensamiento educativo y comunicacional de Paulo Freire, en el centenario de su nacimiento. Septiembre 1921 – 2021", realizado el 16 de septiembre de 2021, organizado por el Centro Internacional de Estudios Superiores de la Comunicación para América Latina (CIESPAL), la Asociación Boliviana de Investigadores de la Comunicación (ABOIC), y el Departamento del Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo (SECRAD) de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo". Una primera versión se ha publicado en el número 149 de la revista de comunicación Chasqui editada por Ciespal. Se reproduce aquí con el permiso del autor y de la editora de Chasqui.

Las ideas de Freire permiten proyectar un hipertexto que guía el izado de la velas del barco de la historia para repensarla y reescribirla.

**Palabras claves:** Paulo Freire, educación bancaria, transformación social, pensamiento crítico, persuasión, contenido.

## **Abstract**

In the text, a conceptual map is made that is composed of three problems to think about contemporary society with the contribution of Paulo Freire. Each one of them is described, and three facets of Freire appear, which are politics, epistemology and ethics. Likewise, Freire tries to think beyond Freire, thanks to the resonances or convergences that are evident with the contributions of other authors. The problems described are: banking education, transformation, persuasion and content. The analysis of the three problems in his contemporaneity allows to project the Brazilian pedagogue as a thinker and activist essential to understand and face some of the pressing questions that our time raises. Freire's ideas make it possible to project a hypertext that guides the hoisting of the sails of the ship of history in order to rethink and rewrite it.

**Keywords:** Paulo Freire, banking education, social transformation, critical thinking, persuasion, content.

## **Resumo**

No texto, é feito um mapa conceitual composto por três problemas para pensar a sociedade contemporânea com a contribuição de Paulo Freire. Cada um deles é descrito e aparecem três facetas de Freire, que são a política, a epistemologia e a ética. Da mesma forma, Freire tenta

pensar além de Freire, graças às ressonâncias ou convergências que se evidenciam com as contribuições de outros autores. Os problemas descritos são: educação bancária, transformação, persuasão e conteúdo. A análise dos três problemas em sua contemporaneidade permite projetar o pedagogo brasileiro como um pensador e ativista essencial para compreender e enfrentar algumas das questões prementes que nosso tempo suscita. As ideias de Freire permitem projetar um hipertexto que orienta o içar das velas do navio da história para repensá-la e reescrevê-la.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, educação bancária, transformação social, pensamento crítico, persuasão, conteúdo.

## **Introducción**

Me considero un freireano, y con eso quiero marcar una distinción que de alguna manera me permite tener un margen de libertad, de usabilidad del pensamiento muy articulado y compuesto por muchos tópicos de Paulo Freire. Darle esa libertad, por lo tanto, de usar a mi modo, algunos de estos elementos de su pensamiento más que nada para que estos puedan alimentar y serme útiles en reflexiones derivadas de mis propias indagaciones e investigaciones. Por otra parte, no opero esto que se ha puesto de moda en la plataforma de la posmodernidad, tal como hemos venido reflexionando en las últimas décadas, de usar a Freire solo para citarlo, de la práctica muy en boga de un citacionismo como característica de un pensamiento meramente textual y referencial elaborado sobre fragmentos de cosas bien dichas. Lo que pretendo es usar Freire para ir más allá de Freire. Ese ir más allá, significa volver productivo esos tópicos de su pensamiento mas no a la manera de una simple reescritura (que es lo que se hace de algún modo cuando se interpreta). Quiero aventurarme en algo de lo que, estoy seguro, el propio maestro lo consideraría un acto no solo debido

o posible, sino necesario: un ir más allá de lo ya pensado o de lo que se nos presenta como el pensar en un determinado momento. Sería más bien como un pensar que se abre ahí donde se siente el carácter *in nuce* dialógico del pensar freiriano, con lo cual él no solo estaría de acuerdo sino que lo propondría como una potencia siempre en acto. Por tanto lo que haré en este texto es con Freire reflexionar en mis ámbitos de indagación. Evidentemente estoy convencido de que comparto con Freire el espíritu que mueve su pensamiento y acción, sus propuestas y anhelos; comparto con él, el hecho de ser un investigador académico que, sin embargo, siempre está pensando que la academia, que la investigación, debe tener repercusión en lo que podríamos llamar el entendimiento de la sociedad en la que vivimos y de ser necesario poder crear condiciones de transformación de esa sociedad, especialmente cuando nos damos cuenta, a través del análisis que los instrumentos de la investigación académica nos pone a disposición, de que la sociedad en la que vivimos, lastimosamente mantiene una continuidad con la sociedad en la que vivió Freire: una sociedad altamente injusta, desigual e inequitativa. Este también representa un legado profundo que nos deja Freire, su continuo esfuerzo para leer el mundo a contrapelo de posturas fatalistas de que el mundo va como va. Cuando ese legado lo sentimos nuestro, se renueva como compromiso en cada momento.

Voy a organizar mi exposición elaborando un mapa conceptual que se compone de tres problemas que identifico para pensar la sociedad contemporánea. Para reflexionar en torno a estos tres problemas, me es extremadamente útil recurrir a Freire a través del trabajo de hurgar en sus textos para recabar elementos que viabilizan el poder pensar estos tres problemas que se presentan con intensidad en la sociedad. Así mismo, de la descripción de cada uno de ellos, asomarán tres facetas de Freire que defino cómo la faceta política, la faceta epistemología y la faceta ética. Huelga señalar que estas tres facetas se mantienen separadas solo por razones de comodidad expositiva, siendo en realidad evidente que se combinan y conforman en Freire un pensamiento articulado. Así también, intentaré pensar Freire más

allá de Freire, valiéndome en los aportes de otros autores para de ahí producir una tesis que estoy convencido potencia la reflexión del pedagogo brasileño.

Los problemas que paso a describir y analizar son: el problema de la educación bancaria, el problema de la transformación y el problema del contenido. Nótese que el nombrar como problema a la educación bancaria, a la transformación y al contenido me permite plantear cada una de estas cuestiones como abiertas y en devenir, sin el afán de resolver. Aquí también creo apropiarme de la naturaleza profundamente problemática-expositiva y no pretendidamente asertiva del pensamiento dialógico freiriano.

### **Primer problema: La educación bancaria**

Es indudablemente una de las nociones más usadas de Freire y también de sus seguidores. Parto de ella para preguntarme sobre su actualidad y si acaso nos encontramos frente a una recrudescencia del modelo que dicha noción describe, en un doble sentido que intentaré explicar. El primero es la recrudescencia de la bancarización de la educación, o mejor dicho su financiación, es decir la valorización mercantil de la educación que los sistemas financieros del mundo ponen en marcha. La educación (especialmente la superior) captura la atención de la banca convirtiéndola en objeto de deuda. Es curioso y no exento de interés realizar un paralelismo con lo que sucedió desde la segunda mitad del siglo XIX con la información, que también se volvió mercancía con valor de cambio por medio de la financiación bancaria de las agencias de información internacionales, las cuales han creado un modelo de mercado mayorista de la información, que tanta repercusión ha tenido en nuestros países periféricos y no solo (Habermas 1999b). Así como la banca volcó su mirada hacia el negocio de financiar las nacientes agencias de información (Reuters, AFP, AP, EFE, etc.), podemos observar que desde mediados del siglo XX y aún más en este siglo, la

banca ha mostrado mucho interés en financiar la educación, con la complicidad de aquellos estados que han ido renunciando a invertir en la educación pública permitiendo su privatización. Es realmente notorio, que en un país como Estados Unidos, la deuda acumulada del conjunto de los estudiantes que acceden al sistema de educación, ascienda a más de 1.600 billones de dólares, siendo un valor mayor al PIB de España. Así, estudiar en Estados Unidos significa contraer una deuda que los estudiantes cargarán sobre sus hombros por una larga vida, probablemente toda su vida. Es obvio que a estas deudas no pueden acceder los jóvenes provenientes de sectores medios y populares, para quienes ni toda la vida le sería suficiente para saldarlas. Con lo cual tenemos una primera consideración: el crédito educativo reduce el porcentaje de acceso a la educación de las mayorías. Se debe tener en cuenta que la banca financia un servicio que es interpretado como oportunidad de movilidad social y alcance de bienestar. Para eso sin embargo, se debe consolidar la idea de que la formación (especialmente de tercer nivel) sirve exclusivamente para ocupar una posición profesional y alcanzar altos salarios. Lo que se traduce en el hecho de que la educación se convierta en una instancia para la profesionalización. Lo que significa no solamente que la educación se ha convertido en una mercancía comerciable sino que ésta cada vez más, ha transformado a las instituciones educativas en instituciones a la carta, las cuales estructuran su oferta según las demandas del mercado del trabajo y de las necesidades de empresas privadas o instituciones públicas. A su vez, esto significa que se perpetua el modelo pedagógico extensionista tan adversado por Freire, en el que de lo que se trata es la transmisión de contenidos en el formato de competencias puntuales que deben adquirir los estudiantes para satisfacer las demandas del mundo del trabajo. Entonces las universidades, no solo privadas que vienen con un largo recorrido en este sentido, sino también las públicas, han ido asumiendo ese modelo empresarial de universidad. Freire, como sabemos, insistía en que la educación bancaria no solo desconocía algo pedagógicamente fundamentado, a saber que el estudiante no es

un sujeto vacío que hay que convertir en objeto de depósito y llenado de los contenidos provenientes del docente, a la vez esa transmisión vehiculizaba un modo de leer la realidad y el mundo, el cual, de ser inconveniente para el estudiante, difícilmente viabilizaba la instalación de pensamientos alternativos, transformadores y emancipadores. Esa intuición, absolutamente brillante, aún cuando no exclusiva de Freire (se conoce que por ejemplo Plutarco concebía que educar no es llenar la mente sino encender a una llama) nos hace constatar que hay una recrudescencia de la educación bancaria y la hay a medida en que en las instituciones de educación superior se intensifica este modelo de transferencia, para volver los estudiantes como sujetos competentes y adaptables instruidos a brincar obstáculos o resolver problemas (mas no a plantearlos). Adaptabilidad y competitividad no hacen más que convertir estos estudiantes como aptos para insertarse en el mundo laboral, en cuanto sujetos adoctrinados y aletargados por el “bancarismo” (Freire, 2015) y por tanto con reducidas capacidades para desarrollar un pensamiento crítico transformador. De un modo convergente con las preocupaciones freirianas la concepción que elaboró Antonio Gramsci en torno al papel de la educación o de lo que él definía la escuela unitaria, es decir la visión integral que conectaban los distintos niveles educativos para afirmar con fuerza que la escuela se debe considerar activa cuando “introduce en la vida activa los jóvenes con una cierta autonomía intelectual, esto es con un cierto grado de capacidad para la creación intelectual y práctica, de orientación independiente” (Gramsci 1975: 485). Frente a tiempos en los que la formación se orienta a desarrollar mano de obra adiestrada y empleable (cae en esta lógica por ejemplo la formación dual), en las advertencias de Freire y Gramsci son un antídoto extremadamente potente para reconducir al estudiantado hacia una real autonomía.

Hay otra derivación de este primer problema que he denominado de la bancarización de la educación. Es lo que observamos a partir de los años 80 del siglo pasado, el fenómeno mundial que se ha dado con

un alto grado de homogeneidad (ya solo este hecho debería despertar nuestra crítica) de los mecanismos de evaluación de la educación. Estos provienen, también, de una lógica de valorización mercantil de la educación y que han tenido la consecuencia de que se instalara la convicción de querer medir la calidad de educación en los mismos términos aplicados a cualquier otro bien o servicio bajo la lógica mercantil y empresarial (Días Sobrinho, 2004). De hecho, hemos asistido en las últimas décadas al afianzarse de un movimiento que ha definido la calidad de la educación superior por medio de la comprobación de niveles de satisfacción de los estudiantes convertidos en meros clientes. Dicho lo cual, debo aclarar que evaluar la educación incluso con las modalidades y lógicas anotadas aquí, resulta un ejercicio debido y de mejor talante que no hacerlo (algo que sucedía hace no mucho en la imperante y perversa desregulación), sin embargo el reto es pensar la evaluación de la educación reflexionando sobre su naturaleza distinta a cualquier empresa mercantil y no reducirla a una lógica tecnocrática como si fuera la única, o la más eficaz, aplicable a cualquier objeto de evaluación. Por otra parte, se asiste también a la afirmación de quienes hacen residir la calidad en las características y atributos propios de los educadores: los que tengan más títulos y grados elevados, que cuentan con más publicaciones, entre otras características, garantizarían una mayor calidad de la educación. En otras palabras, se puede decir que observamos la existencia de una oscilación entre posiciones que en cada caso asignan centralidad o al estudiante o al docente. Frente a ello y freireanamente, propongo pensar la calidad de la educación en la relación entre educador y educando. Es en esa relación y no en los dos polos por separado donde se puede hacer el ejercicio crítico de pensar la calidad. En el trabajo de una pedagogía relacional, colaborativa, recíproca, dialógica y elaborativa entre educador y educando es donde hay que repensar la calidad de la educación, alejados de los imperativos del mercado y de la productividad del ámbito empresarial que pretenden hacer de la educación una instancia de reproducción de desigualdades e injusticias y de permanencia de la sumisión. He aquí la

dimensión política de Freire en permitirnos repensar la educación y la pedagogía.

En el momento en que elaboro este ensayo, asistimos a una recrudescencia del modelo bancario de la educación con el auge (habría que decir consolidación exponencial) de la digitalización de la vida en todas sus formas incluso la educativa, debido -se afirma - a la presencia de un virus que nos obliga a mantener la distancia entre nosotros. La instauración de una educación digital y a distancia, más allá de los momentos emergentes y por ello acuciosamente limitados, parecería ser la consolidación de un modelo pedagógico que pretende prescindir de la experiencia, que es posible y se concreta en la relación educador-educando a la que he hecho mención. Como discutiré más adelante, a propósito del problema del contenido, la educación virtual se sostiene principalmente sobre la transmisión de contenidos ensalsados en formatos atractivos que apuntan a capturar la atención del educador mas no su efectiva o activa participación.

## **Segundo problema: La transformación**

El segundo problema, que he llamado de la transformación, se puede analizar a partir del trabajo de Freire por cómo se estructuran y se ponen en práctica, en otros ámbitos además del educativo, los modelos extensionistas que van penetrando en nuestras sociedades latinoamericanas y que producen dependencia cultural, epistémica, económica e informativa. Es el caso por ejemplo de la aplicación en Latinoamérica de la teoría de la difusión de las innovaciones (Rogers 2003). No profundizaré sobre esta teoría, existe un excelente trabajo de Ramiro Beltrán (1985) al respecto. Me limitaré a señalar que entre las implicaciones de esta teoría está la afirmación de que la adopción (y adaptación) de las innovaciones basadas principalmente en desarrollo tecnológico son una condición favorable para el cambio social y el progreso de las sociedades más allá de sus diversidades culturales.

En otras palabras innovar es sinónimo de transformación y bienestar siempre y cuando se tenga la capacidad de adaptarse (hoy también se diría ser resiliente). En un contexto discursivo de este tipo, Freire se preguntaría ¿cómo es posible la transformación? Freire rechaza rotundamente todo intento de adopción de prácticas con tengan el propósito de hacer adaptable al sujeto en su propia realidad. Está claro que para él la transformación debe tender hacia la construcción de una sociedad humana más justa y equitativa, de una sociedad donde se anula la dicotomía opresor-oprimido, por medio de una compleja tarea de humanizar esta injusta y pernicioso relación. Sin embargo, de que Freire nos indica una dirección, que el mismo ha anhelado durante toda su vida de activista, nos pone también a reflexionar sobre un más allá de esta caracterización o adjetivación. Tomando como referencia al texto *Pedagogía de la Autonomía* asoma, junto con el Freire político y con conciencia social, el Freire epistemólogo, que según lo que sostengo aquí no resulta en absoluto secundario sino complementario del primero. La conciencia epistemológica freiriana se plasma en la relación entre la curiosidad ingenua y la curiosidad epistemológica. El paso de una a otra dimensión no se da con solución de continuidad. La curiosidad, ingenua y sin embargo necesaria o cuanto menos deseable entendida como elemento motor de la construcción de un trayecto de conocimiento. La curiosidad ingenua que nos pertenece a todos los seres humanos, es de donde hay que partir siempre para generar conocimiento de la realidad y del mundo. ¿Qué es lo que se impone cuando se habla de conocimiento científico? Que éste, ya producido, empaquetado, impuesto en su transmisión, inhibe esa curiosidad ingenua, intenta eliminarla, o no reconocerla si hablamos de quienes pertenecientes al ámbito científico hacen de todo para ocultarla. Es más, el conocimiento científico, en su versión histórico-hegemónica, inicia ahí donde reprime no solo a otros saberes sino a la curiosidad ingenua, para de ahí establecer una relación asimétrica con la sociedad por medio del poder. Al contrario podemos afirmar freireanamente la importancia de la curiosidad ingenua que nunca desaparece

o se pretenda que desaparezca en el tránsito hacia la curiosidad epistemológica. A la vez que Freire reconoce la obligación de dicho tránsito para generar un conocimiento efectivo, orientado a disputar con otros la capacidad de incidir en la realidad transformándola, nos hace ver cuán significativo es no borrar el momento inicial, que como tal se convertiría entonces en la propia condición de posibilidad no solo de la elaboración epistemológica, cuanto de que esta elaboración no sea definitiva. La curiosidad ingenua es la garantía de que los conocimientos generados en bases y rigor epistemológicos no se conviertan en verdades absolutas y regresar a ella, darse esa posibilidad es abrirse sin fin a nuevos recorridos cognocitivos. Es como si la curiosidad ingenua fuese nuestra más preciada e inagotable reserva de la cual abreviar para seguir siendo creativos y generando conocimientos que nos permiten comprender en cada momento el mundo y transformarlo.<sup>2</sup>

Si esta interpretación resulta convincente entonces afirmo que Freire ha sí reflexionado sobre una orientación adjetivada de la transformación y sin embargo no se ha limitado a eso; su madurez epistemológica indica que la transformación es siempre un problema a pensarse y que de ahí se pone en práctica, conscientes, epistemológicamente, que pensamiento y práctica tienen un alcance temporal.

La madurez epistemológica de Freire, a la que he hecho alusión, tiene que ver con su entendimiento de la historia. Este le permite rechazar todas las formas de determinismo, la genética, cultural o de

---

2 De ser así, la posición epistemológica de Freire está en línea con la advertencia de Bourdieu en torno a los riesgos de que el sociólogo (en su caso) admita e incorpore lo que él llama la "sociología espontánea", aquella que generada por el sentido común de los legos (y de los informantes) conduciría a que los sociólogos que la incorporan en sus investigaciones pretendan construir conocimiento social atribuyéndolo directamente a los legos; con lo cual los sociólogos se desresponsabilizan de su qué hacer, mal empleando lo que a la vez es un privilegio y una obligación ética, es decir la vigilancia epistemológica que es un factor determinante para realizar toda indagación. Si bien no es intención aquí asemejar la curiosidad ingenua de Freire con la sociología espontánea de Bourdieu, lo que se pretende subrayar es que ambos autores manifiestan la relevancia de la elaboración epistemológica, aún cuando en Freire (probablemente a diferencia de Bourdieu) ésta resulte ser siempre deudora de la curiosidad ingenua.

clase, porque aceptarlas significaría mantener una postura no ética frente al mundo, de irresponsabilidad ante lo que pueda o deba o no hacer en él. La historia es tiempo de posibilidad, de condicionamientos sí mas no de determinación, que el futuro “*es problemático y no inexorable*” (Freire 2015: 20, cursiva en el original). Los intentos de pensar la historia como determinación, como inexorable, se conjuga con la convicción de que la realidad es algo de la que tenemos que tomar notas, que “es justamente así” dice Freire (Freire 2015:21), lo que expresa el fatalismo de una ideología con “indiscutible voluntad inmovilizadora” (Freire 2015:21). Estas consideraciones también son un bien precioso para pensar lo que en la actualidad y cada vez más son formas de fatalismo frente a una realidad que “es así” y frente a lo cual lo único que cabe es desarrollar capacidades de adaptación. Freire expresa su radical rechazo a todo esto porque de por medio está el imperativo de que nos adaptemos a una “realidad que no puede ser alterada” (Freire 2015:21) y que por tanto impide toda transformación posible y con ella la necesaria y justa emancipación. Se hace eco de esto la reflexión benjaminiana sobre la historia. Es conocida la fecundidad con la cual Benjamín en su texto “Sobre el concepto de historia” se opone él también a cualquier intento de concebir la historia como lo hace el pensamiento burgués de un *continuum*, como progreso inevitable, siendo por el contrario la actualización (y reescritura) en cada momento el elemento fundamental de la historia no conformista y narcotizante. Escribe Benjamín: “la historia, que mostraba la cosa “propio como ha sido de verdad” fue el narcótico más fuerte del siglo” (Benjamín, 1997:118). Y agrega: “el concepto de progreso se funda en la idea de la catástrofe. Que “todo continúe así” es la catástrofe (Benjamín, 1997:123, cursiva en el original). Ahora bien, ¿cómo imaginarse la historia y operar su actualización y dirección sin fatalismos de por medio? Benjamín recurre a una formula epistemológica, de un modo que nos permite hacer una conexión más con Freire. Dentro de una visión dialéctica utiliza la metáfora del barco y de sus velas para entender como moverse en la historia. Dice Benjamín: “ser un dialéctico significa tener el

viento de la historia en las velas. *Las velas son los conceptos*. Pero no basta disponer de las velas. El arte de saberlas izar es decisiva. (123, los resaltados me pertenecen). Saber elaborar conceptos para moverse en el interior de la historia, imprimir ahí una dirección evitando de padecerla. Estoy seguro que Freire suscribiría en pleno esta metáfora. Ese viento que hace posible que el barco pueda tener una dirección, pueda diseñar un trayecto, dependerá de la capacidad de elaboración de conceptos que tenemos que construir, no solo para izar las velas sino para maniobrarlas de tal manera que el barco empujado por el viento de la historia, pueda encontrar un camino, que en el caso de los oprimidos es el de la emancipación.

Para regresar al problema de la transformación, eso quiere decir que, más allá o además de caracterizar a la transformación en un sentido de justicia, lo que hay en Freire es siempre la necesidad de pensar en la transformación incluso sin adjetivos.

Sin adjetivar la transformación no resulta ser un acto estéril, más bien permite consolidar la conciencia de tener en nuestras manos, en manos de los colectivos con los cuales debemos y podemos trabajar como académicos, la posibilidad de pensar en desarrollar las herramientas conceptuales que impriman una dirección y que de ser necesario modifiquen los condicionamientos a los que la historia nos expone. No una historia necesaria, ni continua o peor fatalista, sí una historia posible. Ante el discurso neoliberal de lo inexorable con lo cual se imponen a la sociedad contemporánea adaptabilidad y competencia, pilares de ese discurso que pretenden producir directamente individualismo descolectivización, debilidad política de transformación y resignación, la lucha por la interpretación de la historia, por las formas de sus reescrituras se vuelven esenciales y un Freire dialéctico en anudar curiosidad ingenua y curiosidad epistemológica asoma a toda luz.

### **Tercer problema: La persuasión y el contenido**

Persuadir no es manipular. Persuadir es más sofisticado que manipular. Persuadir es convencer a alguien a aceptar un contenido con la consecuencia de reproducir grosso modo su sentido y convencer a otros. Se puede decir que persuadir es un arte o una técnica, también que es la implementación de una retórica. Es lo que se despliega en la comunicación interpersonal e incluso hacia uno mismo. Convencer y convencerse es el resultado de la persuasión. En nombre de la persuasión se establece la mayor divergencia entre la comunicación cara a cara o de proximidad y corporal y la comunicación mediática. Aún así un teórico de la comunicación que ha pensado con ella, con el intercambio intersubjetivo, generador de sentido, mediado por el lenguaje, la deliberación y el consenso como resultado de una acción socio comunicativa orientada hacia el establecimiento de pretensiones de validez propositivas, no se ha referido a la persuasión (Habermas 1987). Me corrijo, sí lo ha hecho, en su texto sobre Teoría de la acción comunicativa, Habermas utiliza el término persuadir o persuasión en dos ocasiones. En la segunda se refiere a Weber y analiza el modo como concibe la relación entre empresa capitalista y el rol del estado, en los términos de una institucionalización de la acción racional con arreglo afines, afirma el valor de la persuasión como lo que permite a los actores considerar “como comportamiento legítimo la persecución de sus propios intereses orientada exclusivamente hacia el éxito dentro de un ámbito éticamente neutralizado (derecho burgués)” (Habermas 1987:291). No sería aventurado sostener que Habermas no consideraría entre los principios (o los intereses) que guían la formulación de las argumentación, como sustentos para orientarse hacia las pretensiones de validez en un contexto deliberativo, a la persuasión. Mientras consideraría fundamental que “las manifestaciones normativamente orientadas, como son los consejos y las promesas, implican una pretensión de rectitud” (Habermas 1999a). Es decir: la asunción de la obligación y por tanto de una responsabilidad de parte de los hablantes

en una situación comunicativa, de saber justificar la producción de una proposición o argumento, sin intentos de engaño hacia los demás. En otras palabras, los actos de comunicación deben presuponer que los participantes en ellos actúen éticamente. Se trata de una ética subjetiva, no neutral ni abstracta, inserta en un contexto socio-normativo del cual participan otros hablantes y hacia los cuales se asume la obligación relacionada con la pretensión de rectitud (Cerbino y Angulo 2020).

Con estos argumentos es probable que se reduzca sustancialmente la divergencia que he señalado arriba entre comunicación cara a cara y comunicación mediática en cuanto a persuasión. En el entendido de que si persuadir es realizar un conjunto de acciones lingüísticas y corporales, tendientes a convencer, seducir o lo que fuere a otro u otros sin que esta operación contemple la reacción en el mismo orden de los interlocutores que permita llegar a un consenso como producto a *posteriori* de un intercambio, en un contexto de comunicación interpersonal nos expone a varios problemas. El principal es que persuadir significaría entonces imponer posturas.

Que es lo que sucede (es mi tesis), a propósito de la comunicación mediática (me refiero sobre todo a la de tipo comercial con alguna salvedad para la de tipo comunitaria) que como sabemos es unidireccional. Respecto de quienes sostienen que la diferencia entre persuasión y manipulación reside fundamentalmente en el hecho de que la primera convence a quienes ya disponen de una actitud favorable hacia un determinado contenido, algo que no sucedería con la segunda, se puede argumentar de que no obstante sea esto cierto, sin embargo, no se puede eludir que lo que se produce no es un consenso resultante de un intercambio sino mera aceptación. Sobre el grado que alcanzaría la pasividad se puede discutir mas no sobre su naturaleza de pasividad y también es indiscutible el deslinde que cualquier persuasión engendra hacia la duda.

La persuasión tiene su correlato en la paulatina y firme consolidación de la centralidad del contenido.<sup>3</sup> Dicha centralidad se refiere a la importancia dada al que y al como más que a sus condiciones de posibilidad e intencionalidad. En el caso del contenido informativo, el presentismo que lo caracteriza en cuanto construcción de una realidad sin historia, contexto o explicación, hace que la información se da a conocer sin conocimiento de lo que dice representar (Cerbino 2018). Hoy en día la preminencia de una discusión no problemática sobre el contenido se ve reflejado en la celebración por ejemplo de que la alternatividad o lo contrahegemónico habita la formulación de determinados contenidos. Serían tales determinaciones y no las condiciones de sus modos de producción lo que expresa su valor de oposición. Así, se pasa por alto que en el estado actual de nuestras sociedades contemporáneas, cualquiera, por los intereses que tenga (incluidos los de persuadir), puede recurrir a un algoritmo para tener elaborado cualquier contenido con los ingredientes deseados. Ingredientes de un menú a la carta. Más allá de las modalidades con las que se elaboran los contenidos y de la pretensión de vaciarlos de una posición singular y colectivamente subjetiva, dando prioridad absoluta al contenidismo *per se*, observo que la mayor y desfavorable consecuencia de ello es que nos hacemos partícipes de un juego según el cual la lucha política se realiza a golpes de contenidos adversativos a los afirmativos hegemónicos. A bien verlo, podría tratarse tristemente del sofisticado - por ser neutralizante - impávido mecanismo de apasionado entretenimiento y la adopción de un serio compromiso para que nada cambie.

¿Todo cuanto argumentado hasta aquí qué relación tiene con Freire? En el problema de la persuasión resulta fecundo remitirse a las reflexiones de Luis Ramiro Beltrán quien contemporáneo de Freire ha tenido con él diversas coincidencias de pensamiento. Con Beltrán podemos dibujar un esquema en dos líneas argumentativas. La primera

---

3 A efectos de los argumentos expresados en este texto al hablar de contenido no se piensa en la clásica distinción entre contenido y forma, ambos concurren a formalizar el contenido.

es la que va de la intuición de que la inicial y mayor sofisticación de la persuasión política ha de hacerse remontar al descubrimiento realizado por Gobbels, en la Alemania nazi, de cuán poderoso instrumento ideológico y de control social puede ser para orientar la opinión pública (Beltrán 1985). Beltrán está convencido de que el conocimiento desarrollado posteriormente a partir de ese descubrimiento, permeó muchos ámbitos de la vida social, especialmente en los Estados Unidos. De ahí la derivación hacia la promoción de un individualismo radical, traducido a su vez en el aumento de la competencia orientada hacia la eficiencia económica y tecnológica. En contraste con esta línea está la otra, como consecuencia de la primera: una opinión pública no crítica, la descolectivización de la sociedad, la no cooperación entre actores y el no desarrollo de recursos culturales y finalmente la injusticia social. Si esta interpretación es correcta, en ella encontramos las preocupaciones aún actuales que se desprenden del pensamiento freireano.

Volvemos a la necesidad de repensar una comunicación no basada exclusivamente en el contenido o sea una comunicación contenidista. En su lugar, el volcar nuestro interés hacia una comunicación donde lo que se viabiliza es el intercambio. La he definido recientemente como comunicación del común, de proximidad y de acción (Cerbino 2018). Que, de ser el caso, puede convertirse en mediática sin solución de continuidad con la presencial, es decir sin tener que renunciar a las condiciones que hicieron posible aquella. Una comunicación que muestre cuáles son los modos de producción de contenidos más que estos tomados autonomamente, en la que se reintroduce la densidad de la historia y de la experiencia de los participantes y no su mortificación. Una comunicación anclada al territorio y a la realidad que hay que transformar según la lección freireana, a partir de la colaboración entre sujetos que tienen algo que decirse a contrapelo del “deber decir” de los medios de comunicación que terminan por no decir nada o aquello que le sirve para persuadir. Si hoy la palabra de orden del sistema capitalista neoliberal es convencer, para los diversos ámbitos de consumo, para las opciones políticas, para las formas de relacionamiento social, en

síntesis para el mantenimiento legítimo de la hegemonía, Freire nos indica la vía alternativa: convencerse en el espacio dialógico, mayéutico hecho posible por la pedagogía de la autonomía, no solo de las potencialidades sino también de las concreciones que saben poner en marcha los oprimidos para revertir las situaciones de opresión, manipulación y objetivación de las que son embestidos. Un desafío importante es así saber procesar la “curiosa” paradoja del lenguaje: que subjetiviza y objetiviza a la vez.

Finalmente, ¿qué habría pensado Freire de las modalidades educativas y pedagógicas digitales y a distancia que se impusieron debido a la pandemia y que sin embargo muestran claras señales de que se quedarán más allá de ella? Me aventuro a formular una respuesta. Dos son las consideraciones que me orientan. La primera es el problema del empobrecimiento de la experiencia imputable a la pérdida de densidad antropológica del espacio y del lugar en los cuales los educadores y educandos se desenvuelven y establecen juntos y por separado formas de vida y existencia extracurriculares. La segunda consideración, que es consecuencia de la primera es que las formas de relacionamiento entre educadores y educandos, por la conversión que ocurre en el pasaje del contacto a la conexión sin presencia de cuerpos hablantes, se dirigen hacia el contenido. Otra vez encontramos en esto que el contenido con el cual educadores y educandos se relacionan sin elaborarlo entre ellos se pretende que sea el mayor disparador de la dinámica enseñanza-aprendizaje. El relacionamiento al contenido como tal (convertido en fetiche) hace desvanecer las otras dimensiones pedagógicas basadas en la corporalidad y estética que sostienen el deseo de saber y de conocer para transformar la realidad. Freire indica una de estas dimensiones en la escucha que no es mera capacidad auditiva, es “apertura al habla del otro, al gesto del otro a las diferencias del otro” (Freire 2015:112). El mundo no se transforma introduciendo en él contenidos ya formulados que los educandos adquieren o entienden. El mundo se transforma por la acción de participantes en él, activos, críticos y cuestionadores que elaboran en común las propuestas movilizadoras.

## **A modo de conclusión**

Se han analizado tres problemas con herramientas conceptuales freireanas y con los aportes de otros autores que ha permitido encuadrar además de la actualidad de Freire, los desafíos que se presentan con una tal intensidad que requieren hoy más que nunca de las contribuciones del pedagogo brasileño. A través de ellas y de los problemas planteados se ha dibujado un mapa que permite avizorar tres compromisos que es menester se mantengan relacionados.

El primero es el compromiso político, tal vez el más conocido, que hace del pensamiento Freireano un vector por medio del cual apuntar a repensar la educación como el ámbito fundamental para las luchas políticas de emancipación y de humanización del mundo. La actualidad de su pensamiento resulta preciosísima para contrastar el canto de aquellas sirenas que quieren orientar la educación en un sentido profesionalizante (por ejemplo el auge que toma pie a nivel mundial del modelo alemán de la alternanza escuela-trabajo), como mera condición para la empleabilidad laboral. Esta además, de cumplirse, lo es a cualquier coste aunque normalmente a bajo coste, por el chantaje que el mundo de las empresas reserva a los jóvenes y que se lo nombra con “que mejor es tener un empleo con salario bajo que no tenerlo”. Esta postura omite abiertamente que educar significa también - y es lo que nos enseña Freire - construir la conciencia de sujetos deseosos de transformar propiamente aquellas condiciones adversas para los jóvenes.

El segundo es el compromiso epistemológico con el cual, estableciendo una recíproca interrelación entre curiosidad ingenua y epistemológica nos advierte sobre lo impropio que sería agotar la una en la otra o confundir el ser condicionado del ser determinado y así no reconocer “la diferencia entre el inacabado que no se sabe como tal y el inacabado que históricamente y socialmente logró la posibilidad de saberse inacabado” (Freire 2015:52). A la vez, que nos hace ver con fuerza que el camino hacia la transformación y emancipación es un recorrido inevitablemente caracterizado por la disputa, en la

que hay que problematizar y asumir decisiones tomadas con bases teóricas (no meramente especulativas) y conceptuales subsumidas en una nueva praxis. Observo en este punto una extraordinaria quizás sintonía con los aportes fundamentales de Paul Feyerabend (1989) cuando al concebir el pluralismo epistemológico como pluralismo de concepciones del mundo, reivindica la centralidad de lo humano – de sus capacidades y anhelos – por sobre cualquier intento de la ciencia de asumir posiciones de superioridad científica que desconozcan o mortifiquen dicha centralidad.

El tercer compromiso es el ético y éste tiene que ver directamente con la asunción de responsabilidad en las relaciones intersubjetivas y el cuidado del otro. Además la responsabilidad y la puesta en práctica de la capacidad de responder frente a las decisiones tomadas, los contenidos elaborados para leer el mundo y transformarlo. La responsabilidad no se adscribe a la relación con los contenidos, sí con los usos que el otro puede hacer de ellos y con promover una dialogicidad mayéutica que evite imposiciones. En tiempos donde prima el parloteo y la proliferación de dichos “sin relación con el decir de la enunciación que une los interlocutores en una situación de comunicación” (Cerbino et al. 2020:317), tal es en el caso de los medios de comunicación masivos y también en de las redes sociales, es imprescindible volver nuestra atención sobre el valor de la palabra, que colectivamente y responsable actúa y transforma freireanamente al mundo. Así, mantener vivos y activos los tres compromisos esbozados representa el mayor desafío y preciado horizonte para la educación y la comunicación que queremos y de las que dependemos cotidianamente. Por cierto dejo al lector la tarea creativa de realizar las combinaciones que puedan desprenderse pensando en conjunto los tres compromisos en el – estoy seguro- pleno espíritu freireano.

## Bibliografía

- Beltrán, L.R. (1985). *Premisas, objetos y métodos foráneos en la investigación sobre comunicación en América Latina*. En Moragas Spá, Miquel, Sociología de la comunicación de masas, tomo II. Barcelona: Gustavo Gili.
- Benjamín, W. (1997). *Sul concetto di storia*. Torino: Einaudi.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C.. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Cerbino, M. (2018). *Por una comunicación del común. Medios comunitarios, proximidad y acción*. Quito: Ciespal.
- Cerbino, M. Angulo, N. (2020). La construcción social de plataformas digitales y la experiencia de la vida cotidiana ¿cómo funcionan los objetos técnicos en época de confinamiento social? *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* N° 143.
- Días Sobrinho (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação (Campinas)* 17 (3) • Nov 2012 • <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003>
- Feyerabend, P. (1989). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Freire, P. (2015) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXI Editores (novena edición).
- Gramsci, A. (1975) *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Habermas, J. (2011). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (1999a). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Grupo Santillana de ediciones.
- Habermas, J. (1999b). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Rogers, E. (2003) *Diffusion of Innovations*. New York: Free Pr



## **Pedagogía Freireana en los entornos virtuales. un futuro con esperanza**

Manuel Moreno Castañeda<sup>1</sup>

### **Resumen**

Esta ponencia surge de la inquietud de recuperar y revalorar la cultura pedagógica latinoamericana, en la que se destaca la vigencia del pensamiento y acción de Paulo Freire; para reflexionar sobre la trascendencia que la pedagogía freiriana tiene en la actualidad y cómo puede tomar un nuevo aliento mediante el aprovechamiento de los avances científicos y tecnológicos que se manifiestan en las telecomunicaciones y procesos de digitalización que nos ayudan a propiciar ambientes educativos virtuales, aportaciones que Freire no perdió de vista, como se menciona en esta disertación. Se sigue la recomendación de Freire, de que una manera de seguirlo es no seguirlo.

---

1 Jubilado desde 2016. Doctor en educación y exrector del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.

La correspondencia relacionada con este artículo puede enviarse al autor a los correos electrónicos [manuel.morenoc7@gmail.com](mailto:manuel.morenoc7@gmail.com) y [hola@profesormanuelmoreno.com](mailto:hola@profesormanuelmoreno.com)

Este texto fue presentado por el autor el 18 de septiembre de 2021 en el evento "Celebración del centenario de nacimiento de Paulo Freire", organizado por el Servicio de Capacitación en Radio y Televisión (Secrad) de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Sede La Paz, la Asociación Boliviana de Investigadores en Comunicación (Aboic) y el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal).

**Palabras clave:** Ambientes virtuales; educación a distancia; historicidad; complejidad y proceso relacional, Paulo Freire.

## **Abstract**

This presentation arises from the concern to recover and revalue the Latin American pedagogical culture, in which the validity of Paulo Freire's thought and action is highlighted. We aim to reflect on the transcendence that Freire pedagogy has today and how it can take a new breath by taking advantage of the scientific and technological advances of telecommunications and digitalization processes that help us facilitate virtual educational environments. Freire did not lose sight of those contributions, as it is stated in this dissertation. We follow Freire's recommendation that one way to follow him is not to follow him.

**Keywords:** Virtual environments; distance education; historicity; complexity and relational process, Paulo Freire.

## **1. Introducción**

Hemos visto una diversidad de juicios sobre lo que es la educación en ambientes virtuales; me refiero al título de esta conferencia. La idea es ver qué vigencia pueden tener ahora los planteamientos de Paulo Freire, qué sentido pueden tener en estos momentos que estamos viviendo.

Se observa una gran diversidad de enfoques, según las experiencias que cada quien ha vivido. ¿Qué sucede con todo el planteamiento freiriano en los nuevos territorios digitales? ¿Cómo pueden aprovecharse estos nuevos espacios como espacios educativos? Recuerdo que uno de los planteamientos de Freire era aprovechar lo más que se pueda nuestras mínimas posibilidades en los mínimos

espacios que se den. Es decir, dejar estos espacios sin ocuparlos con propuestas educativas liberadoras es dejarles espacio a quienes ejercen la opresión. De ahí la importancia de no dejar esos espacios vacíos, y luego estarnos quejando de que otros lo utilizan para continuar con una educación opresiva y autoritaria.

Desde este punto de vista y hablando de la educación a distancia, yo creo que hay que tener un concepto muy amplio acerca de lo que entendemos por esta modalidad. La educación a distancia no implica solo espacios geográficos, implica también liberación de tiempos y otras circunstancias. Las mismas cartas de Paulo Freire a quienes pretenden enseñar nos han demostrado un modo de educación a distancia que va más allá del tiempo y del espacio. Hay que entender que la educación a distancia además de lo geográfico implica superar distancias sociales, políticas, éticas, económicas y culturales. Estas distancias sociales son mucho más difíciles de superar y más graves por la manera en que afectan a todas las personas.

Hablar de conclusiones sería incongruente con el pensamiento freiriano; entonces, por favor, tómense mis reflexiones no como conclusiones, sino como puntos de vista de acuerdo con las experiencias vividas, experiencias que tienen que ver con una trashumancia, con una errancia desde mis primeras experiencias de alfabetización en los medios rurales en los años setenta.

Permítanme presentarme para que me ubiquen y sepan desde qué punto de partida me expreso. Empecé a trabajar como profesor de educación primaria en los años sesenta (ahora tengo 77 años). El uso de las tecnologías y trabajar en ambientes virtuales no siempre tiene que ver mucho con la edad. Cuando escuché hablar de Freire, fue allá por los años 70. Al mismo tiempo que empecé a leer *Pedagogía del oprimido*, me llegaban lecturas de Makárenko, *El poema pedagógico*, *Cómo leer al Pato Donald* de Mattelart y *Educación y trabajo* de Freinet. Eran lecturas de mi juventud que trataban cuestiones pedagógicas y que no había leído durante los años de mi formación formal como docente.

Después de trabajar en el medio rural, empecé a trabajar en instituciones de educación superior en el medio urbano. Mi experiencia en lo que llamaríamos la educación a distancia en ambientes virtuales tiene que ver con los últimos 30 años, desde principios de los noventa hasta ahora, especialmente en la Universidad de Guadalajara en un programa que fuimos construyendo poco a poco y que ahora es un sistema de universidad virtual. Esta universidad bicentenaria tiene su origen en la época colonial y actualmente es una institución escolarizada que creó una dependencia especial para la educación a distancia y virtual que trabaja cien por ciento en línea. Entonces, estas experiencias de las que voy a extraer algunas reflexiones tienen que ver, podríamos decir, con esos diferentes mundos. El trabajo en el medio rural, el trabajo en entornos virtuales y mi trabajo como profesor, ahora ya jubilado, con más de medio siglo en estas andanzas de ser docente. Tiempo en el que, de diversas maneras, ha estado presente el pensamiento freiriano.

Otro aspecto que considero muy importante destacar, a manera de una conclusión previa, es que, así como no sería lo ideal trabajar en modalidades cien por ciento áulicas, o sea, todo el tiempo escolar encerrados en las aulas, tampoco lo es estar cien por ciento en ambientes virtuales. Algo que me queda claro, a partir de mis situaciones vividas y conocidas, es que cada quien, al haber vivido diversas experiencias de educación a distancia en ambientes virtuales, es lógico que se exprese de manera diferente. Sobre todo, en las situaciones adversas de la pandemia del covid-19, en las que, como nos dijo Daniel Prieto Castillo, hubo quienes han tenido muy malas experiencias, sobre todo, por tener poca experiencia en esta modalidad. Se vivieron momentos de angustia, de aislamiento y encierro. Entonces, para muchas personas fueron experiencias negativas y para otras significó una oportunidad positiva para el logro de nuevos aprendizajes pedagógicos y tecnológicos.

Ahora, a partir de estas diferencias vividas, una de las cosas que sí puedo asegurar es que la calidad no depende de la modalidad

académica. Es decir, no depende si es abierta, a distancia, áulica, si es híbrida, escolarizada o miles de nombres más que se le ponen. Ahí no está la calidad; la calidad está en los procesos educativos que se vivan. Y la calidad de los procesos educativos depende básicamente de la calidad de las personas que participan; en nuestro caso, de educadores y educandos. Al final de cuentas los educandos son educadores y los educadores también educandos; ahí es donde está la calidad, no tanto en las circunstancias. Eso debe quedar claro. Generalmente las modalidades se definen por las circunstancias en que suceden, no por los procesos educativos esenciales. Estos se definen porque están en ese tiempo, en ese lugar, con esa organización, con esa tecnología y a veces eso es lo que les da los diferentes nombres, aunque muchas veces los procesos educativos esenciales siguen siendo los mismos.

A propósito del futuro, con la esperanza que menciono en el subtítulo del artículo, nos dice Freire:

No hay transición que no implique un punto de partida, un proceso y un punto de llegada. Todo mañana se genera de un ayer a través de un hoy. De modo que nuestro futuro se basa en el pasado y se corporifica en el presente. Hemos de saber lo que fuimos y lo que somos para saber lo que seremos. (Freire, 1976/2002a, p. 10)

Este planteamiento de Freire va mucho en el sentido de esta práctica. Ahora que estamos en el futuro de lo que fue el pasado y somos también el pasado de lo que será el futuro, empezaría con una pregunta que espero ustedes me ayuden a contestar. ¿Qué hicimos para ser lo que somos hoy y qué debemos hacer para ser lo que queremos ser? A propósito de la pedagogía de la pregunta, para mí esa sería la pregunta que estaría en el fondo, que desde luego no pretendo contestar, sino que entre todos contestemos.

## 2. Nuestra lectura del mundo

Sí, de acuerdo con este principio freiriano, más allá de leer signos, grafías y traducirlas en sonidos, leer el mundo. Este mundo en que estamos actualmente viviendo, con grandes riquezas acumuladas, por un lado, y cientos de millones de pobres sufriendo su situación; grandes avances en medicina, y mucha gente muriendo de enfermedades básicas como gastrointestinales e inanición por hambre; y al mismo tiempo vemos a cientos de millones de personas viviendo en el analfabetismo no solo literario, sino social y cultural.

Las instituciones de educación superior, muchas veces en América Latina, siguiendo el señuelo de los *rankings*, parece que solo eso están viendo y se enorgullecen. Me da tristeza escuchar cuando las universidades latinoamericanas presumen ser la número 100 o ser la número 350 del *ranking* que los detentadores del poder económico y académico diseñan de acuerdo con sus propios intereses. Van las universidades al seguimiento de estos señuelos y se olvidan de millones de personas que requieren sus servicios.

Aquí recuerdo también el concepto de extensión que tenía don Paulo Freire en su libro *Extensión y comunicación*. Ahí hace este señalamiento de ir hacia las personas en este diálogo de saberes que conjunta en estos dos mundos.

Ahora, al mismo tiempo, en esta lectura del mundo vemos esas dos dimensiones de la condición humana, que me recuerdan a Balzac, pero también me recuerdan a Saramago en su libro *Elogio de la ceguera*, porque se estaba viendo al mismo tiempo lo más vil y lo más noble de la humanidad, tal como lo hemos visto con la pandemia, que además dejó al desnudo a las instituciones académicas. De repente, pese a todo ese vestuario académico y ceremonioso con el que se vestían, se vieron incapaces de responder ante la emergencia sanitaria. Sin embargo, según estudios que hemos estado haciendo en estos tiempos de pandemia, dialogando con profesoras y profesores de diferentes niveles educativos, también me ha impresionado algo que despierta

la esperanza: el compromiso, la creatividad, la responsabilidad, la capacidad de miles de profesores para sacar adelante los procesos educativos. Y ahí es donde salen esas cualidades intangibles, con más valor que las competencias observables y medibles que les encantan a los administradores de los sistemas académicos. Aquí y ahí es donde y cuando surgen esas cualidades que recomienda Freire (1993/2002b) en sus *Cartas a quien pretende enseñar*: humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, seguridad, parsimonia verbal y alegría de vivir (pp. 60-69). Esto es lo que, para mí y para muchos, genera y anima las esperanzas.

### **3. Vigencia del pensamiento freiriano**

¿Qué tan vigente es ahora el pensamiento educativo de Freire? Yo considero que hay muchas razones para afirmar su vigencia; entre ellas, que persisten las situaciones de pobreza, opresión y analfabetismo que han existido desde su época. Son viejos problemas que continúan. Además, se han agregado otros problemas como las brechas tecnológicas y digitales. Mientras estas situaciones injustas persistan, las propuestas de Freire seguirán siendo valiosas.

Sin duda, su obra va más allá de lo coyuntural de su tiempo. Sus planteamientos nos invitan a aprovechar las coyunturas, pero para ir más allá, hacia las transformaciones estructurales. Para ello, hay que ver más allá de lo escolar; comprender cómo lo académico se ve rebasado en sus orígenes y consecuencias. Donde queda claro que para entender lo escolar y sus consecuencias, hay que ir hacia los ámbitos de la política, de la economía, de la ética y más allá.

Que las propuestas de Freire siguen siendo actuales no hay duda, ya lo decía Margarita Victoria Gómez (2015) en su libro *Pedagogía da virtualidade*, en donde nos habla de cómo con la incorporación de las tecnologías en la educación y el aprendizaje, hay una propuesta de educación no lineal en el pensamiento de Paulo Freire que representa una perspectiva de la época y es oportuno revisarla destacando algunos

momentos y hechos, porque conservan su legitimidad histórica (p. 50). Indudablemente es una manera de dejar la educación con rutas únicas, rígidas y homogeneizadoras, decididas autoritariamente, para abrir caminos y campos a una mayor libertad en el proceso educativo.

Con respecto a la herencia y vigencia de Freire me parece destacable lo que dice Rosa María Torres (2007):

Es esto, en definitiva, lo que cruza su vida y confiere grandeza a su obra: su mensaje de esperanza, de lucha, de perseverancia, de no resignación, de no claudicación. En vida y en muerte Freire nos ha dejado un legado que es mucho mayor, más vigente y duradero que cualquier teoría educativa y que cualquier método de alfabetización. (p. 124).

Cuando Freire le presenta a Iván Illich su libro *Pedagogía del oprimido*, este le dice que no es un libro coyuntural. Cuán claro queda —esta frase que ya lleva como 50 años— de que no era solamente un libro para ese tiempo, sino para muchos tiempos y muchos espacios más. Por su parte, Lutgardes el hijo de Freire, en una entrevista que le hace Walter Kohan, dice que mucha gente piensa que su padre estaba en contra de la tecnología; por lo contrario, él siempre estuvo a favor. Él decía que el problema es que esa tecnología la tiene solo un tercio de la población mundial. Solo ese tercio tiene el dinero para comprar esas máquinas (Kohan, 2019, p. 49), y esas situaciones de injusticia continúan. Sin duda, Freire ve un gran potencial en las tecnologías. El mismo Lutgardes le dice a Margarita Victoria Gómez que su papá estaría maravillado si estuviese vivo y nos diría que vamos a usar la tecnología para alfabetizar, para concientizar, para luchar contra estas injusticias en Brasil. Podemos ver la entrevista en YouTube (Virtus Educação, 2018). Yo creo que, por las propias palabras de Freire, por las propias palabras de personas que estuvieron cerca de él y desde mi punto de vista, no habría que poner en duda la vigencia del pensamiento y la obra de Paulo Freire.

#### **4. Rizomas conceptuales**

Ahora bien, soy consciente de que los conceptos que menciono los hemos escuchado a lo largo de los paneles y conferencias anteriores, ante lo cual yo solamente plantearía dos puntos:

- a. No perder de vista que el valor de estos conceptos no está en ellos mismos, en cada palabra de manera aislada, sino en cómo se conectan unos con otros. Para hablar de alfabetización, hay que hablar de liberación; para hablar de autonomía, hay que hablar de concientización. No podemos desligar la idea de la comunicación, ni la autonomía de la libertad, ni la teoría de la práctica. Una relación de conceptos que veo a manera de un rizoma conceptual en el que cada concepto parece ser un bulbo que se conecta con otros sin jerarquías preconcebidas.
- b. Cada concepto cobra su importancia en momentos específicos, en situaciones concretas, siempre en la manera en cómo se expresa y se entiende en cada situación. Cada concepto toma su valor en el contexto donde se vive y la manera en que se actúa.

#### **Historicidad de la educación**

Otro de los conceptos que quiero recalcar es el de la historicidad. Con esas inercias históricas que vienen del pasado —muchas, muy difíciles todavía—, tenemos modos de ser y educar de la Edad Media, como la manera en la que se realizan los exámenes profesionales, los grados que se otorgan de maestros, de bachilleres, doctores... Son los mismos que se otorgaban en los tiempos medievales. Incluso, poco ha cambiado la relación de docentes con estudiantes; de diversas maneras el pasado está en el presente. Una tarea pendiente es saber qué hacemos con estas tendencias hacia el futuro. Las vamos a subvertir, las vamos a fortalecer o vamos a crear tendencias nuevas. ¿Dónde van a estar esas rupturas y continuidades, sin perder de vista que la educación es un proceso histórico cultural que a través de toda la historia va cambiando y adquiriendo nuevas formas y nuevos modos?

Hace mil años no se hablaba tanto de esa diferencia entre escuelas, colegios, instituciones, academias, universidades, institutos..., no sé. Tal vez dentro de otros cientos de años —no sé cuántos— van a permanecer, van a tener otras formas. La educación como tal, es ese proceso integral permanente, inherente a la sociedad humana que siempre va a estar con nosotros; pero va adquiriendo diferentes formas cuando la sociedad se institucionaliza y la educación se vuelve académica. Una cuestión es un modelo educativo, un ideal educativo, cómo se visualiza, y otra cosa es cómo lo academizamos. Cómo esa idea la encerramos en escuelas, en departamentos, en institutos, en laboratorios, en las aulas. No siempre sale bien librado el ideal cuando lo montamos en una plataforma digital. Cuando metemos los proyectos educativos en los dispositivos móviles pueden desarrollar más potencial o inhibir el potencial pensado.

Otro aspecto que no hay que perder de vista en la historicidad es esa desigualdad con que marcha cada proceso. Por ejemplo, las tecnologías marchan muy rápido, pero la administración de las escuelas es muy lenta. Muchas universidades todavía están organizadas como a principios de la primera Revolución Industrial: todavía organizadas al estilo napoleónico de facultades; o de departamentos, al estilo de las universidades alemanas. Todavía son modelos del siglo XIX que no pasaron del siglo XX. Mientras, la ciencia y la tecnología se van desarrollando muy rápido, y los educadores y los educandos viven en ese dilema. En esta parte, la ciencia me dice que hay que ir más allá, pero la burocracia escolar me mantiene el currículum rígido, seriado y en un solo sentido.

Ahora, ¿todo esto cómo se da? Desde las políticas en cada una de las organizaciones y en cada una de las personas. Cada educador, cada educando, cargamos una historia desde que nacemos y cómo nos formamos como profesores; pero también está la historia de la institución donde entramos a trabajar. Está la historia del conocimiento mismo. Entonces, cuando hablamos de historicidad de la educación, no habrá que perder de vista este encuentro de historias. Cómo estas historias se encuentran en diferentes ambientes: a veces encerrados en

un aula, otras veces en un entorno virtual. O tal vez en el campo —como decía la doctora Flavia hace un momento—, debajo de un árbol. Pueden darse estos encuentros en diferentes espacios.

Ahora se habla mucho de una sociedad del conocimiento, pero no hay que perder de vista a la humanidad como sociedad de conocimiento, pues siempre lo ha sido desde que este planeta está soportando a esta especie, y hasta que lo soporte siempre va a estar basada en el conocimiento. Sin este no se hubiera dado el proceso de hominización; lo mismo cuando hablamos de tecnologías. Cuando la humanidad crea tecnología, la tecnología transforma el entorno, pero también transforma a la persona que la está utilizando. Es una relación dialéctica de transformaciones mutuas, podríamos decir.

Lo que sucede es que ahora ha cobrado más valor el conocimiento porque se ha mercantilizado. Ahora ya se cotiza en las bolsas de valores. Ahora ya lo manejan los bancos. Ahora los hombres más ricos del mundo son los que manejan la información y los sistemas de comunicación. Eso es lo que ha sucedido, pero no es solo hasta ahora que estemos en esta sociedad de conocimiento.

Con respecto a la relación entre educación y escuela, como lo dice Calvo (2012), “el problema se origina al confundir escolarización con educación y a la consecuente escolarización de los procesos educativos” (p. 74). Es necesario diferenciar la educación, como un proceso inherente a lo humano en todos sus tiempos y circunstancias, y las acciones para su institucionalización formal, como lo plantea el mismo autor. La distinción es necesaria, significativa y trascendente: “Educar es un proceso de creación de relaciones posibles, y escolarizar es un proceso de repetición de relaciones preestablecidas” (Calvo, 2012, p. 74). El problema se origina al confundir escolarización con educación, con la consecuente escolarización de los procesos educativos. Hay que tener claro que, entonces, una cosa es la educación como proceso integral, permanente e inherente a todo lo humano y otra cosa es lo académico escolar, restringido a determinados tiempos, lugares, modos y formas.

## 5. La esperanza

Para no olvidar que algo de lo que se ha fragmentado, así como las relaciones entre las disciplinas científicas, ha sido la relación entre la vida académica y el arte, me permito leer estos dos fragmentos literarios que se refieren a la esperanza. Freire siempre recordó que la pedagogía es un arte, incluso la didáctica tradicionalmente era entendida como el arte de enseñar.

### *Canción obvia*

Paulo Freire  
 Quien espera en la pura espera,  
 Vive un tiempo de espera vana  
 Por eso, mientras te espero  
 Trabajaré los campos y conversaré con los hombres  
 Sudaré mi cuerpo, que el sol quemará  
 Mis manos se quedarán con callos  
 Mis pies aprenderán los misterios de los caminos  
 Mis oídos oirán más  
 Mis ojos verán lo que antes no miraban  
 Mientras esperaré por ti.  
 No te esperaré en pura espera  
 Porque mi tiempo de espera  
 es un tiempo de quehacer.  
 (Gómez & Moreno, 2021, p. 245).

Y esta otra frase de Cortázar (1963/2004) que me encanta: “Probablemente de todos nuestros sentimientos, el único que no es verdaderamente nuestro es la esperanza. La esperanza pertenece a la vida, es la vida misma defendiéndose” (p. 188).

## 6. La educación como proceso relacional y complejo

Ahora, otra visión de la educación que no hay que perder de vista. Una, que es un proceso relacional. Siempre la educación es un

proceso de relaciones con las personas, con el conocimiento, con las circunstancias en que vivimos; entre la comunidad, entre instituciones, en la interacción con los medios tecnológicos y más. Así mismo, hay que ver lo educativo como un proceso complejo. Un problema ahora con la pandemia ha sido que muchas instituciones y sistemas gubernamentales dieron unas soluciones exageradamente simplistas. Creyeron que solo con que los profesores manejaran las tecnologías y se subieran a los entornos virtuales iban a solucionar el problema educativo. Se pierde de vista esta multidimensionalidad del proceso educativo, la diversidad de sujetos y situaciones que se viven y de objetos de aprendizaje, la incertidumbre que cogió desprevenida a las instituciones educativas con la pandemia, su carácter cambiante, la interseccionalidad y la intangibilidad que caracteriza tanto a las cualidades del ser docente como a las situaciones educativas.

## **7. La diversidad de lecturas de Freire**

Ahora la diversidad de lecturas de Freire. Hay muchos actores que insisten en ello, por ejemplo, Walter Kohan (2019) nos habla de cinco principios básicos: Uno, la vida (p.51) con todas sus cargas éticas y políticas; dos, la igualdad (p. 72) a la que vamos a aspirar; tres, el amor (p. 113), siempre presente en sus propuestas; cuatro, el ser errantes (p. 134), tomando la errancia como el caminar del educador y cinco la infancia en la que nos educamos (p. 151).

Importa no perder de vista que las personas no somos objetos que van dejando etapas a lo largo de la vida; la infancia que parecemos dejar siempre está. Hay aspectos de la infancia que afortunadamente siguen presentes como la curiosidad, el placer por aprender y la capacidad de asombro que ojalá no la perdamos. Pero no caigamos en infantilismos representando adultos infantilizados como muchas televisoras latinoamericanas lo han hecho, por ejemplo, Televisa presentando *El Chavo del Ocho* y otros más.

En el mismo libro, Kohan (2019) entrevista a Lutgardes, hijo de Freire, quien expresa que para él lo más rescatable de su padre es ese *ser más*, pero no ser más que otros; sino ser más humano, más respetuoso, y ese es el énfasis que hace en el respeto a las mujeres, en el respeto a las minorías. De hecho, él dice que eso es algo de lo que está faltando en el mundo de hoy (p. 48).

Como ya lo decía Margarita Victoria Gómez (2000) hace dos décadas: “Reconocer la propuesta freiriana de educación como alternativa viable, en relación con la incorporación de la informática en la acción educativa propia, es una oportunidad de reconstruir una práctica estancada por mucho tiempo” (p. 86).

A veces nos podemos cambiar de una casa en malas condiciones materiales a otra mucho mejor materialmente, pero si las relaciones personales familiares internas siguen siendo las mismas, realmente no mejoramos nuestro modo de vivir y convivir. Aquí, esta invitación es que sí vamos a explorar nuevos territorios educativos en la virtualización, nuevos espacios para aprender y enseñar, entonces, hay que aprovechar para establecer nuevas relaciones educativas que fragmenten lo que se ha roto y que sanen lo que ha sido dañado.

Eduardo Quintana, un profesor de la Universidad de Guadalajara que participó en el curso taller “Aprender y enseñar entornos virtuales”, que me correspondió asesorar, nos dijo:

En estos momentos hago una breve pausa en el camino del presente curso, ya que varias de las cosas expuestas me traen a la memoria a Freire, pareciera que la pandemia lo re-actualizó junto a otros autores que se pretende dejar en el olvido con pretexto de seguir la novedad, vicio del siglo XXI. (Quintana Zalazar, 2021).

Estas palabras me hicieron volver a Freire desde otra mirada y en el entorno digital; es una experiencia que estamos en estos días viviendo con los cursos en línea.

En el sentido de mantener esa esperanza activa en la construcción de una escuela nueva, insistiría en esta frase de Moacir Gadotti: “Una

escuela con otro rostro, más alegre, más fraternal, más democrática. En fin, una escuela con otro espíritu” (Gadotti, 2003, p. 12); y Rosa María Torres (2007) que nos recuerda que también Freire tuvo su historia y sus cambios, que no es el mismo Freire de los setenta; cómo fue cambiando, reconociendo sus errores, mejorando sus propuestas, y no nos perdamos de leer todo lo que escribió a partir de los noventa (p. 119). A lo largo y a lo ancho del planeta, cada persona que leía a Freire fue leyéndolo desde su propia situación de vida.

Ahora vamos a tardar un poquito más en algo que invito a que no perdamos de vista. Concentro acá lo que yo llamaría el aprender en entornos digitales inspirados en el pensamiento de Freire, con base en estos siete puntos:

1. Ver las interacciones de cada persona consigo misma. Las interacciones de cada estudiante y docente, sus introspecciones, sus reflexiones internas y saberes pedagógicos y competencias profesionales y, sobre todo, las cualidades personales. Es desde ahí, desde las propias interacciones, que parten las relaciones con los demás.
2. Ver cómo es la interacción docente con las personas que aprenden. Cómo se relaciona con quien aprende para que tenga sentido lo educativo, así mismo como interactúan los aprendientes. Es en esas interacciones personales donde reside lo esencial de la comunicación educativa. Imaginemos cómo se dan esas relaciones tanto encerrados en un aula como en entornos digitales a manera de nuevos territorios de aprendizaje a través de los foros, las conferencias en línea y los debates en las redes sociales digitales.
3. ¿Qué sucede con el objeto de aprendizaje? Por ejemplo, generalmente nos esforzamos, en hacer esquemas para presentar el objeto de aprendizaje de una manera más sencilla, pero se corre el riesgo de quedarse esquematizado. ¿Qué hacemos con el objeto de aprendizaje? Lo transformamos para

que sea mejor percibido, mejor escuchado, mejor visto, mejor entendido.

Puede suceder que un profesor o profesora se considere un buen docente porque en el aula convencional o en el entorno virtual presenta muy lindo su objeto de enseñanza; pero puede ser que se olvide de las personas que van a aprender. De ahí la importancia de entender y propiciar los procesos e interacciones dialécticas de las personas que aprenden con la realidad a ser aprendida; que al ser diseñada como objeto de enseñanza sea objeto de aprendizaje significativo. No siempre el docente debe ser un intermediario entre la persona y lo que aprende, más bien debe propiciar que se dé un acercamiento directo.

1. Este punto se refiere a la manera en que las interacciones educativas tienen como base el ambiente emocional, lo que no debe perderse de vista en el diseño y operación de lo pedagógico. Si bien el acento se pone en las relaciones académicas, estas no pueden desprenderse de las relaciones afectivas y de poder que propician o no un buen clima emocional. Vamos a hacer del aprendizaje un placer, como decía Daniel Prieto ayer. Vamos a utilizar un lenguaje, además de científico, lindo, insistía. No está reñido lo académico con lo bonito. Se puede escribir científicamente lo correcto, pero además estéticamente compartido.
2. Las mediaciones tecnológicas requieren ser pensadas, creadas y operadas acorde con las mediaciones educativas deseadas, sea que se trate de la relación entre personas, con el objeto de aprendizaje o de otro tipo, así como para propiciar ambientes favorables para los procesos y resultados educativos esperados. Eso, sin perder de vista que deben ser tecnologías apropiadas, por ser propias y ser las adecuadas. Sean de producción propia o adquiridas.

3. Otro punto tiene que ver con el contexto en el que suceden los procesos educativos. Las situaciones concretas de vida en las que y para las cuales proponemos y realizamos nuestros proyectos educativos.
4. Finalmente, lo importante es cómo lo educativo trasciende en la realidad. Qué sentido tiene para la vida. Qué experiencias de aprendizaje diseñamos para que se den las relaciones educativas deseadas que nos lleven a mejores condiciones de vida y convivencia.

## **8. Perspectiva de la tecnología**

Ahora, desde la perspectiva de la tecnología tenemos un sinfín de instrumentos disponibles con las redes sociales digitales (no perder de vista que redes sociales siempre ha habido en toda la historia de la humanidad, lo que pasa es que ahora se ven en procesos digitales); las plataformas que algunos, usando el anglicismo, llaman LMS (“learning management system”); las plataformas para sesiones virtuales, como la que estamos utilizando en este momento y los recursos educativos digitales abiertos.

También encontramos millones de recursos educativos para utilizar: publicaciones electrónicas, acervos informativos y navegación libre por las redes. Pero en lo que yo insistiría es que, aunque cada medio tenga sus peculiaridades, su fortaleza exponencial está, no en cada una, sino en que se vinculan y cómo se conjuntan con los procesos y resultados educativos que esperamos y trabajamos para su logro.

Las modalidades educativas generalmente se definen por los tiempos y los espacios en que suceden, por la organización que la ofrece y por las tecnologías que se utilizan, pero sobre esas plataformas suceden los procesos educativos esenciales, la relación con el conocimiento, con la realidad, entre las personas, los modos de evaluar y el considerar la evaluación como un proceso de aprendizaje más. Es

interesante observar la manera en que se dan estas circunstancias y cómo modifican lo educativo. Yo parto del punto de vista de que las plataformas y entornos digitales no son neutros, aunque se diga que lo importante es el mensaje, y no lo dudo; sin embargo, muchas veces se ve modificado por los entornos en que sucede.

## 9. Voz de poetas

A propósito de los medios, regresamos a la poesía. Muchas veces, los poetas, al menos a mí, me hacen entender mejor las cosas que los académicos. Por ejemplo, yo, como profesor de Historia, comprendo más la Historia en la novela histórica que con los historiadores académicos, que suelen ser muy serios y aburridos.

A propósito de los entornos digitales y de las bellas letras, en el sitio de internet de la revista Nexos encontré el poema de Pablo Neruda (2017), *Contra el teléfono*, del que cito algunas líneas que se refieren a cómo este medio nos puede afectar (el medio me envuelve y dejo de ser persona):

He cambiado de ropa, de costumbres,  
soy solamente orejas,  
Vivo temblando de que no me llamen  
o de que me llamen los idiotas,  
Mi ansiedad resistió medicamentos,  
doctores, sacerdotes, estadistas,  
tal vez voy convirtiéndome en teléfono.  
(Neruda, 2017).

Esta referencia al teléfono también es aplicable a lo que sucede en las redes sociales digitales, lo que puede llevarnos a reflexionar en la necesidad de trascender los medios, antes que nos atrapen; apropiarnos de ellos y ponerlos al servicio de relaciones sanas y armoniosas.

En el sitio de internet La Terrible Nostalgia, encontré el poema *La balada postmoderna* del poeta boliviano Eduardo Mitre (Instituto de la Tecnología y la Cultura Andina-Amazonía [ITECA], 2011) que, a propósito de la distancia, nos dice:

La balada postmoderna  
Tu voz allende el mar  
suena en el auricular  
como si estuvieras  
en la otra pieza.  
Sobre la mesa de noche:  
el reloj, tu retrato  
y la carta —por fax—  
de tu puño y letra.  
Mañana, ya inminentes  
en la pantalla  
Como ahorita estamos.  
En la pantalla: tu risa,  
tu mano, tu sortija,  
tu cabellera y el peine.  
Según se oye y se ve,  
ya no queda tiempo  
ni espacio  
para la ausencia.  
Sin olfato ni tacto,  
todo se lo bebe  
el simulacro  
de la presencia.  
Te escribo este poema  
como una protesta  
de amor que se rebela  
a consentir la indiferencia.  
(ITECA, 2011).

Son unas maneras muy lindas de explicar el tema de las mediaciones tecnológicas en la comunicación personal.

## 10. Cartas a quien pretende enseñar

En su obra *Cartas a quien pretende enseñar*, Paulo Freire (1993/2002b) nos habla de cualidades recomendables a los docentes, que considero aplicables para toda situación educativa en los diversos entornos en que puedan darse, sean ambientes físicos o virtuales. Como una breve muestra, hablaré de tres de esas cualidades: humildad, seguridad y la alegría de vivir. ¿Cómo se caracterizan y viven en los entornos digitales?

- La humildad es reconocer que, en los entornos digitales, los estudiantes pueden teclear y pensar más rápido. Por ejemplo, en un WhatsApp en tiempo real o cualquier tipo de plática (charla) en tiempo real, generalmente los estudiantes nos ganan. Mientras nosotros pensamos qué decir, el estudiante ya tecleó su respuesta. Entonces, hay que aprovechar ese potencial. Incluso nos pueden ganar en buscar la información (nosotros podemos ser más lentos) y encontrar conocimientos más oportunos y ciertos que los que hemos pensado. Yo creo que el estudiante aprecia más a un profesor que reconoce su ignorancia que a otros que, en su prepotencia y autoritarismo, se niegan a reconocer los saberes de los demás. Finalmente, la ignorancia no puede ocultarse.
- Otro aspecto que quiero rescatar es la seguridad. Freire nos recomienda estar seguros en la toma de decisiones y que los estudiantes también lo puedan hacer. Por ejemplo, que puedan tomar decisiones en el currículo: ¿Qué trayectoria curricular seguir, qué contenidos y cómo expresar lo aprendido? Pero al mismo tiempo el docente y quienes tienen poder en los sistemas educativos tienden a prohibir lo que no entienden y lo que no pueden controlar. También, por eso, muchos se niegan a usar los entornos digitales, porque no saben qué hacer y sienten que pierden la seguridad y el poder. No hay que perder de vista que la

pedagogía como práctica política sigue presente y se da siempre este dilema entre seguridad y libertad.

- Otra gran cualidad que no hay que dejar perder es la alegría de vivir, es algo en que insiste Freire en todo su discurso. Puede haber personas que por no haberlo experimentado digan que con los entornos digitales se pierde la afectividad; yo creo que es cuestión de que probemos más, de que trabajemos más en estas modalidades y veamos también cómo se pueden compartir afectos y se pueden crear entornos donde resurja el placer por el aprender.

## 11. Riesgos

Entre los riesgos, yo me preguntaría, como se pregunta el poeta T. S. Eliot (s. f.) en *La roca*<sup>2</sup>:

¿Dónde está la vida que hemos perdido en vivir?

¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento?

¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en información?

Y entre los riesgos de las tecnologías de información y comunicación, insistiría en algunos que ya presentaron los anteriores ponentes.

- El riesgo de incrementar la bancarización académica, ya no solo como la acumulación de saberes que se tienen que regresar el día del examen, sino como la mercantilización de la educación: como ya se está cotizando, se están endeudando los estudiantes con los bancos. Yo creo que Paulo Freire se escandalizaría de cómo esta bancarización ha aumentado tanto.
- Otro aspecto que ya se ha dicho: el miedo a despegarse de las plataformas digitales porque se está haciendo lo mismo que con el aula. Hay gente que no quiere salirse del aula porque ahí

---

2 La poesía completa *La roca* puede encontrarse en varios sitios de internet, entre ellos, Poetry Nook (<https://www.poetrynook.com>).

controla todos los sucesos y no se siente segura al salirse de ahí. Lo mismo está pasando con gente que se ha plantado en las redes digitales y ya no quieren salirse de ahí.

- Hay una especie de alienación tecnológica; hay que tener la valentía de enfrentar estos riesgos y superarlos.
- La colonización que ya está implícita (y explícita) en todas las plataformas tecnológicas, así como en neologismos y anglicismos. Nosotros podemos usar Blackboard o Moodle, que tienen la ventaja de ser software libre; pero muchas veces en estas plataformas compradas o libres ya viene toda una teoría implícita, toda una metodología, todo ya formateado, de manera que el profesor solamente sigue eso: se monta en la plataforma y sigue las metodologías técnicas y enfoques pedagógicos preestablecidos sin tomar conciencia de ello. Creo que esto es un gran riesgo que impide que el profesor se apropie de las propias tecnologías, adecuándolas a sus mediaciones pedagógicas.
- Tecnologías impuestas con criterios verticales, masivos y homogeneizador.
- Descontextualización de “innovaciones” trasplantadas acríticamente.
- Cambiar de entorno, pero no regenerar procesos y relaciones educativas autoritarias, fragmentadas y dañadas.

## 12. Cuatro discusiones

Otro gran riesgo que otros autores, como Santos et al. (2018), nos previenen son las discusiones que se dan entre *software libre* contra el propietario; las relaciones de pares contra la relación mercantilista y bancaria de servidor/empresa y pensar a los estudiantes como clientes; la comunicación e información libre contra el espionaje masivo que parece tomar fuerza: cada vez que usamos una plataforma no podemos caer en la ingenuidad de que estamos muy libres, los dueños de las

plataformas se están apropiando de nuestra información; y trabajar en comunidades de aprendizaje y comunidades de conocimiento, comunidades sistémicas en contra de esta nueva colonialidad del saber que ya viene implícita en mucha de la tecnología que acríticamente se trasplanta (p. 102).

### **13. Superar posturas binarias excluyentes**

Estas posturas binarias excluyentes de las que hay una infinidad; por ejemplo: aulicidad o virtualidad. En primer lugar, no hay que entender que aulicidad solo es el aula encerrada entre paredes, porque también tiene que ver con los modos de aprender, enseñar y expresar lo aprendido, y muchas veces cuando cambiamos el entorno áulico al entorno virtual, nos llevamos los mismos modos. De hecho, al hablar de aulas invertidas, aulas del futuro, aulas virtuales, aulas digitales, no nos quitamos el concepto de aula de la mente, y tendemos a reproducir en los espacios virtuales los modos de enseñar y aprender en los espacios físicos. Dicho de otra manera, la aulicidad metida en la virtualidad.

Y así podemos hablar de muchas más posturas binarias. Otro ejemplo: opresor/oprimido que no es tan excluyente. Nosotros vemos muchas personas que por una parte son oprimidas en su trabajo y, por otra, replican esto mismo en su hogar como opresores. También me ha tocado verlo en comunidades indígenas: al mismo tiempo que los indígenas hombres luchan por su liberación en contra de la explotación, dentro de su comunidad no respetan los derechos de las mujeres y los niños. Es muy triste ver cómo el mismo oprimido se vuelve opresor. Hay que liberarse tanto de una postura como de otra y avanzar en una praxis educativa liberadora y liberada de dicotomías excluyentes. Habrá que ver los modos de superar estas dicotomías con base en relaciones que construyan nuevas alternativas. No se trata de decidir si nos quedamos en la localidad o nos globalizamos, sino de no dejarnos avasallar por la globalización homogeneizadora y construir una globalidad alternativa

a través de nuestras propias identidades. Esto está sucediendo mucho en las redes sociales digitales cuando vemos que muchas personas están creando sus propias redes, opuestas a los sistemas autoritarios y homogeneizadores.

#### **14. Lo aprendido en vivencias y errancias con Freire en la mente**

Lo aprendido en todas estas vivencias es muy extenso. Por ahora hablaría de lo siguiente:

- Partir de (la problematización de) situaciones educativas en toda su complejidad.
- Propiciar una comunicación segura y permanente, en igualdad de condiciones.
- Propiciar el acceso oportuno, libre y directo a las fuentes de información requeridas, con habilidad en su manejo.
- Lograr un acompañamiento significativo y amigable con los educandos y entre ellos.
- Comprender la evaluación formativa como proceso de aprendizaje.
- Comprender las interacciones entre los procesos educativos y las circunstancias en donde suceden.

Los siguientes seis puntos los tomé de aportaciones que me hicieron profesores y estudiantes que están viviendo la situación académica con respecto a lo que más apreciaron de la educación en entornos virtuales en estos momentos de la pandemia:

- Partir de situaciones concretas, donde los profesores y profesoras tomaron en cuenta qué situación estaba viviendo cada quien.

- Asegurarse de que haya comunicación entre educandos y educadores, antes de definir qué plataformas o qué sofisticaciones tecnológicas se emplearán.
- Que se accediera de manera oportuna y directa a las fuentes de información que se requieren en los procesos de aprendizaje.
- Que el docente hiciera una significativa compañía y amigable acompañamiento con los educandos. Aquí, retomaría una frase de Daniel Prieto: él habla de que ni tan cerca que agobie, ni tan lejos que abandone.
- Una evaluación formativa que no considere a la evaluación como un arma, como una espada de Damocles que te amenaza. No perder de vista que la evaluación también es parte del proceso de aprendizaje.
- Comprender las relaciones de los procesos educativos con las circunstancias en que suceden.

Y ya referido totalmente a la tecnología, rescatado tanto de mis vivencias docentes como lo apreciado por los estudiantes (algunos también son docentes), destaco lo siguiente:

- Equilibrio e igualdad de condiciones en el acceso y uso de plataformas tecnológicas para la gestión del aprendizaje.
- Construir y contar con repositorios digitales cuyos recursos se compartan entre todos. Esto lo hicieron muchos profesores en la universidad.
- Foros con interacciones múltiples que propicien el diálogo pedagógico y la construcción colectiva de conocimiento.
- Acompañamiento pedagógico con medios accesibles y amigables para los educandos.
- Más que tecnologías de punta, tecnologías apropiadas por ser propias y adecuadas.
- Libertad y creatividad en la expresión de lo aprendido, mediante la diversidad de opciones análogas y digitales.

- Conjunción de modalidades y tecnologías para una realidad donde lo virtual es parte de ella.
- Las tecnologías potencian lo que humana y pedagógicamente seamos capaces de hacer.
- Que haya igualdad de condiciones. Que las tecnologías con las que parta la institución y el docente también las tenga el educando para que haya una relación dialógica igual. No que alguien pueda transmitir y el otro solo pueda recibir, como sucedió con la televisión, que fue uno de los programas académicos usados durante la pandemia del covid-19.
- Interacciones múltiples, sobre todo en los foros. No solo relacionarse alumno con docente de manera directa, sino estudiantes con estudiantes y con docentes; y las tecnologías apropiadas de acuerdo con las circunstancias que se viven.
- Libertad en la expresión de lo aprendido. Si hay tantas posibilidades de repasar lo aprendido a través de videos, de juegos, de simulaciones... Hay infinidad de posibilidades que nos dan los multimedia desde un enfoque transmedia, podríamos decir. Entonces, no limitar los modos de expresar lo aprendido a que solo se exprese como lo que la institución y el docente quieren; conjuntar las tecnologías en algo que llamaríamos un enfoque transmodal. Ni solo lo áulico es lo deseable ni solo lo virtual; saber hacer esta conjunción de modalidades donde seamos capaces de construir algo nuevo que no sea igual a lo que mezclamos para darle origen.

### **15. En la era digital, ¡reinventemos!**

Por eso hablamos de esta reinención. Esta reinención tiene que ver con inventar las instituciones, que se conviertan en organizaciones que aprendan. Es un absurdo que las instituciones educativas que se hicieron para que los demás aprendan no aprendan de sí mismas y que

tengan los mismos modos de organizarse y ofrecer estudios durante siglos. Urge dejar los modelos académicos como moldes fijos para producción seriada y homogénea; más bien hay que tomar los ideales educativos para adaptarlos a diferentes circunstancias y crear nuevos sistemas.

Actualmente hay muchos países de América Latina que se siguen acreditando, separando lo teórico de lo práctico —es un absurdo—, incluso midiéndolo por tiempos como si se pudiera definir la calidad de aprendizaje por el tiempo que se estuvo encerrado en un aula. Esos absurdos hay que superarlos, y también hay que inventar nuevos modos de acreditación académica que no estén sujetos a eso.

Como culminación de esta disertación e invitando al diálogo destaco los siguientes puntos:

- Que las instituciones académicas se conviertan en organizaciones aprendientes.
- No caer en modelos académicos como moldes fijos para producción seriada y homogeneizadora.
- Crear nuevos sistemas de acreditación académica que no separen la teoría de la práctica.
- Superar sistemas educativos medievales, coloniales y de la primera Revolución Industrial.
- Comprender y vivir la alfabetización digital no como manejo de aparatos, sino como práctica que transforma.
- Entender que las palabras no solo generan nuevas palabras, sino que son generadoras de conciencias y prácticas transformadoras.

Y termino con esta frase de inspiración freiriana: Más allá de métodos y técnicas, el gran legado de Paulo Freire está en la esperanza que lucha por una vida digna de ser vivida.

## Referencias

- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación* (5.a ed.). Universidad de La Serena.
- Cortázar J. (2004). *Rayuela* (23.a ed.). Alfaguara. (Obra originalmente publicada en 1963).
- Eliot, T. S. (s. f.). *Choruses from "The rock"* [Coros de La roca]. Poetry Nook <https://www.poetrynook.com/poem/choruses-%C3%B4%C3%A7%C2%A3the-rock%C3%B4%C3%A7%C3%B8>
- Freire, P. (2002a). *Educación y cambio* (5.a ed.). Cuco. <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf> (Obra originalmente publicada en 1976).
- Freire, P. (2002b). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores. (Obra originalmente publicada en 1993).
- Gadotti, M. et al. (2003) *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, M. V. (2000). *Paulo Freire. Una re-lectura para pensar la informática en educación*. La Tarea, (12), 86-91.
- Gómez, M. V. (2015). *Pedagogia da virtualidade: Redes, cultura digital e Educação* [Pedagogía de la Virtualidad: Redes, cultura digital y educación.] Edições Loyola.
- Gómez M. V., & Moreno Castañeda, M. (2021). *Freire: aportes a la educación en red, abierta ya distancia, más allá de la covid-19*. Virtus Educação.
- Instituto de la Tecnología y la Cultura Andina-Amazonía. (28 de diciembre de 2011). *Poemas de Eduardo Mitre*. La Terrible Nostalgia. <http://laterriblenostalgia.blogspot.com/2011/12/poemas-de-eduardo-mitre.html>
- Kohan, W. (2019). *Paulo Freire mais do que nunca: Uma biografia filosófica* [Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica]. Vestígio.
- Neruda, P. (17 de febrero de 2017). *Contra el teléfono*. Nexos. <https://poemas.nexos.com.mx/contra-el-telefono/>
- Quintana Zalazar, E. (2021). *Aprender y enseñar ciencias sociales en entornos híbridos* [Actividad de taller]. Universidad de Guadalajara.
- Santos, J. A., Dos Santos Bernardi, L. T. M., & Bonifaz, R. (2018). *TIC en la educación: ¿neutralidad o políticas pedagógicas? Un abordaje desde*

la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 92-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6566737>

Torres, R. M. (2007). Los múltiples Paulos Freire. *Revista Interamericana de Educación de adultos*, 29, 119-124. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545100006.pdf>

Virtus Educação. (12 de julio de 2018). *Encontro entre educadores - Educator's meeting - Lutgardes Costa Freire - Parte 4* [Encuentro entre educadores – Encuentro de educadores – Lutgardes Costa Freire – Parte 4] [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=AhDD-cYML6Vs>



## **Pensamiento educativo y comunicacional de Paulo Freire en el centenario de su nacimiento (Julio - septiembre 1921 – 2021). Palabras de clausura**

Rvdo. P. José Fuentes Cano

Rector Nacional de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"

Apreciados responsables de las Conferencias Magistrales de esta mañana, distinguido Prof. Isaac Reque Torrico, Presidente de la Federación Latinoamericana de Facultades de la Comunicación Social (FELAFACS), Señores Directores de las Carreras de Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo" en tres sedes del país.

Distinguidos representantes del conjunto de entidades coorganizadoras de este ciclo: CIESPAL, Mgr. Gissela Dávila Cobo; ABOIC, Mgr. Rigliana Portugal Escóbar, y Mgr. José Luis Aguirre Alvis, Director del SECRAD de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Sede La Paz.

Representantes de las 19 entidades universitarias e instituciones adherentes que se sumaron desde distintos países a esta iniciativa.

Dignos amigos y amigas docentes, panelistas y conferencistas magistrales de todo este prolongado ciclo académico. Dilectos estudiantes de comunicación social e interesados que han seguido

y apoyado este trayecto mediante las redes sociales, y seguidores interesados.

Muy buenas tardes.

En el marco de las Cátedras Luis Ramiro Beltrán Salmón, la primera, instalada en la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” (UCB) en 1999; la Cátedra Luis Ramiro Beltrán Salmón “Comunicación para el Buen Vivir”, abierta dentro del Centro Internacional de Estudios Superiores de la Comunicación para América Latina (CIESPAL) en septiembre de 2014, en oportunidad de la realización en vida de uno de los mayores homenajes académicos dedicados a la figura de Luis Ramiro Beltrán el más destacado comunicador boliviano del siglo XX; primer Premio Internacional McLuhan Teleglobe del Canadá (1983), galardón tan significativo equivalente a un premio nobel en el campo de las ciencias sociales, acto que le permitió recibir aquí en La Paz la Medalla de Oro de CIESPAL y la Medalla UCB de mérito académico evento hasta hoy histórico compartido entre CIESPAL y esta universidad. Y en este año, mutuo espacio, el de las Cátedras Beltrán, al que se adhirió la Cátedra Armand Mattelart, que también ha articulado y ejecuta el CIESPAL se acordó co-organizar el ciclo académico de homenaje dedicado al pedagogo brasileño, Paulo Freire, en celebración de sus 100 años de nacimiento que se recordarán precisamente este 19 de septiembre.

Este trayecto como fue anunciado en su inicio en julio de este año, y que concluye en esta fecha, ha permitido trasladarse desde distintos ángulos de abordaje al lado humano, el conocimiento metodológico, la reflexión, así como el avivamiento de las ideas del pernambucano, Paulo Freire.

Se han tenido cinco paneles específicos, contando en cada uno de ellos con cuatro expositores que representaron a un variado espectro de universidades y entidades comprometidas con la comunicación y la educación en Latinoamérica, así como se llegó al momento celebratorio con las cuatro Conferencias Magistrales, igualmente a cargo de destacadísimos representantes del pensamiento comunicacional y educativo contemporáneo, y que nos cabe cerrar en este mismo acto.

Este esfuerzo contó con la adhesión de 19 instituciones que interesadas en aportar su reflexión y pensamiento bajo un espíritu solidario y de franca apertura, a las que también agradecemos por haber dado un realce que seguramente se guardará en los anales de la historia de la comunicación latinoamericana.

Para celebrar la presencia y ahora espíritu de Paulo Freire, y rendirle el homenaje que se merece, qué mejor que acabar haciendo una promesa, la de seguir su camino de fe, esperanza, y profundo amor especialmente a los que se consideran descartados en nuestras sociedades, pero con renovada entrega y fresca sensibilidad a nuestros tiempos, pues como él mismo ha señalado, y se ha repetido en distintas intervenciones de este ciclo, “para seguir a Freire hay que dejar de seguir a Freire.” Esta solicitud del mismo Freire, quiere decir que necesitamos ser inspirados por su espíritu de búsqueda de justicia, de profunda humildad humana, y de una efectiva y eficaz vinculación con la realidad y los contextos humanos, para darnos cuenta que tanto la educación, así como la comunicación, y su indisoluble relación, cobran sentido cuando promueven el diálogo y desde él activan la transformación de situaciones que empobrecen la condición humana. Esta constante de todos los tiempos es lo que hace vigente el pensamiento e ideales de Freire. Y la búsqueda de nuevas y creativas formas e instrumentos de gestar el aprendizaje, así como ejercitar una comunicación que dignifique a las personas siempre será un reto y una utopía para todos nosotros. Para ser comunicadores como también educadores nos hace falta siempre estar y confiar en el contacto, así señala el Papa Francisco, en su mensaje a la Jornada Mundial de las Comunicaciones de este año, nos invita a que seamos capaces de ir y ver la realidad de los demás para recién estar habilitados a considerarnos comunicadores sociales, y así educadores. Porque es estando junto a la realidad de los otros es que podemos experimentar lo que es vivir la comunicación y descubrir que ella cobra sentido cuando se dirige a transformar las situaciones de sus actores, así como de su mismo entorno.

Toda auténtica comunicación, como todo esfuerzo real de educación, es y debe ser, un camino de liberación de cualquier atadura y en este caso, y objeto de este ciclo, el de no poder decir la palabra en su riqueza y diversidad.

El trayecto dejado por Paulo Freire, es y debe ser un camino que se renueve, que tome sus ideales pero que genere nuevas respuestas y permita descubrir permanentemente nuevas sensibilidades, solo así Freire seguirá estando vivo como un referente para la entrega y donación que a cada uno de nosotros nos corresponde hacer de cara a nuevos rostros y realidades cada vez más complejas.

Con esta finalidad, la de darnos cuenta que Paulo Freire, así como un conjunto de pensadores latinoamericanos, como el mismo Dr. Luis Ramiro Beltrán, y los que componen la Escuela Latinoamericana de la Comunicación están vivos y permanecen clamando formas de auténtica comunicación, y no de vacía propaganda, es que se lanzó la propuesta del proyecto que hoy llega a esta etapa de cierre. Porque con esto no se concluye la reflexión del pensamiento comunicacional y educativo de Paulo Freire, y son muestra de esto los distintos eventos que vienen y se proyectan en América Latina, así como en otros puntos del globo donde llegó su pensamiento.

Que todos los que han participado compartiendo sus ideas y experiencias, y sobre todo los jóvenes comunicadores y educadores que se forman en nuestras universidades y centros de estudio sean los más beneficiados para inspirar el camino que han elegido, el de ser obreros de la palabra, pues quien asume esta tarea lo hace también como el mismo Freire para evangelizar en pos de la equidad y justicia. Pero siempre inspirados por la fuerza del amor y alimentando de esperanza en este recorrido a cualquier ser desalentado.

Agradecemos la presencia y concurso del Centro Internacional de Estudios Superiores de la Comunicación para América Latina Centro (CIESPAL), bajo la Dirección de Gissela Dávila Cobo; de la Asociación Boliviana de Investigadores de la Comunicación (ABOIC), bajo la Presidencia de Rigliana Portugal Escóbar, del equipo del Servicio de

Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo (SECRAD) de la UCB, sede La Paz, responsable de la Cátedra Luis Ramiro Beltrán de esta universidad, y extendemos igual gratitud al conjunto de entidades y universidades que acompañaron este ciclo y lo hicieron posible.

Esperamos entre las tres organizaciones co-responsables de este trayecto, hayamos podido alcanzar el objetivo de esta actividad cual fue el de promover un espacio de discusión abierta y participativa sobre las distintas dimensiones del pensamiento de Paulo Freire, en su centenario de nacimiento, poniendo especial énfasis en su legado sobre la comunicación social, todo dirigido a retomar su inspiración y camino siempre tan necesarios en pos de nuestra humanización.

Con estas palabras doy por clausurado el ciclo académico dedicado al pensamiento comunicacional y educativo de Paulo Freire.

Gracias.



9 789978 155214 8

EDICIONES  
**CIESPAL**

Estudios Culturales  
y Teoría de la Información **12**



UNIVERSIDAD  
**CATÓLICA**  
BOLIVIANA

