

Paulo Freire más que nunca

Una biografía filosófica

Walter Kohan



PAULO FREIRE MÁS QUE NUNCA

Kohan, Walter

Paulo Freire más que nunca : una biografía filosófica / Walter Kohan. - 1a edición para el alumno - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020. 248 p. 22 x 16 cm. - (Temas)

ISBN 978-987-722-583-9

1. Biografías. 2. Acceso a la Educación. 3. Acceso a la Educación. I. Título.
CDD 370.92

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Paulo Freire / Educación / Biografía / Filosofía / Pedagogías / Políticas Educativas / Igualdad / Infancia / Brasil / América Latina

**PAULO FREIRE MÁS QUE NUNCA
UNA BIOGRAFÍA FILOSÓFICA**

WALTER KOHAN

**Prólogo de Carlos Skliar
Presentación de Walter Kohan
y Federico Brugaletta
Traducción de Federico Brugaletta**

 **CLACSO**



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

María Leguizamón - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

ISBN 978-987-722-583-9

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

Edición original: *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional  **Asdi**

ÍNDICE

Agradecimientos	11
Prólogo. Paulo Freire más que nunca. Una oportunidad entre lo inacabado y lo inacabable	
Carlos Skliar	13
Presentación a la edición en castellano	
Walter Kohan y Federico Brugaletta	29
Presentación. Principios (inicios) y sentidos de una lectura	
Walter Kohan.....	33
Entrevista con Lutgardes Costa Freire	51
Capítulo 1. Vida	75
1. Paulo Freire: ¿“filósofo” <i>de la o en la</i> educación?	76
2. Otras tradiciones para la filosofía: Marx y la exigencia de la transformación	79
3. Otra tradición: Foucault y la vida como problema para la filosofía	82
4. Paulo Freire y la historia de la vida como un problema filosófico	88
Capítulo 2. Igualdad	97
1. Sentidos de la afirmación de igualdad	101
2. Igualdad en la vida, dentro y fuera de la escuela	102
3. Otro defensor de la igualdad procedente de otra tradición	104
4. “La igualdad de las inteligencias” en Brasil.....	106
5. Jacotot y Freire	108
6. El valor de la igualdad en educación	114
Capítulo 3. Amor	117
1. El amor de la extranjera	119
2. El <i>eros</i> pedagógico de Paulo Freire.....	121
3. Amar saber, saber amar	124
4. Amor político	127
5. Buscar el amor, encontrar el exilio: marchar	131
6. Cuanto más se ama, tanto más se ama.....	135

Capítulo 4. Errancia	137
1. El andariego	138
2. Los exilios y los viajes	139
3. Las marchas que viajan	141
4. Los viajes conectivos.....	143
5. Viajar en América Latina: errar	145
6. El mundo puede ser de otra manera	147
7. Ética, estética, política	150
8. La errancia del preguntar.....	151
Capítulo 5. Infancia	153
1. ¿Paulo Freire y la infancia?	153
2. La invitación a visitar la infancia.....	155
3. Una lectura (infantilmente adulta) de la infancia.....	156
4. Una forma conjuntiva y conectiva de vivir la infancia cronológica	162
5. Otras referencias, ya no siempre cronológicas, a la infancia cronológica, a la propia y a la de los hijos e hijas	165
6. Las cartas a Nathercinha.....	171
7. La infancia más afirmativa de Paulo Freire: la revolución.....	173
8. Palabras infantiles para quien nunca deja de ser niño	177
Epílogo. (Algunas) críticas a Paulo Freire. ¿Para qué política hay lugar y tiempo en la educación?	185
1. Contexto político.....	187
2. Algunas críticas académicas	194
3. Cinco principios o inicios	201
4. Más que nunca	204
Apéndice. Paulo Freire, filosofía para niños y la “politicidad” de la educación	209
1. La relación entre Paulo Freire y Matthew Lipman.....	211
2. Al final, un nuevo comienzo	226
Anexo. Entrevista con Esther Pillar Grossi	229
Bibliografía	235

A Paulo Freire,
a su vida de igualdad, amor, errancia e infancia;
a las vidas desaharrapadas y oprimidas que, en ella,
encuentran alegría y esperanza.

A los que vendrán

¡Realmente vivo en una época sombría!
La palabra inofensiva suena necia. Una frente lisa
indica insensibilidad. El que ríe, lo hace porque aún
no ha recibido
la terrible noticia.

[...]

Y sabemos muy bien
que el odio a la bajeza también
desfigura el rostro.
La ira ante la injusticia
también enroquece la voz. ¡Ay! Nosotros,
que queríamos preparar el terreno para la amabilidad,
no pudimos ser amables.
Pero ustedes, cuando llegue el momento
en que el hombre sea una ayuda para el hombre
piensen en nosotros
con indulgencia.

Bertolt Brecht
80 poemas y canciones.
Traducción y selección de Jorge Hacker
(Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2012)

AGRADECIMIENTOS

Algunas personas leyeron versiones preliminares de este manuscrito e hicieron observaciones que permitieron no solo mejorarlo, sino también percibir en él lo que, antes de esas lecturas, no habíamos percibido. Carla Silva acompañó la escritura del capítulo sobre infancia haciendo contribuciones agudas y significativas. En varios momentos de la escritura, Ivan Rubens Dário Jr., siempre con su habitual paciencia y generosidad, revisó el portugués y aportó precisas referencias. Laura Agratti leyó y siguió varias versiones preliminares con sensibilidad y sentido crítico. Edna Olímpia da Cunha hizo una primera revisión del portugués, corrigió muchos errores y me hizo sonreír con su lectura amorosa, entusiasta y poética. Maximiliano Durán me ayudó a ver cuánto del maestro inventor y de otras figuras, inclusive de mí mismo, atraviesan estas líneas. Y también me permitió aproximar más aún al pájaro andariego de Paulo Freire. Fabiana Martins hizo algunas correcciones y también varios comentarios que me posibilitaron pensar en distintas cuestiones a lo largo del libro. Marcos Lorieri señaló castellanismos y me ayudó, así, a fortalecer el portugués y el estilo. Inés Fernández Mouján leyó con pasión el manuscrito e hizo puentes con varios interlocutores freireanos. Mauricio Langón no solo me incentivó a escribir este libro, sino que también hizo comentarios succulentos a la presentación. Alejandro Cerletti apuntó varias tensiones del texto y formuló algunas preguntas perturbadoras que me ayudaron a

esclarecer ciertas ideas y presentar otras de manera diferente. Jorge Larrosa me renovó el ánimo cuando me dijo que su lectura del manuscrito lo había inspirado a colocarse en “buena posición” justamente cuando estaba leyendo a Paulo Freire con sus estudiantes. Carlos Skliar leyó el texto amorosamente y me ayudó a repensar la propia estructura y organización del libro, así como algunas voces a las que dimos aquí la bienvenida. Facundo Giuliano me presentó su mirada crítica de Paulo Freire. Alessandra Oliveira dos Santos me hizo leer el precioso texto de Alain Badiou sobre el amor. Barbara Weber me llevó hasta Roberto Juarroz y me recibió en Vancouver, junto a Ariadne, Elias e Kirk, con hospitalidad y sensibilidad. Karyne Dias Coutinho hizo una lectura que solo una chica muy “*sabiolinda*” puede hacer: llena de sabiduría y belleza. Esther Grossi, con su energía y vitalidad extraordinarias, me ayudó a ver lo que no estaba viendo. Angela Biz Antunes y Moacir Gadotti me abrieron las puertas del *Instituto Paulo Freire* y me ofrecieron ediciones preciosas de algunos de sus libros y de otros en su homenaje. También leyeron una versión preliminar de este libro y me ofrecieron valiosísimas observaciones y comentarios. Lutgardes Costa Freire me recibió con la generosidad, atención y *amorosidad* propias de un Freire. Los colegas del *Departamento de Estudos da Infância* (DEDI) y del *Programa de Pós-graduação em Educação* (PRODEd) de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) me proporcionaron el tiempo para poder estudiar y escribir este libro. Los colegas del Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) de la UERJ son fuente de inspiración permanente. El CNPq y la FAPERJ apoyaron la investigación que resultó en la presente escritura. Rejane Dias, la editora del libro en portugués, aceptó el proyecto de publicar el libro con un entusiasmo y una sensibilidad editorial infrecuentes en nuestro tiempo. CLACSO y en particular Nicolás Arata recibieron el proyecto de esta edición en castellano con compromiso y seriedad. Agradezco profundamente a mis hijas por ser quienes son. Ellas están muy presentes en esta escritura, en la inspiración, en la alegría, en la energía creativa que ellas respiran y emanan. De las tres, Giulietta fue quien me acompañó en varios momentos de lectura y escritura en Vancouver. Igualmente Milena y Valeska, cada una a su manera, dejan su huella aquí, como en todo lo que hago.

PRÓLOGO
PAULO FREIRE MÁS QUE NUNCA
UNA OPORTUNIDAD ENTRE
LO INACABADO Y LO INACABABLE
Carlos Skliar

Presentar, hacer presente: *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*, el libro de Walter Kohan, me ofrece la oportunidad de un gesto de amistad y de pensamiento, términos indisociables a la hora de invitar a otras y otros a que detengan o distraigan un tiempo para su lectura.

Y es también un riesgo, cómo no confesarlo, pues escribir en este género tan extraño del prólogo a veces se ve limitado a crear un texto de sobrevuelo, un tímido llamado de atención que bien podría pasarse por alto.

Sin embargo, y más que nunca en esta ocasión pues a mi juicio se trata de un libro excepcional, quisiera tomar otro rumbo que el de unas iniciales palabras ligeras y atraer a los lectores hacia un texto que todavía no han leído y que podría –por qué no también en parte por estas palabras mías– comenzar a leerse con cuidado y curiosidad.

Este llamado de atención, esta convocatoria, procede de un raro arte que combina una forma de invitación y una forma de la lectura. De hecho, es posible afirmar que a leer solo puede invitarse, que la lectura no deviene de prácticas de obligatoriedad ni de lucro, que es un tipo de convite que viene de fuera y de lejos de uno mismo, que hay un modo peculiar y también decisivo en una invitación a la lectura. En síntesis, es posible decir que la lectura es ya un sinónimo de invitación, o en otras palabras, que mientras se

lee existe una atención y una tensión atractiva o tentadora, reconcentrada en sí misma y que ofrece una salida al mundo, a quitarse de uno mismo.

Para expresarlo de otro modo, o de una manera más ajustada: presentar este libro será un intento por extenderlo, por ir más allá de sus propios márgenes, por hacer de esta lectura una invitación para que haya más y más lectura y más y más lectores.

El verbo griego para leer, traducido literalmente, significaría algo aproximado a “levantar la vista”, o más exactamente “*un darse cuenta mirando hacia arriba*”, o bien “*reconocer hacia arriba*”. Y, como lo ha escrito Peter Handke (1990), leer es “una palabra sin forma de imperativo especial, porque es ya una invitación insistente, un llamamiento” (p. 7).

La invitación sin imperativos que la lectura propone es, de modo sucinto, la de realizar tanto un acto individual –en términos de soledad, del apartarse, de silencio, de refugio, del estudio– como una acción colectiva –en el sentido de agregarse, de nutrirse juntos, de comunión y de comunidad–. Una actividad que, en su posible confluencia entre lo personal y lo social, crea una conversación a la vez íntima y común siempre inédita, a propósito de qué nos pasa con una obra, qué nos pasa con un libro y qué haremos con todo ello, si es que algo vale la pena hacerse.

Quizá en este tambaleante inicio quisiera yo subrayar el declarado carácter filosófico que enaltece tanto a quien ha escrito este libro como a la figura legendaria de Paulo Freire: el hacer público, el donar, el dar a leer a través de un ejercicio de pensamiento y de escritura que, si bien puede tomar la apariencia de lo solitario o de lo apenas individual, reconoce su nacimiento, su génesis, en la vida común, en ese mundo que es de la totalidad de los individuos y, por lo tanto, de cualquiera. No es banal esta idea porque afecta no solo la posición de quien se dispone a estudiar una cuestión y se expone a enseñarla –a mostrarla, a indicarla y, de nuevo, a llamar la atención de otros hacia ella–, sino también el proceso mismo de elaboración de un punto de vista. Es decir: la tarea de la filosofía encarnaría una exposición que es, por definición, singular-plural o plural-singular.

Cuando lo que se piensa solo se sostiene en una relación personal o privada carece de su atributo fundamental, que, a mi criterio, no debería ser la confesión de un secreto en un ámbito reducido y privilegiado, sino su materialidad simbólica en lo común, el modo en que se dispone, que se dona, para su circulación y disseminación más allá de quién o qué le ha dado origen. Así, entonces, entiendo esta oportunidad como una invitación *igualitaria* a la lectura.

Guardo con Walter Kohan una relación que ya atesora décadas de experiencia amistosa, matizada por una vida común en el Brasil

y por sucesivos encuentros en Argentina, Italia, Colombia, México y Venezuela, entre otros países, siempre a propósito de la voluntad de conversación con otros y otros, esto es, a través de la tarea política y filosófica de formación educativa a la que dedicamos casi todas nuestras vidas. Se trata de una amistad cuyo límite es insondable porque incorpora a su travesía muchísimas otras personas con las que viajamos, pensamos, hacemos, escribimos, leemos, conversamos, y donde las ideas ya no nos pertenecen de forma privada ni tenemos con ellas una relación de sigilo o de mezquindad. En cierto modo, puedo decir, como tantas otras personas, que he viajado con nuestro autor y que me resulta impensable no suponer que hay allí, en esta forma peculiar de hacer vida con otros, un origen posible para este libro.

Desprender al autor de este modo de comprender las travesías –como bien lo señala en su libro *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje*– sería renunciar a explicitar lo máspreciado de su escritura en este libro: la noción de viaje con sus laberintos, el cuerpo que se desplaza hacia distintas experiencias, palabras que sobreviven y otras que se despiden, la ética del escuchar, la pregunta honesta y sin artificios. En fin, un conjunto de gestos filosóficos inseparables que permiten una conjunción –no exenta de encrucijadas que solo pueden resolverse a medias– de la lectura, la escritura y la vida común a través de los pasadizos por este mundo, a modo de desprendimiento de uno mismo. Como él mismo lo escribe: “al menos si viajar quiere decir salir del lugar que habitamos en el pensamiento sin un destino predeterminado y estar atento a cada oportunidad de desplazamiento” (Kohan, 2015, p. 11).

Señalo en lo anterior algunas nociones que ayudarán a quienes lean este libro a comprender su probable punto de partida. Pues, más allá del propósito manifiesto, efectivo, la intencionalidad de la búsqueda –hacer una biografía filosófica de Paulo Freire–, hay en este libro un recorrido real de viaje y hay, también, una atención explícita a ciertas oportunidades. Ya retomaré más adelante algunas de estas cuestiones, dejando solo apuntado aquí el hecho de que para conocer la obra de Freire el autor emprendió un viaje real a través de sus obras y que para tomar la palabra alrededor de esa lectura sostuvo durante un tiempo una concentración peculiar, como si nada más existiera, o como si solo ello existiese, o como si solo pudiese prestarse atención a esta forma de viajar hacia Paulo Freire. Así lo expresa en este libro el mismo Kohan:

Tengo hecho un esfuerzo por aproximarme a las ideas de Paulo Freire, por incorporar lo que de ellas siento que puede ayudarnos a pensar una política de la educación. En ese sentido, esta escritura me ha transportado

a otros lugares, me ha hecho agregar algunas palabras, dejar otras y reformular algunas preguntas. He realizado un esfuerzo para leer atenta y abiertamente a Paulo Freire, para ser sensible a sus problemas, a su espíritu, a sus ideas y a su vida. [...] Quién sabe este sea el mayor homenaje que una escritura pueda propiciar al guardián de las más diversas utopías pedagógicas: celebrarlo no por el elogio o por el acuerdo fácil, y sí por el ejercicio vivo y vital de la naturaleza esencialmente dialógica de su pensamiento. (p. 48 de este volumen)

Tuve la ocasión de haber conocido de cerca el proceso por el cual este libro fue escrito, la atmósfera de una búsqueda o la búsqueda de una atmósfera, el tenor de las preguntas iniciales –esas preguntas primeras que serán, siempre, infantiles–, aquella ilusión difusa, imprecisa, que alumbraba la potencia de un recorrido que aún no sabía, ni podía saber, cuál sería su desembocadura. De hecho, en cierto modo, acompañé como muchos otros el necesario *alejamiento* de Walter Kohan, esa distancia que no era de altura ni de jerarquías, sino de asombro; ese apartarse para poder estar de otro modo, para prestar la atención debida y necesaria; esa disposición corporal y espiritual que supone el gesto de ir detrás de la profundidad del estudio, de cavar un hueco en lo ya sabido para dar paso a todo aquello que en principio se ignora.

A mi modo de ver tal alejamiento –muchas veces confundido con un privilegio solo académico, pero trascendente para disponer de otra relación con el mundo– no era sino asumir una hospitalidad lectora, es decir, dar cabida, dejar entrar, incorporar, tratar como huésped y sellar un pacto de amistad con Paulo Freire. Y en esa figura especial del irse, pero también de suspenderse, hay algo de aquello que Jacques Derrida sugería como proceso de deconstrucción, esto es: el *agarrárselas* con algo con lo cual se tiene una relación supuestamente esencial.

No es la única vez que Kohan pone en juego este gesto hospitalario con figuras educativas cruciales para América Latina: también es reciente su libro –su viaje, su atención–: *El maestro inventor. Simón Rodríguez* (2013). En él hay una travesía, una pregunta, un dar a ver a una figura formativa esencial de nuestro continente. Y hay, sobre todo, la intención de hacer durar los textos del maestro venezolano, sus palabras, ya no en el sentido de un archivo metódicamente riguroso, sino dándole sobrevida y vida.

En esta ruta de la invitación a la lectura de *Paulo Freire más que nunca* comento una situación más presente, más en el presente, devenida de la posibilidad de haber estado en algunas presentaciones de la versión en portugués, y de algún modo haber podido percibir y apreciar por mí mismo –antes de saber siquiera que escribiría el

prólogo a esta edición en castellano– algunos efectos públicos: una demoledora sensación de que algo esencial había ocurrido en la vida del autor, una suerte de acontecimiento impar cuyo desenlace todavía parece ser indefinido e interminable, el contagio inmediato para proceder a su lectura inmediata. Observé entonces con atención el modo pasional con que Kohan presentaba su libro, su propia forma de invitación a la lectura, su propio modo de haber leído a Freire y de luego haberlo escrito. Esa suerte de potencia viviente en que alguien que se ha demorado tan amorosamente en algo no tiene más remedio ni nada mejor que hacer que narrar su enamoramiento a todo el mundo.

Afirmo esto último con cierta cautela para no caer en la trampa de la banalidad emotiva, pero a sabiendas de que las obras que de verdad han trascendido a lo largo del tiempo no solo se han construido como artefactos sólidos del conocimiento y de la razón, o como una exégesis prolija pero mesurada en demasía, sino también, fundamentalmente, a través de una autoría que muestra sin reparos su desnudez, su fragilidad, así como su encantamiento. Y sin dejar de reconocer las tinieblas con las que se ha encontrado a su paso, insistir en dar a conocer, dar a sentir y percibir el vínculo esencial y pasional con que alguien se liga a otra obra.

El párrafo precedente es ya una indicación a propósito de lo que provocó en mí este libro y que, para sintetizar de una manera intensa y por ahora algo austera, lo diré de esta forma: se trata del resultado de la confluencia entre un maestro que ha hecho una obra educativa fundamental, otro maestro que responde al llamado de su lectura y la reescribe y la necesidad del autor de ir más allá, de llevar más lejos o más hacia adelante o hacia otro lugar la figura de por sí agigantada de Paulo Freire. Dicho de otro modo: este libro es por sí mismo un símbolo de lo que un maestro puede provocarnos y del gesto material de dar una respuesta en nombre de sus efectos y afectos; la noble tarea de no dejar desvanecer o arrojar en el vacío cierta relación con un legado, de evitar la indiferencia, de hacer presencia una posible ausencia, de hacer presente un pretendido pasado.

Sin embargo, se torna complejo o inabordable ir más allá o más hondo o hacia otro lado de un autor tan célebre y celebrado, en apariencia tan conocido y reconocido, y cuyos textos recorren la historia personal y colectiva de miles de personas y de programas y proyectos educativos. Esto es así porque en general ciertas obras resultan incommensurables y su lectura tiende a empequeñecer a quien emprende la invitación como una misión oscurantista: una suerte de sombra inmensa hace imposible decir o pensar algo cuando un individuo desprevenido intenta abrirse paso midiendo su singularidad frente a

semejante desmesura. Y el resultado no puede ser otro que el abandono o la excesiva liviandad, dejándose, en ambos casos, al lector en una ciénaga profunda o en una absurda y mecánica tarea de mero subrayado.

La dificultad también existe debido a la doble e inmediata filiación que toda lectura de Paulo Freire solicita y exige: la política y la educativa –en el sentido de formativa–. En esta dirección no cabe duda que la comprensión de la educación como acto político –y de la política como acto educativo– requiere del lector algunos cuidados adicionales para no destratar expresiones y palabras tales como igualdad, democracia, clases populares, enseñanza, alfabetización, respeto, emancipación –entre muchas otras que han sido bastardeadas y pisoteadas–; y supone ciertos cuidados, también, al dar por sentada una relación invariable e inmutable que convierta el vínculo entre política y educación –de por sí siempre cambiante, siempre en alusión al mundo y a la vida– en un conjunto espurio y equívoco de proclamas vacías por no pensadas y en una andanada de técnicas o metodologías ortodoxas.

El problema se presenta, además, porque en estos tiempos de fugacidad del pensamiento, de predominio de la urgencia y de brevedad textual hay una banalización de las ideas de Freire que produce una división de aguas entre lecturas apocadas y aquellas furiosamente exegéticas, que se han vuelto indiferentes las unas con las otras. En una época en la que pululan páginas que convierten a Freire en una especie de productor de *tips pedagógicos* –cito aquí textualmente algunas: “Las cinco frases más conocidas de Freire”, “20 frases de Freire que todo docente debe conocer”, “50 citas de Paulo Freire imprescindibles en el mundo educativo”, “30 frases de Freire, el educador del pueblo”, etcétera–, habría al menos que sacudirse la modorra intelectual y, si de su verdadera lectura se trata, acometer contra el ciber-reduccionismo de su obra.

Pero es justamente por la cuestión de época que lo primordial aquí no es tanto, o no es solamente, debatir sobre si ahora se lee a Freire con liviandad o con hondura, si se fragmenta o descuartiza lo político de lo educativo y viceversa, si se hace mención únicamente a las formas de recepción individual o colectiva, si ciertos proyectos pedagógicos se rigen o no por la letra y/o por la sangre freiriana, etcétera. Quizá lo esencial sea comprender si su obra puede trascender y, en ese caso, cómo debe continuar, y si la potencia de este libro de Walter Kohan ayuda decididamente a navegar por otras aguas diferentes al discurso de ciega pleitesía o de penoso y definitivo abandono.

Freire parece ser o representar un ícono, qué duda cabe, pero la insistencia de una cierta iconografía produce extremas representaciones de adoración y de encarnizamiento, solidificación de un mito

y destrucción; un fanatismo que quizá bordee o rodee la lectura de su obra pero que, muchas veces, no entra en ella con la lucidez y con el gesto de amorosidad y politicidad que supone merecer. Basta hacer una búsqueda actual de Paulo Freire para encontrarse con fotografías que ya pertenecen a un acerbo común, frases sueltas repetidas hasta el hartazgo, argumentos trillados de dudoso origen que se le atribuyen con descuido y sin reparo alguno, sentencias de tinte educativo que embanderan y engalanan eventos especializados, camisetas con inscripciones de sus *mejores frases*, imágenes documentales producidas más en tono de video-clip que ensayísticas, posters con su rostro como foco de atención junto a alguna que otra palabra desteñida, en fin, todo un *merchandising* al servicio de la masificación banal de una obra ya clásica que, quizá, solo desee ser leída y releída –e incluso reescrita–, pensada, incorporada. Nada más que ello, pero nada menos.

Se trataría, pues, no solo de una más que necesaria re-politización de la obra de Paulo Freire, sino también de ir en búsqueda de raíces más profundas o quizá inadvertidas o menos exploradas: considerar aquí la oportunidad de una biografía filosófica. Y en este sentido, la oportunidad u ocasión para esta re-visitación de Walter Kohan es inmejorable, pues los buenos filósofos saben de sobra que las ocasiones acuden a nuestras vidas muy de vez en cuando, que son verdaderos acontecimientos, sacudidas del espíritu y del cuerpo, y que es necesario reaccionar a ellas y mostrar toda la rebeldía posible en la voz y en el gesto. No me refiero, por supuesto, a la oportunidad como conveniencia, utilidad o aprovechamiento trivial de una coyuntura específica, sino a la idea de temporalidad en el pensamiento filosófico. Permítaseme, siguiendo esta dirección, un par de párrafos sobre la cuestión de la oportunidad que, enseguida, relacionaré más íntimamente con la escritura de este libro.

Kairós –en griego antiguo *καῖρός*– es una antigua y vaga noción de la filosofía que sugiere la existencia de un lapso indeterminado del tiempo en cuyo interior sucede algo trascendente. Su significado remite al de ser un momento adecuado u oportuno, sin relación alguna con la utilidad o el provecho. Para la filosofía griega representa una temporalidad hacia la que confluyen la intensidad del *aión* y la regularidad del *chronos*, una suerte de resquebrajamiento de la medida usual o habitual del tiempo a la que desborda y le ofrece pliegues de diferencia. Si *chronos* es el principio fundamental por el que navega la ciencia –o cierta forma de entender la ciencia, aquella que pretende un conocimiento universal, matematizado, numérico–, *kairós* plantea un desorden o una desmesura, pues se concentra mucho más en la excepcionalidad que en la regularidad y, en ese sentido, resulta

impredecible e imprevisible. Deja solo algunas huellas y no demasiado nítidas, apenas marcas sueltas sin una magnitud precisa en las que se habrá de ahondar.

El rasgo más notable del kairós tal vez sea aquella sensación de *no dejar pasar* la oportunidad, de *no perder* la ocasión, como si algo urgente y decisivo recorriese la piel y las entrañas, como si una ráfaga o un hachazo impulsase a la acción, como si hubiera que tomar una decisión impostergradable aunque sea imposible su medición en los términos de conocimiento o reconocimiento.

¿Cuál es, entonces, la ocasión, la oportunidad, con la que Walter Kohan escribe *Paulo Freire más que nunca*? Habría que pensarlo con atención, con mucho cuidado, entre la coyuntura y fuera de ella, más acá y más allá de la exigencia de realidad, con saltos en el tiempo; prestando atención a detalles que solo en apariencia resultan menores, creando vida donde pareciera haber textos muertos, recreando y resucitando, en cierto modo, atmósferas de un tiempo distinto al actual; deteniéndose en el sentido de determinadas palabras que se suponen configuran el *vocabulario-Freire* y que se han endiosado o demonizado.

Y es fundamental intentar entender, no exentos de perplejidad, el nacimiento del discurso de odio visceral que se ha ceñido sobre Freire en el Brasil antes de la asunción y en estos primeros tiempos del gobierno de Jair Bolsonaro. Todos hemos visto con asombro y dolor aquellas pancartas con el slogan: *Basta de Paulo Freire*. También nos ha causado una inmensa pena la sola idea de quitarle su título de Patrono de la Educación brasileña. Sin duda alguna nos ha generado repulsión y congoja la incitación al odio personalizada en su figura, ni más ni menos que la figura de un educador, de un educador cuyos ecos políticos y educativos no cesan en el presente y que deberían estar a resguardo de cualquier estigmatización provocadora o de toda sospecha vilmente agrietada.

Escribe Kohan, a este respecto, en su libro:

Después de casi veinte años, los “reaccionarios pragmáticos” salieron a la calle: “No más adoctrinamiento marxista. Basta de Paulo Freire”, rezaba una bandera, preparada por el profesor de Historia del Distrito Federal Eduardo Sallenave, de veintiete años, en las manifestaciones del 15 de marzo de 2013 contra Dilma Rousseff en Brasilia. En el fondo, el enemigo político declarado, el marxismo, el comunismo; en la línea de tiro, el colocado como responsable local de haber llevado el marxismo al sistema educacional brasileño: Paulo Freire. (p. 189 en este volumen)

Las consecuencias de un odio semejante están aún por verse, pero es insoslayable la impregnación empresarial-mediático-política en la

cotidianidad de los individuos y la sociedad. Cuando los cancerberos de los medios aludían hasta hace poco a la educación, estaba claro que la circunscribían a los espacios escolares, omitiéndose ellos mismos de su vil papel formativo. Era allí y solo allí donde lo educativo debía tomar lugar y, en cierto modo, las instituciones podían sostener algunos márgenes de autonomía para pensarse a sí mismas. Sin embargo, el discurso de odio actual ya ni siquiera permite semejante *libertad* y las escuelas también se han vuelto focos de intervencionismo laboral-lucrativo-tecnocrático.

Pues bien, esto es lo que tenemos a nuestro frente: Paulo Freire, de ser Patrono de la Educación Brasileña a sindicarse como enemigo de la “democracia”, bastión pedagógico del adoctrinamiento marxista-comunista. La triste mutación es visible, el encarnizamiento está al alcance de la mano, y la ocasión para pensar filosóficamente la trascendencia del problema también. Kohan lo escribe de la siguiente manera en este libro:

De esta manera, entre tantas apologías y detracciones, pretendo trazar una apreciación filosófica de la vida de Paulo Freire que sea sensible a sus enseñanzas, que resista la doble tentación de reverencia o de difamación y que mueva su figura hacia otras relaciones, más allá de la adoración y del odio. (p. 48 en este volumen)

Para comenzar con la presentación en sí me gustaría hacer un breve comentario en referencia al título del libro o, en verdad, a su múltiple título. En la edición en lengua portuguesa se pueden distinguir tres niveles visuales y textuales que visten la portada: sobre un fondo azul se aprecia el rostro maduro de Freire que mira hacia adelante, que levanta su vista; luego aparece el nombre *Paulo Freire* inscripto en relieve con letras rojas intensas; por debajo del nombre aparece la expresión: *Mais do que nunca* –más que nunca, en castellano– en una tipografía un poco menor de color verde aguado; y hacia un costado, casi en medio de los otros títulos, se lee: *Uma biografia filosófica* en letras cursivas blancas.

Queda definida así la centralidad del nombre, la centralidad del sujeto nombrado, y también queda evidenciada la idea de perdurabilidad de sus ideas acentuada con ese *Más que nunca* o, para decirlo de otro modo: más que otras veces, más que todo tiempo medible, más allá de su tiempo, incluso fuera del tiempo, todavía más que jamás, para siempre. Y tanto el nombre como la filiación con el tiempo están determinados por la idea de una biografía que no será lineal, que no será histórica en el sentido clásico de la expresión, que no será fielmente cronológica, que no la hará un

historiador, sino un filósofo. Y puede ser interesante decir algo a propósito de este adjetivo “filosófico” para el sustantivo “biografía”.

Una clave posible la encontraríamos en los escritos de Nietzsche que se dieron a conocer bajo el título *De mi vida. Escritos autobiográficos de juventud* (1856/1869), donde el filósofo expone su percepción sobre cómo contar una vida. Allí se lee que:

No debemos dejarnos guiar por los acontecimientos ocasionales, los dones de la fortuna, los giros caprichosos del destino, pues solo son el resultado de la coincidencia de circunstancias externas que, similares a las cimas de las montañas, son las primeras que saltan a la vista. En cambio, precisamente aquellas experiencias mínimas, aquellos acontecimientos interiores a los que no damos importancia, son los que con más claridad muestran la totalidad del carácter de un individuo. (p. 18)

Nietzsche plantea una oposición entre los acontecimientos fortuitos –todo lo que salta a la vista– y las experiencias mínimas, aquellos pequeños detalles de una vida que parecen pasar desapercibidos y a los cuales por lo general no prestamos demasiada atención. Pero tal vez son precisamente ellos, esos pequeños instantes o momentos, los que podrían definir una biografía filosófica.

Vayamos, entonces, a lo que creo es el corazón de este libro.

¿Qué Paulo Freire –y qué de su vida– es el que está, el que existe, el que se sugiere en la escritura de Walter Kohan? ¿Es acaso aquel que se concentra en los tópicos ya instalados y repetitivos de los cuales nada se sigue pensando? ¿O se trata de uno bien diferente? ¿Diferente de sí o de otras lecturas de sus obras? ¿Tan diferente como para volverse irreconocible para los habituales lectores y hacerles ver la notable extensión y ramificación de una obra que todavía plantea dimensiones novedosas o no tan reconocibles a primera y segunda vista?

Digamos, en primer lugar, que en este libro se plantea un gesto inaugural no tan solo de lectura y de escritura, sino también de conversación. De hecho, un par de sus capítulos incorporan la potencia del intercambio como ejemplo viviente de un modo de hacer teoría y de comprender la práctica educativa –y política y filosófica–. En intercambios con Lutgardes Costa Freire, hijo menor de Paulo Freire, y con Esther Pillar Grossi, una amiga entrañable –y además recuperando una entrevista con Matthew Lipman–, Kohan se propone conversar a propósito del educador brasileño, sobre los acontecimientos de su vida, sobre cómo Freire ha sido siempre, o se ha hecho, o se ha convertido, o se ha transformado en *Freire*.

Este tono conversacional no solo es necesario, sino también crucial para acompañar más de cerca esa esquiiva relación entre biografía

y obra, entre lo que se escribe y lo que se hace (o cómo se lo hace); esa ilusión o tentación de encontrar algunos signos de una difícil confluencia entre zonas de discurso, modos del vivir y territorios de experiencias. Además, puede ser comprendido como un esfuerzo de aproximarse a la idea de “diálogo”, tan presente en la obra revisitada.

En segundo lugar este es un libro que incorpora una pregunta, que se vuelve él mismo pregunta, que pone de relieve la pregunta por Paulo Freire o, incluso, que hace de la lectura y de la escritura sobre Freire y su vida una pregunta. Y esa pregunta –generosa, larga, inconcebible, a veces imprecisa por inabordable– está dada por el sentido de una educación filosófica, así definida por Kohan:

[...] una educación filosófica (Freire tal vez habría llamado a esa educación de “emancipadora”, “liberadora” o “transformadora”) toca y afecta políticamente la vida –aumenta la potencia de vivir de los que de ella participan a partir del ejercicio de poner en cuestión, con otros y otras, el sentido de la propia vida–. (p. 76 en este volumen)

Para hilvanar esa noción de educación filosófica en Paulo Freire se nos propone aquí realizar un pasaje a través de cinco principios –como comienzos, como inicios, no como axiomas– o cinco formas o cinco gestos a través de las cuales se despliega un modo de pensar y vivir filosóficamente los vínculos entre educación y política. Ellos son: vida, igualdad, amor, errancia e infancia. Resaltaré algunos párrafos del libro que, en relación con esos principios, han llamado mi atención.

Vida:

Él [Freire] nos ayuda a pensar las posibilidades de la filosofía, siendo que esta puede ser tanto una teoría o un sistema de pensamiento como una forma de afirmar la vida, en conexión muy próxima con la educación y la política. Por eso es muy difícil separar una de otra. Es en ese sentido específico que Paulo Freire es un filósofo: no tanto por las teorías o sistemas en los cuales busca sustentar su práctica, ni siquiera por la calidad filosófica de sus teorías o pensamiento, sino por la forma con la que hace de su vida un problema filosófico y de su filosofía una cuestión existencial en la búsqueda de un mundo sin opresores ni oprimidos. (p. 93 en este volumen)

Igualdad:

¿Qué es lo que significa afirmar que todas las vidas son iguales o que ninguna vida es desigual como principio de una política afirmada en la educación? ¿O en qué sentido es necesaria (y posible) la igualdad como principio de una política para la educación, cuando nuestras sociedades

–y sus instituciones educativas– explotan de desigualdad? ¿Se trataría de una afirmación romántica, idealista? ¿La igualdad puede, de hecho, ser pedagógicamente practicada, vivida, en una realidad cargada de las más diversas desigualdades como la nuestra? ¿En qué sentido? ¿De qué manera? (p. 102 en este volumen)

Amor:

Paulo Freire recrea ese enigma o misterio del *eros* pedagógico, de una pedagogía invisible, inesperada, imposible. Es esto lo que más enseña: un *eros* tan imposible como necesario para una vida amorosa que no puede ser vivida y, al mismo tiempo, es la única que vale la pena ser vivida. Es lo irrenunciable de sus *pedagogías*, desde *Pedagogía del oprimido* hasta *Pedagogía de la autonomía*. De todas ellas. Ya de las primeras, las más asertivas, afirmativas y categóricas. Incluso antes, en la *Educación como práctica de la libertad*, en que define la relación de opresión como una relación violenta, “a un tiempo, desamor y un impedimento para el amor” (Freire, 2015 [1967], p. 43).

Errancia:

Las marchas son expresiones de una errancia, especie de viaje que sale del espacio de confort sin un punto fijo de llegada, pero con la esperanza de que cambiar el mundo es posible. En ese sentido, las marchas son educadoras. Errantes de todos los colores, géneros, etnias, condiciones sociales, con su errancia, invitan a salir del lugar, a abandonar la comodidad del estado de cosas, la acomodación y el confort. Las marchas educan en el doble sentido de mostrar lo que está oculto y de hacernos vivenciar el propio estar en marcha como una forma de habitar el mundo, de no apreciar lo que nos fija o nos ata a un estado de cosas vivible apenas para algunos. Las marchas nos educan, convidándonos a un habitar el mundo en estado de errancia. (p. 142 en este volumen)

Infancia:

Así, las formas con las que algunas inspiraciones nacen hacen que permanezcan mucho tiempo en Paulo Freire; quien sabe, nunca se acaben. Entre ellas, podemos incluir su intimidad con la naturaleza, su análisis crítico de la realidad política brasileña, su insatisfacción frente a esa realidad y un deseo irrefrenable de transformación, su gusto por las letras, su fascinación por todo lo que tuviera que ver con la lengua portuguesa. Todo eso nace en casa, en la infancia, y, por la forma y el modo en que nace, lo hace para permanecer, a través del tiempo que pasa, en otro tiempo que no pasa. (p. 162 en este volumen)

Los párrafos precedentes –que, confieso, pueden parecer arbitrarios y ser otros bien distintos en virtud de la vastedad de este libro y de cada lectura personal y colectiva– muestran un hilo narrativo que se inicia con la vida y culmina con la infancia y, entre medio, desfilan la igualdad, el amor (o el *eros*) y la errancia. Se trata, en efecto, de un modo de contarse y de contarnos una biografía filosófica matizada por respiraciones, pensamientos, relaciones, movimientos, avatares, compromisos, sueños, filiaciones teóricas, polémicas y militancia.

Este modo de narrar inunda el texto de posibilidades e inspiraciones, haciendo de cada principio una suerte de oportunidad para pensar la obra de Paulo Freire como latente, trazando distintas variaciones de preguntas y de problemas, probando diferentes filiaciones teóricas, retrotrayendo y avanzando discusiones, saboreando qué podría pasar con ciertas ideas –en cierto modo anquilosadas o dadas por ya sabidas– si cobraran vida nuevamente, o de otra manera, con otras resonancias.

No es casualidad, por lo tanto, que el libro se inaugure con una conversación filial, que ofrezca aquellas experiencias mínimas de una biografía que comienza entonces a delinearse en términos de relación vida-mundo.

No es por acaso, tampoco, que el primer principio esbozado sea el de la vida, el de una vida entendida como filosófica, no ya un sistema-filosofía o una determinada cualidad teórica, sino la vida de un ser-existente, una existencia que afirma la vida y, por lo tanto, que afirma la educación y afirma la política, o que se afirma en la educación y en la política.

El hecho de que a la vida le siga el gesto de la igualdad no hace más que poner de relieve un debate todavía vigente, con muchas aristas, y muchas veces mal formulado. Se trata de una igualdad primera, de la igualdad como condición primera, de la igualdad como atmósfera y como conversación; de una igualdad que hace posible la tarea educativa y política, y no ya de la igualdad como promesa o como insano artificio para el después –¿después, cuándo?–, para otro momento –¿cuál, dónde?–.

La igualdad es, al fin y al cabo, aquello que justifica por qué sentimos y pensamos la educación como un acto político en un mundo donde la desigualdad se ha vuelto moneda corriente e infaustamente naturalizada: porque creemos, pues, que no existe un destino natural, un destino inevitable o, dicho de otro modo, un destino inevitable e irreparable.

Y si la vida es el inicio, es lo fecundo, y la igualdad es el modo de encontrarse, de estar y permanecer (la ética y la estética de la reunión en comunidad), el amor sobreviene como esa misteriosa posibilidad de lo imposible, quizá la de hacer confluir las tres vertientes del

sentido que los griegos daban a esta palabra: el *eros* –lo pasional, lo erótico–, el *ágape* –la ternura y la pureza– y la *filia* –el amor valorativo, la afición por algo, por alguien–.

Lo cierto es que hoy ciertas formas de la imagen, de la comunicación y en particular del consumo se han aglutinado en pos de celebrar lo efímero, el puro incendio de los sentidos, concentrándose con frecuencia en la torpeza de un debate insípido sobre el amor en torno de la fidelidad y la infidelidad, entre la estabilidad y la inestabilidad, etcétera. Como si esta época abominara de cualquier modo de trascendencia y solo elogiase la fugacidad, el aquí y ahora mezquino y estrecho, aquello que no existe cuando dejamos de prestar atención o, directamente, su imperativo, una búsqueda que equivoca el camino centrándose en el voluntarismo del afecto y de la conveniencia o inconveniencia.

Por ello, el principio del amor no puede ser otra cosa que la disposición a una batalla sobre lo que vale la pena o sobre la pena que vale; una batalla contra dos enemigos del amor: uno, el terremoto de las sensaciones espurias que parecen acabar incluso antes de comenzar, sin duración ni intensidad, en síntesis, el amor devaluado, adelgazado; otro, el amor sobrevaluado, el amor genérico, grandilocuente, que nunca termina de encarnarse o hacerse entrañable, el amor a todo, el amor a nadie.

Estos principios deberían entenderse en su movimiento, con su movimiento, desde su errancia: el movimiento de salir, el de salirse de uno, el de quitarse de la comodidad, el de la rebeldía, el de marchar hacia fuera, *marcharse* y marchar con otros, darle movimiento al mundo, mostrarle las desgarraduras y las insatisfacciones, no permanecer quieto y aquietado, no contentarse con lo propio y delatar lo impropio, lo inapropiado. Educar, entonces, como una forma de marchar hacia otro mundo, hacer otro mundo, cuidar al mundo y cuidarse de él, cuidar a otros y otras, no reducir el mundo a una simple y funesta imagen de mercado, no marchar hacia el mercado como sinónimo de educación, disputarle al mundo el propio sentido de *mundo*.

Y el último principio, el de la infancia, nos hace girar el libro hacia su propio comienzo. Crea la sensación de que es un final por donde deberíamos comenzar, pensar lo conclusivo en términos de una apertura; otra vez una ocasión, una oportunidad para mantenerse atentos, en vilo. La infancia como una manera de estar en el mundo y de existir en la vida, como un tiempo que parece pasar de largo y que no deja de pasar; lo que quizá no concluya, la permanencia, la insistencia de un cierto modo de sentir la naturaleza, de atesorar las primeras letras, el deleite por la poética de la lengua, las primeras desilusiones y las primeras ilusiones de transformación.

La invitación a la lectura de *Paulo Freire más que nunca*, la lectura como invitación, queda hecha, con sus imperfecciones, sus caprichos, sus desvaríos y sus subrayados. Queda en mí la sensación de no haber podido estar a la altura del libro, pero, también, la de no haber querido dejarme guiar por esa falsa y desmedida exigencia.

Deseo, espero, eso sí, que el convite haya podido mostrar las profundidades y el relieve de esta travesía de Walter Kohan –amorosa, esforzada, amistosa, generosa: filosófica– y expresar algunos de sus efectos y afectos en mi torpe lectura.

Al fin y al cabo soy nada más –y nada menos– que un maestro que ha leído a un maestro que a su vez ha leído a un maestro, y que quisiera que otros y otras puedan contagiarse de esta múltiple voluntad y vitalidad: la de intentar que una obra como la de Paulo Freire, que una vida filosófica como la de Paulo Freire, no perezca, no se ahogue en discursos de odio, continúe, perdure, siga existiendo entre nosotros, pueda ser otra, *más que nunca*.

Buenos Aires, entre el 9 y el 15 de enero de 2020.

BIBLIOGRAFÍA

- Handke, P. (1990). *Ensayo sobre el día logrado*. Madrid: Alianza Tres.
- Kohan, W. O. (2015). *Viajar para vivir: ensayar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kohan, W. O. (2013). *El maestro inventor*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nietzsche, F. (1997) *De mi vida. Escritos autobiográficos de juventud* (1856/1869). Madrid: Valdemar.

PRESENTACIÓN A LA EDICIÓN EN CASTELLANO

Federico Brugaletta y Walter Kohan

Esta edición en castellano nos ha dado la oportunidad de realizar un viaje de aprendizajes. Pensamos que traducir no es meramente pasar palabras de una lengua a otra, sino, antes bien, una oportunidad para pensar otra vez lo que habíamos pensado o para pensar por primera vez en los espacios que nos abre la nueva lengua. Traducir es viajar entre dos mundos que, en este caso, nos han permitido casi reescribir un texto igual y diferente, atento –esperamos– a las singularidades de esta lengua en la que ahora escribimos.

Desde el inicio nos dimos cuenta que lo más importante es hacer lo que se hace con amor, como lo recuerda Lutgardes Costa Freire en la entrevista que abre el libro. Entonces había que traducir este libro amorosamente y eso hicimos, cuidando los detalles, demorándonos en cada palabra, saboreando las nuevas inspiraciones, disfrutando de la oportunidad de estar escribiendo y reescribiendo a Paulo Freire en nuestra lengua.

La experiencia de la traducción es siempre intensa y desafiante. En este caso la intensidad y el desafío se han multiplicado. Para Walter, porque significaba volver a la lengua materna, disponer a Freire en la lengua propia después de haberlo escrito en *su* lengua. Porque a Freire había que escribirlo en portugués, por amor y también por vivir su tantas veces vivida experiencia con lo extranjero, con lo otro, para transportarse a otro lugar. Para Federico, porque

implicaba aprehender una lengua otra y transformarla para otros, lectores y lectoras de la lengua castellana. Ambos tuvimos la extraordinaria posibilidad de realizar este viaje imaginario acompañados por amigos, colegas, estudiantes, estudiosos de Freire en tantos países, maestros y maestras, así como por militantes sociales, a los cuales teníamos presentes a la hora de las palabras imposibles o las formas otras de pensar, escribir y vivir la educación. Felizmente, recorrimos esa aventura de traducción, y cuando se camina en compañía y amorosamente, el final del camino nos encuentra sonriendo y sintiendo que el esfuerzo valió la pena. Nos sentimos de verdad privilegiados de estar siendo portadores al castellano de este libro sobre el pensamiento y la vida de Paulo Freire.

Este es un libro escrito y traducido por dos lectores empecinados de Paulo Freire. Walter analizó más de veinte libros, entrevistas y conferencias de Paulo Freire realizados en distintos momentos de su vida y de su producción intelectual. Extrajo citas de cada texto, las integró a ideas propias y las esparció a lo largo del libro con generosidad. En este sentido, quienes lean este libro van a leer mucho a Freire, van a leer muchos Freires, de distintas épocas, en la dinámica de su pensamiento y su vida. Y para ello, Federico transportó todas las referencias bibliográficas de las obras de Freire, que se encontraban principalmente en portugués, a las ediciones al castellano. Indicó (siempre que fue posible) el año de publicación y el número de páginas de la edición en castellano, así como, entre corchetes, el año de publicación original, para que los lectores puedan notar dos cuestiones: el momento histórico donde Freire escribió cada cosa y la edición en castellano posible de ser encontrada en bibliotecas y librerías. Para volver a leer Freire, para leerlo por primera vez, para descubrir la inmensidad de su obra, de su pensamiento, de su vida.

Por otro lado, alzando un poco la mirada, vemos que la cuestión de la traducción ha sido algo muy importante no solo en la propia biografía intelectual de Paulo Freire y en la circulación de su pedagogía, sino también en la historia de los intercambios pedagógicos modernos. Siendo extremadamente sintéticos, podríamos analizar la historia de la circulación de ideas en América Latina bajo el modelo de centro-periferia, según el cual América Latina era concebida como un territorio de recepción de ideas pedagógicas producidas en los países centrales. En los años sesenta, esa lógica de producción y distribución de saber, que ciertamente podríamos caracterizar como colonialista, se transformó. Y la pedagogía de Paulo Freire es un caso claro de ello. Junto a la teoría de la dependencia y la teología de la liberación, la pedagogía freireana invierte los términos del intercambio hacia adentro y hacia afuera de América Latina. Hacia adentro, porque se generaron

circuitos de edición y lectura, al interior de la región de autores educadores latinoamericanos que pensaron los problemas de América Latina. Hacia afuera, porque esas ideas latinoamericanistas salieron al mundo, circularon globalmente de modo muy veloz, no solo a otros países del denominado “tercer mundo”, sino también hacia Europa y los Estados Unidos.

Tomemos solo el caso de *Pedagogía del oprimido*: el libro es escrito por Freire –en diálogo con militantes que asistían a sus cursos en ICIRA– entre los años 1967 y 1968 en Santiago de Chile. Allí hay una historia y una polémica con respecto al “manuscrito”, las copias dactilografiadas y aquellas mimeografiadas que, parece, circularon furtivamente. ¿Qué sabemos? Una copia del manuscrito se tradujo al castellano por el chileno Jorge Mellado. Esa traducción no fue editada en forma de libro en Chile, sino que fue publicada por primera vez por una editorial uruguaya de origen cristiano protestante, llamada Tierra Nueva, en Montevideo en 1970. Ese mismo año fue también editada por otra editorial cristiana protestante, Herder and Herder, en Nueva York, con una traducción a cargo de una estudiante brasileña que Freire conoció en su breve paso por Harvard en 1969, Myra Bergman Ramos. De hecho, esa es hasta hoy la versión utilizada en las reediciones en todo el mundo anglosajón y en los otros mundos que usan esa traducción como base.

Pero amplíemos un poco más la escala. Así continúan las ediciones de *Pedagogía del oprimido*: se traduce al italiano (en 1971, en Roma y Milán), al alemán (en 1971, en Stuttgart), al indonesio (en 1972, en Jakarta), al danés (1973, en Copenhague), al francés (en 1974, en París), al griego (en 1974, en Atenas), al japonés (en 1979, en Tokio)... Y siguen las traducciones hasta la última de la que tenemos registro al finés (en 2006, en Tampere). Son muchas más, claro. Así como lo fueron las ediciones dentro un mismo mundo lingüístico como el lusófono (Oporto, 1972; Río de Janeiro, 1974) o el castellano (Buenos Aires, 1972; México, 1973; Madrid, 1978).

Esto evidencia de qué modo la *Pedagogía del oprimido* circuló muy velozmente a escala global. Y lo sigue haciendo. ¿Por qué Freire se expandió tan rápidamente por el mundo? Quizás porque hubo mucha necesidad de su palabra, porque hubo muchos –maestros, profesores, extensionistas, militantes– que pensaron junto a él para transformar el estado de cosas, la escuela, el territorio, el mundo. Porque Freire es, desde los años setenta, un símbolo (no solo en América Latina, sino en el mundo entero) de la búsqueda de una educación transformadora, libertadora, utópica.

Y así llegamos al presente en el que, tal vez “más que nunca” es necesario leer a Paulo Freire. Porque en este tiempo mezquino en el que

el gobierno brasileño ha declarado su enemigo público número uno al maestro de la generosidad, Paulo Freire puede ayudarnos a repensar una educación política como la que necesitamos en América Latina. No deja de ser llamativo que el principal enemigo de un gobierno sea un educador; menos que sea un educador del pueblo oprimido; menos aún, que sea el inspirador de una pedagogía de la pregunta, esto es, una pedagogía que enseña, sobre todo, a preguntar. Porque es a eso a lo que le temen los gobiernos autoritarios –aunque hayan sido elegidos en elecciones “democráticas”–: a un pueblo que pregunte y se pregunte. También por eso nos resulta conmovedor y emocionante estar ofreciendo esta edición de *Paulo Freire más que nunca, una biografía filosófica* en castellano. Porque es como ofrecer una pregunta, la potencia de una pregunta, el mundo que una pregunta nos abre cuando nos atrevemos a pensar en el mundo que vivimos y en el mundo que podríamos vivir. Que la disfruten, lectores y lectoras, como nosotros hemos disfrutado traducirla.

Entre La Plata y Río de Janeiro, diciembre de 2019,
en tiempos de resistencia en Brasil
y de renovada esperanza en Argentina.

PRESENTACIÓN

PRINCIPIOS (INICIOS)

Y SENTIDOS DE UNA LECTURA

Walter Kohan

... siempre digo que la única manera que alguien tiene de aplicar, en su contexto, alguna de mis proposiciones es, precisamente rehaciéndome y no siguiéndome. Para seguirme, lo fundamental es no seguirme.
(Freire citado en Freire y Faundez, 2013 [1985], p. 63)

No tengo por qué no repetir, en esta carta, que la afirmación según la cual la preocupación con el momento estético del lenguaje no puede afligir al científico, ni al artista, es falsa. Escribir bonito es deber de quien escribe, sin importar el qué o sobre qué.
(Freire, 2015 [1994], p. 130)

Paulo Reglus Neves Freire, o mejor Paulo Freire,¹ es una figura extraordinaria no solo para la educación brasileña, sino también para la educación latinoamericana y mundial. Sus contribuciones no se limitan a una obra escrita, ni mucho menos a un método, ni siquiera a un paradigma teórico, sino que también refieren a una práctica y, de un modo más general, a una vida dedicada a la educación, una vida

1 En diálogo con Sérgio Guimarães, Paulo Freire aclara que su segundo nombre, “Reglus”, surge de un error en el registro civil: debería haberse llamado Paulo “Regulus”. Sea como fuere, el nombre no prosperó, y desde que él tiene memoria fue llamado Paulo Freire (Freire y Guimarães, 2010 [1987], p. 21).

hecha escuela, o sea, una manera de ocupar el espacio de educador que lo llevó de viaje por el mundo entero “haciendo escuela”, educando en países de América Latina, de Europa, Asia y Oceanía, en los Estados Unidos y en el África de lengua portuguesa.

Este párrafo inicial es una apreciación surgida de una constatación más o menos evidente para cualquiera que trabaje en educación y circule en el ámbito académico en Brasil o, más aún, fuera de él. Una investigación reciente de la Cátedra Paulo Freire de la PUC-SP muestra que entre 1991 y 2012, solo en Brasil, nada menos que 1.852 trabajos de posgrado (1.428 disertaciones de maestría académica, 39 disertaciones de maestría profesional y 385 tesis) hacen referencia al pensamiento de Paulo Freire (Saul, 2016, p. 17).

Se puede discutir su manera de entender la educación, algunas de sus experiencias prácticas, sus apuestas políticas... En fin, mucho se puede argumentar sobre él, pero no hay cómo negar que Paulo Freire dedicó su vida a la educación, y que por eso es reconocido en todo el mundo educativo. Basta mirar las bibliografías de libros o de trabajos académicos publicados en el campo de la filosofía de la educación (o, más aún, los programas relacionados con esa disciplina en instituciones de enseñanza superior localizadas en países de todos los continentes) y será difícil encontrar el nombre de otro latinoamericano y, mucho menos, con la frecuencia con que se encuentra el más destacado educador brasileño. *Pedagogía del oprimido* está entre los primeros libros más consultados del banco de datos *The Open Syllabus Project*, que incluye más de un millón de programas de universidades de lengua inglesa de los últimos diez años.

Y aunque las referencias bibliográficas se concentren casi exclusivamente en *Pedagogía del oprimido*, difícilmente, creemos, esa obra sería tan vastamente leída y estudiada si no fuera por el peculiar movimiento de la vida del autor que la acompaña antes, durante y después de su publicación. Una investigación reciente en el Google Scholar, realizada por Elliot Green, muestra que *Pedagogía del oprimido* es, en el mundo entero, la tercera obra más citada en el campo de las ciencias sociales (Green, s.f.). Los números y los datos impresionan: más de setenta y dos mil veces citado, el libro es el primero del mundo en el área de educación; considerándose el conjunto de las ciencias sociales, aparece apenas atrás de *The Structure of Scientific Revolutions*, de T. Kuhn (filosofía), y, por muy poco, de *Diffusion of Innovations*, de E. Rogers (sociología). Un dato curioso: las ediciones del libro en castellano y en inglés tienen más citas que la edición en portugués. Nadie es profeta en su tierra. ¿Nadie es profeta en su tierra? He aquí una de las preguntas que este libro busca pensar.

Y no es tan solo en el campo específico de la filosofía de la educación y de la educación popular o de jóvenes y adultos que su figura y ese libro en particular aparecen, sino también en campos muy diversos como la antropología, las ciencias de la religión, el teatro, la psicología, la comunicación, la enfermería, el servicio social, los estudios culturales, las letras, el periodismo, etc.²

La vida de Paulo Freire envuelve un peregrinar por el tercer mundo, aunque resida, durante un período extenso de ese camino, en el primer mundo: tras el golpe de Estado de 1964 y luego de un rápido paso por Bolivia, vive varios años en Chile, después habita por casi un año en los Estados Unidos y, finalmente, va para Suiza, donde, como coordinador del Sector de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, en Ginebra, realiza campañas de alfabetización en países como Nicaragua, Guinea-Bisáu, Santo Tomé y Príncipe, Cabo Verde y Tanzania. Recibe decenas de doctorados *honoris causa* y muchos premios, entre ellos el de la Paz de la UNESCO, en 1986. Sus principales trabajos están traducidos a más de veinte lenguas. Su relevancia para el mundo de la educación es destacada por importantes académicos de diversos países. Si no, que lo digan, a modo de ejemplo, algunos testimonios sobre su figura: “Paulo Freire es el intelectual orgánico ejemplar de nuestro tiempo” (West, 1993, p. xiii); “El nombre de Paulo Freire fue recibido en proporciones casi icónicas en los Estados Unidos, en América Latina e, inclusive, en muchas partes del mundo” (Aronowitz, 1993, p. 8); “El catalizador, si no el principal *animateur* de la innovación y del cambio pedagógico en la segunda mitad del siglo” (Torres, 1990, p. 12); “El educador más importante del mundo en los últimos cincuenta años” (Macedo citado en Wilson, Park y Colón-Muñiz, 2010, p. xv); “La vida y la obra de Freire están inscriptas en el imaginario pedagógico del siglo XX, constituyendo una referencia obligatoria para varias generaciones de educadores” (Nóvoa, 1998, p. 185). La lista podría llenar muchas y muchas páginas. Paulo Freire consiguió hasta algunas hazañas simbólicas en Brasil, tales como desmentir refranes populares (él es un profeta en su tierra) e inspirar milagros –en Brasilia, ciudad sin esquinas, la Universidade Católica (UCB) creó una esquina llamada “inédito viable”, uno de los conceptos de Paulo Freire–.

2 La educación es el campo en que su figura tiene mayor relevancia. Por ejemplo, la última edición de la mayor reunión anual de investigadores educacionales del mundo, organizada por la American Educational Research Association (AERA), tuvo sesenta y cinco sesiones académicas dedicadas a discutir las ideas del educador de Pernambuco, y el Paulo Freire Special Interest Group (SIG) es uno de los mayores de esa asociación, con más de mil miembros (Fischam, Sales y Pretti, 2018, p. 30). Tal vez estos datos ayuden a entender por qué su nombre es menos recusado fuera de Brasil que dentro de él.

De este modo, para bien o para mal, a gusto o a disgusto del propio Paulo Freire, él termina convirtiéndose en un ícono, un mito, un símbolo que trasciende, y mucho, Brasil. Daré un ejemplo pequeño, personal, apenas para ilustrar esa presencia. En 2013 fui invitado a participar de algunas actividades académicas en Japón, en las universidades de Osaka y Sophia (en Tokio). En el aeropuerto, me esperaban tres estudiantes de la universidad de Osaka: una de ellas tenía un cartel con mi nombre, otra, una placa con la expresión “PFC” (*philosophy for children*, filosofía para niños), y la tercera vestía una remera (muy bonita, por cierto) con la expresión *filosofia como libertação* (así, en portugués) y un dibujo-caricatura muy expresivo y bien hecho del rostro de Paulo Freire. Yo no iba a hacer nada relativo a Paulo Freire en esa visita, ni constaba nada significativo sobre su obra en mi currículum académico que estaba con ellos, pero bastaba que yo viniese de Brasil, del campo de la filosofía y de la educación para que, como supe después, hicieran una remera especial con el rostro de Paulo Freire para recibirme.

Ese lugar simbólico tan significativo de Paulo Freire no es apenas producto de un trabajo académico, sino también de un compromiso militante continuo durante toda su vida. Sin pretender realizar una periodización estricta,³ podríamos señalar tres etapas o momentos destacados en la vida de Paulo Freire. La primera es aquella que se inicia con su nacimiento y que culmina cuando el Programa Nacional de Alfabetización de Adultos, apenas iniciado bajo su coordinación, es suspendido por la dictadura instaurada en Brasil en 1964. Paulo Freire es encarcelado y debe exiliarse primero en Bolivia, después en Chile y más tarde en los Estados Unidos y en Suiza. El segundo momento ocurre justamente durante este exilio. En Chile, asesora al Ministerio de Educación y al Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria; en los Estados Unidos, da clases en la Universidad de Harvard y está en contacto con diversas organizaciones y movimientos sociales; en Suiza, es consultor especial para educación del Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra, desde el cual lanza diversas campañas de alfabetización, ya citadas. La tercera etapa comienza en 1980, con su retorno al Brasil, donde participa de la fundación del Partido de los Trabajadores (PT), es secretario de educación de la ciudad de San Pablo en la gestión de Luiza Erundina (cargo al cual

3 Lidia Rodríguez (2015) muestra, con el apoyo de Moacir Gadotti, los límites de tal periodización y defiende su preferencia por una lectura que, antes que fases, demuestre un retorno a un desarrollo en espiral de ciertos temas que permanecen en los textos de Freire. Mantenemos aquí la referencia a etapas porque privilegiamos, como veremos, la lectura de su vida más que de su obra.

renuncia antes de terminar su mandato), lidera varias organizaciones de educación popular y es profesor en algunas universidades paulistas (UNICAMP, PUC-SP) hasta su muerte, el 2 mayo de 1997.

Como consecuencia de este lugar simbólico tan significativo, resultado de su compromiso militante con las clases oprimidas-excluidas y de haber hecho de su propia vida una causa a favor de sus convicciones e ideas, la imagen de Paulo Freire no resulta indiferente a nadie y se convierte en generadora de los más profundos amores y desamores, pasiones alegres y tristes, animosidades y rencores... Todo junto y muchas veces mezclado y confundido. Y, sobre todo, exagerado.

En el contexto de la actual situación política en Brasil, las cosas aparecen más pronunciadas y excedidas. A partir del *impeachment* contra la presidenta Dilma Rousseff, en agosto de 2016, se intenta aplicar una política educativa contraria, sobre todo en algunos aspectos, a la que se practicaba en los últimos gobiernos del PT, lo que sitúa a Paulo Freire como uno de los principales opositores. Ya anteriormente, por lo menos desde las manifestaciones callejeras de 2013, él es colocado, por grupos como el Movimiento Brasil Livre (MBL) y Revoltados Online (RO), como el responsable de un supuesto “adoctrinamiento marxista” en las escuelas y la raíz de casi todos los problemas de la educación en Brasil, desconsiderando el hecho de que él mismo ciertamente estaría de acuerdo con muchas de las apreciaciones críticas al sistema, y aunque la realidad efectiva de la educación brasileña tenga muy poco que ver con las enseñanzas del educador de Pernambuco.. En el programa educativo del actual presidente de Brasil, Jair Bolsonaro, se afirma la necesidad de cambiar el método de gestión y de modernizar el contenido (lo que incluye la alfabetización) “expurgando la ideología de Paulo Freire de la educación brasileña” (Bolsonaro, 2018, p. 46).

¿Cómo se llega a ese estado? La situación se torna más nítida cuando el gobierno federal de Dilma Rousseff promulga, en abril de 2012, la Ley n°16.612, que declara a Paulo Freire patrono de la educación brasileña. No son muy evidentes los efectos prácticos de esa ley en las escuelas, aunque algunos programas de los últimos años del gobierno de Dilma se digan inspirados en Paulo Freire. Es, más que otra cosa, el valor de los símbolos, de las palabras, de los gestos. Se trata de una ley mucho más llamativa por su contenido simbólico que por los efectos prácticos palpables. En las noticias del portal del Ministerio de Educación se puede leer, entre los fundamentos de la decisión:

En su obra más conocida, *Pedagogía del oprimido*, el educador propone un nuevo modelo de enseñanza, con una dinámica menos vertical entre profesores y alumnos y la sociedad en la cual se insertan. El libro fue traducido en más de 40 idiomas. (BRASIL, MEC, 2012, s./p.)

La primera parte es, por lo menos, muy discutible. Como veremos, no es específicamente un modelo de enseñanza lo que está en juego en *Pedagogía del oprimido*. En vez de eso, lo fundamental en el libro es la crítica a los principios políticos de lo que allí se denomina como “educación bancaria” y la afirmación de una nueva política para la educación, sin opresores ni oprimidos. Lo que está en juego no es solo un modelo de enseñanza, sino una lógica de la relación pedagógica que no tiene que ver solamente con las instituciones de enseñanza, sino también con relaciones de poder que se ejercen en diversos ámbitos del campo social.

Discutible o no en sus fundamentos, el valor simbólico del homenaje es profundo e impactante. Los diccionarios dicen que un patrono es un “mecenas, protector, defensor, padrino, abogado”. Todas esas palabras le caben muy bien a la figura de Paulo Freire, que era abogado de formación y conseguía ejercer todos esos otros papeles por vocación. Sin embargo, no todos los brasileños y brasileñas coinciden en esa apreciación.

Si gran parte de los educadores y las educadoras en Brasil, en especial los que trabajan con los sectores más excluidos, consideran esa medida un simple acto de justicia, muchos sectores contrarios al PT y a lo que representa (lo que se llama hoy, con desprecio, “petismo” o “lulismo”, aludiendo a una imagen construida en los últimos años por los medios de comunicación que asocia inmediatamente el partido a la corrupción y a todo lo malo que acontece en Brasil) intentaron derribar el homenaje tan pronto como encontraron una situación política más favorable.

Desde 2017, circula en el Senado Federal una idea legislativa para revocar la citada ley. Luego de juntar rápidamente más de veinte mil firmas, la idea se transformó en propuesta legislativa (SUG 47/2017) en noviembre de 2017. En los considerandos se afirma que...

Paulo Freire es considerado filósofo [sic] de izquierda y su método de educación [sic] se basa en la lucha de clases, el socio constructivismo [sic] es la materialización del marxismo cultural, los resultados son catastróficos y [sic] tal método [sic] ya demostro [sic] en todas las evaluaciones internacionales que es un fracaso rotundo. (Brasil, Senado Federal, 2017a, s/p)

Los errores en la digitación corresponden al original que está en la página del Senado Federal. En la pestaña “Mais detalhes” aparece añadido:

El profesor Pierluigi Piazzi ya alertaba para el fracaso del método y vemos en la práctica [sic] la declinación de la educación [sic] brasileña, no es posible mantener como patrono de nuestra educación el responsable por el método [sic] que llevó la educación brasileña para un agujero. (Brasil, Senado Federal, 2017a, s/d)

El texto aparece de esa forma, con errores de ortografía, de digitación, falta de acentos, etc. Como se puede constatar, además de los errores de digitación que presenta, el argumento es totalmente falaz y reduccionista. Dicho argumento es falaz *ad hominem*, o sea, supone que basta la mención de alguien como “filósofo de izquierda” para descalificarlo. Reduce a Paulo Freire a un método que, por otro lado, no se basa en la lucha de clase, falsedad por la que el pernambucano recibió muchas críticas de diversos marxistas (cf., por ejemplo, Freire, 2010 [1992]). Confunde a Paulo Freire con el socio constructivismo y el marxismo cultural y se refiere a evaluaciones internacionales negativas inexistentes (o, al menos, nos dice cuáles son). En fin, una aberración lingüística y conceptual, ya que, además de las marcas de una escritura desatenta, expone una pobreza conceptual inapropiada tratándose de una figura educativa de gran relevancia. De cualquier forma, la propuesta es debatida por la comisión de Derechos Humanos y Legislación Participativa (CDH), que la rechaza el 14 de diciembre de 2017 por considerarla “fruto de la ignorancia sobre el legado del educador” (Brasil, Senado Federal, 2017b, s/p). De este modo, la propuesta es archivada y Paulo Freire continúa siendo, por lo menos por la letra de la ley y hasta nuevo aviso, el patrono de la educación brasileña. En una entrevista reciente con una niña de ocho años llamada Esther Castillo –publicada en *youtube* el 29 de abril de 2019–, el presidente J. Bolsonaro dijo, en una intervención que combina un raro gesto feminista y su habitual desprecio antifreireano: “Quien sabe nosotros tengamos una patrona de la educación, no más un patrono muy desagradable. No es necesario decir quién es el que tenemos hasta el momento, que va a ser cambiado. Estamos esperando alguien diferente” (Bolsonaro, 2019, s/p). En cualquier caso, por tratarse de una Ley Federal, ese cambio tendrá que pasar por el Congreso.

Al mismo tiempo, el Gobierno Federal actual consagra una política educativa que va a contramano del pensamiento de Paulo Freire. El movimiento Escola sem Partido (ESP) ha ganado, al menos en los últimos años, aunque no sin resistencias, adeptos en el Congreso y en los medios de comunicación,⁴ y la educación brasileña retrocede

4 El movimiento es fundado y presidido por Miguel Nagib, presidente de la ONG Escola Sem Partido y promotor de los diversos proyectos de ley denominados “contra el abuso de la libertad de enseñar” (cf. “Por uma lei contra...”, s.f.). Él se presenta inspirado en el Código de Defensa del Consumidor y cumpliría el Art. 70 del *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), en el sentido de ser “deber de todos prevenir la ocurrencia de amenaza o violación de los derechos del niño y del adolescente”, siendo uno de ellos su libertad de conciencia y de creencia. Así, el proyecto intervendría para impedir el “abuso de la libertad de enseñanza del profesor”, para preservar esa “libertad de conciencia de los estudiantes” y el “pluralismo de ideas en las aulas”

significativamente, en particular respecto de cuestiones cruciales para el educador de los oprimidos y oprimidas, tales como la gestión democrática, la formación docente y el combate al analfabetismo.

Infelizmente, Paulo Freire continúa siendo patrono de una educación que se parece cada vez menos con sus deseos e ideas, con las enseñanzas de su vida y sus escritos.

En ese escenario no es simple escribir un texto sobre o a partir de Paulo Freire, principalmente por la posición, ya descrita, en que él ha sido colocado. Por tratarse de una figura comprometida, con un posicionamiento político claramente definido, ha generado tanto admiración como rechazo, y hasta cierto desprecio en círculos académicos y políticos. En ese sentido, el deslumbramiento y el apasionado rechazo provocados análogamente por su figura convergen en una postura acrítica (ya reverencial, ya difamatoria)... igualmente poco responsable e interesante para pensar más libremente a partir de las tensiones presentes en la obra y en la vida del educador de Pernambuco.

De este modo, el primer movimiento, necesario pero difícil, es sacar a Paulo Freire de la confrontación política en que está metido: la política que hacen los partidos y, más precisamente, la que hace el PT y los que atacan al PT. Por eso, en este libro no entiendo por política lo que se hace dentro de la lógica del sistema democrático representativo, sino, en un sentido más amplio, el ejercicio del poder a partir de las relaciones que se establecen con otros y con otras en una trama social y, más específicamente, los modos de ejercer el poder al enseñar y aprender. De acuerdo con ello, lejos de inspirarme en Paulo Freire para atacar o defender la política del PT, lo hago para pensar abiertamente los sentidos políticos que se afirman al habitar un espacio educativo. Dicho directamente, no soy petista ni antipetista y me gustaría que este libro sea leído fuera de ese eje por todas y todos aquellos que desean pensar más ampliamente lo que está en juego, políticamente, en la tarea de educar.

Por eso, intento entender el valor educativo y filosófico del pensamiento y de la vida de ese hombre que tanto provoca en el campo de la educación. ¿Cómo es posible que, alrededor del mundo, las

exigido por la Constitución Nacional. Diversos sectores de la sociedad civil se han manifestado sistemáticamente en contra de Escola Sem Partido. En este sentido, es preciso mencionar a Gaudêncio Frigotto, profesor de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, organizador del libro *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017), y Fernando Penna, historiador y profesor de la Universidade Federal Fluminense, autor de un capítulo en el citado libro y creador de diversas intervenciones públicas contra Escola Sem Partido. Volveremos a este proyecto en el epílogo de este libro.

ediciones de sus libros sean leídas por millones y en su tierra se pretende expurgarlo de la educación nacional? ¿Cómo apreciar el valor de esa figura fuera de la lógica del petismo o del antipetismo? ¿De qué manera considerar sus contribuciones, a partir de una perspectiva no partidaria, para pensar, más ampliamente, la “politicidad” de la educación?

En otras palabras, hay por lo menos dos sentidos de la política: uno más restringido y específico (en el caso de Brasil, el sistema instituido, los tres poderes, las elecciones, los partidos políticos); y otro más amplio, derivado de la palabra griega “*polis*”, que significa “el modo por el cual se ejerce el poder en una comunidad”. La educación es política no porque sea partidaria, sino porque exige formas de ejercer el poder, de organizar un colectivo, de construir comunidad. Es esa dimensión política la que me propongo considerar en este libro: un ejercicio de pensamiento, a partir de las ideas y de la vida de Paulo Freire, que rescate sus contribuciones para pensar la “politicidad” de la educación fuera de las cegueras partidarias.

El ejercicio es complejo no solo por la disputa política en torno de su nombre. Paulo Freire es leído copiosamente, y también copiosamente se escribe sobre él, con muchas apologías y otras tantas condenaciones. Pero incluso dentro del mundo “freireano” se encuentran las lecturas más disímiles. Por ejemplo, Ana Maria Araújo Freire (“Nita”), la viuda continuadora “oficial” de su legado, afirma que hay un solo Paulo Freire, aquel de *Pedagogía del oprimido*, y que este “da la verdadera *unidad* a toda su *obra*, en coherencia y comunión con toda su *vida*” (A. M. Freire, 2001, p. 31). Ya la también freireana Rosa María Torres, en un trabajo titulado, justamente, “Los múltiples Paulo Freire”, ve la infinidad de lecturas del educador de Pernambuco como un síntoma de la imposibilidad e incluso de la inutilidad de intentar responder a la pregunta “¿Qué es lo que verdaderamente dijo Paulo Freire?” (Torres, 1999). La infinidad de “Freires” sería más un síntoma positivo de la riqueza de su pensamiento que un problema a ser resuelto.

Aquí, soy más sensible a esta lectura: no pretendo de forma alguna elucidar “el verdadero Paulo Freire”, mucho menos el único o el más auténtico. En lugar de eso, me propongo buscar, en su vida y en su pensamiento, fuerzas e inspiraciones a partir de las cuales podamos pensar y enfrentar algunos de los desafíos y problemas actuales de la educación en Brasil y, tal vez, también de otras tierras. Por eso, las dificultades no disminuyen: ante tantas obras sobre el educador de Pernambuco, ¿cómo no repetir lo ya escrito?, ¿cómo no abusar de lo ya pensado? y ¿cómo recrear su pensamiento en nuestra actualidad sin reproducir lo ya producido? He aquí otro de los desafíos de este libro.

Un eje atraviesa los principios y sentidos de nuestra lectura –justamente lo que hay tal vez más polémico en la figura de Paulo Freire–: la relación entre educación y política. O bien, para decirlo de otra forma, las implicancias políticas respecto de la manera de pensar y practicar la educación y, más concretamente, la dimensión o la forma política implícita en los modos de enseñar, de educar, de hacer escuela, sea dentro o fuera de las instituciones educativas, en la educación formal o informal, con niños y adultos, en contextos urbanos o rurales, con estudiantes de las más diversas etnias, géneros y clases sociales. Para expresarlo de manera más simple, específica y directa en forma de pregunta: ¿en qué sentido alguien que educa es también una figura política y en qué medida Paulo Freire ayuda a pensar de modo apropiado esa figura?

Lo que más me inquieta, entonces, a partir de la inspiración de Paulo Freire, es pensar filosóficamente una posición política consistente para ocupar el lugar de quien educa. Quiero proponer una política que valga la pena ser defendida, sensible a la realidad brasileña y que la ayude a tornarse más justa, digna de ser vivida por todas y todos los que habitan esa tierra.

Esa preocupación no me es nueva. He hecho ese movimiento en trabajos de los últimos quince años, por lo menos, a partir de una interlocución con figuras como el Sócrates de Atenas (¿o sería mejor decir el par Sócrates-Platón?, cf. Kohan, 2009), el par Joseph Jacotot-Jacques Rancière (cf. Kohan, 2006) y Simón Rodríguez, el Sócrates de Caracas (¿o el par Rodríguez-Bolívar?, cf. Kohan, 2013).

¿Qué es lo que Paulo Freire nos trae de específico y singular para pensar este problema? A lo largo de los estudios que dieron origen al presente libro percibí que la respuesta a esa pregunta es bastante simple y categórica: ¡mucho! Pienso que Paulo Freire, a pesar de ser un hierro candente en el actual momento del Brasil, o precisamente por eso, es una figura extraordinaria y preciosa para pensar lo que importa pensar por lo menos por tres razones: a) porque esa relación entre educación y política es uno de los ejes fundamentales que estructura su pensamiento, una de las principales referencias mundiales en el campo de la filosofía de la educación; b) porque no solo piensa esa relación, sino que también intenta ponerla en práctica de diversas formas y en diferentes contextos; c) porque su vida y su pensamiento están indisolublemente ligados a una realidad que aún es la nuestra, o sea, es alguien que, incluso durante el exilio, vive para y piensa obsesivamente en contribuir con la educación brasileña, con los problemas y las exigencias que todavía la impregnan, pasados ya más de veinte años de su muerte. Y un detalle más: hoy en día su figura continúa siendo eje de una polémica que el estudio de su vida y obra nos puede ayudar a entender más claramente.

A la hora de definir una estructura para este libro, dudé, dudé y dudé. Consideré diversas alternativas. Opté por una –no sin reparos e incertezas– a la luz del sentido ya manifestado de este libro: pensar filosóficamente, junto con Paulo Freire, la especificidad del valor político de la tarea de educar. Así, acabé delimitando cinco principios (o inicios) que considero importantes para dicho valor en la medida en que, a mí modo de ver, configuran ese espacio de una forma emancipadora, liberadora y democrática –si fuéramos, por ejemplo, a usar términos del autor de *Pedagogía del oprimido*–. Aquí preferí llamar principios a esos inicios potentes, alegres, justos de una política para educar. Tales principios, entonces, serán una manera de enfrentar, con Paulo Freire, el problema mencionado. En ellos encontraremos los sentidos políticos de la tarea de educar.

Algunos pensarán que esos principios no hacen justicia al pensamiento de Paulo Freire. Otros dirán que él afirma principios contrarios a los que aquí propongo. Unos y otros pueden estar en lo cierto. Eso no debería asustarnos ni llamar exageradamente nuestra atención. El propio Paulo Freire lo explicaría, o bien por el carácter dialéctico y vivo de su pensamiento, o bien por los distintos intereses que mueven lecturas diversas. Hago una lectura interesada, destacando algunos aspectos no siempre observados, dejando de lado otros muchas veces exaltados.

Afirmo una determinada imagen de lo que significa “pensar y escribir filosóficamente” –ciertamente, no la única, apenas una entre tantas posibles–. El hecho de que sean tantas y tan diversas las lecturas que remiten a Paulo Freire no necesariamente se debe a contradicciones insuperables en su obra, sino a tensiones que ayudan a pensar filosóficamente. O por lo menos, es eso lo que espero, con la ayuda de los lectores: que este texto sea una contribución para problematizar una cuestión que me parece significativa para cualquiera que entre en un aula o que pretenda definir una política para la educación, y, más concretamente, una manera de practicar la tarea educativa, no importa en qué nivel o contexto.

Uno de los desafíos del presente libro es escribir con la generosidad y la apertura necesarias para que se haga justicia a una vida como la de Paulo Freire, que parece más grande que cualquier pretensión de escritura. Y hacer justicia también a las ya incontables lecturas hechas de su obra, a las innumerables experiencias pedagógicas en ella inspiradas. Las tensiones aquí reveladas son simplemente eso, tensiones derivadas de un pensamiento inspirador, dinámico y sensible como pocos a un mundo también en movimiento. Por ello, esas tensiones no deben ser leídas como inconsistencias traumáticas: son, al contrario, la muestra de la vitalidad de Paulo Freire, de su sensibilidad para ir y venir por el camino del pensamiento y de la vida en educación, en Brasil, y no solo en Brasil.

Entonces, estructuré este texto a partir de algunos principios que aprendí en la lectura del educador de Pernambuco, en sus libros (“hablados y escritos”), entrevistas, conferencias, cartas y ensayos de diversa naturaleza. Leí y releí sus libros. Oí su voz en portugués, castellano e inglés en contextos, lugares y tiempos distintos. Me pregunté entonces: ¿cómo presentar de manera más apropiada el pensamiento de Paulo Freire? Consideré diversas alternativas, por ejemplo, presentar un estudio de sus obras, en particular de sus *Pedagogías*. O escribir en la forma explícita de una biografía. Tal vez porque ya existían muchas biografías publicadas acabé inclinándome por un estudio filosófico que, al mismo tiempo, no dejase su vida afuera. Por último, precisaba también encontrar una forma de presentar su vida y su obra que hiciese justicia a la importancia que tiene el diálogo para Paulo Freire. En ese sentido, consideré escribir conversaciones de ficción educativa con él, diálogos inventados, un libro soñado, utópico.

No obstante, terminé pensando que la naturaleza dialógica de lo que una escritura ofrece no depende tanto de su forma, y sí de las lecturas que pueda expresar o provocar; más importante que la estructura de la escritura es que ella sea dialógica en cuanto una “postura necesaria” (Freire y Shor, 2014 [1987], p. 159) de quien escribe como modo de relación crítica con su realidad. Y que ella sea capaz de recrear a Paulo Freire de manera adecuada, como él tantas veces insistió. Espero que así sea y que este ejercicio de pensamiento provoque también lecturas dialógicas que se encuentren con otras lecturas, lectores y lectoras que se atrevan, también, a otros ejercicios de pensamiento, a otras escrituras.

En el libro hablado entre Paulo Freire e Ira Shor (Freire y Shor, 2014 [1987]), el primero enfatiza la importancia de los “libros-diálogo” por el efecto creativo y recreativo que el diálogo tiene para autores, autoras, lectores y lectoras. Y define de forma poco habitual el sentido de la escritura dialógica y el que sería un libro “con rigor” en relación con sus lectores y lectoras, aquel capaz de “provocarlos y no tan solo de responder a sus preguntas. Si somos capaces de crear algún malestar entre nuestros lectores, de provocarles algunas inseguridades, entonces el libro habrá sido importante. Si podemos hacer eso, el libro tendrá rigor” (Freire y Shor, 2014 [1987], pp. 20-21). En su respuesta, en esta misma página, Ira Shor agrega otro sentido de un libro con rigor: “Quizás, el rigor sea, también, una forma de comunicación que provoca al otro a participar, o lo incluye en una búsqueda activa”.

Son palabras muy inspiradoras sobre el sentido de la presente escritura. Apenas agregaría que, así caracterizados, el diálogo (que posibilita la creación y la recreación de autores y lectores) y el rigor (que provoca al otro a participar, a cuestionarse, a salir de las certezas)

pueden habitar libros, más allá del número de autores y de la forma de escritura. Puede haber libros dialógicos y rigurosos de un solo autor y libros no dialógicos y no rigurosos escritos por dos o más autores, intercambiando opiniones. Espero, por eso, que este libro afirme diálogo y rigor profundos, o sea, que lleve a sus lectores a involucrarse activamente en la lectura y a poner en cuestión sus certezas. Escribirlo está haciendo ese trabajo conmigo. Espero que su lectura haga también ese trabajo con quien lo lea. Si lo logra, esta escritura habrá valido la pena.

El resultado aquí presentado tal vez no convenza a los adoradores ni a los difamadores de Paulo Freire. Es difícil apreciar algo diferente de lo que se adora o difama. Mi esperanza está colocada en quien quiere pensar junto, incluso –o, sobre todo– en quien piensa diferente. Espero generar diálogos insospechados. Quién sabe así estaré contribuyendo a potenciar el sentido de una obra inmensa como es la del más reconocido educador brasileño, y también las lecturas realmente interesadas en su potencia para pensar, y no en endiosarlo o condenarlo. Más allá de la obra y de la vida de Paulo Freire –y espero no estar siendo demasiado ambicioso e inmodesto–, deseo estar contribuyendo a pensar un problema relevante para la educación brasileña –y tal vez, no solo brasileña– de las más diversas épocas: el de cómo entender que la educación es política, o, más precisamente, que el acto de educar es un acto político.

Los principios (inicios) aquí destacados para pensar ese problema se encuentran inspirados y presentes de diversas formas en la obra y en la vida del gran educador pernambucano. A continuación, presentaré cada uno de esos principios y los pondré en diálogo con otras tradiciones, algunas más o menos afines, otras más inesperadas. Eso poco importa. No busco consagrar esta o aquella corriente, origen o escuela. Lo que me interesa es la potencia de otras obras y otras vidas para pensar un problema común a cualquier vida educadora: el de una política para la educación que merezca ese nombre; en otras palabras, el problema de cómo pensar filosóficamente –lo que significa teórica, pero también vitalmente, según veremos– lo que hace a un educador o educadora una figura políticamente pertinente, o sea, que ofrece sentidos políticos potentes para entender y practicar el acto de educar aquí y ahora.

Para eso, llamé a Paulo Freire, por la potencia para pensar ese problema y por su valor también político en un momento y en un contexto que son asimismo los nuestros. Pensé que él habría gustado mucho de la invitación y espero que los lectores también aprecien y sientan que el diálogo aquí presentado los hace pensar un problema que tiene algo crucial para decir sobre sus vidas y nuestro presente.

Como fue mencionado, decidí concentrar en cinco los principios de la escritura. Podrían ser más, o menos. El número es arbitrario, y también el orden y la forma en que los presento. Repito: no busco ser fiel a una herencia o tradición, sino a una búsqueda común a partir de la inspiración del educador de Pernambuco. “Principios”, aquí, no significan puntos fijos, axiomas o sustancialidades. “Principios” quiere decir “nacimientos”: comienzos, formas de nacer en el mundo, de comenzar a pensar y a vivir, filosóficamente, una vida atenta a lo que significa una política del educar. Son formas de las cuales puede nacer un camino político para andar en una vida filosóficamente educadora. Sospecho que, por lo menos en los campos del pensamiento y de la vida, nunca es tarde para comenzar. O mejor, siempre es tiempo de iniciar. Y la filosofía, como experiencia de pensar, puede ser una compañera para esos inicios y los movimientos que se despliegan a partir de ellos para cualquier persona involucrada o interesada en la dimensión educativa de su vida, cualquiera que sea su ocupación.

Para decirlo en otras palabras, ofreceré cinco formas en que se despliega una manera de pensar y vivir filosóficamente las relaciones entre política y educación, centrada en el acto de educar y en la figura de educadoras y educadores. Más simple: cinco gestos filosóficos para inspirar a alguien que educa y, así, afirmar una práctica y una vida educativas políticamente interesantes. O, más sencillo todavía: cinco gestos para inspirar la dimensión política, educativa y filosófica de cualquier vida.

Esos cinco principios podrían ser también presentados de otras maneras, con otras palabras. Por ejemplo, como modos de responder a una pregunta: ¿qué es lo que un docente precisa saber para poder enseñar lo que enseña de modo (políticamente) apropiado? O como formas de prestar atención a otra pregunta: ¿dónde se inician los saberes docentes en una práctica que, por los sentidos políticos que abre, nos interesa afirmar? O incluso: ¿qué es lo que cualquier persona precisa saber si quiere dar atención a las dimensiones filosófica, educativa y política de su vida?

Hay muchos saberes que ciertamente pueden contribuir a la tarea de enseñar y que por lo general son enfatizados para responder la pregunta que nos ocupa: saberes relativos a un sin número de aspectos que hacen parte de los actos de enseñar y aprender. Por ejemplo, más allá de aquellos más obvios, relativos a los “contenidos” programáticos a ser transmitidos cuando la enseñanza está pautada según materias, disciplinas o, incluso, actitudes o comportamientos, existen saberes relativos al contexto sociohistórico y político en que el trabajo se inserta, a las técnicas de enseñanza más apropiadas para los grupos con los cuales se trabaja, al juego de afectos que pueblan las

relaciones pedagógicas y sus habitantes, a cómo pensamos lo que pensamos (en particular, cuando enseñamos y aprendemos), a los campos culturales de los diversos actores involucrados en la relación pedagógica, etc., etc., etc.

La lista de los saberes podría ser prolongada casi hasta el infinito y así abarcar el amplio espectro de las diferentes “ciencias de la educación”. Inclusive, así podría ser leída buena parte de la obra de Paulo Freire: como un esfuerzo por intentar describir lo que es preciso saber para poder educar según una lógica de la libertad, de la emancipación, de la autonomía. De hecho, parece que él intentó hacer eso en el último de sus libros publicados en vida, *Pedagogía de la autonomía*, que tiene justamente el subtítulo *Saberes necesarios para la práctica educativa*.

Sin embargo, sin descalificar o desmerecer ese camino y el marco de saberes de la tarea docente que él permitiría desentrañar, aquí afirmaré cinco principios que, en lugar de saberes que deberían ser conocidos, son oportunidades para poner en cuestión la manera con la que se ocupa ese espacio y las relaciones pedagógicas que propician a partir de ellos, en sus más diversos campos: educación formal e informal; ciudad y campo; niveles de enseñanza –inicial, primaria, secundaria, superior–; educación técnica, profesional; sin tierra; formación docente; organización del trabajo pedagógico...

Los cinco inicios que aquí presento tienen esta pretensión de constituirse, en verdad, en principios para pensar una “otra” educación, políticamente musical, vibrante, para “cualquier” educador o educadora. No se trata tanto de principios para instaurar una educación diferente. Antes bien, son disparadores para cuestionar el sentido y el valor de lo que hacemos, políticamente, cuando educamos. Ellos no indican “cómo se debería educar” frente a “cómo se educa”, sino cómo se podría iniciar otra manera de habitar el espacio educativo poniendo en cuestión la forma en que se habita ese mismo espacio en relación con cinco dimensiones que pueden propiciar su reinicio. Son, así, una invitación para una pedagogía del preguntarse, de ponernos a nosotros mismos en cuestión, esperanzados en los sentidos políticos que tal inicio puede proporcionar a nuestras vidas educadoras.

No sé si los cinco principios aquí destacados son freireanos, si por “freireanos” debemos entender principios que Paulo Freire suscribiría o que él mismo podría enunciar. Sospecho que algunos sí y otros no, que él tal vez no estuviese de acuerdo con algunos de ellos, por lo menos, o incluso con la forma en que han sido denominados, presentados o descriptos algunos de ellos. Y tal vez él también reclamase por la ausencia de otros principios que le serían esenciales para pensar y afirmar una política de la educación. No obstante, considero

freireanos esos principios en el sentido de que surgen de un diálogo crítico con su vida y sus textos, como una forma de recrearlos una y otra en nuestro tiempo.

Tengo hecho un esfuerzo por aproximarme a las ideas de Paulo Freire, por incorporar lo que de ellas siento que puede ayudarnos a pensar una política de la educación. En ese sentido, esta escritura me ha transportado a otros lugares, me ha hecho agregar algunas palabras, dejar otras y reformular algunas preguntas. He realizado un esfuerzo para leer atenta y abiertamente a Paulo Freire, para ser sensible a sus problemas, a su espíritu, a sus ideas y a su vida. He practicado, así, algo bastante próximo a (por lo menos) uno de los significados que, como acabamos de ver, Paulo Freire da a la palabra “diálogo”. Quién sabe este sea el mayor homenaje que una escritura pueda propiciar al guardián de las más diversas utopías pedagógicas: celebrarlo no por elogio o por el acuerdo fácil, y sí por el ejercicio vivo y vital de la naturaleza esencialmente dialógica de su pensamiento.

Los cinco principios podrían resumirse en cinco palabras: vida, igualdad, amor, errancia e infancia. En otros términos, afirmo la “politicidad” de la educación inspirada en Paulo Freire, confiado en la presencia y en la potencia de esas cinco palabras: una forma, un lugar, un tiempo, un ritmo, una disposición para que la educación se abra a partir de la vida, la igualdad, el amor, la errancia y la infancia.

Cada uno de los capítulos que integra la sección “Cinco Principios” de este libro se inicia con un párrafo que lo sintetiza, luego presenta uno de los principios y lo hace dialogar con la vida y el pensamiento del educador pernambucano y de otros pensadores. Antecede a dichos capítulos una entrevista con el hijo menor de Paulo Freire, Lutgardes Costa Freire. El libro se completa con un epílogo que retoma el problema principal; un apéndice sobre la relación entre Paulo Freire y la filosofía para/con niños, enfocado justamente en el papel (político) del educador o educadora, y una entrevista hecha durante la preparación del presente libro con la educadora Esther Pillar Grossi, amiga contemporánea de Paulo Freire.

De esta manera, entre tantas apologías y detracciones, pretendo trazar una apreciación filosófica de la vida de Paulo Freire que sea sensible a sus enseñanzas, que resista a la doble tentación de reverencia o de difamación y que mueva su figura hacia otras relaciones, más allá de la adoración y del odio. ¿Cuál es su valor filosófico para pensar la “politicidad” de la educación? Repito, los compromisos partidarios e ideológicos de Paulo Freire están más que claros y evidentes. Él fue uno de los fundadores del PT, hizo campaña, fue secretario de educación de San Pablo en una gestión del PT etc., etc., etc. Como son también claros los compromisos ideológicos de los que lo atacan,

inclusive en nombre de una supuesta Escola sem Partido, la forma de ideología más perversa en la medida en que se oculta y disfrazada. No obstante, no es de esa política que trataré aquí, sino de la que, en Paulo Freire, ayuda a pensar una educación que se torne un espacio de vida, de igualdad, amor, errancia e infancia. Esa política no supone ser PT, antipetista o adepto de cualquier otro partido. Es una política que se refiere al modo de ejercer el poder para educar y educarse.

Mientras escribo este texto les cuento a algunos amigos mi proyecto de escritura. Uno de ellos, Mauricio Langón, registra algo que, siento, se aproxima bastante al sentido de esta escritura: “Me parece particularmente jugoso que le metas el diente a Freire. Las constantes referencias al mismo lo ‘gastan’. Estoy seguro de que el efecto de un trabajo tuyo sería lo contrario...”. Ojalá el amigo Mauricio tenga razón, y esta escritura contribuya a renovar y recrear las lecturas provocadas por la vida y el pensamiento de Paulo Freire.

Errando entre Vancouver y Río de Janeiro
Entre la última parte de 2017 y la primera de 2019

ENTREVISTA CON LUTGARDES COSTA FREIRE

En el día 23 de noviembre de 2018 tuve la alegría y la honra de ser recibido por Lutgardes Costa Freire en el Instituto Paulo Freire (IPF), en el barrio Alto da Lapa, San Pablo. Unos meses antes, Inés Fernández Mouján me presentó, por e-mail, a Lutgardes, quien prontamente aceptó el pedido. La entrevista comenzó a las diez y media de la mañana. Mientras conversábamos recibimos la visita de Angela Biz Antunes, directora pedagógica del IPF. La conversación con Angela fue animada, y suspendimos la entrevista para almorzar, los tres, en el restaurante de un gimnasio vecino. El IPF ocupa una posición paradójica, en un barrio de clase media alta de la metrópoli. Después del almuerzo, recibimos la visita de Moacir Gadotti, con quien conversamos antes de retomar la entrevista. Lutgardes fue muy paciente, y continuamos el intercambio hasta las cuatro de la tarde. La transcripción, en portugués, es de Carla Silva.

Walter Kohan: *Primero, ¡buen día, Lutgardes! Gracias por recibirme.*

Lutgardes Costa Freire: ¡De nada! ¡Para mí es un placer y una honra recibir una persona así, tan erudita!

W. K.: ¡Yo soy el que agradezco! Como te decía recién, me interesa la filosofía como un pensamiento asociado a una vida. Entonces, me gustaría comenzar más informalmente con tu propia vida, con tu

nacimiento, tu infancia, lo que vos recordás de la infancia, de los primeros años de tu vida.

L.C.F: Yo nací en 1958, en Recife. Una ciudad muy calurosa en el Nordeste de Brasil. Y era un niño muy travieso, como se dice. Me gustaba mucho jugar, porque aquella época no era como hoy, que los niños tienen que jugar en lugares específicos, preservados, cerrados; quiero decir, éramos libres, jugábamos en la calle. Entonces, tuve una infancia, en Brasil, bastante feliz en los primeros cinco años. Pero con cinco años tuve que viajar para Chile, porque sucedió el golpe de Estado y mi papá había sido encarcelado, entonces tuvimos que refugiarnos en Chile. Pero Chile nos acogió tan bien, ¡pero tan bien, sabe! Ellos tenían un cariño, un afecto, un respeto por nosotros que era impresionante. ¡Una cosa maravillosa! Y yo estudié en Chile, me alfabetiqué en Chile...

W.K: *En castellano...*

L.C.F: Sí, en castellano. No sentía falta de Brasil, quiero decir, extrañaba a mis tíos, mis primos, mi familia. Ahora, del país no sentía falta, porque había vivido muy poco aquí. Lo que yo conocía del Brasil era solo mi calle y mi casa, y el mar, hacia donde nuestro tío nos llevaba los fines de semana, a mí y a mi hermano. Es importante decir que nosotros somos cinco hermanos.

W.K: *Vos sos el menor.*

L.C.F: Yo soy el menor. El más joven, de sesenta años. Somos dos hombres: Joaquim, Lutgardes.

W.K: *Y tres mujeres.*

L.C.F: Así es. Tres mujeres.

W.K: *Y los hombres son los menores.*

L.C.F: Eso. Los hombres somos los más jóvenes.

W.K: *Me acuerdo haber leído, en algún pasaje autobiográfico de tu papá, que cuando estuvo preso, tu mamá, Elza, no quiso llevarte a la prisión. Levó solo a las mujeres, porque ustedes eran muy pequeños, y tenía miedo de que pudiesen quedar traumatizados. Entonces él comentaba: "Y ella hizo muy bien, porque creo que, de hecho, no hubiera sido bueno para ellos". ¿Vos te acordás de ese episodio?*

L.C.F: Me acuerdo. Entre nosotros, los hermanos, ¡hasta hoy hay controversias! (risas). Unos creen que tal vez mi mamá debiera haber nos contado y llevado a la prisión. Pero yo, personalmente, creo que no. Creo que ella hizo bien...

W.K: *Los preservó.*

L.C.F: Así es. Porque la imaginación de un niño es muy grande, muy fértil. Entonces, ¿qué era “estar preso” para nosotros en aquella edad? Era robar alguna cosa, matar alguna persona, quiero decir, corríamos el riesgo de tener una imagen negativa de nuestro padre. Entonces, creo que mi mamá hizo bien en no llevarnos a la cárcel, incluso porque sería muy impactante para nosotros. Mis hermanas, sí eran más grandes; ellas llevaban la comida, *feijoadada*, para los presos y para mi papá. Pero creo que mi mamá hizo bien...

W.K: *En no exponerlos a aquella situación...*

L.C.F: Así es... en no exponernos a aquella situación.

W.K: ¿Y cuáles son los primeros recuerdos que tenés de tu papá? ¿Los más antiguos? ¿Vos te acordás de aquel período? ¿Tenés algún recuerdo junto a tu papá, de cómo era la vida familiar?

L.C.F: ¿Cuándo él estaba preso?

W.K: *No, no... puede ser incluso antes de eso. De antes del golpe.*

L.C.F: Ah, sí. ¡De antes del golpe me acuerdo! Yo era muy pequeño, pero me acuerdo. Mi papá tenía una manera de vivir típicamente nordestina (risas). O sea, él tenía cierta condición económica. Buena condición económica, que permitía que la familia tuviese empleada, una “babá” para nosotros, Joaquim y yo. ¿“Babá” entendés qué significa?

W.K: *Sí, sí. Una persona que cuidaba de ustedes.*

L.C.F: Eso. Una persona que cuidaba solo de nosotros.

W.K: *Y que se ocupaba de la ropa.*

L.C.F: Eso. Lavaba y planchaba nuestra ropa. Mi papá iba a trabajar de mañana, volvía, almorzaba en casa y después se iba a trabajar a la tarde. Mi mamá también trabajaba, era maestra de escuela primaria, y también, más tarde, directora de escuela primaria en Recife. Y ella trabajaba, si no me equivoco, también el día entero y volvía al final del día. Era una vida pacata. ¿Entendés “pacata”?

W.K: *Sí, sí. Para los niños, es buenísimo: una vida tranquilísima.*

L.C.F: ¡Sí, tranquilísima! Sin problemas. Teníamos nuestros amigos, nuestros vecinos. Éramos amigos de los vecinos. Me acuerdo que, durante el exilio, mis hermanas recordaban y sentían *saudades* de los vecinos y cosas así. Yo no, porque era muy pequeño. Durante los fines de semana, mi papá acostumbraba a conversar con algún amigo,

invitaba a un amigo; él conversaba en la sala, conversaba sobre política, sobre filosofía, esas cosas. Quiero decir, él ya tenía todos esos libros que ves ahí también (se refiere a los libros que conformaban la biblioteca de Paulo Freire y que está parcialmente conservada en la sala donde tuvo lugar la entrevista).

W.K: *Ya era un intelectual.*

L.C.F: Sí.

W.K: *Una vida intelectual...*

L.C.F: Y de profesor, ¿no?

W.K: Cierto... ¿Y tu escolaridad? Tu primera escolaridad... ¿con cuántos años vos fuiste al jardín de infantes?

L.C.F: Todavía en Recife. Pero cuando llegué a Chile tuve que ir nuevamente para un jardín de infantes, porque yo no sabía hablar español. Entonces, el inicio fue muy extraño, porque esa cosa de no decir "Mirá, tu papá está preso. Vamos a tener que viajar" también termina produciendo un choque en uno, porque yo me subí al avión pensando que iba a aterrizar en otra ciudad...

W.K: *Brasileña...*

L.C.F: Así es. Y, de repente, llego a otro país y no entiendo nada de lo que las personas hablan...

W.K: *Otro clima también... más frío...*

L.C.F: Claro... Es un choque cultural lo que vivimos. Pero cuando vos sos niño, te adaptás muy rápido. Entonces, recuerdo que fui primero a un jardín de infantes, después a una escuela realmente más normal, primaria, que fue muy buena para mí en Chile. Era un seminario menor, como se decía. Era una escuela solo de muchachos, niños y muchachos, y era una escuela para ser sacerdote.

W.K: *Un seminario...*

L.C.F: Era un seminario para convertirse en sacerdote. Pero tenía la posibilidad de elegir no ser sacerdote, quiero decir...

W.K: *Vida laica...*

L.C.F: Así es. Tenía la posibilidad de decidir. Recuerdo que una vez me pregunté: "¿Será que quiero ser sacerdote?". Ahí, pensé: "Puede ser, pero el sacerdote no se puede casar, ¿no? ¡Ah!, entonces no quiero (risas). Me gustan las mujeres" (risas). Fueron cuatro años maravillosos de mi vida, debo decir, Walter. Fue maravilloso. Los chilenos

eran fantásticos, ¡fantásticos! Bueno, estudié en esa escuela, en un pequeño seminario. Fue en 1968. En ese entonces mi padre escribió *Pedagogía del oprimido*, pero no consiguió publicarlo en Chile porque, si no me equivoco –no lo sé, me puedo estar confundiendo–, por lo que leí (esto no fue él quien me lo dijo), ya estaba siendo perseguido en Chile cuando escribió ese libro. O sea, los militares y la extrema derecha ya estaban queriendo arrebatarle ese libro. Entonces, él hizo inmediatamente una copia dactilografiada y entregó los originales a Jacques Chonchol. No sé si vos sabés quién es...

W.K: *Sí. Leí la historia en la edición conmemorativa que hicieran ahora por los cincuenta años. Leí que llevó los manuscritos para Francia y los guardó.*

L.C.F: ¡Eso! Exacto. Ahí, mi padre recibió la invitación para trabajar en los Estados Unidos como profesor invitado de la *Universidad de Harvard*, y también del *Consejo Mundial de Iglesias* para trabajar en el *Departamento de Educación*. Entonces, de Chile partimos para los Estados Unidos. Y ahí fue otro choque cultural.

W.K: *Claro.*

L.C.F: Yo detesté los Estados Unidos. Me sentí muy mal. No sé si era por la edad, porque ya tenía nueve para diez años. Y entonces no podía jugar en la calle. No tenía como jugar en la calle. Fútbol, los americanos no jugaban, no les gustaba. A ellos les gustaba el *American Football*. El básquet a mí tampoco me gustaba, era muy bajito. Tampoco quería estudiar inglés el tiempo entero. Era un niño...

W.K: *Querías jugar.*

L.C.F: Yo quería jugar... Entonces, iba a la escuela, pero raramente, quiero decir, de forma desorganizada. Claro que mi papá contrató una profesora particular para mí y para Joaquín.

W.K: *De inglés.*

L.C.F: De inglés. Para que aprendiéramos inglés. Entonces aprendía en casa y aprendía en la escuela también. Esa fue una experiencia pequeña, un pequeño contacto con el inglés, con los Estados Unidos. Nos quedamos once meses en total. No fue mucho tiempo, no llegó a un año.

W.K: *Imagino que ustedes también se seguían preguntando por qué salían de Chile.*

L.C.F: No, nuestro papá nos explicó. Mi papá... cuando llegamos a Chile, yo tenía siete años de edad, él nos explicó a mí y a Joaquín.

Explicó cómo fue el problema del método, su prisión. Yo tenía mucha rabia de los militares. Pero él decía: “No sirve de nada tener rabia de los militares porque es la historia, es la historia. Es la vida. Eso sucedió de ese modo. Yo elegí ese camino y pagué por haber elegido ese camino”. Entonces, cuando nos fuimos para los Estados Unidos, ya estábamos al tanto de la situación, y ahí comenzó mi interés también por la vida académica de mi papá, por los libros de mi papá, por lo que él hablaba. ¡Porque era impresionante, Walter! Cada vez que mi papá comenzaba a hablar en casa, cuando teníamos visitas, todo el mundo se quedaba callado y lo escuchaba hablar. ¡Él tenía un carisma! Era tan carismático que era impresionante. Era una cosa alucinante. Ahí yo decía: “¿qué es lo que mi papá tiene que todas las personas quedan así?”. Él daba verdaderas clases en casa. ¡Era impresionante! Entonces, fui comenzando a percibir lo que él hacía, lo que era su trabajo. De todos modos, durante mucho tiempo, cuando era niño, le preguntaba: “Papá, ¿qué es lo que vos hacés?”. Y él me decía: “Hijo mío, yo soy un intelectual”. Y yo me quedaba mirándolo (risas).

W.K: *(Risas)*. Como preguntando: “¿qué será eso?”.

L.C.F: Sí. Me llevó algún tiempo entender lo que él hacía...

[...]

L.C.F: Entonces, nos detuvimos en los Estados Unidos, ¿no?

W.K: *Sí, pero disculpa... Antes de eso... Recuerdo haber leído, en una entrevista tuya, que en Chile tu papá pasaba mucho tiempo trabajando, que llegaba el sábado y él continuaba trabajando. Y un día ustedes lo llamaron y le dijeron: “Mirá, papá, así no da. Trabajás el día entero y llega el fin de semana y continuás trabajando”. Y ahí contás que él dice: “Ah, está bien. Los sábados vamos a salir, vamos a comer, vamos a pasear”. Vos comentás que eso tuvo un efecto muy bueno. Me gustaría que vos explicites un poco más cómo era el vínculo con tu papá. Vos presenciabas toda esa vida... de intelectual: ¿tenías tiempo de jugar con él?, ¿cómo era la relación entre ustedes?*

L.C.F: Era una relación meramente intelectual. Porque mi padre no jugaba a la pelota, no jugaba al tenis, no jugaba al ping-pong...

W.K: *No era un deportista.*

L.C.F: No le gustaba el deporte. Y cuando éramos niños, hasta en Recife, él ya era así. Siempre fue un académico, un profesor. Pero eso que vos contaste es cierto, realmente sucedió. Pero solo duró algunas semanas...

W.K: *(Risas)*. ¡Pocos sábados!

L.C.F: Pocos sábados (risas). Pero Joaquim y yo quedamos satisfechos, porque entendimos. Cuando hacía esos paseos con nosotros, él nos llevaba a las bibliotecas, a los cines, a los cafés... Él daba una verdadera clase sobre cómo encontrar un libro en una biblioteca, o sea, nosotros nos dimos cuenta: “Caramba, este tipo no es de hacer bromas, de jugar Monopoly. Este tipo es serio. Es un tipo para conversar sobre cosas serias. Sobre filosofía, sobre historia”. Entonces, nos serenamos. Lo entendimos. Él está escribiendo sobre un “tema” serio. Entonces, vamos a dejarlo escribir su libro. ¡Ah!, porque, Walter, era una cantidad tan grande de gente con la que él conversó para escribir ese libro. ¡Mi Dios! Era Jacques Chonchol, era Ernani Maria Fiori, era Fernando Henrique Cardoso, era José Serra, era Plínio de Arruda Sampaio, era Thiago de Melo, era Geraldo Vandré, era una cantidad enorme de brasileños que viajaban para Chile como exiliados también. Ahí, mi papá invitaba a esas personas a venir a nuestra casa y, después del almuerzo, decía: “¡No! ¡Espere un momentito que voy a leer el libro!” (muchas risas).

W.K: *(Risas)*.

L.C.F: A veces nos quedábamos escuchando. Yo no entendía nada, pero era interesante ver esos gestos, las reacciones de las personas. Claro que mi papá era muy reservado cuando quería conversar con alguien, específicamente, no dejaba que interrumpiéramos. Pero fue muy bueno. Quiero decir, incluso teniendo poco padre, nosotros, de cierta forma, tuvimos mucha historia, mucha amistad, muchos encuentros. Claro que a partir del momento que *Pedagogía del oprimido* fue publicado en Estados Unidos –y ya desde el principio fue un éxito enorme–, a partir de ese momento, entonces, mi papá va a viajar por el mundo entero. Ahí, tuvimos menos padre todavía. Pero, por otro lado, cuando él regresaba de los viajes, era una “*farra*”. Era un disfrute total. Y él tenía el mayor placer de contarnos cómo le había ido, cómo era el lugar donde estuvo, con quién habló y cosas de ese tipo.

W.K: *Y de esos viajes, ¿vos recordás algo que llamó tu atención en especial? ¿Algo que tu papá les contó y te impresionó?*

L.C.F: No cuando era niño, pero sí ya de adolescente, en Suiza. Cuando me dijo que había ido para África. Él dijo: “Hijo mío, fui a África”. Y para nosotros, brasileños, África es casi un segundo Brasil. Y dijo: “Hijo mío, comí mango”.

W.K: *¿Fue el viaje a Tanzania?*

L.C.F: Exacto. “¡Comí mango, comí jaca!” (risas). Él hablaba de esos viajes... y era muy colorido. Nosotros veíamos a través de lo que

él contaba. El África repleta de colores, de frutas, de alimentos fue lo que impactó mucho en él y en nosotros también, con certeza.

W.K: *(Risas)*. *Entonces la parte más escolar, tanto tuya como de Joaquim, ¿era todo con tu mamá? Vamos a suponer: cuando había tareas para hacer, cuando sucedía algún problema en la escuela, ¿tu mamá era la que se ocupaba de eso?*

L.C.F: *(Suspiro)*. ¡Ah! Eso era un problema, Walter, porque sucedía lo siguiente: los deberes, cuando estábamos en Brasil, no teníamos muchos, porque éramos muy pequeños. Pero cuando llegamos a Chile, mi mamá me ayudaba y a Joaquim también, creo. No me acuerdo, pero creo que ella también ayudaba a Joaquim. En los Estados Unidos...

W.K: *Era la profesora particular.*

L.C.F: Exacto.

W.K: *Y tu mamá tampoco sabía inglés, ¿no?*

L.C.F: Mi mamá no sabía hablar inglés. Ahí, cuando fuimos para Suiza, empeoró la situación. Mi mamá no hablaba francés, ni inglés, ni español. Entonces, los deberes... Yo no le podía pedir a mi papá que me ayude con el alemán, porque él no sabía alemán; de matemática moderna, él no entendía nada (risas). Entonces, nos tuvimos que arreglar realmente sin nuestros padres. Pero ellos nunca nos negaron la ayuda de un profesor que pudiera orientarnos, ayudarnos en matemática, por ejemplo, en alemán, cosas de ese tipo. Un profesor particular, Porque nuestro papá... nosotros vivimos muy bien en Suiza, digamos así...

W.K: *(Risas)*.

L.C.F: Entonces, en Suiza... te estaba contando del choque cultural cuando llegamos allá. Yo dije: "¡Mi Dios! ¿Ese pueblo no siente? ¿Ellos no tienen corazón? ¿Todo es máquina? ¿Todo, automático?". Dije: "¡Papá, yo no voy a ir a la escuela!". Él: "¿Qué?". Yo: "No, no. Yo no voy". Él: "Hijo mío, no me haga eso. Yo soy un extranjero aquí, soy un exiliado aquí en Suiza. Yo preciso...". Y yo decía: "¡Pero vos criticás esa escuela!" (risas).

W.K: *(Risas)*. *Ahí él no podía decir nada (risas)*.

L.C.F: No podía decir nada. Ahí él decía: "Lut, pero no es la escuela. ¡Es el sistema!". Me llevó algún tiempo hasta adaptarme a hacer esa especie de ropaje, como un artista que se viste para ir a la escuela.

W.K: *Se disfraza...*

L.C.F: Eso. Se disfraza. Entraba por un oído y salía por el otro. Clases de Geografía, Historia... Sociología no tenía. Pero me quedaba observando el sesgo ideológico de los profesores. La ideología que tenían por atrás de todas aquellas materias. Y en las redacciones escribía sobre revolución, sobre cambio social.

W.K: *¿Y los profesores?*

L.C.F: Los profesores aceptaban y corregían y hacían otras cosas de ese tipo. No me incomodaban con eso. Pero Suiza fue un período preocupante para mí, porque mi papá un día me dijo: "Bueno, si vos no vas a la escuela, entonces yo tengo que hablar con el gobierno. Voy a tener que hablar con la policía para ver lo que hago, cómo va a ser". Ahí ellos dijeron: "Mire, está bien. Su hijo está pasando por un choque cultural, él tiene once años, no está entendiendo bien. Entonces va a permanecer un año estudiando con un profesor particular. Después de ese año, él vuelve para la escuela. Porque no ir a la escuela no se puede". En aquel tiempo, entre los suizos, era así: "Mirá: si vos ves un niño a las cuatro de la tarde andando en la calle, vos tenés el derecho de parar a ese niño, preguntar su nombre, llevarlo para la casa y preguntar por qué ese niño...".

W.K: ¡Caramba!

L.C.F: Así mismo... Cada suizo era un policía. Era una sociedad... así... Hoy siento *saudades*, pero en aquella época era una cosa muy extraña.

W.K: *Muy autoritaria.*

L.C.F: Eso. Muy autoritaria. Tanto que eso me llevó a una depresión a los 15 años. Iba a un hospital de día. Era una clínica donde vas de mañana, pasas el día ahí y al final del día volvés para tu casa. Ahí hay psiquiatras, enfermeros, otras personas también con problemas. Y yo permanecí siete meses yendo todos los días.

W.K: *Y no ibas a la escuela.*

L.C.F: No.

W.K: *Porque después de ese año con un profesor, vos comenzaste a ir a la escuela. Pero no te adaptaste, ¿no te gustaba? ¿No era agradable la escuela?*

L.C.F: No. Fui a una escuela muy rígida, jesuita, ¿sabés? A mi papá... no sé por qué, se le ocurrió... Primero estudié en Francia, donde aprendí francés. Después fui para Suiza, y comencé a estudiar allá,

en el secundario. Hubo un período en Suiza, después, que fui a una escuela particular. Y no conseguí pasar de año, tuve algún problema que no recuerdo. Pero estudié en esa escuela jesuita, y ahí tuve una depresión. Después salí de aquella clínica, y ahí ya estaba próximo de la... Comencé a estudiar música. Estudiaba percusión clásica.

W.K: ¿En un conservatorio?

L.C.F: En un conservatorio en Ginebra. Y en el cuarto año de estudio en Ginebra, ya de percusión clásica, aconteció la apertura política en Brasil. Entonces, nos volvimos.

W.K: *Vos ya tenías veinte años...*

L.C.F: Eso. Yo tenía veinte, veintiún años.

W.K: *En Francia, ¿estuviste solo?*

L.C.F: No. Con Joaquim. Era todo muy cerca. Eran ocho kilómetros. Íbamos y volvíamos.

W.K: *Solo para ir a la escuela.*

L.C.F: Solo para ir a la escuela. Continuábamos viviendo en Ginebra.

W.K: ¿Cómo era la biblioteca de tu papá?

L.C.F: ¡Uf! Mi papá recibía muchos libros, y también compraba muchos libros. Y él no tenía un orden específico para los libros. Él colocaba todos en cualquier lugar, todos desordenados, pero en ese desorden él los encontraba. Él sabía dónde estaba cada cosa.

[...]

W.K: *Estamos ahora retomando después del almuerzo... Te quería preguntar, retomar un poquito... Recuerdo que llegamos a conversar sobre los deberes para el hogar, sobre las tareas que ni tu mamá ni tu papá podían acompañar mucho, y sobre cómo entonces ustedes se las arreglaban. Y, por ejemplo, yo no sé si de hecho eso acontecía, no sé si había reuniones de padres en la escuela... ¿Vos te acordás si conversaban con tu papá sobre cosas que sucedían en la escuela? ¿Vos tenés alguna memoria de tu papá hablando algo con relación a tu escuela?*

L.C.F: Mirá, tengo memoria de ellos yendo a participar de reuniones, pero yo no sabía lo que se hablaba...

W.K: *No estabas presente.*

L.C.F: No podía participar. Eran solo los padres. Pero yo era un

alumno medio, ni excelente ni pésimo. Era más bien mediano. Porque, en verdad, con once años, no me gustaba mucho Suiza. Hoy me gusta.

W.K: ¿Vos continuás viajando?

L.C.F: Cuando tengo...

W.K: *Cuando podés...*

L.C.F: Es así. Cuando puedo. Porque es muy caro. Es un país muy caro. Pero, en la época, no sabía... O sea, arruiné lo mejor de mis años, de los años de mi vida, de mi juventud. De la adolescencia. No los supe aprovechar. Mi mamá supo hacer eso. A ella le gustaban los suizos. Respetaba las leyes suizas, a las autoridades. Para ella, era maravilloso.

W.K: ¿Y tu mamá trabajaba?

L.C.F: Mi mamá trabajaba en casa. Ella nos cuidaba, cuidaba la casa.

W.K: *Como tu padre dijo: "Era la infraestructura".*

L.C.F: Exacto. De mi padre. Y mi padre era la superestructura de ella. Y era una pareja tradicional, quiero decir, ellos discutían. Claro que discutían, pero no en frente de nosotros. No se divorciaron, pero tampoco tenían motivos para eso, porque se amaban. Era una historia de amor muy profundo. Y mi mamá ayudó mucho a mi papá. Mi mamá fue la primera lectora de *Pedagogía del oprimido*. Mi mamá realmente fue quien impulsó a mi papá para la educación.

W.K: *Decime una cosa. Ahora que decís eso, pensé... Vos eras un alumno medio, y se podría pensar que, de cierta forma, tenías tanta educación en tu casa, tu papá estaba tan comprometido con la educación, tan... Él tenía un peso tan grande en la familia, ¿quién sabe si vos creaste cierta resistencia?... No te quisiste dedicar mucho a la educación, no te gustaba tanto la educación... para encontrar tu propio lugar...*

L.C.F: No, no. No sucedía, porque mi papá tenía esa cosa de la educación, pero él no... él no transmitía esa cosa de la educación separada de su presencia en casa. Él era un papá como cualquier papá. Nos aconsejaba: "Mirá, hacé esto, no hagás eso". Siempre fui muy amado –en una vida de tensiones, viajes y desplazamientos–, hasta que la educación entra en escena y el hijo quiere ser músico y salir, aparentemente, de lo que sería esperable para un padre educador. Yo dije: "Papá, yo quiero tocar la batería, quiero ser músico". La respuesta es diáfana, clara, precisa: "Todo bien, hijo mío. Vos podé hacer lo que vos quieras. Pero prométeme una cosa: que eso que querés hacer lo

harás con amor”. Me dijo eso. No tenía eso de decir: “No. Yo no quiero que vos hagas música. Quiero que sigas mi camino, que continúes mi trabajo. Que seas mi continuación”. Quiero decir, nada de eso.

W.K: *Y tu hermano Joaquim, ¿era buen alumno? Y tus hermanas, ¿eran buenas alumnas?*

L.C.F: Mi hermano era mejor. Pero acabó desistiendo de la escuela por la música. Muy joven. Tenía dieciséis o diecisiete años, cuando fue para el conservatorio.

W.K: *Entonces la música también era importante en la casa de ustedes.*

L.C.F: ¡Sí! La música... ¡adorábamos la música!

W.K: *¿Tenían algún familiar músico? ¿De dónde bebieron ese amor por la música?*

L.C.F: Era la falta que nos hacía Brasil. Durante toooooo el período del exilio, siempre escuchamos música brasileña, música chilena. Quiero decir, la música era, como yo diría...

W.K: *Era una manera de estar ligado a Brasil.*

L.C.F: Eso. Exacto. Y entre nosotros. A mi papá también siempre le gustó mucho la música. Una de las profesiones que a él le hubiera gustado haber tenido era justamente guitarrista, tocar la guitarra. La otra profesión era cantar, ¡cantor!

W.K: *Hummm...*

L.C.F: Cantar, ser cantor.

W.K: *Entonces, la música ya estaba en la familia.*

L.C.F: Así es. Y a mi abuelo, si no me equivoco, también le gustaba mucho la música.

W.K: *¿El papá de tu papá?*

L.C.F: Sí, el papá de él.

W.K: *Que era militar.*

L.C.F: Era militar. Pero ahí, volviendo al Brasil... Ahí vuelvo con mis padres, solo yo. Joaquim se quedó en Ginebra.

[*Se retoma la entrevista luego de un corte*]

W.K: *Estamos Retomando la grabación después de haber conversado con el profesor Moacir Gadotti y la profesora Angela Bliz Antunes.*

¡Entonces, Lut!

L.C.F: ¡Me olvidé!

W.K: *Te había preguntado si el hecho de que tu papá era un educador famoso no podría haber sido un motivo por el cual vos no te entusias-
maste mucho con la educación. Vos me dijiste que no, que la música era
una gran pasión de la familia y era algo que te ligaba al Brasil.*

L.C.F: Eso.

W.K: *Y ustedes cinco... En verdad, vos y tu hermano fueron a la música,
¿y tus hermanas...?*

L.C.F: Ellas fueron para la educación.

W.K: ¿Y vos crees que eso puede tener relación también con el hecho
de que tu mamá era educadora?

L.C.F: En verdad, mi papá nunca nos obligó a ser profesores,
pero todos nosotros somos profesores. Es interesante, porque yo, por
ejemplo, soy profesor de idiomas. Aprendí todas esas lenguas, ¿viste?
Castellano, inglés, y francés... Joaquim es profesor de guitarra clásica.
Fátima es profesora, profesora y psicóloga. Y Madalena es profesora
también. Es educadora. Y Cristina es profesora de portugués en Gine-
bra... Fue profesora de portugués en Ginebra.

W.K: *¿Cristina todavía vive en Ginebra?*

L.C.F: Todavía vive en Ginebra. Ella se quedó allá. Ella quiere
morir allá, quiere estar precisamente allí.

W.K: *Construyó familia allá.*

L.C.F: Así es. Ella es casada. Entonces, fijate... es curioso. Por
cierto, creo que esa es una de las llaves de la educación, ¿no? Vos no
le decís a un hijo: "Mira, ¡no haga eso!" o "¡Hacé aquello!". En vez de
decir eso, vos le decís: "¿Qué te parece hacer eso?". Hacés pensar a tu
hijo: "¿Qué te parece así?, ¿qué te parece de esa otra manera?", en vez
de decir, de imponer, tu opinión.

W.K: *Es como tu papá dice: "Haga lo que quiera, mientras lo haga con
amor".*

L.C.F: ¡Exaaaacto! Eso, exacto.

W.K: Porque lo importante es eso.

L.C.F: Exacto: gustar de lo que uno hace. Entonces, yo estudié
música en Suiza, y ahí vino la apertura política en Brasil... Yo siempre
tuve una pasión enoorme por Brasil, incluso sin conocerlo, porque

salí pequeño, con cinco años. Entonces, claro, yo sentía *saudade* de mis tíos, de mis tías, de mis primos, de quienes yo tenía un vago recuerdo de niño. Y el retorno fue muy emocionante, muy emocionante... Primero, ¡el clima! ¡Caraaaamba! ¡Qué calor! Cuando volvimos, fuimos directo para Recife (suspiro profundo). Walter, ¡yo nunca sentí tanto calor! (risas).

W.K: (*Risas*).

L.C.F: Era un calor terrible, terrible. Me llevó cierto tiempo acostumbrarme al clima de Brasil. Yo escribía cartas para Joaquim y Cristina, y les decía: “Miren, ¡esto aquí está muy caliente!” (risas). ¡Está muy caliente, demasiado caliente! Y hablaba de la televisión... En fin, hablaba sobre la precariedad de la vida en Brasil en relación con Suiza, que no da para comparar. No estoy queriendo decir con eso que Suiza es mejor que Brasil, pero es...

W.K: *Diferente, otro desarrollo.*

L.C.F: Diferente. Es otra cultura. Otro tipo de vida. Y yo no sabía qué hacer, porque tenía mi batería, y traje un xilofón, un instrumento de percusión de madera... Pero yo no tenía ninguna voluntad de continuar siendo músico de música erudita en Brasil, porque la precariedad de las orquestas era muy grande, muy. ¿Sabés?... Era muy diferente, muy malo, muy precario. Y dije: “Voy a realizar mi sueño adolescente: entrar en la facultad”. Entrar en la universidad. Siempre quise entrar en la universidad. Y allá en Suiza no lo conseguía, no pasaba de año porque el sistema de enseñanza suizo era muy riguroso. Ya te define desde la primaria. Ya va encaminándote, o para lo manual, o para lo intelectual. Y yo nunca conseguía quedar en las clases que permitían ir para la universidad. Ahí, cuando llegué a Brasil dije: “Ahora yo voy a entrar en la facultad, aquí en Brasil”. Pero yo tenía un problema, que era...

W.K: *La lengua.*

L.C.F: La lengua. El portugués escrito. Y mi acento, que era suizo (risas).

W.K: (*Risas*).

L.C.F: Que era pesadísimo (risas). Y le dije a mi papá: “Quiero estudiar, quiero entrar en la facultad”. Y él: “Muy bien, entonces vamos a ver lo que es necesario para que vos hagas eso”. Entonces fuimos al edificio... Me acuerdo que había un edificio de la Secretaria de Educación de aquí de San Pablo, y ellos me dijeron: “Vos tenés que revalidar tu...”

W.K: *Diploma.*

L.C.F: Eso.

W.K: *Títulos de Suiza...*

L.C.F: Eso. Los estudios de Suiza. Vos tenés que ir al consulado suizo para que ellos...

W.K: *Sellaran.*

L.C.F: Sellaran el documento oficial, después hacer el bachillerato para adultos..., lo que llaman el bachillerato para adultos.

W.K: *Es una secundaria acelerada... rápida, en menos tiempo.*

L.C.F: Exacto. Una enseñanza secundaria rápida, dinámica. Entonces hice eso... Frecuenté una escuela a la noche –en aquella época, tenía los estudios a la noche-. Durante el día estudiaba en la Alianza Francesa, porque no quería perder ese contacto con el francés, ¿no? Era, tal vez..., otro sueño mío... estudiar francés aquí en Brasil para tener un diploma francés y dar clases en Francia, vivir en Francia. Era uno de mis sueños también. Pero terminó no resultando. Pero entonces: yo estudiaba en la Alianza Francesa y a la noche hacía el bachillerato para adultos. En un año pasé el examen de ingreso universitario para Sociología. Mi papá estaba ansioso. Él preguntaba: “Entonces, ¿qué elegiste?” (risas).

W.K: *(Risas).*

L.C.F: Yo dije: “Mira, quiero ser científico social, quiero Ciencias Sociales. Porque quiero saber lo que es el poder. Quiero saber lo que es un golpe de Estado, quiero saber toda esa historia”. (Risas). “Quiero saber lo que es la dictadura, quiero estudiar todo eso”. Y él quedó muy contento. Dijo: “Muy bien, ¡dale para adelante!”. Entonces, yo estudié en la PUC [Pontificia Universidad Católica]. Eso ya en 1982. Entré en la PUC y mi papá también daba clases en la PUC. Y, como hijo de profesor, tenía derecho al estudio totalmente gratuito. Yo no faltaba ni un día, Walter. Mi única frustración, también por la mitad, es que yo me hacía una idea de la facultad –principalmente cuando vivía en Suiza-. Yo pensaba que cuando entráramos a la universidad, podríamos pensar. Podríamos decir lo que pensábamos, decir nuestra opinión; podríamos pensar, podríamos tener voz. Y no ser aquel alumno pasivo, ahí, callado, escuchando al profesor. Aquellas cosas que mi padre decía sobre la educación bancaria. Ahí, cuando entré en la facultad, era lo mismo.

W.K: *Una decepción.*

L.C.F: Los alumnos todos callados. Y cuando yo comenzaba a hablar, decían: “No, eso se hace en el posgrado”. Entonces, quedé

un poco frustrado en ese sentido. Yo pensaba que en la facultad vos podías opinar, dialogar, intercambiar ideas y cosas de ese tipo. Pero, en fin, tampoco era tan malo. Permitían hablar un poco, tener un poco nuestra opinión. Y me gradué en Ciencias Sociales en 1986.

W.K: *Vos entraste en 1982.*

L.C.F: Así es. Son cuatro años. Pero yo no sabía a ciencia cierta si quería continuar en la universidad, porque yo me decía: “Esto aquí es una burbuja en la que vos entrás y quedás al margen de la sociedad. Y yo estudié la sociedad aquí, durante cuatro años, y no sé cómo es la vida en Brasil. Entonces, si yo quiero escribir una tesis sin conocer la sociedad va a ser una cosa...”

W.K: *Fuera de la realidad.*

L.C.F: Teórica.

W.K: *Abstracta.*

L.C.F: Exacto. Abstracta. Entonces dije: “Voy a tener que trabajar, hacer algo”. Y comencé a ser profesor de inglés en una escuela de idiomas. Yo daba clases, pero era un profesor muy nervioso.

W.K: *Inseguro.*

L.C.F: Inseguro... ¡sí, sí! Y ellos nos entrenaban para ser profesores. Era algo muy extremista, muy extraño; no daba oportunidad de dialogar con el alumno. Vos tenías que decir: “*I don't speak* portugués!”. (Risas).

W.K: *(Risas).*

L.C.F: ¡Era terrible! Después de eso, decidí hacer algo que fuese más relacionado con mi área. Fue un trabajo que hice en el Corpo Municipal de Voluntários.

W.K: *De la municipalidad.*

L.C.F: De la municipalidad, en la época de Luiza Erundina. Entonces, cuando mi papá salió del municipio, entré en el Corpo Municipal de Voluntários y comencé a trabajar con niños de la periferia. Trabajaba con niños de cinco, seis, siete, diez años.

W.K: ¿Y eso cuánto tiempo duró?

L.C.F: ¡Eso duró dos años! Después de esa época, yo hice un trabajo en el ámbito del gobierno que era más, digamos..., más complicado. Que fue justamente trabajar en la Secretaria del Menor. Aquí,

esa Secretaria cuida a los menores infractores. Eran jóvenes de dieciséis, diecisiete, dieciocho años que habían cometido infracciones y que estaban en la FEBEM (*Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor*). En la época era...

W.K: *Sí, sí, el lugar de reclusión.*

L.C.F: Sí, el lugar de reclusión. Ellos decían: “Mirá, quien quiere ir para esa casa...”, la casa habitada, como la llamaban, “puede ir, pero tiene que prometer que no va a llevar armas y tiene que obedecer las leyes de la casa”. Nosotros reuníamos nueve, diez u once muchachos, y ellos trabajaban durante el día en las empresas, ganaban un salario mínimo, pero tenían casa, tenían alimentación, tenían alojamiento y nos tenían a nosotros, que conversábamos con ellos, intercambiábamos ideas para ver cómo...

W.K: *Estaban funcionando.*

L.C.F: Intentando resocializarlos. Yo trabajé ahí más o menos dos años, creo. Dos o tres años en la Secretaria del Menor. Después salí y pasé un tiempo desempleado, hasta volver a dar clases de idiomas en una escuela de esas de francés, inglés y español. Ya estábamos en los años 90.

W.K: *Y vos todavía no te habías casado.*

L.C.F: Yo estaba soltero. Eso fue en 1992, 1993. Quedé cinco años en esa escuela de idiomas.

W.K: *¿Vos vivías solo?*

L.C.F: Vivía solo. Después de algún tiempo, ya en 1996, mi papá andaba un poco débil, se estaba sintiendo débil. Él comentó eso conmigo. En 1997, él falleció, y en ese mismo año me casé con Zélia.

W.K: *Después de la muerte de él.*

L.C.F: Después de su muerte. Eso fue en 1997. Yo comencé a trabajar aquí en 1998. Entonces, hace veinte años que trabajo aquí en el Instituto. Mi tarea principal, al inicio, cuando llegué aquí... hablé por teléfono con Gadotti, yo ya lo conocía de cuando mi papá estaba vivo. Los dos daban clases en Campinas.

W.K: *En la Unicamp [Universidad Estadual de Campinas].*

L.C.F: En la Unicamp. Le dije: “Gadotti, ¿qué es lo que yo puedo hacer en el Instituto?”. Él me respondió: “Mire, traiga su currículum y vamos a ver qué es lo que hacemos”. Yo traje mi currículum. Y él dijo “Muy bueno, el currículum” (risas).

W.K: (Risas).

L.C.F: “Vos vas a hacer lo siguiente: vas a colocar en orden la biblioteca de tu padre”. Quedé aterrorizado: “Mi Dios del cielo, ¿cómo voy a colocar todos esos libros en orden? ¡Necesito más gente!”. Entonces me reuní con más personas, y comenzamos a organizar toda esa biblioteca en orden alfabético. Hoy está diferente.

W.K: *Está temática, ahora.*

L.C.F: Está temática ahora.

W.K: *Y eso llevó un buen tiempo.*

L.C.F: Llevó un buen tiempo, sí.

W.K: *Entonces, para vos, ser hijo de Paulo Freire parece que trajo algunas dificultades y algunas facilidades. O sea, trajo, más allá del cariño, del amor de la familia, trajo el exilio. Tuviste, como consecuencia, una vida fuera de lo normal para un niño que va a la escuela. Tuviste que salir del país, dejar tu familia, abandonar tu cultura... Y, al mismo tiempo, también ayudó cuando volviste, porque, por ejemplo, conseguiste estudiar en la universidad donde tu padre era profesor... ¿Cómo te sentís en relación con ser el hijo de Paulo Freire?*

L.C.F: Pues así es. ¡Yo me siento mucho, mucho, mucho, pero mucho más como un privilegiado, privilegiado! Porque ser hijo de un hombre como mi padre y de una mujer como mi madre, realmente, no es para cualquiera. Quiero decir, es mucha suerte. ¡Es muy bueno! ¡Es demasiado bueno! Ahora, ¡claro, hubo cortes! ¡Mi vida está hecha de cortes! Cortes..., quiero decir, ¡ahora no más! Los amigos, por ejemplo, yo perdía amigos, la cuestión de las raíces, como se dice... O sea, ¡yo era un chileno! (risas).

W.K: (Risas).

L.C.F: Era un chileno. De repente, ¡bummmm! Salí de ahí y vas a vivir a los Estados Unidos. Vas a masticar chicle como norteamericano.

W.K: (Risas).

L.C.F: Entonces, vos ves, esa serie de cortes, que, de hecho, dificultan una vida, digamos así, llamada normal..., de una persona que vive en un país, estudia y trabaja en un país. Pero, por otro lado, es de una riqueza enorme, porque no cualquier persona habla tres lenguas, no cualquier persona tiene una vivencia como yo tuve con mi padre, la apertura al mundo que eso me ofreció... Porque, por ejemplo, yo tengo un sobrino que vive en Canadá, y cuando él dice que es nieto de

Paulo Freire, todo el mundo se asombra: “¡Mi Dios! ¡Caramba! ¡Qué cosa! ¡Qué maravilla!”. Entonces, imagínate yo. Si llegase allá y dijese: “¡Yo soy el hijo de Paulo Freire!” (risas).

W.K: *(Risas)*. ¡Más todavía!

L.C.F: Más todavía... (risas).

W.K: ¿En qué ciudad de Canadá vive su...?

L.C.F: Toronto. Entonces, sabés, es claro que tuve esos cortes, pero creo que hubo más, más... como es que diría...

W.K: *Cosas positivas...*

L.C.F: Más cosas positivas que negativas.

W.K: *Y si vos tuvieses que privilegiar algunas de esas cosas positivas, las más importantes, las que vos pensás que tienen que ver con haber tenido a tu papá y a tu mamá, de haber sido privilegiado en ser hijo de tu papá, un suertudo... ¿qué es lo que dirías?*

L.C.F: Mirá, creo que era el afecto que ellos tenían por mí. ¡Ellos me amaban mucho! ¡Mucho!

W.K: *Todavía más siendo el menor. Eras el más mimado (risas).*

L.C.F: Pues así es (risas). Y mis hermanos también. Quiero decir, realmente, yo era muy mimado. ¡Hasta hoy! ¡Hasta hoy soy amado, realmente! Creo que el amor en nuestra familia es muy intenso, ¡muy fuerte! Quiero decir, siempre pasamos por atropellos, pero el amor siempre...

W.K: ¡Se impone!

L.C.F: Se impone. El amor siempre venció todo.

W.K: *Y eso sentís también con tus hermanas, tus hermanos... vos sentís que eso se mantiene en los lazos.*

L.C.F: ¡Ah! Sí, sí. Claro que cada uno ahora tiene su familia. Entonces, ¡resulta cada vez más difícil volver a vernos! ¡Pero hay un sentimiento amoroso que nuestros padres nos dejaron, muy fuerte!

W.K: *Una curiosidad: tu nombre... ¿conocés la etimología?*

L.C.F: ¡Mi nombre viene justamente... si vos leíste el libro de *Nathercinha* [libro editado en 2006 donde se recopila la correspondencia entre Paulo Freire y su prima *Nathercia*, de nueve años, durante el exilio en Chile], debés haber percibido que el abuelo de ella se llamaba Lutgardes!

W.K: ¿Qué es lo que significa *Lutgardes*?

L.C.F: Es alemán. En alemán se dice: ¡*Lutgardes!* (imitando la pronunciación alemana). Significa “aquel que defiende a su pueblo con la propia lanza” (risas).

W.K: (*Risas*). *Qué responsabilidad...*

L.C.F: Es un nombre muy antiguo, de la Edad Media alemana. Es el Lancelot alemán. Tenés el Lancelot francés y tenés el Lancelot alemán.

W.K: ¿Qué pregunta te gustaría haberle hecho a tu papá y no le hiciste? Una cosa que a vos te habría gustado preguntarle y, si tuvieses oportunidad ahora, le preguntarías.

L.C.F: (Un largo silencio, seguido de algunos suspiros). “Papá, ¿cómo es que yo puedo educar mejor a mi hija?” Eso le preguntaría. “¿Cómo es que yo puedo vivir mejor? ¿Cómo es que yo puedo vivir amando a los otros sin sufrir y sin hacer sufrir a otros?”.

W.K: ¿Y una cosa que a vos te hubiera gustado decirle a tu papá y no conseguiste decirle?

L.C.F: (Un silencio más corto, algunos suspiros). “Gracias, papá. ¡Por todo!”.

W.K: ¿Y una cosa que vos le dirías a quien estudia a tu papá, o escribe sobre tu papá, o piensa con tu papá?

L.C.F: Yo le diría a esa persona una cosa que un revolucionario de Guinea-Bisáu, llamado Amílcar Cabral, decía mucho y que a mi papá también le gustaba mucho decir (él tenía una gran admiración por ese revolucionario): “Sea paciente impacientemente”. Creo que, en este momento en que nosotros vivimos, tenemos que ser “pacientes impacientemente”.

W.K: *Más todavía ahora...*

L.C.F: Más todavía...

W.K: ¡Es una paciencia atenta!

L.C.F: Exacto. Para ver si hay una brecha. Si acontece una brecha para que podamos entrar.

W.K: ¿Y qué sería la cosa principal que aprendiste de tu papá?

L.C.F: (Pensativo, habla en voz alta: “La cosa principal... ¡caramba!”) Creo que aquello que te estaba diciendo..., creo que el amor a la

vida. El amor a los pájaros, el amor al sol, el amor a la naturaleza, el amor a las personas. Una vez le pregunté a mi padre: “Papá, ¿cómo lidias con tus penas? Pena de las mujeres, por ejemplo, ¿cómo vos lidias con eso?”. Y él me dijo: “Mirá, en primer lugar, creo que la pena es una virtud. Y creo que es una virtud que conseguí transmitirte. Yo nunca dejé, jamás, que la pena se apodere de mí. Que se apodere totalmente de mí. ¡Pero la pena es una virtud!”

W.K: *Y es una pena sobre lo que la vida podría haber sido y no fue. O sobre lo que la vida...*

L.C.F: ¡No, no! La pena... el sentimiento de pena con relación al otro, al pobre. La pena...

W.K: *La tristeza...*

L.C.F: Así es... la tristeza...

W.K: *Entonces lo incómodo, lo insatisfactorio... hay que mantener eso vivo en cualquier ser humano para que el mundo cambie...*

L.C.F: ¡Exacto! ¡Exacto! ¡Exacto! Creo que tenemos que ser seres incomodados. Incomodados. Constantemente incomodados. Quiero decir, mi padre siempre dice que el ser humano tiene una vocación de “ser más”. Y ese “ser más” no es “ser más” que otro. Es ser más gente. Ser más humano. Es poder tener esa afectividad con las personas, ese respeto por las personas. Respeto a las mujeres, respeto a las minorías. Respeto... y creo que es eso lo que está faltando mucho en el mundo de hoy. Las personas no tienen más respeto. Creen que son dueñas de la verdad, cuando, en verdad, nadie es dueño de la verdad.

W.K: *La verdad no tiene dueño.*

L.C.F: Es así... El otro día, yo estaba en la panadería y me dijeron: “¿Quiere agua, profesor?”. Ellos me llaman profesor (risas). Yo dije: “Si yo tengo que pagar por el agua no es correcto, porque el agua es de todo el mundo”. Ellos fingieron que no entendían (risas).

W.K: (Risas).

L.C.F: Claro que era una provocación. Pero la verdad era esa..., ¿ves? Al mismo tiempo que nos estamos deshumanizando, estamos creando mecanismos que nos facilitan humanizarnos mucho más, porque la tecnología nos aproximó. ¡La tecnología nos aproxima de una manera impresionante! O sea, si supiéremos usar ese instrumento de una manera que nos favorezca, sería fantástico, ¿entendés? Eso nos lleva a creer, a observar, por ejemplo, la relación de Paulo Freire, mi padre, con la tecnología. Hay mucha gente que piensa (no sé, tal

vez) que Paulo Freire estaba contra la tecnología. Por el contrario, él siempre estuvo a favor. Fue uno de los primeros educadores en utilizar un aparato para proyectar la imagen de un indio cazando un pájaro, para que los campesinos vieran aquella imagen, quiero decir, él fue un precursor de eso. Hasta en la década de 1990, cuando la computadora comenzó a aparecer, él decía: “Mira, solo hay un problema con la tecnología: solo un tercio de la población mundial tiene dinero suficiente para comprar esa máquina”. Entonces, si de aquí a algún tiempo eso se abarata y nosotros lo supiéramos usar en nuestro beneficio, va a ser fantástico.

W.K: *El problema es que la tecnología, por sí propia, no hace nada. El problema es: ¿para qué sirve?*

L.C.F: ¡Exacto! ¡Exacto! Por eso, por ejemplo, Bolsonaro se eligió prácticamente así, con la tecnología. O lo orientaron para eso...

W.K: *Para usar esa estrategia...*

L.C.F: Para usar esa estrategia... Pero no lo sabemos. Creo que uno de los grandes errores de la izquierda es hablarnos a nosotros mismos. Porque ser de izquierda, a veces, es estar en contra de muchas cosas que pensás que están mal. Pero a veces esas cosas que pensás que están mal traen cosas buenas también: tener un empleo, tener condiciones mejores de vida, ¿no?... En una cantidad más elevada de la que tenemos ahora, ¿no? En fin, Dilma hablaba de una clase media en Brasil, “la gran clase media”... No sé si eso es posible, pero creo que la idea de ella es correcta. Es, de cierta forma..., porque... es un absurdo, Walter, que hasta hoy todavía existan personas pasando hambre. O sea, tenemos personas que están enfermas.

W.K: *Y eso no disminuyó. ¡Es mucha gente!*

L.C.F: ¡Es mucha gente! ¡Es mucha gente! Y como estaba diciendo, el mundo se está empobreciendo. Las personas están teniendo cada vez menos dinero. El valor del trabajo está quedando irrisorio.

W.K: *Y decime una cosa, si vos pudieses hacer una ficción de tu vida, algo que vos soñarías hacer en tu vida...*

L.C.F: Como vos sabés, hacer una relación entre mi vida y esos escritos de mi padre...

W.K: *¿Y por dónde vos caminarías para hacer esa relación? ¿Podés darme un ejemplo?*

L.C.F: Difícil para mí... No sé... Por ejemplo, el amor... Él termina la *Pedagogía del Oprimido* diciendo...

W.K: *“Espero que por lo menos después de este libro quede... la confianza en la creación de un mundo en que sea menos difícil amar”.*

L.C.F: Pues así es... ¿de dónde él sacó eso? ¡El sacó eso de nosotros! De los hijos, de la mujer, de la vida.

W.K: *O sea, sería como conectar las ideas de tu padre con la vida...*

L.C.F: Eso... exacto... Las ideas con la vida. Porque las ideas no aparecen...

W.K: *De la nada...*

L.C.F: De la nada... Las ideas no caen del cielo encima de tu cabeza. Las ideas, ellas parten de la realidad que vos... Entonces, él convivió con nosotros y en esa convivencia es que nosotros fuimos encaminando a él para escribir lo que escribió.

W.K: *Alimentando las ideas...*

L.C.F: Alimentando las ideas... Tanto es así que, cuando él escribía, no admitía a nadie cerca. ¿Por qué? Porque él venía cargado de las cosas que le decíamos. Ahí era un momento en que él se concentraba. Vos debés saber. Entonces, creo, si vos conseguís eso, ¡sería maravilloso!

W.K: *Lo voy a intentar.*

L.C.F: ¡De acuerdo! (risas).

W.K: (Risas).

Capítulo 1

VIDA

Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia. Es también educador: cobra existencia su pensamiento en una pedagogía en que el esfuerzo totalizador de la “praxis” humana busca, en la interioridad de esta, retotalizarse como “práctica de la libertad”.

(Fiori en Freire, 2015 [1970], p. 9)

Necesitamos de una educación en la cual los profesores no sean más meros transmisores del conocimiento que otras personas crearon y acerca de cuyo origen ellos nada saben –reforzando una forma de enseñar en la cual transfieren ese conocimiento para los estudiantes sin ningún tipo de curiosidad histórica sobre este–. Y los estudiantes reciben el conocimiento de esa forma. Para cambiar eso, la educación precisa abrazar la filosofía; necesitamos no apenas –exclusivamente– de tecnología y ciencia, sino también de filosofía de la ciencia, filosofía de la tecnología, filosofía del conocimiento. Debemos seriamente cuestionar cómo pensamos y cómo conocemos.¹

(Freire citado en Darder, 2002, p. xii)

1 En el original, en inglés: “We need an education in which teachers are no longer merely transmitters of knowledge that other people created and about whose origins the teachers know nothing –reinforcing a way of teaching where teachers transfer this knowledge, without any kind of historical curiosity, to the students, who also receive the knowledge in this manner. To change this, education needs to embrace

Primer principio (inicio): una educación política es una educación filosófica, y, en ella, la vida no queda del lado de afuera... de la filosofía, de la educación, de la escuela, del pensamiento... La filosofía se afirma al mismo tiempo como una dimensión de la educación y como una forma de vida: así, una educación filosófica (Freire tal vez habría llamado a esa educación de “emancipadora”, “liberadora” o “transformadora”) toca y afecta políticamente la vida –aumenta la potencia de vivir de los que de ella participan, a partir del ejercicio de poner en cuestión, con otros y otras, el sentido de la propia vida–.

1. PAULO FREIRE: ¿“FILÓSOFO” DE LA O EN LA EDUCACIÓN?

En la filosofía académica existe una forma dominante que hace de la filosofía un conjunto de ideas, doctrinas y sistemas teóricos sobre ciertos temas o problemas. En esa tradición de pensamiento, hay una subdisciplina llamada comúnmente “filosofía de la educación”. Aunque, para muchos, Paulo Freire no sea considerado estrictamente un filósofo –en especial en Brasil a partir de concepciones bastante estrictas, doctrinarias o técnicas de la filosofía–, él es comúnmente estudiado en ese campo, en particular fuera del país.² Muchos de estos estudios han destacado las fuentes filosóficas de Paulo Freire y lo inscriben en ciertas tradiciones de pensamiento. Esto es, al mismo tiempo que se discute si él es un filósofo, innumerables estudios en Brasil, pero sobre todo en el exterior, intentan identificar “la filosofía de Paulo Freire”, entendiendo por tal los presupuestos filosóficos que ubican sus ideas a partir de inscribirlas en determinada corriente de pensamiento.

De forma general, se destacan, como sus influencias, pensadores y tradiciones (de las más consagradas) dentro de la llamada filosofía occidental. Ciertamente, se trata de una cuestión polémica, dado que presupone no solo determinada concepción de la filosofía y de una tradición europea con la cual ella acostumbra a identificarse, sino también el carácter singular, híbrido y ecléctico de su pensamiento, su especial forma de “leer” a cada autor de esa tradición, según una problemática que le es propia. Como Paulo Freire fue cambiando de forma de pensar durante su vida –dependiendo de la obra, del aspecto, del momento estudiado–, diversas tradiciones son a veces destacadas,

philosophy; we need not only –exclusively– technology and science but also philosophy of Science, philosophy of technology, philosophy of knowledge. We must seriously question how we think and how we know”.

2 La coincidencia no debe sorprender, ya que la filosofía de la educación es, en la mayoría de las veces, considerada un campo más educativo o pedagógico que filosófico, mirado con cierto desinterés, condescendencia o indiferencia por los filósofos y filósofas académicos.

a veces confrontadas, a veces desconsideradas. Más allá de eso, en algunos casos, la misma influencia es leída de forma muy diferente, según, claro, los intereses de lectura.

En todo caso, el panorama es por demás complejo, y el resultado, sorprendente: no hay prácticamente corriente filosófica en esa tradición de pensamiento europeo que no esté, en algún grado o medida, relacionada con el educador de Pernambuco. De modo apenas ilustrativo, para que se perciba la dimensión y la complejidad de su obra, señalamos algunas de esas lecturas, incorporando las influencias más destacadas por los estudios, incluyendo figuras de diversos campos. Así, resultan muchos Paulo Freire: marxista (a veces firme, a veces ecléctico, a veces, más bien, tibio), teólogo de la liberación, existencialista, fenomenólogo, pedagogo crítico, escolanovista, personalista... Edson Passetti lo llamó de modo interesado, y no menos interesante, “anarquista cristiano” (Passetti, 1997, p. 10).

De manera más específica, Jones Irwin (2012), por ejemplo, muestra cómo Paulo Freire fue influenciado por el existencialismo (en particular, por la noción de “miedo a la libertad” de Erich Fromm), por Marx (su concepción de la filosofía, de la historia, de la dialéctica) y por el marxismo (en muchas de sus vertientes –por ejemplo, Frantz Fanon y su análisis de la acción cultural para la libertad en países del tercer mundo–). John Elias destaca cinco influencias más impactantes: progresismo político y educativo (liberalismo), existencialismo, fenomenología, teología católica y humanismo marxista revolucionario (Elias, 1994, pp. 32-46).

Peter Mayo (1999) enfatiza la proximidad y la importancia del trabajo de Gramsci en la perspectiva de la educación de adultos. Dermeval Saviani (1987) destaca el personalismo de Mounier y el existencialismo de Marcel y Jaspers como las marcas más significativas, y caracteriza a la filosofía de Freire como dialéctica e idealista. José Luiz Zanella (2007) sugiere que la influencia filosófica más reconocible es la fenomenología existencial, en particular, Husserl y Jaspers, y también destaca el pragmatismo de Dewey. En cualquier caso, para Zanella, la resistencia de Paulo Freire en aceptar las “leyes científicas y dialécticas de lo real” le impide comprender la realidad como totalidad dialéctica y, por tanto, lo deja preso en una concepción idealista, que imposibilitaría considerar su filosofía como marxista (Zanella, 2007, p. 114).

Oliveira y Ghiggi (2004) destacan la influencia de autores como Buber, Jaspers y Dewey para el concepto de diálogo, que consideran el elemento central en la filosofía de Freire. La relación de Freire con el pragmatismo, particularmente con la figura de Dewey, es muy estudiada en los Estados Unidos por autores como Feinberg y Torres

(2002) y Abdi (2001), así como, en Brasil, por ejemplo, por Moacir Gaddoti (2001) y, más recientemente, entre otros, por Guilherme (2017). Morrow y Torres (2002) trazan un paralelo entre Freire y Habermas a partir de una concepción común del sujeto, de la práctica pedagógica, de las ciencias humanas y de la crisis de las ciencias modernas, con énfasis en las interfases entre Freire y el filósofo alemán.

Jorge Simões (1975) marca el carácter inclasificable de la filosofía de Paulo Freire y destaca, como influencias y conceptos filosóficos más relevantes, a Tristão de Athayde, filósofo católico humanista brasileño (valor humano), al personalismo de Mounier (dignidad de la persona), al existencialismo de Kierkegaard (el carácter existencial del ser humano concreto), a Marcel (el ser-con), a Heidegger (el hombre como ser que se pregunta y el mundo como horizonte), a Jaspers (el valor del diálogo y de la comunicación), a Fromm (crítica de la masificación, alienación y opresión) y, finalmente, a Marx (la dialéctica, la utopía y la praxis en su crítica de la sociedad capitalista).

Baudino Andreola extiende el abanico a un conjunto amplísimo de personalidades del siglo XX, entre ellas, además de algunas ya citadas, se encuentran Gandhi, Luther King, Juan XXIII, Teilhard de Chardin, Le Bret, Don Hélder Câmara, Mandela, Simone Weil, Téovédjrè, Che Guevara, Madre Teresa de Calcuta, Ivan Illich, Dalai Lama, Garaudy, Fritjof Capra, Betinho, Pierre Weil y Leonardo Boff (Andreola, 2001).

Como se percibe, el repertorio es amplio, e hicimos apenas una pequeñísima síntesis de las muchas lecturas existentes. Inclusive, a partir del testimonio del propio Paulo Freire, quien continuamente se refiere a sus influencias, podríamos ampliar esa lista. Por ejemplo, en la última etapa de su vida muestra su antipatía por el posmodernismo fatalista y neoliberal, así como su simpatía por el posmodernismo progresista, tanto que se define a sí mismo como “progresistamente posmoderno” (Freire, 2010 [1992], p. 122).

En fin, el cuadro podría ser todavía mucho más complejo. Ciertamente, Paulo Freire fue un lector obstinado, dedicado, interesado y abierto a distintas tradiciones de pensamiento que lo ayudaron a pensar los problemas de su tiempo. Es preciso también recordar su declarada y constante fe cristiana, que nunca abandonó y que lo hizo intentar conciliar diversas corrientes filosóficas, aunque algunas, como el marxismo, estuviesen en franca tensión con ella. En fin, el camino de su biblioteca y de las influencias filosóficas por él recibidas es arduo, largo y complejo.³

3 Recientemente en un diálogo epistolar, Inés Fernández Mouján, después de visitar la biblioteca de Paulo Freire, hace una relación de los libros que él leía entre los años 50 y fines de la década de 1970. La lista es expresiva: de Jaspers, *Origen y meta*

2. OTRAS TRADICIONES PARA LA FILOSOFÍA: MARX Y LA EXIGENCIA DE LA TRANSFORMACIÓN

No voy a explorar esa línea que, para situar o comprender a un autor, busca conectarlo con otros autores o tradiciones de pensamiento en la historia de las ideas. Andaré por otro camino, aunque inspirándome en esa misma historia. Considero que dos de esas tradiciones tienen un carácter especial para pensar la relación de Paulo Freire con la filosofía. Lo común en esas dos tradiciones es que, en ellas, la filosofía es entendida más por sus efectos en relación con lo que está afuera de ella que con un contenido o teoría. O sea, a partir de ellas, no se trata de contextualizar este o aquel aspecto del pensamiento de Paulo Freire para intentar identificar esta o aquella influencia en este o aquel libro. Las dos tradiciones aquí elegidas señalan un camino que, de alguna forma, disuelve esa manera de aproximarse a un autor cuando se destacan sus influencias filosóficas. Ellas apuntan a una conexión de la filosofía con algo que está afuera de la filosofía: la política, la educación y la vida.

Una de esas tradiciones, la primera, viene de Karl Marx en un aspecto particular: el Marx tardío, con su crítica a la filosofía especulativa. La referencia más evidente es la Tesis 11 sobre Feuerbach: “Los filósofos se han limitado a *interpretar* el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de *transformarlo*” (Marx y Engels, 1974, p. 668) Esa recuperación ha sido ya bastante destacada por los estudiosos de

de la historia; de Husserl, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*; de Marx y Engels, *La Sagrada Familia, Obras escogidas*; de Lenin; ¿Qué hacer?; de Rosa Luxemburgo, *Reforma o revolución*; de Lukács, *Ontología*; de Jean-Paul Sartre, *El ser y la nada, El hombre y las cosas, La trascendencia del ego, Cuestiones de método, Colonialismo y neocolonialismo*; de Simone de Beauvoir, *El pensamiento político de la derecha*; de James Cone, *Teología Negra y poder negro y Teología negra de la liberación* –en este último, Freire escribe el prólogo–; de G. Bachelard, *Dialéctica*; de Marcuse, *Vers la libération, Razón y Liberación y Eros y civilización*; de Goldmann, *Epistemología y filosofía política*, de Hegel, *Fenomenología*; de Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*; de Heidegger, *La pregunta por la cosa*; de Gramsci, *El príncipe moderno y otros escritos, Cuadernos de la cárcel, Notas sobre Maquiavelo, política y Estado moderno*; de Mao Tsé-Tung, *El libro rojo*; de Memmi, *Retrato del colonizado y La liberación del judío*; de Fanon, *Los condenados de la tierra, Sociología de una revolución, Piel negra, máscaras blancas*; de Erich Fromm, *El miedo a la libertad, El corazón del hombre*; de Amílcar Cabral, *La práctica revolucionaria, El arma de la teoría, Unidad y lucha, Revolución en Guinea*; de Davidson, *La liberación de Guinea*; de Malcolm X, *Autobiografía*; de Mendel, *La descolonización del niño; Sociopsicoanálisis de la autoridad*; de Althusser, *La revolución teórica de Marx*; de Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*; de Furter, *Educación y vida*; de Vieira Pinto, *Conciencia y realidad nacional*; de Foucault, *Las palabras y las cosas*; de Spinoza, *Tratado teológico-político*. En la biblioteca había también obras de, entre otros, Darcy Ribeiro, Juan D. Perón, Hernández Arregui, Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto, Fernández Castro, Laclau, Che Guevara, Fidel Castro y Getulio Vargas.

Paulo Freire –por ejemplo, West (1993, p. xiii)– mostrando cómo el educador pernambucano es bastante sensible a esa crítica marxista a la tradición filosófica más especulativa y cómo siempre apuesta al poder de una educación problematizadora o filosófica, no apenas para cambiar los modos de pensamiento, sino, sobre todo, las formas de vida imperantes. A partir de ella, se suele destacar la noción marxista de praxis, particularmente importante en su obra.

Más aún: el propio Paulo Freire se inscribe en esa tradición, que piensa la filosofía como directamente comprometida con la transformación del estado de las cosas. Por ejemplo, en una entrevista en el Instituto de Acción Cultural de Ginebra, en 1973, Freire (1976) critica las diversas formas dualistas de visiones subjetivistas y objetivistas y propone entender la filosofía como praxis, acción y reflexión, unidad dialéctica del sujeto-objeto, teoría-práctica.

Para Freire, la filosofía contiene una dimensión de reflexión y otra de acción, y ambas son necesariamente transformadoras del mundo cuando proponen una lectura consciente, profunda, “científica”. Por eso, la lectura del mundo es una praxis transformadora de este. En *Acción cultural para la libertad*, afirma que, contrariamente a lo que él propone, es propio de un analfabeto político la idea de una filosofía que tenga el papel apenas de “explicación del mundo e instrumento para su aceptación” (1976, p. 91).

De este modo, para Paulo Freire, la filosofía no es apenas una herramienta para comprender la realidad o incluso la posición del ser humano en el mundo, como afirman la casi totalidad de las tradiciones filosóficas que acabamos de mencionar y que son señaladas como fuertemente reconocibles en su pensamiento. Es verdad que, particularmente en su primer período, la idea de “concientización”, densamente influenciada por la tradición fenomenológica, tiene una importancia singular.⁴ No obstante, se trata de una toma de conciencia indisociable de una efectiva transformación de las condiciones de vida de los oprimidos. La filosofía como dimensión de una educación problematizadora que permite la concientización de las condiciones de opresión es, para Paulo Freire, una forma de reunir teoría y práctica, abstracto y concreto, reflexión y acción, pensamiento y vida. Si una educación filosófica permitiese a los oprimidos apenas una toma de conciencia teórica de su condición, pero no cambiase sus circunstancias materiales de vida, ella no sería una educación propiamente liberadora. Para él, la vida es, en cierto modo, indisociable del pensamiento.

4 Fernández Mouján muestra que la influencia marxista en Freire va ganando creciente peso en la idea de concientización, en especial por la vía de Frantz Fanon, con la noción de doble conciencia o conciencia dual (cf. Fernández Mouján, 2016).

Así, cuando se compara la obra de Paulo Freire con esas tradiciones que, ciertamente lo influenciaron, como él mismo admite, se percibe la existencia de cierta tensión indisimulable. Inclusive, él mismo critica a marxistas “muy buenos” que nunca pusieron el pie en una *favela* o en la casa de un trabajador (Freire y Shor, 2014 [1986]). Pueden ser teórica y conceptualmente muy buenos conocedores de la teoría marxista, especialistas eximios en la teoría de Marx; sin embargo, no son marxistas en sentido pleno, porque Marx, para ellos, es apenas un conjunto de textos estudiados, pero completamente alejados de la vida concreta; para ellos, Marx se resume en conceptos y en teoría sin vida.

¿Qué es lo que diría Paulo Freire de los fenomenólogos que no dan vida a la fenomenología? ¿O de los existencialistas que no dan vida al existencialismo? ¿O de los... que no dan vida a...?

Sea como fuere, Paulo Freire es claramente marxista en el sentido de afirmar una filosofía que no solo contemple o comprenda los problemas de la educación, sino que también procure transformar las prácticas educativas. En este sentido, nunca deja de apostar en el poder transformador de una educación políticamente orientada para la liberación de los oprimidos. No obstante, especialmente a partir del golpe de 1964 en Brasil, percibe más claramente los límites de los efectos transformadores de la educación y pasa a defender una postura más prudente, un optimismo crítico, algo entre un “optimismo ingenuo” –pensar que la educación puede ser la palanca de la “transformación social”– y un “terrible pesimismo” –pensar que ella apenas reproduce la ideología dominante– (Freire y Shor, 2014 [1986], p. 204).

En textos escritos en 1992, después de pasar por la dura prueba de la Secretaría de Educación de San Pablo, aún afirma, sobre el papel de la educación, que “sin ser la hacedora de todo, es un factor fundamental en la reinención del mundo” (Freire, 2015 [1993], p. 16). Es una afirmación repetida en muchas intervenciones de esa época (cf. Freire, 2010 [1992], p. 140). En una conferencia en Jamaica afirma que “si bien la educación no lo puede todo, sí puede algo” (Freire, 2015 [1993], p. 40). En una de esas cartas que componen el libro *Professora sim, tia não*, escrito en 1993, aparece lo que se torna casi un lema en sus últimos tiempos: “Es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se produce” (Freire, 2012 [1993], p. 73). En sus últimos trabajos, Freire considera que “cambiar el mundo es tan difícil como posible” (Freire, 2013 [2000], p. 47).

En definitiva, Paulo Freire nunca deja de considerar que el poder transformador de una teoría o pensamiento reside en su capacidad para incidir, de alguna forma, en los modos de vida que busca

comprender. Por eso, aceptaría la crítica marxista a todas las tradiciones de pensamiento, inclusive a algunas de las que marcaron su propio pensamiento, por haber permanecido en un plano meramente especulativo.

3. OTRA TRADICIÓN: FOUCAULT Y LA VIDA COMO PROBLEMA PARA LA FILOSOFÍA

La inscripción de Paulo Freire en la segunda tradición de pensamiento europeo es más polémica y menos explorada.⁵ Está bastante relacionada a la primera, en la medida en que Foucault –me referiré a él más adelante– fue un lector atento, sensible y a la vez crítico de la filosofía, de la filosofía de la praxis de Marx. Al mismo tiempo, Foucault (2009) también critica esa tradición marxista de un modo que tal vez el propio Paulo Freire, en particular en su última etapa, no vería con malos ojos. Así, al inscribir a Freire en esa tradición, estoy consciente de estar también introduciendo cierta tensión en el cuadro que de él ofrezco. Un humanista cristiano leído con los lentes de un anti-humanista ateo. Vamos a ver qué sale.

Al mismo tiempo, su inscripción en esta segunda tradición permitiría relacionar a Paulo Freire con figuras más remotas y, aparentemente, distantes de nuestro tiempo y lugar. Esto es, sobre todo, lo que nos importa: la potencia de los encuentros con interlocutores menos explorados, casi desopilantes, si pensamos en las lecturas más ortodoxas del educador de Pernambuco.⁶

En su último curso, sobre la noción de *parrhesia* (“el decir verdadero”), titulado *El coraje de la verdad*, dictado en el Collège de France, Foucault propone una filosofía de la historia de la filosofía que, de cierto modo, recrea la crítica de Marx a la filosofía especulativa,

5 En Brasil, han sido producidas algunas conexiones entre Freire y Foucault, como intentaré hacer aquí. Ejemplo de ello son los trabajos de Mafrá (2008), Berino (2008), Maciel (2017) y Oliveira (2017). Berino sugiere como puente la “estética de la existencia” a partir de una carta curiosa enviada a Paulo Freire por un “lector enmascarado”, que hace recordar una entrevista donde el propio Foucault firmó como “el filósofo enmascarado”. Berino reproduce la carta y teje algunos comentarios aproximando las preocupaciones de Foucault y de Paulo Freire (Berino, 2008, p. 35).

6 Después de leer una versión preliminar del presente capítulo, Facundo Giuliano manifestaba, en un correo electrónico, su insatisfacción por mi lectura de Freire a partir de “metanarrativas de la modernidad/colonialidad” (Marx, Foucault) que él mismo critica abundantemente (ver Giuliano, 2018). La cuestión, considero, es mucho más compleja. Prefiero pensar que, antes que autores coloniales o no coloniales, existen lecturas colonizadoras o descolonizadoras de autores de diversas tradiciones. Más que un pensamiento, son los usos y sentidos otorgados a un pensamiento los que tienen un valor colonizador o descolonizador.

siguiendo otras categorías. Eso significa que, más allá de esa tradición intelectualista-especulativa de doctrinas, problemas o conceptos, marcada por Marx, Foucault encuentra otra: la “historia de la vida filosófica como problema filosófico, pero también como modo de ser y como forma a la vez de ética y heroísmo” (Foucault, 2010, p. 228), desconsiderada por el filósofo prusiano (y, ciertamente, no solo por él). Es lo que Foucault va a investigar en ese último curso: una historia de héroes ético-filosóficos, no por causa del supuesto brillo de sus doctrinas o ideas, sino por el carácter ético-heroico de sus modos de vida. Esto es, no por lo que pensaron o escribieron, sino en razón del poder explosivo, militante y revolucionario de sus caminos y estilos de vida; por la fuerza que ellos tienen para inscribirse, crítica y devastadoramente, en la tradición de cómo una vida filosófica debe ser vivida, e incluso de lo que se hace, en la propia vida, en nombre de la filosofía.

Para el francés, Sócrates y los antiguos cínicos son los héroes iniciales de una tradición europea de vida filosófica que puede ser reconstruida hasta nuestros días. Es una tradición menor, silenciada en la propia Europa, pero no es menos filosófica que la dominante. En esa misma obra, Foucault considera que, en la modernidad, la historia de las vidas filosóficas podría ser reconstruida, por ejemplo, a partir de figuras como Montaigne y Spinoza. O sea, Foucault no pretende inaugurar esa tradición, como parece ser la aspiración de Marx (“Hasta aquí, los filósofos...”). Al contrario, ella es antigua. Solo que dicha tradición ha sido borrada, desconsiderada, ignorada por la historia de la filosofía triunfante. La filosofía de la historia de la filosofía de Marx pretende interrumpir una tradición y generar un nuevo inicio para ella; al contrario, la de Foucault busca ayudar a percibir una que ya existía, pero no estaba siendo percibida.

Consideremos el caso de Sócrates. En él, la filosofía especulativa, como teoría o conocimiento, también está presente. En verdad, si prestamos atención a los *Diálogos* de Platón, con todas las dificultades hermenéuticas del caso, las dos concepciones de la filosofía, antes contrapuestas, están reunidas: la filosofía como conocimiento o actividad intelectual, lo que Foucault designa como una “metafísica del alma”, y la filosofía como forma o sabiduría de vida, lo que él denomina como una “estética de la existencia” (Foucault, 2010). El autor muestra cómo las relaciones entre ambas son complejas, flexibles y variables. El *Alcibíades I*, en el que Sócrates, en diálogo con Alcibíades, entiende la filosofía a partir del conocimiento de sí, sería un ejemplo, presente en un diálogo, de filosofía entendida como metafísica del alma. Sócrates, ahí, intenta evaluar las condiciones reales de Alcibíades para dedicarse a la política; argumenta que, para eso, él debería haber sido educado para cuidar de los otros y que solo puede

cuidar de los otros quien sabe cuidar de sí. ¿Y qué se necesita para poder cuidar de sí? Algo que solo el filósofo parece estar en condiciones de hacer en la *polis*: conocerse a sí mismo y, dentro de sí, conocer su parte más importante, ahí considerada como el alma. De modo que, en ese diálogo, Sócrates parece afirmar una visión de la filosofía que está asociada a cierto conocimiento o actividad intelectual.

En ese mismo curso, Foucault contrapone la visión ofrecida en *Laques*, donde Nicias, uno de los interlocutores de Sócrates, percibe que las conversaciones con él pueden comenzar por cualquier asunto que igual, fatalmente, se volverán hacia el propio interlocutor, quien deberá proporcionar la razón de su modo de vida, o sea, por qué vive de la manera que vive. Esto es, lo que interesa a la filosofía, en ese diálogo, no es una actividad intelectual, sino una forma de vida. Es la filosofía como estilo, estética de la existencia. Vale notar que, en ambos diálogos, la cuestión principal, que está en el fondo de las conversaciones de Sócrates con sus interlocutores, es cómo educar a los jóvenes atenienses, cómo enfrentar lo que es percibido como una crisis educativa para poder dar importancia a lo que es preciso en la educación de las nuevas generaciones atenienses.

Así, Foucault destaca, de esos dos inicios socráticos, la filosofía como problematizadora de la vida. Ella se encuentra más o menos sugerida en varios de los primeros diálogos de Platón. La otra línea también nace de esos diálogos: los dos inicios nacen mezclados, atravesados, muchas veces, confundidos. No obstante, gradualmente, despunta la filosofía como actividad cognitiva, según la cual interesa, por encima de todo, el ejercicio intelectual generado a partir del examen de las cuestiones que se busca comprender. Es la historia de la filosofía como conocimiento, como sistema de pensamiento, de preguntas y respuestas, que Platón refuerza en los diálogos de madurez y Aristóteles proyecta de modo más organizado y sistemático. Es la filosofía que resulta, digamos, victoriosa en el mundo académico, con particular énfasis a partir de lo que Foucault llama “el momento cartesiano”, la modernidad europea. Es aquella tradición criticada por Marx, la que califica a los filósofos, según sus doctrinas, en existencialistas, pragmatistas, personalistas, marxistas, fenomenológicos, posmodernos...

Ciertamente, esas dos líneas de la filosofía no están desconectadas, y hay muchas maneras de relacionarlas y de relacionarse con ellas. Al rescatar aquella tradición borrada por la filosofía dominante, Foucault destaca en Sócrates lo que más le interesa, el problema filosófico que la angustia vital en sus últimos momentos: cómo justificar, ante la proximidad de la muerte, una vida que haya valido la pena de ser vivida, y cómo situar esa vida en una tradición de pensamiento que

dé significado y razón de ser para el propio estilo de vida foucaultiano. En otras palabras, lo que le interesa a Foucault, a esa altura de su vida, es cómo inscribir su manera de hacer filosofía, su vida vivida de acuerdo con una filosofía, dentro de la tradición europea del pensamiento conocida como filosofía occidental. Él no se siente a gusto en aquella tradición intelectualista de la filosofía y encuentra, en la vida (y en la muerte) de Sócrates, el inicio de una tradición para su propia vida filosófica.

No obstante, Foucault no halla para eso inspiración tan solo en Sócrates. El paso siguiente de esa tradición son los filósofos cínicos, que continúan encarnándose en esa manera de vivir (y morir) de tal forma que su vida es un escándalo. En la Antigüedad, la filosofía cínica ha sido una escuela caracterizada mucho más por representar un modo de vida que por haber desarrollado teorías o sistemas de pensamiento. No hay propiamente una “doctrina cínica”, a no ser por un conjunto bastante limitado de preceptos que constituyen más prolegómenos de una estilística de la existencia que un conjunto de saberes o teorías sistemáticas. Además, los cínicos no enseñan teoría alguna, no transmiten ningún saber, ellos muestran con sus vidas los absurdos de aquellas vidas efectivamente vividas en la *polis* para que otras vidas puedan ser vividas. Ellos son como puentes: no ofrecen vidas a ser imitadas, sino que muestran la artificialidad de las vidas que dominan la ciudad para que, de ese modo, puedan emerger otras vidas.

Diógenes de Sinope, el fundador de la escuela y el más emblemático de los filósofos cínicos, habría asumido sin problemas el sobrenombre de “perro”, de donde viene el nombre “cínico” que traduce el adjetivo “*kynikós*”. “Vida de perro” es una buena traducción de cinismo: vida sin pudor, vergüenza o respeto, vida sin intimidad o secreto, vida impúdica e indiferente y que nada necesita, vida absolutamente visible y natural, que pelea y ladra contra los enemigos. En fin, vida que cuida y salva la vida de los amos, y también la de la amada naturaleza. Vida sin nada más que la propia vida. Así, el cinismo antiguo aparece como una profundización de la vida socrática, una continuación, proyección, profundización de una vida verdadera, que la tradición construida a partir del platonismo no dudó en continuar elogiando, pero cada vez más reclusándose en los textos y alejándose de la vida concreta de los filósofos. Es la afirmación de una otra vida, para que existencias efectivamente filosóficas puedan surgir. He aquí su valor educativo singular.

Por eso, de cierto modo, la ética y el heroísmo se intensifican en los cuerpos de los antiguos cínicos, pues en ellos hay todavía menos teoría, doctrina, cuerpo de pensamiento que en Sócrates. Para los cínicos, la vida filosófica es el propio cuerpo del filósofo, que expresa la

vida misma de manera directa, profunda, coherente y radical con su filosofía. La filosofía cínica es una vida hecha cuerpo, expresada de manera ética y heroica en el espacio público de la *polis*.

De esa manera, en la lectura de Foucault (2010), el cinismo profundiza la relación que el propio Sócrates establece entre verdad y vida, tal como la presenta frente a sus acusadores en la *Apología de Sócrates* de Platón. A raíz de ello varios cínicos fueron juzgados y condenados por irreligiosidad, de la misma forma que Sócrates. Esa vida cínica exige valentía, y nada de vergüenza o temor, para afirmar un decir verdadero ilimitado, que se torna intolerable e insolente en la *polis*.

¿Qué es lo que los cínicos entienden como vida verdadera? Diógenes, el cínico más notable, dice haber recibido, como Sócrates, un mandato del Oráculo de Delfos, que él tomó también como misión: “Cambiar, alterar el valor de la moneda” (Foucault, 2010, p. 241). A partir de la proximidad etimológica entre “moneda” (*nómisma*) y “norma”, “ley” (*nómos*), Foucault interpreta esa misión como una tarea de responder filosófica y políticamente al orden para transformarlo. La verdadera vida cínica sería, entonces, una vida que denuncia la vida de la *polis* como el reverso de una verdadera vida, no disimulada, pura, recta e inalterable. El cinismo, para el Foucault de los últimos cursos, es una extrapolación, una inversión tan radical, que es imposible para la filosofía dominante de la época no aceptar una parte del cinismo y, al mismo tiempo, imposible no despreciarlo y pretender expulsarlo del mundo de la filosofía como “mueca de la verdadera vida” (*Ibid.*, p. 242).

Así, Sócrates y los cínicos de Foucault son, tal vez, ejemplos-límites y míticos de pensadores que puede ser colocados casi exclusivamente del lado de la vida. El primero, por su manera característica de afirmar una vida filosófica a partir de una relación con el saber atravesada por el no saber y por su negativa a colocar cualquier pensamiento por escrito. Los segundos, más aún, debido a su modo de entender la filosofía, precisamente, como los gestos del cuerpo en la vida sin agregar nada más allá de tales gestos. Comparten la ausencia de registros escritos directos, un vacío que aumenta la posibilidad de inspirar sentimientos siempre renovados cuando se atiende a los testimonios sobre sus vidas.

Otro aspecto importante de esa forma de afirmar la filosofía que Foucault hace nacer con Sócrates y que los cínicos proyectan lo constituye el hecho de que la vida filosófica es, al mismo tiempo, una vida educadora. El héroe de la filosofía educa con su propio ejemplo, con su vida. Podríamos decir que el valor ético de ese tipo de vida se proyecta como un valor educativo. No se trata de una característica accesoria, y sí principal: sin esa proyección educativa,

esa vida no es nada, pierde todo su sentido. La vida es vivida de forma tal que inspire otras vidas. Más aún: ella solo puede ser vivida si inspira otras vidas.

Por tanto, es muy difícil diferenciar hasta qué punto y en qué sentido una vida ética es una vida filosófica o una vida educadora. Sócrates es, de nuevo, un buen ejemplo, toda vez que las acusaciones contra él son religiosas (“no cree en los dioses de los atenienses” y/o “introduce nuevos dioses”) y educativas (“corrompe a los jóvenes”), y su manera de defenderse es identificando esas acusaciones como acusaciones contra “todos los que filosofan” (Platón, *Apología de Sócrates*, 23 d). O sea, él es acusado de los efectos educativos de su vida filosófica y responde que esa acusación se vale de él como de un símbolo, pero, en verdad, ella es dirigida contra cierta manera de llevar la vida, que él llama “filosófica”, esto es, contra él, pero también contra “todos los que filosofan”. Responde asimismo que, de hecho, viviendo de esa forma, interrogando y filosofando con los ciudadanos de Atenas, él está realizando una misión determinada por el dios más sagrado de los atenienses, Apolo. Y que, si sus jueces propusiesen perdonarlo con la condición de que dejase tal vida, él no aceptaría, porque una vida sin examinarse y problematizarse a sí mismo y a los otros no merece ser vivida por un ser humano (Platón, *Apología de Sócrates*, 38a). Si juntásemos esas respuestas, podríamos decir, entonces, que la vida filosófica, con su misión educadora, es una tarea sagrada inevitable para alguien elegido por el dios, un héroe.

Hagamos el ejercicio que esa vida heroica propone y volvamos a las preguntas sobre esa forma de intervención (¿política?) del héroe en la *polis*. Al responder de esa manera a sus acusadores, ¿Sócrates está filosofando?, ¿está educando? ¿Quién es Sócrates? ¿Un filósofo? ¿Un profesor de filosofía? ¿Un educador que filosofa? ¿O Sócrates es, en verdad, un político que busca revestir su filosofía y su educación de un carácter sagrado para afirmar una política de cuestionamiento a la política instituida?

Lo mismo se podría preguntar al respecto de la vida heroica de los cínicos, del valor de sus intervenciones públicas, en las cuales su propio cuerpo es su pensamiento: ¿son ellas expresión filosófica, educadora o política? ¿Un poco de cada una? ¿Podemos ver en ellas expresiones de vidas que educan políticamente a través del ejercicio de la filosofía? ¿O que filosofan y hacen política educando? ¿O que inscriben una política de enfrentamiento al orden de las cosas en nombre de una educación en la filosofía?

He aquí entonces una tercera dimensión de esa tradición de vida filosófica que Foucault ve nacer con Sócrates y los cínicos: ella es, necesariamente, política. Recordemos la etimología de la palabra *política*,

derivada del sustantivo griego *polis*, que es la forma organizada de vida en común. La vida filosófica y educadora no puede no ser política, porque fuera de la *polis* la vida carece de sentido. Esto es, por ejemplo, lo que Sócrates argumenta a Critón, en el diálogo homónimo al mencionado filósofo, cuando este quiere convencerlo de escapar de la prisión: no solo no sería justo escapar –porque sería desmentir toda una manera de vivir en la *polis*–, sino que, sobre todo, no tendría sentido, porque no habría vida con sentido fuera de la *polis*. Que la vida de Sócrates, la de los cínicos, la vida educadora de la filosofía es política no significa que ella exija adherir a un partido –lo que sería grotesco en el caso de los griegos, cuya democracia era directa, sin representación–, ni tampoco una forma específica del ejercicio del poder o un programa político de vida en común. Que esa vida ética y heroica es también política significa la imposibilidad de pensar la vida, la educación y la filosofía sin esos otros que comparten el espacio público de esa vida, la vida pública.

Como argumenta Foucault en sus últimos cursos en el Collège de France, las relaciones entre las dos dimensiones de la filosofía –como forma de conocimiento y modo de vida– son complejas, oscilantes y variadas. En un sentido, la intensidad de las cuestiones que la vida en común nos presenta es más importante que sus respuestas y, de cierto modo, sobrevive a las respuestas que a tales cuestiones son ofrecidas. En otro sentido, la vida filosófica se alimenta de las respuestas que la propia filosofía busca ofrecerle. En cualquier caso, en el campo de la vida, la filosofía, la educación y la política no son fácilmente separables ni están fijas en un cuerpo de saber o en una metafísica del alma, como diría ese último Foucault, tal como los filósofos intentaron demostrar, por lo menos a partir de Platón. La fuerza de vidas ética y heroicamente cuestionadoras del orden como la de Sócrates o la de los cínicos prevalece frente a las tentativas de comprender esas vidas en un sistema único y total de pensamiento.

4. PAULO FREIRE Y LA HISTORIA DE LA VIDA COMO UN PROBLEMA FILOSÓFICO

Podríamos decir que Paulo Freire se inscribe en esa tradición de una vida filosóficamente educadora, política, ética y heroica cuyo comienzo y continuación son identificados por Foucault, respectivamente, en Sócrates y los cínicos, por un lado, y en los ascetas cristianos en nuestra era, por otro lado. Por ser Paulo Freire un cristiano confeso, tal vez sea interesante prestar atención a esa recuperación foucaultiana de los ascetas de Cristo, pues, para Foucault (2010), el cristianismo es un ejemplo de una metafísica del alma relativamente estable durante siglos que dio lugar, al mismo tiempo, a estéticas de existencia o formas de vida muy variadas. En esta tradición, los ascetas cristianos se

inspiran en los cínicos para entablar una especie de combate espiritual contra las impurezas del mundo. Entre las diversas formas que los ascetas cristianos asumen, una parece particularmente interesante para la inscripción en esa línea del guardián de los sueños pedagógicos: la figura del militante, aquel que critica la vida real y el comportamiento de los seres humanos enfrentando una batalla que debería llevar a la transformación del mundo.

No obstante, no es menos cierto que hay al menos dos aspectos del ascetismo cristiano que parecen confrontar el pensamiento de Paulo Freire, siendo casi opuestos a él: por un lado, la importancia que, para los ascetas cristianos, tiene un otro mundo, un mundo más allá de este, mucho más significativo que hacer de este mundo un mundo otro; por otro lado, el principio de la obediencia (al señor, a la ley, a dios) que, para los ascetas, es fundante de su modo de vida. Esos aspectos están en tensión con un pensamiento y una vida como la de Paulo Freire, que quería reunir doctrinas o, para decirlo en los términos de Foucault, metafísicas del alma, tan disonantes como el marxismo y el cristianismo, y buscaba, a través de la educación, la transformación de este mundo en otro, que naciera del mundo existente. Sin embargo, para quien apostó hasta el final de su vida en la transformación del mundo y, al mismo tiempo, en el valor del diálogo, ninguno de esos dos principios de los ascetas cristianos parece tener vigencia.

En ese sentido, la analogía con Sócrates y los cínicos gana más fuerza todavía si recordamos la manera en que el educador de Pernambuco describe su vida, de forma bastante próxima al ateniense y a los cínicos, como una especie de misión sagrada. Veamos algunas semejanzas evidentes entre Sócrates y Paulo Freire.

Algunos trabajos estudian esa relación. La mayoría de ellos se centra en la noción de diálogo. Entre los realizados en Brasil, Mário Sergio Cortella (2018) pasa muy rápidamente por esa relación y los separa más de lo que los aproxima, y Marcelo Maia (2008) ya dedica una tesis a estudiar la relación entre Sócrates y Paulo Freire y encuentra apenas algunas discordancias (el énfasis socrático en el individuo y el freireano en lo colectivo; el saber del educando que, para Sócrates, no existe o debe ser problematizado y, para Freire, debe ser valorizado; métodos diferentes) y muchos más puntos en común, inclusive el diálogo. Entre tales puntos compartidos se hallan: la educación como camino para superar problemas sociales; la concepción de la vida humana como inconclusa y como tarea para el ser humano (la humanización de la vida, a ser realizada por la educación); el conocimiento (en particular, ético) como condición para una existencia libre; el papel afirmativo de la ironía; el diálogo, practicado entre pares, como camino para una educación liberadora.

Consideremos la relación entre Sócrates y Paulo Freire más de cerca. Ambos se ven como héroes, profetas en misión pastoral. Ellos lo dicen explícitamente, por ejemplo, en sus últimas declaraciones: Sócrates, cuando relata la conocida anécdota del Oráculo de Delfos en su defensa (Platón, *Apología de Sócrates*, 20 y ss.); Paulo Freire (1997), en su última entrevista, recordando sus comienzos en la alfabetización de jóvenes y adultos en zonas pobres de Pernambuco. Veamos los detalles.

Sócrates interpreta de esa forma los dichos de la Pitonisa, en el Oráculo, a su amigo Querofonte, que había preguntado si existía alguien más sabio que Sócrates en Atenas. “No hay nadie más sabio que Sócrates” no indica un saber, sino una misión que Sócrates se da a sí mismo y a la cual él será fiel durante toda su vida, incluso cuando ella esté en riesgo: mostrar a todos que ellos no saben lo que creen saber, a fin de exhortarlos a querer saber y poder posicionarse en el camino de la búsqueda del saber. El impacto de esa enseñanza en la vida de los atenienses es directo, en la medida en que permite que ellos atiendan lo que no atendían, cuiden lo que no cuidaban. Así, Sócrates funda una filosofía y la posición de quien la vive como una misión filosófico-educadora que busca convertir a todos los otros en filósofos, a todas las otras vidas en vidas filosóficas. Sócrates quiere que todos vivan su vida filosófica.

Paulo Freire también se percibe como un pastor, profeta en misión educadora. Entiende al profeta como alguien anclado firmemente en la tierra, en el presente y, al mismo tiempo, como alguien que consigue prever el futuro con tranquilidad, alguien en quien la “imaginación, en este nivel, está del mismo lado que los sueños” (Freire y Shor, 2014 [1986], p. 281). Él describe su misión de una manera bastante semejante a los términos socráticos: concibe al ser humano como un ser inacabado y entiende que su misión es despertar, a partir de una pedagogía de la pregunta, un sentimiento de búsqueda y de procura en aquellos que, igualmente inconclusos, no se reconocen como tales (Freire, 2008 [1996]). He aquí el valor de su “inédito viable”, de la vocación epistemológica y ontológica de los seres humanos por “ser más”. Podríamos afirmar que Freire está muy próximo a la concepción de filosofía socrática, en la cual la filosofía no es un sustantivo, una teoría, sino un verbo, una cierta relación con el saber que se ejerce. En ese sentido, hay en las perspectivas “socrática” y “freireana” una antropología, una epistemología y una ontología con fuertes trazos en común: una forma de ser, conocer y habitar el mundo con base en la pregunta, en la curiosidad, en la incompletud, y el deseo de que la vida sea una manera de aceptar y, al mismo tiempo, de enfrentar de forma “crítica” esa condición. El dictado socrático de la *Apología* –“una vida sin examen no merece ser vivida por un ser humano” (Platón, *Apología*

de Sócrates, 38a)– se tornaría de mucho sentido para la vida de Paulo Freire, tanto que, si él hubiera habitado la Atenas de algunos siglos antes de Cristo, muy probablemente habría sido uno “de los que filosofan”, a quienes Sócrates identifica como el verdadero blanco de las acusaciones en su contra.

Claro, cuando se trata de especificar las formas concretas con las cuales cada uno de ellos percibe esa misión y esos sentidos, existen diferencias obvias y notorias, propias de los contextos históricos, sociales, políticos y culturales, tan marcadamente diferentes. Presentamos apenas algunas: Freire se percibe y se presenta como un pastor en nombre de Cristo de los pobres y excluidos. Podríamos decir, inspirados por Foucault, que si en la Atenas elitista y esclavista Sócrates llama a los otros ciudadanos a cuidar de lo que no cuidan, sin otra base que la confianza radical en la fuerza de cuestionar y someter la vida a examen y sin preocuparse por la situación de los que están literalmente fuera de esa minoría de hombres, adultos y nacidos en Atenas, Paulo Freire, en una región periférica de un país periférico como Brasil, busca cuidar de los oprimidos de los cuales pocos parecen cuidar, con su fe religiosa cristiana y su fe científica marxista en la forma de pensar las relaciones sociales y políticas. El cuestionamiento socrático es político y se dirige a los que se dedican a la política en Atenas; el cuestionamiento de Paulo Freire es también político, pero, en un sentido aún más radical: él cuestiona las bases del orden social que sustentan la propia condición de opresión que enfrenta.

En relación con los modos de concebir la filosofía, hay también diferencias claras. Si Sócrates no presenta ninguna teoría que sustente su vida filosófica, Paulo Freire se apoya en el materialismo dialéctico para sustentar su vida educadora, la cual anhela realizar los ideales cristianos en la tierra. En otras palabras, el pastor Freire confía en una concepción marxista de la lucha de clases y de la dialéctica histórica para, dentro del sistema capitalista, a través de una práctica educativa revolucionaria, infundir los valores cristianos y la conciencia de clase de los oprimidos. Valores que transformen la vida de los habitantes de un país “en desarrollo”, como Brasil en los años 1950 y 1960, y más específicamente de una región tan viciosamente injustificada como el Nordeste, donde Freire nació, creció y fue formado. En sus propias palabras, es así como él describe su trabajo con las favelas y los campesinos de su región en el inicio de su caminata pedagógica:

Quando era muy joven, muy joven, fui a los manglares de Recife, a los canales de Recife, a los morros de Recife, a las zonas rurales de Pernambuco, a trabajar con los campesinos, con las campesinas, con los ‘favelados’, yo confieso, sin ningún lamento, yo confieso que fui hasta allá movido por una

cierta lealtad a Cristo de quien yo era, más o menos, *camarada*. Pero lo que acontece es que, cuando llego allá, la realidad dura del ‘favelado’, la realidad dura del campesino, la negación de su ser como gente, la tendencia a esa adaptación (de la que hablamos antes), a ese estado casi inerte frente de la negación de la libertad, todo eso me remitió a Marx. Yo siempre digo: no fueron los campesinos los que me dijeron: “Paulo, ¿tú ya leíste a Marx?” No, ellos no leían ni el diario. Fue la realidad de ellos la que me remitió a Marx. Y yo fui a Marx. Y ahí es que los periodistas europeos en los años setenta no entendieron mi afirmación. Es que cuanto más yo leí a Marx, tanto más encontré una cierta fundamentación objetiva para continuar *camarada* de Cristo. Entonces, las lecturas que hice de Marx, prolongaciones de Marx, no me sugerían jamás que dejase de encontrar a Cristo en la esquina de las ‘favelas’ [...] Yo me quedé con Marx en la mundanidad, a la búsqueda de Cristo en la trascendentalidad. (Freire, 2017, s/p)

Percíbese la proximidad en el fondo religioso de las historias. Sócrates tiene su saber legitimado por el dios Apolo, la divinidad suprema de los atenienses. Paulo Freire es *camarada* de Cristo en el cristiano Brasil. “Cuanto más yo leí Marx, tanto más encontré una cierta fundamentación objetiva para continuar *camarada* de Cristo”, afirma Paulo Freire. He aquí su impresionante docilidad, maleabilidad teórica, intelectual y vital. Solo alguien extraordinariamente abierto a las tensiones y desafíos de lo real y de una filosofía y una religión antagónicas puede ver en el marxismo una fundamentación para realizar el ideal cristiano, cuando, en tantos aspectos, esas dos metafísicas del alma se niegan mutuamente.⁷ Claro que Paulo Freire no estaba aislado en esto, y su proximidad con los teólogos de la liberación es un indicio obvio de su inscripción en una corriente de pensamiento, en un espíritu de época, particularmente, en el campo de las interfaces entre teología, educación y política.⁸ No obstante, Paulo

7 En un trabajo complejo y difícil de leer, B. Cintra (1998) hace una lectura de esa doble inspiración a partir de las categorías de griego y semita. Paulo Freire tomaría y combinaría elementos de dos humanismos matriciales de Occidente: el helénico (filosofía) y el semita (comunidad).

8 En una fecha próxima a la publicación de *Pedagogía del oprimido*, fueron también publicados, por ejemplo, *Teología de la liberación: perspectivas* (de Gustavo Gutiérrez, en Lima, 1971) y *A Theology of Human Hope* (de Rubem Alves, en Nueva York, 1969, otro libro de un exiliado publicado primero en lengua extranjera –en ese caso, en inglés–, y luego en castellano por la editorial Tierra Nueva, en 1970 en Montevideo, bajo el título *Religión: ζοπιο o instrumento de liberación*). En 1973, Paulo Freire escribe el prólogo de la edición en castellano del libro de James H. Cone, *A Black Theology of Liberation (Teología Negra. Teología de la liberación)*. Buenos Aires: Lolhe), producto de un seminario promovido por Freire con Assmann, E Bodipo-Malumba y Cone en el Consejo Mundial de Iglesias.

Freire parece haber llevado a fondo, como ningún otro, el papel de la educación en ese escenario cargado de tensiones y contradicciones.

Sea como fuere, podemos entonces ver nítidamente, en Paulo Freire, la presencia de la tradición del antiguo héroe filosófico imbuida de las figuras de Cristo y Marx (el primero en relación con el campo de la fe; el segundo, en nombre de la ciencia de la sociedad). Paulo Freire se propone hacer de su existencia una vida ética y heroica, de la cual la filosofía, la educación y la política forman parte de una manera no simple de disociar. Como intelectual comprometido con el cristianismo, Freire alimenta su misión a partir de los valores de una ética cristiana –tales como esperanza, fe, solidaridad, compasión, humildad, tolerancia, heroísmo– y, al mismo tiempo, con la teoría social de un materialismo dialéctico “crítico”, en una vertiente “humanista no doctrinaria” que, como señala Greene (1999, p. 155), más o menos intensamente, él nunca abandona en toda su vida, y que fue enriqueciendo con otras tradiciones de pensamiento.⁹ Un cristiano socrático y materialista, un marxista cristiano y socrático, un socrático cristiano y marxista, todas esas figuras un tanto extrañas caben bien para el pensamiento y la vida de ese héroe utópico de la liberación de los oprimidos.

Así, Paulo Freire es un pastor filosófico, con su bastón guiado por el cristianismo y por el marxismo. Y como el mismo Foucault (1995) ya dijo, el poder pastoral hace de los individuos sujetos debido a dos motivos: por el control y la dependencia en relación con otros y por la conciencia o autoconocimiento que promueve. En este sentido, sería posible cuestionar en qué medida puede ser efectivamente emancipadora esa forma de ejercicio del poder pedagógico. No obstante, también es posible, por detrás o por debajo del ropaje con que viste sus ideas, desprender a Paulo Freire de sus propias palabras y leer su vida como una forma de militancia a favor de una educación dialógica que, a través de una construcción colectiva y racional, apunta a la transformación del mundo. Más allá de la forma con que sus ideas son presentadas y de las tradiciones que las visten, persiste y resuena en su vida un núcleo inmanente que hace de la educación un desafío colectivo, dialógico, por un mundo sin opresores ni oprimidos, y que puede prescindir de su fe y sus creencias.

De ese modo, relativizando la forma específica que Paulo Freire da a su vida de héroe filosófico, él nos ayuda a pensar las posibilidades de la filosofía, siendo que esta puede ser tanto una teoría o un sistema de pensamiento como una forma de afirmar la vida, en conexión muy

9 Fernández Mouján permite ver cómo, por ejemplo, fueron muy importantes, durante el exilio, las lecturas de Fanon y Sartre, en las cuales Freire se inspira para colocar juntos antiimperialismo, antirracismo y anticolonialismo (ver Mouján, 2016).

próxima con la educación y la política. Por eso es muy difícil separar una de otra. Es en ese sentido específico que Paulo Freire es un filósofo: no tanto por las teorías o sistemas en los cuales busca sustentar su práctica, ni siquiera por la calidad filosófica de sus teorías o pensamiento, sino por la forma con la que hace de su vida un problema filosófico y de su filosofía una cuestión existencial en la búsqueda de un mundo sin opresores ni oprimidos.

Así como Sócrates dedica su vida a intentar despertar a los atenienses de lo que considera una existencia sin autoexamen, Paulo Freire dedica la suya a intentar sacar a los oprimidos de esa condición, buscando, al mismo tiempo, despertar a los opresores de su condición de opresores. No lo hace apenas con una obra teórica, sino, sobre todo, con una vida militante en favor de esa causa. En esto consiste su filosofía: en no separar su vida de su pensamiento, o en hacer de su forma de vida una manera de expresar su pensamiento. Es en esta dimensión que nos parece inspirador para pensar una política para la educación. No necesariamente, entonces, por coincidir con el modo heroico y ético con que ejerce esa vida en particular, sino por la proyección que ofrece para nuestro tiempo, en el cual la escuela y la filosofía parecen estar, en ciertas formas dominantes, disociadas de la preocupación por las vidas del lado de afuera. Su vida es una forma de vida filosófica de un intelectual militante.¹⁰

Esa prioridad de la vida aparece de muchas otras formas, pues lejos de ser tan solo un problema filosófico, ella es fuente primera de preocupación e inspiración. Es la vida la que lleva a la teoría, y no lo contrario; es la tierra que pisamos la que ayuda a leer los libros, y no los libros los que dicen cómo leer esa tierra. La preeminencia de la vida es marcada en diversos relatos de Paulo Freire. Por ejemplo, respondiendo a la pregunta de Donaldo Macedo sobre lo que lo lleva a una preocupación constante respecto de la educación de las clases oprimidas, relata cómo, aun en su infancia, tiene contacto con niños de la clase trabajadora y campesina, y cómo, ya adulto, tiene nuevo contacto con trabajadores, campesinos y pescadores: “Ese nuevo contacto fue mucho menos ingenuo y, *mucho más que cualquier libro*, me llevó a comprender mi necesidad personal de profundizar más en la investigación pedagógica” (Freire y Macedo, 2015 [1990], p. 200, subrayado mío).

Así, la prioridad de la vida es, para el Paulo Freire filósofo, principio no apenas de su concepción de filosofía, sino también de

10 Así se define Paulo Freire en dialogo con Donaldo Macedo a propósito de un proyecto de libro sobre Amílcar Cabral, que se titularía “El pedagogo de la revolución”: “soy un intelectual militante” (Freire y Macedo, 2015 [1990], p. 117).

educación y, de un modo más general, de su intelectualidad militante. Eso lo hace tener una postura crítica en relación con la realidad educativa. Para decirlo con Paulo Freire, en la escuela (y en la filosofía) existe una disociación creciente entre la lectura de las palabras y las lecturas del mundo (Freire y Shor, 2014 [1986], p. 213). Las palabras que se leen en la escuela son palabras que ya no dicen el mundo, que están separadas del mundo vivido por los que están dentro de la escuela. La doble consecuencia de eso es que aprendemos a leer un mundo escolar que no es el que vivimos fuera de la escuela y no aprendemos a leer ese mundo que vivimos fuera de ella. Lo que leemos en la escuela no nos ayuda a leer el mundo; con las letras de la escuela no podemos leer la vida mundana. Quién sabe, leer a Paulo Freire –sus obras, pero también su vida– nos enseñe no solo las posibilidades de otra escuela y de otra educación, sino también de otra vida.

Capítulo 2

IGUALDAD

El intelectual necesita la comunicación con las masas. Tiene que saber que su capacidad crítica no es superior ni inferior a la sensibilidad popular.
(Freire y Faundez, 2013 [1985], p. 61)

Nosotros somos todos diferentes y el modo como se reproducen los seres vivos está programado para que lo seamos. Por eso el hombre tuvo necesidad, un día, de fabricar el concepto de igualdad. Si fuéramos todos idénticos, como una población de bacterias, la idea de igualdad sería perfectamente inútil.
(Francois citado en Freire, 2010 [1992], p. 124)

Segundo principio (inicio): en términos de lo que puede una vida, todas las vidas son iguales; todas las vidas tienen igual potencia de vida; no hay vida superior a otra vida, dentro o fuera de un aula, dentro o fuera de cualquier espacio educativo. Una educación política parte del principio de que todas las vidas valen igualmente y son capaces de poner en cuestión la vida individual y social.

Desde sus primeros trabajos, Paulo Freire defiende la igualdad de educadores y educadoras como la de educandas y educandos. Esa idea lo acompaña la vida entera: “nadie es superior a nadie” (Freire, 2008 [1996], p. 114). Esa afirmación es presentada como “una de las raras certezas de las que estoy seguro” (*Ibid.*, p. 114). El contexto de la frase es bastante esclarecedor en cuanto a la importancia de que

educadores y educadoras se pongan en pie de igualdad y sepan escuchar a educandos y educandas. Eso sugiere una escucha atenta, verdadera, que exige una disponibilidad permanente en relación con el otro y una serie de:

cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia. (*Ibid.*, p. 113)

Al justificar esas exigencias, Paulo Freire argumenta que “aceptar o respetar la diferencia” es una de las condiciones para la escucha de otros y otros, pues quien considera que su pensamiento es el único correcto, o piensa que la gramática dominante es la única aceptable, no escucha al otro: más bien lo desprecia o destrata. Así, según Freire, la humildad es una virtud principal del educador, pues parte del presupuesto de que alguien que se sienta superior jamás escuchará al otro. Por eso, la afirmación de la humildad como virtud pedagógica es, para Paulo Freire, un valor al mismo tiempo ético, político y epistemológico, y su ausencia significa la emergencia de la arrogancia y de la falsa superioridad, que supone la imposibilidad de una educación que afirme los principios mencionados. De ese modo, la igualdad implícita en la afirmación “nadie es superior a nadie” resulta una exigencia para una educación emancipadora. Sin embargo, ¿cuál es el alcance de esa exigencia?

La cuestión es compleja. Por un lado, la sociedad que dio sentido y significado a la vida y obra de Paulo Freire es promotora de una desigualdad que se extiende en sus más diversos niveles: económico, político, social, cultural y educativo. Por lo tanto, la igualdad, en esos niveles, está completamente ausente. Así, no es a esa dimensión de la igualdad a la que Paulo Freire se está refiriendo. ¿Eso significa que el pernambucano fue, como leemos usualmente en diversas propuestas, idealizador de una educación que coloca a la igualdad como uno de sus objetivos en la lucha por una sociedad menos desigual? ¿La igualdad sería el fin de la educación exigida por la desigualdad socialmente imperante?

Ciertamente, la igualdad puede ser un objetivo por alcanzar en algunas esferas, como la económica, la social o la política. No obstante, como ya vimos, hay fuertes indicios de que, en otras esferas, Paulo Freire afirmaba la igualdad como principio. Uno de esos planos es el ontológico. Como recuerda bien Carlos Rodrigues Brandão, uno de los postulados fundamentales de la educación en Freire es “la igualdad ontológica de todo los hombres” (Brandão, 2015, p. 172).

Es conocida la obra *El maestro ignorante*, en la cual Jacques Rancière rescata la figura del legendario Joseph Jacotot, quien, en el siglo XIX, afirmó la igualdad intelectual de los seres humanos como principio de una educación emancipadora del pueblo. En una entrevista publicada un año después del lanzamiento de dicha obra en Brasil, Rancière observa algunas diferencias entre Joseph Jacotot y Paulo Freire, dos defensores de la emancipación. El primero afirma una emancipación intelectual e individual, basada justamente en el principio de igualdad de las inteligencias, mientras que el segundo piensa en una emancipación social. No obstante, sugiere Rancière, esa diferencia se asienta en un punto en común:

Hay, entonces, una separación de las intenciones entre emancipación intelectual jacotista y movimientos del tipo de Paulo Freire. Pero hay algo que es común en el proceso de la emancipación intelectual como vector de movimientos de emancipación política: que se separan de una lógica social, de una lógica de institución. (Vermeren, Cornu y Benvenuto, 2003, p. 24)

¿Paulo Freire compartiría, entonces, el axioma de la igualdad de las inteligencias a partir del cual la emancipación social sería posible? Esta pregunta parece exigir una respuesta afirmativa. Sin esa convicción en la igual capacidad intelectual de los seres humanos, difícil sería poder anhelar una igualdad en los otros planos en los que reina, socialmente, la desigualdad. En ese mismo sentido, Lidia Rodríguez (2007; 2015) muestra que, en la concepción de educación de Paulo Freire, la igualdad inicial de aquellos que la educación bancaria descalifica es una condición necesaria para su liberación ética y política. En un libro reciente sobre Paulo Freire, Moacir Gadotti y Martin Carnoy (2018) afirman, siguiendo a Muniz Sodré, que la emancipación intelectual debe ser entendida como un principio general, y que Paulo Freire la entiende como concientización (p.16).

Otro estudioso de la obra de Paulo Freire, Alípio Casali sugiere que, en las lecturas de *Pedagogía del oprimido* en el ambiente de contestación antiautoritaria de los años 1970, se tomaba al pie de la letra y de forma radical esa igualdad, en una lectura que él define como romántico-anárquico-igualitaria. Argumenta, además, que surgían problemas en términos de la comprensión del papel pedagógico de quien enseña y de quien aprende, pues, “si profesores y alumnos son iguales en el punto de partida de la acción pedagógica, ¿qué es lo que, al final, justifica la educación?” (Casali, 2001, p. 18). Él acaba concluyendo que, después de cierto tiempo, se percibió que se trataba de una igualdad ético-cívica como condición de la educación, pero

que esa igualdad no anulaba la “indispensable desigualdad epistemológica que, al final, justifica toda acción pedagógica” (*Ibid.*, p. 18). En ese mismo texto, Casali sugiere también una desigualdad cultural que justificaría la acción pedagógica propuesta en *Pedagogía del oprimido*. O sea, el acto de enseñar encontraría justificación en una cultura y en un saber que el educador tiene y que el educando no tiene. Por esas razones, ambos serían desiguales.

Percibimos, sin embargo, que la dimensión epistemológica del problema precisa ser profundizada. Es verdad que algunos seres humanos saben más que otros. Pero no es menos cierto que todos tienen igual capacidad y vocación para saber y que, si es así, entonces, en caso de que se encuentren oprimidas, una educación liberadora debería mostrar su compromiso en restaurar esa capacidad y esa vocación.

Por eso, la cuestión de la igualdad es delicada y compleja, y requiere mayor claridad conceptual en cuanto a sus fundamentos. Igualdad es un término eminentemente político y, al ser proyectado sobre otros campos –ontológico, epistemológico, pedagógico, económico, ético o cultural–, puede cargar un sentido político que precisa ser especificado en función de la nueva dimensión alcanzada. Por tanto, se requiere también la mayor claridad política posible en relación con los principios políticos asumidos.

De ese modo, ¿qué es lo que significa, concretamente, que nadie es superior a nadie? Si esa igualdad no tuviese alguna forma de proyección sobre el campo epistemológico, ¿no correríamos el riesgo de estar propagando, entonces, una desigualdad política que afectaría la simetría de la relación entre quien enseña y quien aprende? ¿Podríamos, al contrario, mantener la igualdad como principio en ese campo y diferenciar los saberes según otros criterios? ¿Cómo pensar la igualdad en relación con la capacidad cognitiva e intelectual de educadoras y educadores, educandas y educandos? Al final, ¿cuál es la real aplicabilidad, en el campo educativo, de la idea de igualdad?

Son esas algunas de las preguntas que intentaré tematizar en este capítulo a partir de determinadas etapas. Primero, con un examen conceptualmente detallado de la afirmación ya citada “nadie es superior a nadie”. Después, en una sección ulterior, con la consideración de los sentidos que ese examen proyecta a la vida educativa. En la sección siguiente, introduciré las ideas de otro defensor de la igualdad en educación, Joseph Jacotot, para, en una sección posterior, contrastar sus ideas con las de Paulo Freire. Finalmente, en una última sección, volveré a las cuestiones centrales relativas al valor de la igualdad que acabo de poner de manifiesto.

1. SENTIDOS DE LA AFIRMACIÓN DE IGUALDAD

Volvamos a la afirmación freireana de que “nadie es superior a nadie”. Para eso, hagamos un ejercicio de lógica. Hay tres afirmaciones que pueden desprenderse, lógicamente, de ella. La primera es igualmente negativa: “nadie es inferior a nadie”. Superior o inferior son términos semánticamente dependientes, relativos: si nadie es superior a nadie, necesariamente, nadie es inferior a nadie. Si no hay superiores, necesariamente, no hay inferiores. Eso es lo que parece decir Paulo Freire cuando señala las consecuencias negativas que ocurrirían si un educador o educadora se considerase superior a los educandos o educandas. En ese caso, los otros serían inferiores, y nadie dialoga con un inferior, ni con un superior. Solo hay diálogo entre iguales. Por eso, nadie se puede sentir superior (ni inferior) a nadie.

La segunda proposición que se desprende de aquella es también negativa –“nadie es desigual a nadie”– y supone una especie de reunión de las dos anteriores. El concepto “desigualdad” abarca los de superioridad e inferioridad, esto es, la superioridad y la inferioridad son dos formas de desigualdad. Desde la lógica, si no hay superiores e inferiores, tampoco hay desiguales.

La tercera proposición es afirmativa. Si no hay desiguales, entonces solo puede haber iguales. Así la tercera proposición que se desprende de aquella primera de Paulo Freire (“Nadie es superior a nadie”) es “todos somos iguales”. La frase expresa afirmativamente la igualdad, justamente lo que las otras tres resguardan negando, ya sea la superioridad, ya sea la inferioridad, ya sea la reunión de ambas, o sea, la desigualdad.

Vale notar que la igualdad no se opone a la diferencia, y sí, precisamente, a la desigualdad. De ese modo, todos podemos ser iguales y diferentes. Lo que no podemos es ser iguales y desiguales, superiores e inferiores. Y eso es justamente lo que Paulo Freire parece estar afirmando. Más aún, él coloca la diferencia como una condición de la igualdad, que puede ser pensada de la siguiente manera: si no fuéramos diferentes, no habría necesidad de igualdad. En consecuencia, podemos afirmar, entonces, que el concepto de diferencia es lógicamente una condición del concepto de igualdad –quiero decir, sin diferencia, la igualdad sería superflua–. ¿Y a la inversa de esa conclusión? Vemos que la igualdad no es lógicamente necesaria a la diferencia. Podríamos ser diferentes y desiguales. Sin embargo, la igualdad es una condición política de la diferencia. Solo entre iguales es posible una afirmación políticamente deseable de la diferencia. Eso parece ser también sugerido por Paulo Freire: solo quien considera al otro como un igual lo afirma como diferente. Paulo Freire relaciona esa afirmación con la diferencia de tratamiento para con los otros; por

eso, podemos considerar el respeto por el otro como una medida de valor presente en la consideración del otro como igual.

Lo que podemos desprender de la proposición de Paulo Freire y de las otras que he incorporado es que no habrá educación liberadora, políticamente justa –esto es, no se abre una política consistente para la educación– mientras que educadores, educadoras, educandas y educandos se coloquen arriba –o abajo– unos de otros. Para el educador o educadora, hay una exigencia política de igualdad: nadie arriba, nadie abajo. Ninguna vida superior, ninguna inferior, pues, cuando hay vidas superiores e inferiores, hay obediencia ciega, se siguen órdenes, se satisface, se premia, se castiga... No se piensa junto, no se dialoga, no se escucha. Paulo Freire da el ejemplo de un educador simplista que caricaturiza a sus alumnos de clase popular o del campo cuando cambia su lenguaje para “adecuarlo a las posibilidades de comprensión de sus alumnos” (Freire y Shor, 2014 [1986], p. 238). En ese caso, los coloca en un nivel de capacidad inferior, los subestima. Parte del principio de que son inferiores. En consecuencia, no hay educación políticamente consistente: ese educador transmite una jerarquía que es incompatible con una educación liberadora. Los estudiantes aprenden con él a sentirse inferiores, cuando es justamente de ese sentimiento que precisan liberarse.

2. IGUALDAD EN LA VIDA, DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

Hemos afirmado, en otro texto (Kohan, 2018a), el modo en que Paulo Freire reúne la teoría y la práctica, el pensamiento y la vida. En efecto, lo que importa no es la igualdad apenas como concepto o idea, sino cuál es su impacto en la vida de educadoras, educadores, educandas y educandos. En este sentido, no importa solo pensar o postular la igualdad, sino, sobre todo, vivirla en las prácticas educativas.

La afirmación de igualdad, no obstante, es desmentida en el tejido de la vida social. Es evidente que, de hecho, no somos todos iguales en nuestras sociedades, que algunos están arriba y otros abajo, que algunos pueden más que otros, por lo menos en determinados sentidos, como el social, el cultural y el económico, en los cuales, en el sistema capitalista, hay claramente inferiores y superiores. También las instituciones escolares parecen desmentir aquella igualdad: algunos ni siquiera consiguen entrar en ellas, o son expulsados enseguida; otros pasan por ellas con éxito, desde el inicio hasta el final, en la edad oportuna –algunos, mucho más rápidamente que otros–.

Así las cosas, ¿qué es lo que significa afirmar que todas las vidas son iguales, o que ninguna vida es desigual, como principio de una política afirmada en la educación? ¿O en qué sentido es necesaria (y posible) la igualdad como principio de una política para la educación,

cuando nuestras sociedades –y sus instituciones educativas– explotan de desigualdad? ¿Se trataría de una afirmación romántica, idealista? ¿La igualdad puede, de hecho, ser pedagógicamente practicada, vivida, en una realidad cargada de las más diversas desigualdades como la nuestra? ¿En qué sentido? ¿De qué manera?

El principio de igualdad significa, por un lado, que, en la relación pedagógica, las desigualdades que operan fuera de ella están suspendidas o interrumpidas (Masschelein y Simons, 2014). La relación pedagógica se puede dar en un marco institucional o fuera de él, en un plano informal, pero la suspensión de las desigualdades es exigencia de una política apropiada para la educación, sea cual fuere el marco en que ella acontece. Eso significa que, si quien enseña y quien aprende no se posicionan como iguales *en tanto participantes de esa relación de enseñanza y aprendizaje*, la fuerza política de su práctica educativa se ve significativamente afectada. Es el caso, por ejemplo, de cuando la relación pedagógica se inscribe en una política institucional que imposibilita o inviabiliza la efectiva afirmación de la igualdad. Si un educador o educadora no consigue interrumpir esa lógica, no tendrá cómo dejar de enseñar lo que la institución exige: su lugar de superioridad o el lugar de inferioridad del educando. Puede enseñar las teorías más emancipadoras e interesantes, pero lo que los estudiantes aprenderán y vivirán es la lógica de la relación que está siendo afirmada, más allá de los contenidos que estén siendo transmitidos.

En este sentido, la afirmación de igualdad que estamos sustentando es relativamente “simple”. Ella solo depende de una decisión (corporal, existencial, no solo intelectual) de quien ocupa la posición educadora y de una práctica coherente con esa decisión. Ella puede estar presente en los contextos institucionales más diversos, de los menos a los más autoritarios, en los cuales siempre hay fisuras, grietas y agujeros que permiten interrumpir las prácticas no igualitarias. He aquí un momento en que la dimensión política del educador encuentra proyección y sentido profundos, inclusive cuando el contexto más amplio, de la macropolítica educativa, parece ser más conservador y autoritario.

Por otro lado, ese carácter político se vincula con la dimensión pública de la escuela (Masschelein y Simons, 2014; Rodríguez, 2001). La escuela es pública no por ser administrada por el Estado o por no ser regida por una organización privada o particular; ella es pública porque es para todos, en el sentido de poder ser *igualmente* habitada por cualquiera y de constituirse en un espacio en donde las desigualdades entre sus habitantes quedan suspendidas, interrumpidas, en el momento en que todos y cualquiera la habitan activamente, dejando una marca propia. A diferencia del carácter

político instaurado en una práctica educativa por quien la ejerce, el carácter público de esa práctica lo precede; es constitutivo del carácter igualitario de la forma escolar y, si no lo fuera, no podría ser instaurado tan solo a partir de una decisión personal política del educador o de la educadora.

En este sentido, la tradición de la escuela popular latinoamericana afirma un carácter radical de la escuela pública que solo puede ser al mismo tiempo social, general y popular (Rodríguez, 2016, p. 26).¹ Una escuela no es verdaderamente pública cuando coloca exigencias que desigualan a los iguales, cuando expulsa en lugar de acoger, o cuando una parte de sus estudiantes puede más que otra en términos de las relaciones pedagógicas que dentro de ella se establecen por algún criterio imperante en la sociedad en la cual la escuela se inserta y que termina reproduciendo.

Que la igualdad sea una condición de la institución y de las relaciones pedagógicas no significa que educadores y estudiantes sepan las mismas cosas o que no existan saberes del educador que los estudiantes precisan aprender (así como hay saberes estudiantiles que los educadores también pueden aprender). Claro que los educadores saben muchas cosas que los estudiantes no saben, y por eso llegaron a ocupar los lugares institucionales que ocupan, en particular, en sociedades como las nuestras, que regulan las posiciones institucionales en función de los saberes poseídos por los aspirantes a ocupar esas posiciones. Pero esas condiciones no convierten a esos aspirantes en superiores. Educadoras y educadores saben cosas que estudiantes no saben, así como estudiantes saben cosas que aquellos no saben. Saben cosas distintas, y hasta pueden saber más en términos de acceso a la información, libros y bibliotecas, pero no es por eso que son superiores a los estudiantes. Desarrollaron más una igual capacidad de aprender, pensar y saber. Son superiores apenas debido a una educación estructurada según una lógica jerárquica.

3. OTRO DEFENSOR DE LA IGUALDAD PROCEDENTE DE OTRA TRADICIÓN

Entre los que tratan la igualdad como condición o principio político para la educación, tal vez ninguno haya sido tan claro y enfático como el pedagogo francés del siglo XIX Joseph Jacotot (1770-1840), creador de la enseñanza universal, también llamada como *filosofía panecástica*, popularizada en nuestro tiempo por Jacques Rancière (2013). La enseñanza universal consiste justamente en la afirmación

¹ Ver también Kohan, 2018b.

del principio de que todas las inteligencias son iguales y en la postulación de la libertad como método para enseñar y para aprender, a favor de la emancipación intelectual de los estudiantes.

Según Jacotot, el principio de igualdad de las inteligencias no es una verdad científica comprobada, sino una opinión que precisa ser verificada. Esa opinión es una fe, una creencia política en favor de la emancipación de los pobres afirmada por un militante de la filosofía de las clases populares (Rancière, 2013; Vermeren, 2017). Esa opinión se fundamenta en una lectura que Jacotot hace de autores como Descartes, Locke y Newton, la cual justifica las obvias desigualdades intelectuales que se perciben en el mundo social, por ejemplo, entre un campesino y un doctor o profesor universitario, no por alguna desigualdad intelectual natural entre ellos, sino por los diferentes estímulos que sus inteligencias recibieran en su educación.

Así, para Jacotot, solo es posible una educación emancipadora a partir del principio de igualdad de las inteligencias: solo hay emancipación cuando se parte del principio de que todos los seres humanos son intelectualmente iguales. El maestro que desconsidera ese principio, y se coloca arriba de sus alumnos, fatalmente los embrutece, y también se embrutece a sí mismo, lo que lleva a una conversación insignificante con quien reconoce como inferiores. Sus alumnos acabarán embrutecidos, aprendiendo e interiorizando esa jerarquía intelectual que el maestro presupone y transmite. Al contrario, un maestro o maestra emancipadora transmite la igualdad de las inteligencias, la única cosa que es preciso transmitir para emancipar a alguien: la confianza en la capacidad intelectual de todo y cualquier ser humano.

Cuando la enseñanza universal funciona, una maestra emancipadora ignora lo que enseña, no sabe lo que el alumno o la alumna aprende. Es tan solamente un compañero de viaje que hace el camino del aprendizaje con su alumno cuidando, tan solo, de que aprenda con atención, procurando que su voluntad no deje nunca de confiar en su propia capacidad intelectual. En verdad, hay dos niveles de ignorancia afirmados por quien enseña siguiendo la enseñanza universal. Ignora lo que su alumno aprende, pero, ante todo, ignora la desigualdad de las inteligencias que toda institución escolar presupone, y sobre la cual se funda. He aquí el sentido más profundo de su ignorancia: un rechazo, una no aceptación de un orden embrutecedor.

En la enseñanza universal, no hay método para enseñar ni para aprender. El método es de quien aprende. La libertad del profesor para enseñar hace a la libertad del alumno para aprender. Y quien aprende libremente piensa y vive libremente. En carta de 1828 al general La Fayette, Jacotot responde al interés surgido en los Estados Unidos por su forma de pensar y practicar la educación en los siguientes términos:

Todo hombre que es enseñando no es más que la mitad de hombre. En todas partes donde hay escolares, hay maestros. Cuando la inteligencia no es libre, no veo qué podría serlo. Aviso a los americanos. Se puede ser independiente sin ser libre; la independencia es relativa, la libertad es absoluta. Soy independiente cuando no tengo maestro, es el hecho de otro; soy libre cuando no quiero un maestro, es mi hecho. Para que esta voluntad sea firme, estable, invariable, hay que sentir sus fuerzas, todas sus fuerzas, no solamente morales, sino intelectuales. (Jacotot citado en Vermeren, 2017, p. 220-221)

Al leer ese pasaje de la carta de Jacotot, no hay como no recordar el “nadie educa a nadie” de *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire (1970, p. 70). En ambos se afirma una declaración de la libertad de quien aprende. En ese caso, Jacotot afirma el valor absoluto de la libertad, emanada de la confianza en la propia capacidad intelectual; quiere decir, es libre aquel que se considera intelectualmente igual a cualquier otro. No hay libertad cuando hay voluntad de superiores e inferiores. La cuestión no consiste solo en que el maestro no se coloque como un maestro superior. Es quien aprende quien debe colocarse delante de él como un igual. En una relación de opresión, opresor y oprimidos son oprimidos, porque es la relación establecida entre ellos la que oprime. Quien es libre no quiere un maestro embrutecedor, porque su voluntad confía en la propia capacidad intelectual para aprender. Sin embargo, para no querer tal maestro es preciso sentir la experiencia de la propia capacidad intelectual.

¿Eso significa que, según Jacotot, no precisamos de maestros? Claro que no se trata de eso. Lo que Jacotot parece querer decir es que una persona emancipada no quiere un maestro explicador o embrutecedor. No precisamos de maestros embrutecedores, sino maestros emancipadores tanto para la emancipación de las personas embrutecidas como para la relación pedagógica entre personas emancipadas. Para la emancipación de las inteligencias, se necesita, entonces, maestros que ayuden a todas las personas a encontrar confianza en la propia capacidad, y que acompañen, en su proceso de aprendizaje, a las personas que ya tengan esa confianza en sí mismas. Del mismo modo, entre personas ya emancipadas, pueden ser importantes para ayudar a otras personas a mantener la confianza en la propia capacidad intelectual, a querer para sí la fuerza de la libertad.

4. “LA IGUALDAD DE LAS INTELIGENCIAS” EN BRASIL

La enseñanza de Jacotot llegó hasta Brasil cuando fue creado, el 3 de mayo de 1847, el Instituto Panecástico do Brasil, que tenía como objetivo “propagar los principios de la emancipación intelectual del inmortal Jacotot, y substituir a la autoridad y al pedantismo de los

derechos de la razón humana” (*Sciencia*, 1847, 1(3), p. 57).² Uno de los impulsores de la enseñanza universal en Brasil fue el médico homeópata francés Benoît Jules Mure, que dejó testimonio de aquello que llamó como el “gran principio de Jacotot” – “Dios creó el alma humana capaz de instruirse a sí misma, y sin el concurso de maestros explicadores”– y de la máxima que orienta el trabajo intelectual: “Quien quiere puede” (*Sciencia*, 1848, 2(18), p. 209). ¿Qué quiere decir eso? Precisamente que quien quiere puede, pero como no todo el mundo quiere –y el mundo social parece estar dispuesto a hacer lo máximo para que algunas personas no quieran–, tal vez ahí encuentra sentido la tarea de un maestro preocupado con una educación para la emancipación intelectual. Ese sería, por lo tanto, un trabajo sobre la voluntad de los que fueron enseñados, por la sociedad desigual, a no confiar en su propia capacidad.

Mure propuso, a partir del Instituto Panecástico do Brasil, un “Plan de Universidad para Brasil” destinado a eliminar los principios monárquico y católico, a emancipar las inteligencias y elevar a Brasil al “mayor auge del saber y de la ilustración” (*Sciencia*, 1847, 1(5), p. 82).³ Tanto el plan como una mirada pesimista sobre su posible éxito en Brasil están presentados en la revista *Sciencia*, en la cual también escribe E. J. Ackermann, otro de los que presentaron Jacotot a Brasil. Esos estudios destacan las virtudes del método universal (que no es un método, porque los procesos de aprendizaje no son prescriptos, sino dependientes del libre arbitrio de cada uno) de la siguiente manera:

Este método no ofrece solo la ventaja de abreviar considerablemente el tiempo de instrucción y de tornarla más provechosa; sin embargo, facilitando a todo padre de familia hacer aprender a sus hijos aquello que él mismo ignora, establece entre los hombres una verdadera igualdad. Es esto que debe grabar el nombre de Jacotot en el corazón de todos los verdaderos amigos de la humanidad. La enseñanza universal es el método del pobre. (*Sciencia*, 1848, 2(16), p. 195)

2 Suzana Lopes de Albuquerque (2019) trabajó sobre las fuentes que comprueban la circulación de las ideas de Jacotot en Brasil: cartas de Castilho y el periódico de homeopatía *Sciencia*, digitalizado y disponible en el página web de la Hemeroteca Digital de la *Biblioteca Nacional* con sus 25 ediciones, siendo 5 de 1847 y las demás de 1848.

3 Sabemos también que el primer director de la Escuela Normal de Niterói, José da Costa Azevedo, fue responsable de la elaboración de un método de lectura basado en las ideas de Jacotot (Albuquerque, 2018).

Como vemos, el método no metódico ofrece ventajas pedagógicas. Permitiría reducir el tiempo de instrucción y también que los alumnos quieran aprender y no se sientan obligados a hacerlo, como habitualmente ocurre. Ackermann también deja ver el valor político de la enseñanza de Jacotot: sirve, sobre todo, a los pobres, a la educación del pueblo; por medio de él, un padre o una madre analfabeto(a) puede alfabetizar, educar y emancipar a sus hijos. Con él, hijos de pobres y analfabetos pueden aprender con sus padres y madres lo que estos ignoran. Un padre o una madre ricos pueden pagar un maestro, una escuela para sus hijos. No obstante, un padre o una madre pobres pueden, ellos mismos, por la enseñanza universal, emancipar a sus hijos. Para eso, solo es preciso que ellos estén emancipados.⁴ Así, la enseñanza universal es el método de los pobres, pues permite que superen las limitaciones propias de su condición y puedan actualizar la potencia de la que su inteligencia es capaz. La enseñanza universal de Jacotot es, por lo tanto, revolucionaria. Y esa es, ciertamente, una de las razones de que no haya triunfado en Brasil.

5. JACOTOT Y FREIRE

A pesar de las evidentes diferencias entre alguien que vivió en la Francia posrevolucionaria, durante el siglo XIX, y quien vivió en el Brasil de la Guerra Fría, durante el siglo XX, hay semejanzas significativas en la manera en que Jacotot y Freire pensaron y vivieron la educación. Según destacué en otro texto (Kohan, 2018a), Paulo Freire se inscribe en la tradición de los que viven una vida filosófica y pedagógica. Joseph Jacotot también. Con el retorno de la monarquía de los Borbones, deja Francia para enseñar en Lovaina, en los Países Bajos. Es verdad que Jacotot no es forzado a dejar su país, su vida no parece correr riesgo, pero, en los dos casos, ambos comparten, debido a sus vidas comprometidas, la experiencia del exilio. Para ambos, el exilio –más o menos forzado– es un acto político que contribuye decisivamente para sus descubrimientos y prácticas educativas, sus apuestas filosóficas, y también para los efectos políticos de esos descubrimientos entre los sectores populares. Paulo Freire vive la dificultad y la

4 Las ideas de Jacotot podrían ser apropiadas por discursos conservadores como una “salida” o “solución” para el forzado y decidido desguace de la escuela pública: la enseñanza domiciliaria sería una forma de superación de los problemas institucionales de esa escuela, que estaría generando gastos innecesarios y mal aprovechados a las arcas públicas. Sin embargo, esa “salida”, que retiraría del Estado la responsabilidad por la educación para delegarla a las familias o a las iglesias evangélicas de las comunidades más pobres, es de hecho incompatible con los principios y el sentido de la enseñanza universal de Jacotot.

dureza del exilio como una experiencia positiva en su trayectoria. El soñador de Pernambuco consigue valorizar el exilio y lo caracteriza como un “fondeadero”, un remanso que lo ayudó a “unir recuerdos, reconocer hechos, actos, gestos, unir conocimientos, soldar momentos, reconocer para conocer mejor” (2010 [1992], p. 36). Paulo Freire dio tanta importancia al exilio en su vida que dijo haber pasado no solo por uno sino por tres: uno primero, en el útero de la madre, durante el tiempo de gestación; uno segundo, en el período en que su familia, por causa de la crisis económica, sale de Recife en dirección a Jaboatão dos Guararapes; y finalmente, un tercer exilio, en el exterior –en Bolivia, Chile, Estados Unidos y Suiza–, impuesto por la dictadura de 1964 (Freire, 2013 [2000], p. 60).

Jacotot y Freire son marcados por una experiencia vital relacionada al enseñar/aprender (la alfabetización familiar, en un caso, y la enseñanza de lo que se ignora, en el otro), y los dos dedican sus vidas a otorgar sentido y desplegar los significados que pueden desprenderse de esas experiencias impactantes. En los dos recorridos la lengua extranjera desempeña también un papel central. En Jacotot, ella es decisiva para descubrir el principio de igualdad de las inteligencias, justamente, a partir de una experiencia en la que él, ya exiliado en Lovaina, no puede hablar más su lengua materna (francés) con estudiantes que hablan otra lengua (holandés). Así, es por el exilio y por la experiencia de ser extranjero que debe salir del cómodo papel de profesor explicador que desempeñaba en la propia lengua. La imposibilidad de seguir explicando en su lengua sus saberes de literatura lo hace descubrir los secretos de la emancipación intelectual. Eso no habría sido posible sin el impacto de la confrontación con la lengua extranjera de sus estudiantes holandeses.

Paulo Freire también tuvo que exiliarse forzosamente, más de una vez, como acabamos de ver. La más brutal fue, sin dudas, después del golpe militar de 1964 en Brasil, cuando se exilia primero en Bolivia. Paulo Freire sale de la embajada de Bolivia en Río de Janeiro con trabajo asegurado en La Paz. Al inicio la pasa mal con la altitud, pero después de quince días, ya acostumbrado, tiene que ir para Chile por causa de un nuevo golpe de Estado –esta vez, en Bolivia– (Freire y Guimarães, 2010 [1987], p. 79). Así, el pensamiento principal de Paulo Freire con respecto de la emancipación, es decir, su libro fundador, *Pedagogía del oprimido*, solo puede ser publicado por primera vez en 1970, en inglés (Nueva York: Herder and Herder), sin el prefacio de Ernani María Fiori, pero con la presentación de Richard Shaull y un prefacio del propio autor. En ese mismo año, el libro fue también publicado en castellano (Montevideo: Tierra Nueva), con el prefacio de Ernani, y solo después se publicó en portugués (São Paulo: Paz e

Terra).⁵ No se puede afirmar que haya sido necesario que escuchase una lengua extranjera para impulsar su pensamiento, o que sus ideas no sean indisolubles de su experiencia pedagógica anterior al golpe de Estado de 1964. Sin embargo, como consecuencia de sus condiciones de trabajo, al vivir en otros países, Freire precisó traducirse a sí mismo, expresar y comunicar en lenguas extranjeras sus ideas con respecto de la emancipación. Y, según su propio entendimiento, el exilio fue decisivo tanto para repensar la realidad de Brasil como para desarrollar su pedagogía y su comprensión sobre la dimensión política de la educación (Freire y Shor, 2014 [1986], p. 57). De modo que el carácter extranjero de la lengua y la diferencia lingüística desempeñaron un papel principal en los pensamientos, en las escrituras y en las vidas de Freire y Jacotot.

Otra coincidencia importante es que ambos son comúnmente asociados a métodos: Jacotot, al método universal; Freire, a un método para la alfabetización de jóvenes y adultos. No obstante, para ninguno de ellos existe, de hecho, algo así como un método. O dicho más radicalmente, no es el método una de las cuestiones educativas más relevantes, pero sí el sentido político que se despliega con uno u otro método. Aunque ambos sean conocidos en función de sus métodos, para ninguno de ellos los métodos son decisivos. Para Jacotot, el método es el del alumno (Rancière, 2013). Para Freire, la transformación propiciada por una educación liberadora no es una cuestión de método, sino del “establecimiento de una relación diferente con el conocimiento y la sociedad” (Freire y Shor, 2014 [1986], p. 63). Y aun más explícita y detalladamente:

De ahí que jamás nos hayamos detenido en el estudio de los métodos y técnicas de alfabetización de adultos en cuanto tales, y en cambio, hayamos considerado esos métodos y técnicas como algo que está al servicio de (y en coherencia con) una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica –la cual, a su vez, tiene que ser fiel a una determinada opción política–. En este sentido, si la opción del educador es revolucionaria, y si su práctica es coherente con su opción, la alfabetización de adultos, como

5 Cf. “Nota sobre as edições da *Pedagogia do oprimido*”, en la edición conmemorativa de los cincuenta años (Freire, 2018, pp. 25-26). Al respecto, hay una discrepancia observada por los editores (Freire, 2018, p. 25, n. 16) de esa versión –examinada en ejemplares de la primera edición– con la del propio Paulo Freire en *Pedagogia de la Esperanza* (2010 [1992]), en la cual él afirma que la primera edición en portugués habría sido publicada en Brasil en 1975. Los editores agregan que Paulo Freire debe haber recibido esa información del editor de *Paz e Terra* y que, como ambos ya fallecieron, la cuestión no podrá ser resuelta. Para un estudio más pormenorizado de las ediciones de *Pedagogia do Oprimido*, véase: Brugaletta (2019).

acto de conocimiento, tiene en el alfabetizando uno de los sujetos de dicho acto. Así, lo que se le plantea a tal educador es la búsqueda de los mejores caminos, de las mejores ayudas que hagan posible que el alfabetizando ejerza su papel de sujeto de conocimiento en el proceso de su alfabetización. El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente apprehendido por los educandos. (Freire, 2007 [1977], p. 18)

No hay método determinado para el educador revolucionario. Antes bien, hay un compromiso con una política revolucionaria que exige una práctica educadora consistente con él. Se trata del compromiso de afirmar la igual potencia inventiva de los seres humanos, un compromiso que torna al educador en un ser capaz de posibilitar algunos caminos para una educación emancipadora.

En la entrevista ofrecida en la época de la publicación de la edición brasileña de *El maestro ignorante*, Rancière traza otro punto fuerte en común entre los dos autores. Dicho punto consiste en el compromiso político con la emancipación/liberación del pueblo. Ambos estarían enfrentando el lema positivista pedagógico de “Orden y Progreso”, inscripto en la bandera de Brasil, interrumpiendo e interpelando la supuesta armonía entre el orden del saber y el orden social. O sea, uno y otro son críticos respecto del papel del orden pedagógico instituido en términos de un orden más justo, a favor de los excluidos y excluidas. Por lo tanto, los dos sospechan del orden y del progreso que podrían venir de los poderes instaurados en las respectivas repúblicas. Dicho de otra manera, son escépticos con respecto al orden pedagógico instituido por las repúblicas positivistas y afirman la necesidad de intervenir en ellas para interrumpir sus efectos excluyentes y producir efectos emancipadores.

En cuanto a las principales diferencias entre Jacotot y Freire, ya vimos parcialmente como Rancière las presenta. Según afirma en esa misma entrevista, no hay nada más alejado de Jacotot que un método para la “concientización” social. A diferencia de Paulo Freire, Jacotot postula que la igualdad solo se puede dar de individuo a individuo, y que es imposible de ser institucionalizada o propagada como forma de emancipación social. No obstante, como vimos, aunque la emancipación intelectual solo sea posible de forma individual, no hay emancipación social que no presuponga una emancipación individual. En ese sentido, se podría aproximar el anarquismo pesimista de Jacotot al progresismo optimista de Paulo Freire, conforme Rancière sugiere, “en el proceso de emancipación intelectual como vector de movimientos de emancipación política que rompen con una lógica social, una lógica

institucional” (Vermeren *et al.*, 2003, p. 199). El propio Paulo Freire sugiere algo semejante en ese sentido, al mismo tiempo que propone una crítica implícita a una concepción de emancipación meramente intelectual e individual, como la de Jacotot. En un libro hablado con Ira Shor, afirma no creer en la liberación o emancipación individual, y se muestra receloso de cualquier sentimiento individual y no social de libertad. No obstante, del mismo modo que Jacotot, considera la primera una condición necesaria de la segunda. En las palabras de Freire:

Mientras que el *empowerment* individual o el *empowerment* de algunos alumnos, o la sensación de haber cambiado, no es suficiente en lo que respecta a la transformación de la sociedad como un todo, es *absolutamente necesario* para el proceso de transformación social. ¿Está claro? El desarrollo crítico de estos alumnos es fundamental para la transformación radical de la sociedad. Su curiosidad, su percepción crítica de la realidad son fundamentales para la transformación social, pero no son suficientes. (Freire y Shor, 2014 [1986], p. 174-175)

Más claro, imposible. Mientras Jacotot es un defensor de la emancipación individual y afirma que solo ella es posible, tanto su vida como el ejercicio de sus ideas fueron tornándolo cada vez más pesimista en cuanto a su proyección social. En cambio, Paulo Freire, aunque también encuentra enormes dificultades para poner sus ideas en práctica, jamás dejó de pensar que la emancipación social de los oprimidos y oprimidas era el sentido principal no solo de su vida, sino también de cualquier vida educadora. Sin esa proyección social, la emancipación tendría poco valor. Más aún, la emancipación que interesa a Paulo Freire no es simplemente intelectual o cognitiva, sino también económica, social y política, con todas las complejidades y dificultades que supone la relación entre educación y sociedad.

De cualquier forma, la concientización no es un tema simple. Hasta Paulo Freire dejó de usar ese término, temiendo ser mal entendido. El punto central, en cualquier caso, es saber si quien ocupa la posición educadora posee una conciencia más plena o crítica que el educando –algo que debería ser incorporado en el curso de la relación pedagógica (si así fuera, no parecería muy emancipadora la relación entre unos y otros)–, y hasta donde el educador conduce a quien ocupa la posición de educando o más bien contribuye a una forma de conciencia que no está en él anticipar o controlar. En palabras más simples: ¿quién educa ya sabe la conciencia que un educador debe alcanzar? Si la respuesta a esa pregunta fuera afirmativa, el valor y los sentidos de la emancipación quedarían afectados. Así, si pensamos que existe un saber histórico determinado –por ejemplo,

el materialismo histórico-, que es, de alguna forma, un *a priori* de la relación pedagógica (independientemente del propio saber de educadoras, educadores, educandos y educandas), de esa lógica se desprenden consecuencias políticas poco propicias para la relación pedagógica. En otras palabras, si quien educa ya sabe el saber que es preciso conocer para la emancipación de quien está siendo educado, podríamos poner en cuestión si de hecho lo está emancipando. En un libro reciente, el actual director del Instituto Paulo Freire, Moacir Gadotti, asimila la concientización a la igualdad de las inteligencias como un principio que permitiría a cada uno decir su palabra (Gadotti y Carnoy, 2018).

Paulo Freire parece haber oscilado en relación con esa cuestión. Por ejemplo, en el libro hablado con Ira Shor, afirma que la tarea de un educador liberador es “dirigir un estudio serio sobre algún objeto, en el que los alumnos reflexionan sobre la intimidad de la existencia de ese objeto” (Freire y Shor, 2014 [1986], p. 261). El educador de los oprimidos llama a esa posición de “radical democrática”, porque apuesta al mismo tiempo a la libertad y no renuncia a asumir la dirección docente, sin por eso negar la autonomía de los alumnos, en la medida que confía en su capacidad de reflexión. El trabajo concientizador del educador no refiere a la transmisión de un saber liberador, sino al estímulo de la capacidad reflexiva del alumno para que pueda “descubrir la manipulación y los mitos de la sociedad”, según Freire afirma en el párrafo siguiente. Claro que, aún en ese caso, si la manipulación real y los mitos de la sociedad son ya conocidos de antemano por el educador y solo pueden ser explicitados en términos de ciertas categorías o marcos teóricos (que la propia terminología empleada por Freire parece presuponer), podríamos cuestionar en qué medida confían en la igual capacidad de educadores y educandos.

Ya en los últimos trabajos, la idea de concientización aparece menos. Paulo Freire prefiere no utilizarla porque considera que genera excesiva polémica e interpretaciones dudosas. Como vimos al comienzo de este libro, las certezas en los escritos de Paulo Freire disminuyen gradualmente, y en el final de su obra ellas parecen más próximas a algunos principios relacionales, como la igualdad, y menos situadas en teorías explicativas de la realidad, como ocurría inicialmente.

Finalmente, podemos retomar nuestra preocupación primera y el punto de conexión entre Jacotot y Freire, en la medida en que ambos afirman la igualdad como un principio no solo en sus pensamientos y escritos, sino también en la propia vida. Veamos cómo eso se manifiesta. Algunas anécdotas sobre Jacotot lo retratan, por ejemplo, en la manera como él recibe a un emisario llegado de París a Lovaina, enviado por la Sociedad de Métodos de París para conocer su propuesta:

“Antes de entrar en materia, declaro que no veo en usted más que un curioso; por lo tanto, lo pongo en cuarta línea. Si viniera un pobre, un campesino, un padre de familia, él pasaría antes que usted” (Vermeren, 2017, p. 211). Ese acontecimiento muestra que Jacotot vivía la igualdad que afirmaba y en la cual creía. De forma equivalente, Paulo Freire relata varias situaciones en las cuales se puede constatar ese mismo sentimiento vital de igualdad. Por ejemplo, cuando se refiere a las conferencias que dicta en la época de su trabajo en el SESI, narra un momento en un centro de esa institución en Recife en el que, después de hablar sobre Piaget, un operario da lo que él llama una “lección de clase”, mostrando como su discurso académico es propio de alguien de otra clase social que está muy lejos de la clase de los que lo escuchan. Frente a esta intervención, ante el saber de clase aprendido, Freire (2010 [1992]), afirma: “Ese discurso fue pronunciado hace cerca de 32 años. Jamás lo olvidé” (p. 44). Eso indica cómo siempre apreciaba vivir la igualdad –palabra usada en el próximo fragmento, donde comenta el gran impacto de la situación vivida en toda su trayectoria pedagógica posterior–:

...casi siempre, en las ceremonias académicas en que me torno doctor *honoris causa* de alguna universidad, reconozco cuánto debo también a los hombres como este del que hablo ahora, y no solo a científicos, pensadores y pensadoras que *igualmente* me enseñaron y continúan enseñándome y sin los cuales y las cuales no me habría sido posible aprender, inclusive del obrero de aquella noche. (*Ibid.*, pp. 42-43, subrayado mío)

En varios libros, Paulo Freire narra situaciones muy semejantes en diversos lugares del mundo. Un operario o una operaria es un pensador y una pensadora igual a cualquier científico, que enseña tanto y tal vez más, en la medida en que, como en la situación narrada, enseña un saber de vida atravesado por una condición política, lo cual no se puede aprender en un claustro académico. No enseña más quien la sociedad legítima como transmisor oficial de saberes, sino quien sabe los saberes de la vida porque los vive. Los operarios no enseñan un saber institucionalizado, sino un saber para la vida en común. Son saberes indisolublemente ligados a la existencia colectiva, que muestran su verdad, sus secretos; son capacidades intelectuales que aquellas mismas instituciones de la sociedad repetidamente disfrazan o colocan en una situación inferior.

6. EL VALOR DE LA IGUALDAD EN EDUCACIÓN

Podríamos afirmar, entonces, inspirados en Joseph Jacotot y Paulo Freire, que la igualdad es un principio importante y transversal para

una política de la relación pedagógica. Esa igualdad es afirmada como principio o inicio –no como meta u objetivo–, y atraviesa diversos campos, tales como la vida y la capacidad intelectual, pero también los saberes, el pensamiento, los afectos y los no saberes. La cuestión del saber es crucial para Paulo Freire, y se confunde, comúnmente, la igualdad de los saberes con el vaciamiento de la función pedagógica. La igualdad política significa que los saberes docentes y estudiantiles no se jerarquizan por las posiciones de poder que cada uno ocupa. Ellos pueden tener valor y sentido epistemológico o estético distintos, pero eso nada tiene que ver con quiénes son sus portadores: ciertos saberes no tienen más legitimidad que otros debido al lugar de poder que ocupa quien los afirma en la relación pedagógica.

En sociedades absurdamente desiguales como las nuestras, existen efectos políticos desiguales fuera de la relación pedagógica, pero no dentro de ella. Docentes y estudiantes, en cuanto tales, no tienen más (o menos) poder por lo que saben o dejan de saber. He aquí la enseñanza de Paulo Freire: para enseñar y aprender de una forma dialógica, todos los saberes merecen ser oídos e igualmente atendidos, puestos en diálogo en un mismo nivel. Y es justamente en ese diálogo que un educador enseña y aprende, reconstruyendo sus propios saberes a partir de los saberes de sus educandos.

Como Paulo Freire afirma en los fragmentos que incluimos como epígrafes de este capítulo, la necesidad de postular la igualdad nace de la constatación de las diferencias entre todas las formas de vida. Si no fuéramos diferentes, la igualdad sería innecesaria. Pero nuestras sociedades han hecho de las diferencias, desigualdades. Es la desigualdad la que se opone a la igualdad, no la diferencia. Son las desigualdades las que inhiben una relación pedagógica dialógica, no las diferencias –que, al contrario, la alimentan y la potencian cuando se asientan en la igualdad–.

Paulo Freire enfatiza mucho la cuestión del saber en una perspectiva emancipadora de la educación. Si colocamos el pensar en ese lugar destacado, entonces gana fuerza la afirmación, inspirada en Jacotot, de la igual capacidad de pensar de todos los seres humanos como principio de esa educación. De tal forma, afirmar una concepción igualitaria de la capacidad de pensar de educadoras, educadores, educandas y educandos pasa a ser una condición política necesaria para que los participantes de esa práctica educativa puedan, coherentemente, desplegar la igual potencia problematizadora de que son capaces para poner en cuestión sus vidas, el mundo en que viven.

Ciertamente, las vidas son diferentes, o la vida que atraviesa las existencias se manifiesta de diferentes maneras en los seres humanos, en los animales, en las plantas. Educar significa escuchar, respetar,

considerar esas diferencias. Sin ellas, la vida sería mucho menos vida. La igualdad de todas las vidas que hacen parte de una práctica educativa como su principio político es una condición para que las diferencias sean enriquecedoras y no aniquiladoras, en una dirección políticamente adecuada, si la educación pretende contribuir para que esas existencias desplieguen toda la vida que ellas son y contienen.

Capítulo 3

AMOR

Sin embargo, la maestra es la maestra. La tía es la tía. Es posible ser tía sin amar a sus sobrinos, sin disfrutar de ser tía, pero no es posible ser maestra sin amar a los alumnos.

(Freire, 2012 [1993], p. 42)

Me gustaría ser recordado como un sujeto que amó profundamente a las personas, los bichos, los árboles, las aguas, la vida.

(Freire, 1997, s/p)

El amor es siempre la posibilidad de presenciar el nacimiento de un mundo.

(Badiou y Truong, 2012, pp. 31-32)

Tercer principio (inicio): educar es un acto amoroso. “Cuanto más se ama, tanto más se ama” (Freire citado en Gadotti y Torres, 2001 [1996], p. 36). Cuanto más se educa, tanto más se ama. Cuanto más se ama, tanto más se educa. El amor es una fuerza vital –amor por las personas, pero también por el mundo, por la vida, por el lugar que se ocupa cuando se educa–. Amor político, de vivir la vida para expandirla y nunca para reproducirla.

Paulo Freire es un lector apasionado y dedicado. Ama los libros. Y entre los muchos autores que lee, uno a quien le dedica mucha atención es a Erich Fromm. No solo lo lee, sino que también se siente

inspirado por sus ideas. En ese sentido, podemos decir, en el nivel de una macropolítica de los afectos, que el patrono de la educación brasileña encarna las tres dimensiones del amor que, según Fromm (2017), permiten decir que alguien es un maestro en el arte de amar: a) el conocimiento teórico; b) la práctica; c) una constante preocupación. Freire conoce el arte de amar, lo practica y se muestra preocupado con el amor porque considera esencial cuidar de ese arte para poder ser un educador o una educadora. A continuación, presentamos y justificamos esta afirmación.

Son innumerables los gestos amorosos que acompañan la vida de Paulo Freire, testimoniados por educadores y educadoras de todos los rincones del mundo.¹ Su vida carga, junto a una teoría y a un sistema de ideas, una erótica pedagógica muy fuerte: una pedagogía erótica.² A juzgar por los sentimientos que su presencia genera en todos los rincones en que se presenta, Paulo Freire es una figura extraordinaria, que prodiga un carisma y una seducción extraordinarios. Lleva consigo una energía pedagógicamente amorosa muy fuerte, que no solo está presente en sus teorías sobre la educación, sino que además les proporciona a ellas una fuerza singular. Sin esa fuerza erótica con la cual, como pocos, él hace de la educación un objeto de estudio y de pensamiento constantes,

1 Los testimonios están recogidos en diversos documentos. Entre ellos, cf. *Biografía*, editada por Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres (2001), publicada por primera vez en Brasil en 1996. Entre los innumerables libros del exterior, sugiero *Memories of Paulo*, editado por T. Wilson, P. Park y A. Colón-Muñiz (2010), que reúne testimonios desde los años 60 hasta la muerte de Paulo Freire. En el prefacio, Donaldo Macedo afirma: "Paulo fue un amigo especial, un ser humano refinado, un intelectual amorosamente militante, cuya muerte deja en nuestros corazones un vacío turbulento. Al mismo tiempo, su pasión y compasión van a guiar y a definir siempre nuestra lucha colectiva para erradicar el odio, en la medida en que abrazamos lo que siempre y atentamente compartió con nosotros: AMOR" (Wilson *et al.*, 2010, p. xiii).

2 Ese es el título de un libro excelente de Miguel Escobar Guerrero, *La pedagogía erótica: Paulo Freire y el EZLN* (2012). En este libro son presentadas semejanzas entre Paulo Freire y el movimiento zapatista, a partir de lo que el propio autor denomina como "psicoanálisis político". Se trata no sólo de un estudio teórico, sino también de una práctica de inspiraciones freireanas en el Colegio Pedagógico de la Universidad Nacional Autónoma de México, a partir de un contacto directo e intenso con Paulo Freire. El concepto de autonomía es un punto común entre Freire y el EZLN, para ambos, "la lucha por la autonomía es esencial en la construcción individual y colectiva del ser humano" (Escobar, 2012, p. 48). Tal vez el siguiente párrafo sintetice la principal procura del autor: "La propuesta de Pedagogía erótica, por lo tanto, es una propuesta de traer el erotismo de Eros a la vida, como invitación a luchar contra su adversario Tánatos, que, dentro del modelo de globalización capitalista de guerra, ha abierto camino a las partes más primitivas del ser humano, conjugadas en su poder político de destrucción: en el erotismo de Tánatos" (Escobar, 2012, p. 159).

nada de lo que Paulo Freire escribe habría sido leído como lo fue, ni abriría los sentidos que aún abre pasadas más de dos décadas de su muerte.

1. EL AMOR DE LA EXTRANJERA

La propuesta reaccionaria siempre tiene que ver con defender “nuestros valores” y acomodarnos en el molde general del capitalismo mundial como única respuesta posible. La temática de la reacción siempre es una brutal problemática identitaria, sea cual sea la forma que se adopte. Ahora bien, cuando es la lógica de la identidad la que predomina, por definición, el amor se ve amenazado.

(Badiou y Truong, 2012, p. 93)

Aquí también la figura de Sócrates, un maestro del amor, puede ser inspiradora para pensar esa vida amorosa. Una vez más, no se trata de atenuar las diferencias de contexto histórico y social, ni de retrotraerse a un mito immaculado o modélico, sino de encontrar ecos que contribuyan a vislumbrar lo que estamos intentando pensar. Alguien también podría cuestionar: “Pero cómo así: ¿Sócrates, maestro del amor?”. Claro, pues el amor es la única cosa que Sócrates afirma saber. Sí, quien solo sabe que nada sabe afirma, casi al inicio del *Banquete*, que no sabe ninguna otra cosa que no sea “las cosas del amor” (*tà erotikà*, *Banquete*, 177 d). En la lengua griega, *tà erotikà* es una expresión substantivada del adjetivo *erotikós*; en género neutro plural, significa “todo lo que se refiere al amor”.

¿Cómo es posible que eso no haya generado un escándalo? ¿Cómo queda el “solo sé que no sé nada” de Sócrates si él sabe alguna cosa? Entonces, ¿no es verdad que Sócrates no sabe nada? Ya bastantes problemas genera el “solo sé que no sé nada” por afirmar a la vez un saber que nada sabe. ¿Cómo, entonces, Sócrates puede sostener, tan tranquilamente, que sabe sobre las cosas del amor? ¿Justamente este filósofo que, en *Apología de Sócrates*, se defiende de las acusaciones de irreligiosidad afirmando que el dios principal de Atenas, Apolo, asevera que él es el más sabio no por saber alguna cosa, sino por ser el único, en la ciudad, que reconoce no saber? Recordemos: de esa forma, Sócrates también quiere defenderse de la acusación de corromper a los jóvenes, pues, no sabiendo cosa alguna, puede afirmar nunca haber sido maestro de nadie. Entonces, ¿cómo es posible que el mismo Sócrates afirme que sabe algo, aunque sea un único saber, sobre las cosas del amor? Bien, eso forma parte del enigma de Sócrates, de sus misterios y paradojas (Kohan, 2009). De cualquier forma, podemos intentar pensar ciertos detalles y, quien sabe, encontrar sentidos en el enigma.

Veamos esos detalles. El contexto en el *Banquete* es la oportunidad de Sócrates para hacer su elogio de *Eros*, y, en ese elogio, él cuenta de dónde viene su saber sobre las cosas del amor. Fue Diotima, una sacerdotisa de Mantinea –por tanto, mujer y extranjera–, quien le enseñó las cosas del amor (*emè tà erotikà edídaxen*, 201 d). Una vez más, Sócrates es muy singular. Él aprendió sobre el amor, o a amar, con una mujer extranjera que lo interrogaba cuidadosa y minuciosamente mientras le enseñaba (201 d.). Y cuenta esa historia en un banquete solo de hombres. Después, Sócrates ilustra esa experiencia de aprendizaje a través de un diálogo tan amorosamente socrático que es justamente esto, parece, lo que Diotima enseñó a Sócrates: el amor de pensar junto a otros, una manera amorosa de relacionarse con los otros a través del pensamiento. En la forma en que lo cuenta está el contenido de su aprendizaje. Es esto lo que Sócrates sabe con pasión erótica, y es esto lo que se aprende cuando se conversa con el personaje Sócrates, es decir, su forma de amar y pensar con otros, una forma de relacionarse con lo que se piensa en la ciudad poniéndolo en cuestión, problematizándolo. Se trata, en otras palabras, de un *eros* pedagógico, que educa a través de las preguntas de la filosofía. Claro, los otros no siempre aprecian ese *eros* o este no siempre es recibido con la misma amorosidad. Pero eso también hace parte del enigma de Sócrates y del *eros* pedagógico.

Al final, esto es la filosofía entendida como una vida filosófica, según ya la presenté en un capítulo anterior. Una vida que ama pensar con otros los problemas comunes de la ciudad. Por eso, no hay contradicción entre no saber nada y saber amar, porque la nada que Sócrates afirma saber tiene que ver con los saberes de contenido que los profesionales de los saberes afirman conocer y transmiten en Atenas. Sócrates, efectivamente, nada sabe ni quiere saber de contenidos a ser enseñados. Solo desea saber un saber de relación, el único saber que no podría no saber: la pasión de un modo de encuentro con otros a través del diálogo. Ese saber es el único que Sócrates sabe; ese saber, o relación con el saber, es el mismo saber o relación con el saber que llama filosofía. De hecho, esa es una de las características de *Eros* tal como Sócrates lo presenta: *Eros* es filósofo, está entre el sabio y el ignorante (*Banquete*, 203 c-d).

De esa manera, Sócrates aprende a amar y a pensar junto a otros con una mujer extranjera en la Atenas de los hombres bien nacidos de la ciudad. Así son las cosas en el hogar de la filosofía, una figura imposible enseña a otro personaje imposible a vivir una vida imposible. Pues Diotima es tan imposible como Sócrates, “el más sin lugar de todos”, un extranjero en su ciudad (*Fedro*, 230 d). Ahí donde todos quieren enseñar y se atribuyen el papel de maestros, Sócrates niega ese lugar para sí y es, antes que eso, un “amante del aprender”.

De esa forma nace la filosofía con Sócrates y con el amor de Platón por el maestro imposible, como una pedagogía invisible, inesperada e irrealizable. Imposible, necesaria, innegable, pues Sócrates niega ser “maestro” y, sin embargo, no hace otra cosa en la vida que iniciar a otros, amorosamente, en el pensamiento. Tan necesaria es esa pedagogía filosófica que, como dice el ateniense, una vida sin ella no valdría la pena ser vivida: no apenas para el filósofo, sino para cualquier ser humano (*Apología de Sócrates*, 38 a). Tan imposible es esa vida pedagógica y filosófica que solo puede ser vivida de una forma que lleva a quien así pretende vivir, educando según la filosofía, a ser condenado a muerte. Necesaria e imposible, la vida amorosa de la filosofía pedagógica de Sócrates es la única vida que vale la pena ser vivida. Recordemos cómo Sócrates, en *Apología*, rechaza delante de los jueces una hipotética propuesta de ser declarado inocente si la condición fuera renunciar a una vida filosófica. Al mismo tiempo, esa vida no puede ser vivida en la *polis* instituida y es la única que vale la pena ser vivida. Una vez más, recordemos que Sócrates es declarado culpable de vivir una vida según la filosofía. He aquí la paradoja que el enigma de Sócrates deja para una educación filosófica: sin ella no hay vida vivible, pero con ella tampoco la hay.

2. EL EROS PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

Alcanzo a discernir tres [concepciones] principales [del amor]. En principio, la concepción romántica, que se centra en el éxtasis del encuentro. [Después la] concepción, que podríamos llamar comercial o jurídica, según la cual el amor sería, al fin y al cabo, un contrato. [...] Hay también una concepción escéptica que considera el amor una ilusión. Lo que yo intento decir en mi propia filosofía es que el amor no se reduce a ninguna de estas tentativas y que el amor es una construcción de verdad. ¿Verdad acerca de qué?, se preguntarán. Y bien, verdad acerca de un punto muy particular, a saber, ¿cómo es el mundo cuando se lo experimenta desde el dos y no desde el uno? ¿Cómo es el mundo, examinado, puesto en práctica y vivido a partir de la diferencia y no de la identidad?

(Badiou y Truong, 2012, pp. 28-29)

Paulo Freire recrea ese enigma o misterio del *eros* pedagógico, de una pedagogía invisible, inesperada, imposible. Es esto lo que más enseña: un *eros* tan imposible como necesario para una vida amorosa que no puede ser vivida y, al mismo tiempo, es la única que vale la pena ser vivida. Es lo irrenunciable de sus *pedagogías*, desde *Pedagogía del oprimido* hasta *Pedagogía de la autonomía*. De todas ellas. Ya de las primeras, las más asertivas, afirmativas y categóricas. Incluso antes,

en la *Educación como práctica de la libertad*, en que define la relación de opresión como una relación violenta, “a un tiempo, desamor y un impedimento para el amor” (Freire, 2015 [1967], p. 43). Al contrario, la posición radical, también concebida ahí como un diálogo munido de crítica, autoconfianza, coraje, humildad, esperanza, fe y confianza, solo puede ser amorosa (*Ibíd.*, p. 43), pues la educación es un acto de amor (*Ibíd.*, p. 91). Como tan bien dice Thiago de Mello (1974) en el poema “Canção para os fonemas da alegria”, dedicado a Paulo Freire durante el exilio compartido en Chile: el amor y la música del pensamiento y de la vida de Paulo Freire, hechos canción de rebeldía y de alegría (p. 21-22).

En *Pedagogía del oprimido*, el amor es una condición de la verdad de los actos tanto de los opresores como de los oprimidos. En el caso de los opresores, mide la verdadera solidaridad de sus acciones (Freire, 2015 [1970], p. 46), en el caso de los oprimidos, su rebelión amorosa inaugura una vida verdadera, libre, un pasaje del amor a la muerte, del amor a la vida. Los amores a la vida, al mundo y a los seres que lo habitan son considerados, en esa misma obra, una condición del diálogo y de la propia pronunciación del mundo, en la medida en que son actos de creación y recreación. Más aún, el amor es diálogo en tanto expresión de coraje y de compromiso con la liberación de los oprimidos que, al mismo tiempo, torna posible el amor, pues no es posible el amor cuando hay opresión. Citando al Che Guevara, Freire recuerda que toda verdadera revolución nace del amor y solo puede ser un acto amoroso (*Ibíd.*, p. 106).³

Recordemos el final de *Pedagogía del oprimido*, sus últimas líneas: “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, 2015 [1970], p. 238).⁴ Prestemos atención: la fe y la confianza en la creación de un mundo en que sea menos difícil amar. He aquí la pasión vital, irrenunciable, el sentido más profundo de *Pedagogía del oprimido* y de toda la vida de Paulo Freire. Su credo pedagógico

3 Las referencias al Che Guevara en relación con el amor son muchas. Por ejemplo, véase Freire (2018 [2015], p. 131), donde relaciona también a otro revolucionario, Amílcar Cabral, con el amor. Asimismo, también relaciona al Che Guevara con Cabral en un diálogo con Faundez en que muestra cómo ellos jamás renunciaron a una comunión con las masas populares (Freire y Faundez, 2013 [1985], p. 61).

4 En otras ocasiones, Paulo Freire se refiere de forma positiva a un mundo “donde sea más fácil amar”. Por ejemplo, en el prefacio de un libro del mexicano Miguel Escobar: “El sueño de un mundo en que amar sea más fácil, de un mundo que nazca de un profundo y radical “no” al proyecto neoliberal” (Freire en Escobar, 2012, p. 50). No obstante, ahí la negativa aparece en rechazo al proyecto neoliberal.

más íntimo, su método, su teoría, su filosofía, su vida; la creencia en la posibilidad de, a través de la educación, crear un mundo en que sea menos difícil amar. Y también su fuerza política innegociable, irrenunciable: el capitalismo es inaceptable por muchas razones; la principal de ellas es la forma como hace imposible amar de verdad.

No hay prácticamente libro, carta, entrevista de Paulo Freire en que el amor no aparezca. En una de las cartas que componen *Cartas a quien pretende enseñar* (2012 [1993]), la amorosidad es mencionado enseguida después de la humildad como una condición para ser educador. La humildad no tiene tanto que ver con una virtud moral en relación con la valoración de sí mismo, sino con una relación abierta, flexible y crítica respecto de los propios saberes. Es una especie de humildad socrática. En cuanto educador, ser humilde es una exigencia para todos aquellos que se respetan a sí mismos y a los educandos como sujetos legítimos y al mismo tiempo fallibles, limitados e inciertos de conocimiento. Es una condición que permite escuchar a cualquiera en la medida en que todo el mundo sabe e ignora algo. Es una forma de humildad entre iguales, incompletos, seres deseosos de ser y conocer más.

Por eso, “el educador aprende primero a enseñar, pero también aprende, al enseñar, algo que es reaprendido por estar siendo enseñado” (*Ibid.*, p. 46). Eso muestra que la relación entre enseñar y aprender es compleja y multidireccional. El educador amoroso aprende lo que enseña antes de enseñarlo para poder después enseñarlo, pero también aprende o reaprende lo que enseña cuando lo enseña para poder reaprenderlo y también reenseñarlo. Esto se repite cada vez que enseña. Por eso, de cierto modo, el aprender tiene prioridad epistemológica, pedagógica, sobre el enseñar; y es necesario amar el aprender para poder enseñar lo que se enseña: porque, en la medida en que no se puede enseñar algo sin al mismo tiempo aprenderlo, si no se ama aprender no es posible enseñar de verdad.

De esa forma, la relación entre amar el enseñar y amar el aprender es compleja, multifacética y entrelazada, ya que amar enseñar precisa y se alimenta de amar aprender, pero también amar aprender se alimenta y precisa del amar enseñar. Y además, amar enseñar, al amar aprender, se alimenta a sí mismo: quien enseña amorosamente no solo aprende lo que enseña, sino que también aprende amorosamente, en el enseñar; al enseñar. Como resultado, el amor pedagógico transforma, pues quien ama enseñar no sale de la misma forma después de enseñar, no puede enseñar de la misma forma, porque ama aprender al enseñar. Enseñando, aprende. Aprendiendo, ama enseñar como forma de abrir el enseñante que se es hacia otras maneras de ser enseñante.

Siendo así, el mundo parece estar invertido: para un educador o educadora, lo primero y principal pasa a ser lo último, lo que sería lo más fácil se vuelve lo más difícil, esto es, amar su propia pasión de aprender y enseñar. Maestras y maestros padecen la negligencia de condiciones indignas, en particular en la educación pública. Es el mundo que vivimos en el actual Brasil. Por ejemplo, en *Duque de Caxias* (Río de Janeiro), así como en muchos otros municipios de Brasil, maestras y maestros soportan meses de atraso salarial, constantemente se les falta el respeto, son violentados y desconsiderados. Y como ellos y ellas, escuelas y alumnos están desatendidos, descuidados, igualmente irrespetados. ¿Cómo es posible, para maestras y maestros, educar de verdad en un mundo en que son tratados constantemente con desamor, lo que hace extremadamente difícil que puedan amar su mundo pedagógico, descuidado y desatendido por décadas de negligencia y desinterés? ¿Cómo educar sin amar lo que se enseña, el lugar que se ocupa como enseñante, el suelo que se pisa, las personas para quien se enseña? Para Paulo Freire, el amor es una condición esencial, sin la cual –leemos en el primer epígrafe del capítulo– no hay educación posible: si no hay como amar, no hay como educar; como enseñar y aprender.

En ese sentido, amar no tiene apenas el valor de una pasión o afecto por el otro. Amar a alumnos y alumnas significa amar la posición que ocupan, la relación educativa, la propia posición de quien enseña, amar el mundo común que puede ser construido a partir de la relación pedagógica. Para eso es necesario respirar condiciones dignas, sentirse respetado y respetar la profesión. Por eso, enseñar es un acto amoroso en múltiples sentidos. Un educador ama enseñar, su enseñar, pero también el enseñar de quien aprende y del mundo que enseña. Él también ama aprender, su aprender, y también el aprender de quien aprende con él. Ama repensarse permanentemente a sí mismo y ama ayudar a otras y a otros a repensarse a sí mismos; ama también mostrarse con apertura, disponibilidad, curiosidad, falta de certeza; y ama la curiosidad de otros y otras.

3. AMAR SABER, SABER AMAR

Educar es un modo de amar, y si la educación está en crisis también la relación de amor está en crisis. Se corresponden. No se trata de buscar atractivos para los estudiantes o flexibilidad en el maestro para dar vuelta el sentido de una relación que se pierde y se confunde. La narración del saber, se hace voz del saber, no es la reflexión sobre sí, ni una autobiografía. Se trata de hacerse reflexivo, voz en que el otro, la otra que aprende se refleje, mirándose dentro de sí como es mirada por la voz que escucha.

(Ferraro, 2018, p. 43)

Es ese el saber amoroso de una maestra que filosofa, inspirada en el amor socrático y freireano. Esa maestra sabe del amor en el sentido de alguien que sabe amar; afirma una pedagogía filosófica en la que vive el amor que sabe. He aquí el significado profundo de la palabra “filosofía”, nos dice Giuseppe Ferraro (2018): se acostumbra traducirla como “amor al saber” (*philo-sophia*), pero, en verdad, podría ser también traducida como “saber del amor”, saber las cosas del amor, saber amar, como saben Sócrates y Paulo Freire, filósofos en el sentido más propio de la palabra.⁵

Precisamente, ese autor, el napolitano Giuseppe Ferraro, también educador en la filosofía, ayuda a pensar el valor del amor en Paulo Freire. En *La scuola dei sentimenti* (2010), diferencia pasiones, emociones y sentimientos. Las primeras se poseen y las segundas se dan, pero ambas son pasajeras, efímeras. De modo diferente, los sentimientos son hechos de tiempo, y por eso pueden ser enseñados, porque perduran en el tiempo. Más aún, precisan ser enseñados porque son hechos del tiempo de las relaciones, de los lazos que nos hacen ser lo que somos. Son tejidos en el cuerpo a cuerpo de las relaciones que afirmamos socialmente, y cualquier práctica educadora que anhele afectar los modos de vida instituidos precisa educar la forma en que son tejidos los sentimientos.

Quien enseña, dice Ferraro, restituye, cuando enseña, un tiempo propio, interior, que recibió de otros en la propia formación y ahora entrega a otros y otras a quienes forma. Por eso, enseñar es restituir un tiempo que no es el tiempo cronológico de la institución escolar; al contrario, exige suspender ese tiempo y atender a otro tiempo, hecho más de encuentros en la trama de las relaciones amorosas entre las personas que del pasaje objetivo de un movimiento numerado. Educar exige cuidar de ese tiempo. Un tiempo de sentimientos. El tiempo del amor. El tiempo de la filosofía, del amor por el saber –pero, antes que nada, del saber amar–.

En otros trabajos (Kohan, 2004), discurso sobre los tiempos griegos *chronos*, *kairós* y *aión*. En pocas palabras: *chronos* es el tiempo del reloj, el número del movimiento según el antes y el después, el tiempo que pasa y no se detiene. *Chronos* tiene dos partes: pasado y futuro, con el presente como un límite entre los dos. Es el tiempo de la ciencia, de la institución, de la historia. *Kairós* es el tiempo de la oportunidad. El momento preciso. Un carácter cualitativo en el ahora

5 Así concebida la filosofía, surgen muchas preguntas sobre su situación en la escuela: ¿cómo sabemos si alguien está sentimentalmente educado?, ¿cuáles son las condiciones formativas para que alguien se vuelva un educador de los sentimientos?, ¿basta con sentirse filósofo para poder enseñar filosofía (o con filosofía)?

fugaz y no cualificado de *chronos*. Es un momento que se vuelve cualificado, único, singular, insustituible. Por su parte, *aión* es el tiempo de la infancia, del presente, del eterno retorno, del juego, del pensamiento, del arte, de la filosofía... del amor. Se ama en *aión*, en un tiempo presente, de presencia, de entrega y de arte.

Saber amar: he aquí el saber principal, primero, radical de la educación. Saber encontrar, en el tiempo *chronos* de la institución, la suspensión de ese tiempo de la escuela como institución para habitar el tiempo de la forma escolar, *skolé*, y el tiempo libre (Masschelein y Simons, 2013). Si no permite sentir ese tiempo liberado, una escuela no es una escuela. Puede formar inclusive los “mejores” ciudadanos, los que una sociedad necesita o desea, pero no hace lo que una escuela hace desde que hay escuelas, esto es, suspender el tiempo social para que los que la habitan puedan encontrar su propio tiempo para pensar el mundo que habitan.

El amor como sentimiento es tan importante en la educación que –Giuseppe Ferraro afirma– sin la educación de los sentimientos no hay educación posible, porque el amor –y, de una forma más general, todos los sentimientos– es la medida del propio habitar el mundo, del compartir el mundo con otras y otros. Los sentimientos nos ofrecen el tono, el ritmo, la medida de la propia vida. Podemos aprender las letras, a leer y escribir, lo que sea de cualquier disciplina, Matemática, Historia, Geografía, lo que sea; pero si no aprendemos a habitar de modo propio el sentimiento de las relaciones que nos habitan, ¿qué es lo que podemos hacer de significativo y vital con esos saberes aprendidos? Por eso, educar los sentimientos es ayudar a componer un tiempo propio, propiciar un componerse a sí mismo en la trama de las relaciones y lazos que nos constituyen en aquello que somos y podemos ser.

Por eso, la educación es un trabajo artístico, musical, filosófico con los sentimientos: escuchar la voz en la palabra, crear las condiciones para que todos consigamos componer nuestra propia melodía, para que podamos sentir la música que nos hace ser realmente aquello que somos. Más aún, la filosofía, como acabamos de afirmar, es la vivencia de un sentimiento por el saber y de un saber sentimental. Es eso que aprendemos en una escuela cuando ella es una escuela más que una institución, cuando una escuela es filosófica en ese sentido más propio de la palabra. Por eso, la filosofía es una posibilidad imborrable de la educación, aquella que permite a una práctica educativa ser realmente aquello que ella es y, a los que la habitan, encontrarse con lo que realmente son.

Como acabamos de ver, y Ferraro muestra, la filosofía carga un sentimiento en su propio nombre, en la etimología griega de su palabra: “*philosophía*”; sentimiento de saber, saber de sentimiento. Cuando se educa en filosofía, no se sabe: se siente el saber; se siente el tiempo

propio de pensar y saber con otros y otras. Se sabe en el sentido en que sabemos una comida, en que la sentimos, saboreamos. Sabemos amar porque experimentamos, saboreamos, sentimos el amor. Por eso, una educación solo puede ser filosófica para poder ser la educación que es, y también por eso, ella solo puede ser una educación *en los y de los* sentimientos. La filosofía, nos continúa diciendo Giuseppe Ferraro, no es algo que puede ser enseñado, pues no se enseña filosofía, sino que, cuando una escuela es una escuela, en ella se enseña *con* filosofía. He aquí el valor de la filosofía, no como disciplina, sino como saber sentimental. Se puede enseñar cualquier disciplina, con o sin filosofía, inclusive la propia disciplina Filosofía.

Esos desdoblamientos de una educación en los sentimientos afirmada por Giuseppe Ferraro son inspiradores para pensar la amorosidad que Paulo Freire afirma y que atraviesa su obra y su vida. Por eso, sus ideas sobre la educación pueden ser leídas como la afirmación de una educación filosófica en los términos que acabo de presentar: aquella en la cual se enseña con ese sentimiento de saber y saber de sentimiento que es la filosofía. En un capítulo anterior, Paulo Freire fue asociado a una tradición filosófica en la cual la filosofía es mucho más una forma de vida que una teoría o un sistema de ideas. Las líneas aquí trazadas refuerzan ese camino. No solo sus ideas, sino también la vida filosófica de Paulo Freire son una escuela de los sentimientos. Ella afirma una educación sentimental en la amorosidad, en la búsqueda de un tiempo propio para que cada uno pueda ser aquello que es y no aquello que las condiciones económicas y políticas imponen para su vida. En otras palabras, Paulo Freire dedica su vida educadora a los que no son escuchados, para que ellos puedan hacer escuchar su propia voz, puedan expresar la voz que hay en su palabra.

4. AMOR POLÍTICO

La esencia de la política está contenida en la pregunta: “¿De qué son capaces los individuos cuando se reúnen, se organizan, piensan y deciden?”. En el amor, se trata de saber si son capaces, de a dos, de asumir la diferencia volviéndola creadora. En la política, se trata de saber si son capaces, de a muchos, es decir, como masa, de crear igualdad.

(Badiou y Truong, 2012, pp. 55-56)

Al mismo tiempo, la amorosidad tiene un componente político, militante, guerrero. Ella exige lucha, compromiso, osadía. Vale citar el poema “Canción de amor armado” (1974 [1967]), de Thiago de Mello, poeta amazonense, agregado cultural de Brasil en Chile en la época en que Paulo Freire se exilió en Santiago, después del golpe

militar de 1964, que inspira su pensamiento y vivencia de la amorosidad como una dimensión insustituible de la educación.

Canción del amor armado

Venía la mañana en el viento del verano
y de repente así ocurrió.

Mejor

Es no contar quien fue ni cómo fue.
Otra historia vendrá que va a durar.
Fue hoy y fue aquí, en esta patria,
donde el voto, secreto como el beso
al comienzo del amor, y universal
como el pájaro en vuelo –siempre el voto–
era un derecho y un deber sagrado.

De repente dejó de ser sagrado,
de repente dejó de ser derecho,
de repente dejó de ser el voto.
Dejó de ser completamente todo,
dejó de ser encuentro y ser camino,
dejó de ser deber y de ser cívico,
dejó de ser apasionado y bello
y dejó de ser arma –ser el arma–
porque el voto dejó de ser del pueblo.

¿Dejó de ser del pueblo, y nada ocurre
y no sucedió nada, pero nada?

De repente nada ocurre.
Nadie sabe nunca el tiempo
que de cantar tiene el pueblo.
Pero igual canta, y de verdad, al fin.

No será solo porque ya no tiene
voto, que el pueblo
va a dejar de cantar,
ni va a dejar de ser pueblo.

Puede haber perdido el voto,
que era su arma y poder.
Mas no perdió su deber
ni su derecho de pueblo,

de tener siempre su arma,
siempre cerca de la mano.

De canto y paz es el pueblo,
si tiene el arma que guarda
la alegría de su pan.
Si el arma ya no es el voto,
que fue quitado a traición,
otra ha de ser, y cuál sea
no tarda el pueblo en saberlo.
Nadie nunca sabe el tiempo
que pone el pueblo en llegar.

Sabe el pueblo, yo no sé.
Solo sé que es un deber,
solo sé que es un derecho.
Y que ahora sí es sagrado:
cada cual tenga su arma
para cuando llegue el tiempo
de defender, más que a la vida,
la canción que hay en la vida,
para defender la llama
de libertad encendida
al fondo del corazón.

Cada cual tenga la suya,
cualquier arma, que sea
apenas, así, leve, inocente
como este mismo poema:
voz de pueblo, un simple canto
de amor. Mas de amor armado.

Que es amor. Solo que ahora
que no hay voto, el amor canta
en el tono necesario
que le dicta la defensa
de su derecho de amar.

El pueblo, solo por eso,
no va a dejar de cantar.⁶

6 Traducción realizada por Enrique Linh.

Son los años 1960. Los años de las utopías revolucionarias en el sur del continente americano. Es también el tiempo de la represión y las dictaduras. El tiempo de la resistencia y la lucha por un mundo menos injusto, menos opresivo, menos atroz. El tiempo del amor político, comprometido, militante. El tiempo de lucha por un mundo más amoroso. En ese sentido, el amor está armado, en defensa del derecho de amar. El amor es un arma de quien enseña en defensa del derecho de enseñar.

En ese contexto, la amorosidad filosófica del educador no es ingenua, romántica, abstracta. Ella es política, guerrera, situada. Como la del poema, que retrata esa situación de despojo, de golpe, de dictadura, de usurpación del poder popular, tan propia también de los días de hoy en Brasil. En aquel contexto (el poema es de 1966), tan similar al momento actual, el poema invita a resistir con las armas de cada uno, inclusive un arma “leve e inocente” como la palabra, un poema, cualquier acto de amor. Una persona que cuestiona. Un amor armado, hecho lucha, resistencia, canto por el derecho a cantar, de amar y ser amado. De enseñar y ser enseñado. De aprender y ser aprendido. El poema de Thiago de Mello parece más actual que nunca, en un momento en que se defiende la brutalidad de armar a la población con armas de matar, con la ingenuamente cínica pretensión de enfrentar así la violencia que, de hecho, está siendo estimulada, promovida, encendida.

Paulo Freire piensa de esa forma la situación de las y de los educadores en Brasil, sujetados a una serie de despojos: injusticias, exclusión, arbitrariedad dentro y fuera del sistema educativo; pésimas condiciones de trabajo y salariales; negligencia del poder estatal con la educación pública, represión constante contra la militancia y contra cualquier forma de resistencia. Frente a ese estado de cosas, la realidad educativa exige una especie de amorosidad que parece tan imposible como necesaria, tan filosófica como política. Una forma de lucha, de amor armado, amor de compromiso irrenunciable para quien quiere honrar la tarea de educar enfrentando aquello que, cotidianamente la (lo) niega en tanto educador. Educar es amar luchando, cuestionando, dialogando, pensando y aprendiendo.

Casi nada de ese cuadro cambió en el Brasil actual. Continúa habiendo condiciones cada vez más asfixiantes en la educación pública (en todos sus niveles), represión constante a las manifestaciones pacíficas de educadores, políticas públicas regresivas y autoritarias, promotoras de más desigualdad, así como mercantilización de la vida y de las prácticas educativas. Lo más chocante en la actual realidad política brasileña, en febrero de 2019, es el lugar en que se ha colocado a Paulo Freire, como responsable por la situación educativa en Brasil –cuando, en verdad, ella es, en líneas generales, contraria a la definida por el educador pernambucano–.

Expurgar la ideología de Paulo Freire –esté ella presente o no en las escuelas de Brasil– significa expurgar una ideología de amor. Pues es el amor el que da inicio a una vida filosófica en la educación: un amor de resistencia a aquello que niega una educación para todos, a aquello que la enmascara, la aleja y la diluye. La ideología amorosa de Paulo Freire predica que, cada vez que el poder público hace una política antieducativa perversa, educadores y educadoras cuiden de las armas de un amor que entrega un tiempo propio para que los educandos puedan ser aquello que son y, al mismo tiempo, resiste y cuestiona las fuerzas de una antieducación.

El amor armado parece el amor que canta el músico cubano Silvio Rodríguez (“Por quien merece amor”, 1982), un amor que perturba, amor como un arte mayor, un amor de humanidad que no se compra ni se vende, un arte en virtud, un arte de paz. Por increíble que parezca, mucho ha perturbado el amor de Paulo Freire por un mundo sin oprimidos. Ha perturbado extraordinariamente. Curiosamente, ha generado discursos del odio más intenso y brutal. Mirando las cosas con detalle, no sorprende. Pensemos en otras figuras aquí mencionadas, como los dos Sócrates educadores, el de Atenas y el de Caracas (Simón Rodríguez). Los dos fueron educadores amorosos condenados por su tiempo como perturbadores del orden social, personajes subversivos de las consideradas socialmente “buenas” prácticas; los dos, perseguidos como agitadores y corruptores de la juventud de su tiempo.

El francés Alain Badiou (Badiou y Truong, 2012) separa la política del amor. Asocia la primera al Estado y el segundo a la familia. Al contrario, Paulo Freire reúne política y amor porque piensa que ambos se refieren a todas las esferas de la vida. Badiou afirma que la esencia de la política está en la pregunta ¿son capaces los individuos, cuando se reúnen, se organizan, piensan y deciden, de crear igualdad? Y, análogamente, que la esencia del amor se halla en la pregunta ¿son capaces los individuos, de a dos, de asumir la diferencia y volverla creadora? Pues bien, Paulo Freire hace del amor política y de la política amor: dedica su vida a crear, en el mundo entero, igualdad (presuponiéndola) a partir de la diferencia.

5. BUSCAR EL AMOR, ENCONTRAR EL EXILIO: MARCHAR

Defender el amor en lo que tiene de transgresor y heterogéneo respecto de la ley es una tarea de este momento histórico. En el amor, mínimamente, se confía en la diferencia, en lugar de sospecharla. Y en la reacción, se sospecha siempre de la diferencia en nombre de la identidad: es su máxima filosofía general. Si queremos, por el contrario, abrimos a la diferencia y a lo que ella

implica, es decir, que el colectivo sea el mundo entero, uno de los puntos de experiencia individual que puede practicarse es la defensa del amor. Al culto identitario de la repetición hay que oponer el amor de lo que difiere, es único, no repite, es errático y extraño.

(Badiou y Truong, 2012, pp. 93-94)

He incluido, a lo largo de este libro, algunos poemas que afirman determinadas verdades de una manera en que solo la poesía las puede decir. Recuerdo otro, del poeta argentino Roberto Juarroz (1991, 15-XIII):

*Buscar una cosa
es siempre encontrar otra.
Así, para hallar algo,
hay que buscar lo que no es.*

*Buscar al pájaro para
encontrar a la rosa,
buscar el amor para hallar el exilio,
buscar la nada para descubrir un hombre,
ir hacia atrás para ir hacia adelante.*

*La clave del camino
más que en sus
bifurcaciones,
su sospechoso comienzo
o su dudoso final,
está en el cáustico humor
de su doble sentido.
Siempre se llega,
pero a otra parte.*

*Todo pasa.
Pero a la inversa.*

“Buscar el amor para encontrar el exilio”, dice el poeta. Paulo Freire viaja sin parar buscando el amor, encontrando exilios. Ya en el vientre materno, la primera búsqueda del amor, el primer encuentro del exilio. Busca otra vez el amor en la infancia en Recife, y nuevamente encuentra el exilio en Jaboatão dos Guararapes. Ya educador, la búsqueda del amor de las oprimidas y de los oprimidos trae el tercer exilio, fuera de Brasil. No hay exilio sin búsqueda de amor. No hay búsqueda del amor sin exilio. Paulo Freire busca tanto el amor que encuentra

varios exilios. Él habla de tres, pero podríamos multiplicar ese número. El último de esos tres es tal vez el más cruel, el más violento, el más bestial, en la medida en que amenaza, agrede, atenta contra su vida. En una primera lectura, parecería extraño, paradójico, difícil de entender tanto odio como respuesta a tanto amor. En una lectura más profunda, poética, parece una lógica consecuencia de su amor, de su extraordinaria capacidad de amar.⁷

Esa capacidad de amar se manifiesta no solo por personas, sino también por ideas, proyectos y movimientos. Es el caso de diferentes tentativas en los más diversos rincones del mundo que, inspiradas o en diálogo con su vida y sus ideas, hacen del amor una fuerza motora de su lucha política. Por ejemplo, es el caso de las movilizaciones populares en Brasil, cuando Paulo Freire ya está de vuelta en el país, y, en particular, las Marchas de los Trabajadores Sin Tierra, que revelan “el ímpetu de la voluntad amorosa de mudar el mundo” (Freire, 1997, s/p). Las marchas de los Sin Tierra son la expresión de su amor errante, el amor que va en búsqueda de su lugar.

Los Sin Tierra atraviesan y concentran todas las formas de despojo, por la fuerza y valor de la tierra y por lo que ella produce: alimento, trabajo y comunidad. Por eso, esos movimientos, revelan, para Paulo Freire y para nosotros también, una de las expresiones más vivas de la política de Brasil, porque expresan una lucha continua e imposter-gable, siempre imposter-gable, desde la constitución del Brasil esclavista, por una vida más digna, igualitaria, libre. Son, en ese sentido, la expresión amorosa de un Brasil corajudo, luchador, comprometido con una vida común menos injusta, menos esclavista, menos desigual. Un movimiento para que Brasil pueda algún día ser, de hecho, Brasil.

Las marchas de los Sin Tierra testimonian una errancia inventiva, curiosa, crítica, rebelde, inconforme y, al mismo tiempo, amorosa, amorosamente armada, en los términos del poema de Thiago de Mello que acabamos de leer. Testimonian la necesidad de pelear duramente “para obtener un mínimo de transformación” (Freire, 2017, s/p). Resistencia, lucha, cuestionamiento de esa “voluntad reaccionaria histórica” instalada en Brasil y la cual hoy, también tristemente, vemos emerger nuevamente. Paulo Freire viaja amorosamente con esos hombres y mujeres sin tierra, tal vez, diría el poeta, para encontrar juntos el exilio, una tierra común.

El amor que Paulo Freire defiende y afirma es el mismo que él experimenta en su primera educación y que deja marcas tan fuertes.

7 Milena Fresquet Kohan dice, en una redacción manuscrita en marzo de 2019: no es el odio el que se opone al amor (“pues ambos nos recuerdan al color rojo”), sino la indiferencia.

Desde temprano, cuando es alfabetizado por el padre y por la madre a la sombra de un árbol de mango en la casa familiar en Recife, Freire siente el valor insustituible de un tiempo educativo propio, presente, demorado... amoroso... Parece que es esto lo que la madre y el padre entregan en su primera alfabetización, más allá de las palabras de su mundo: palabras de su tiempo, un tiempo infantil, musical y amoroso. El padre está sentado en una hamaca, cerca; la madre también. Los dos están presentes, en un tiempo presente, en un tiempo de presencia. Y en ese tiempo de amoroso presente Paulo Freire es iniciado en la lectura de la palabra y del mundo.

Los que alfabetizan a Paulo Freire –la madre y el padre– no son profesionales de la educación.⁸ No detentan los saberes técnicos, estrictamente pedagógicos. Son educadores amadores en el sentido más literal de la palabra. Aman lo que están haciendo y, por eso, restituyen un tiempo presente, propio, para que Paulo Freire pueda escribir y leer esas palabras y pensamientos característicos del mundo infantil. Así, es educado amorosamente tanto por sus padres, en el jardín de la casa, como por su primera maestra, Eunice Vasconcelos, en la escuela primaria. Eunice, en el decir del propio Paulo Freire, es una “*meninota*”, “una jovencita de 16, 17 años”, y es la responsable por el primer sentimiento de amorosidad que experimentaría durante toda la vida por los problemas del lenguaje, en particular, del idioma brasileño.

No se casó. Tal vez eso tenga alguna relación con la abnegación, el amor que tenemos por la docencia. Y tal vez haya actuado un poco como yo: al hacer de la docencia el medio de vida terminó transformando la docencia en el fin de mi vida. (Freire citado en Gadotti y Torres, 2001 [1996], p. 15)

¿Eunice actuó un poco como Paulo Freire, o Paulo Freire actuó un poco como la maestra Eunice? De hecho, poco importa la respuesta. Lo que sí vale la pena notar es la marca fuertísima dejada por esa forma de entrega abnegada y amorosa por la educación que recibe tanto de la madre y del padre como de su primera maestra. Las marcas lo acompañan la vida entera, tanto que se casó dos veces con educadoras. Con la primera de ellas, Elza, tuvo las mayores alegrías de su vida:

8 La madre, en *El libro del bebé*, no dice que fueron ellos quienes alfabetizaron a Paulo Freire y cuenta que él “comenzó a aprender a leer el día 15 de julio de 1925, a los 4 años. Su primera maestra fue D. Amália Costa Lima, que, junto con sus hijas, lo mimaban de más” (A. M. A. Freire, 2006, p. 51). Sin contar que en julio de 1925 él tenía tres, y no cuatro años, preferimos seguir el testimonio detallado y reiterado del mismo Paulo Freire.

el nacimiento de sus cinco hijos y “haber vivido 42 años con Elza y haber aprendido con ella que, cuanto más se ama, tanto más se ama” (Freire citado en Gadotti y Torres, 2001 [1996], p. 36).

6. CUANTO MÁS SE AMA, TANTO MÁS SE AMA

A mí me interesa el aspecto de la duración del amor. Precisemos: por “duración” no indico que el amor perdura, que todavía nos amamos y que lo haremos para siempre, sino que el amor inventa una manera diferente de duración de la vida. La existencia de cada uno de nosotros, en la prueba del amor, se enfrenta a una nueva temporalidad.

(Badiou y Truong, 2012, p. 38)

Repito: “Cuanto más se ama, tanto más se ama”. El amor es una fuerza autogenerativa. Se multiplica a sí mismo. Basta afirmarlo que él se encarga de lo restante. Paulo Freire experimenta esa potencia del amor desde su primera infancia. Lo hace en el contexto de la propia educación.

Así, la relación de Paulo Freire con el mundo de las letras, de las palabras, del lenguaje y del arte de enseñar y aprender se potencia, crece, se expande. Aquella primera experiencia educativa es esencial, profundamente significativa para la forma en que Freire piensa la educación. Es ese amor experimentado en la propia entrada al mundo de las letras el que crece en él y se vuelve marca y condición insustituible de su pensamiento y de su práctica educadora durante toda su vida.

Más aún, el amor es tal vez el valor principal, insustituible, en toda la vida de Paulo Freire. Lo leemos y eso escuchamos, repetidas veces, de diversas formas. Por ejemplo, cuando muere su primer amor conyugal, Elza, siente que el mundo se acaba. Paulo Freire está a punto de morir de desamor. El mundo parece imposible de ser vivido sin ese amor que lo acompaña por tanto tiempo, en las condiciones más difíciles. Un amor comprometido, de lucha, solidario. Es como si el amor fuese único, personificado, insustituible. La muerte del ser amado parece significar la muerte del amor. Pero el amor renace en otra persona, y Paulo Freire parece renacer con él. El nuevo amor es una alumna, hija de un amigo protector, el director de la escuela que permitió hacer el secundario en Recife. El nuevo amor es, por tanto, amigo. Es posible amar otra vez. Es posible volver a amar. Al final, el gran amor de Paulo Freire es el mundo. Es, por tanto, posible –y necesario– volver a vivir, para seguir amando y manifestando el amor por el mundo.

Es eso también lo que leemos en el segundo epígrafe del presente capítulo. En su última entrevista, Paulo Freire afirma que le gustaría

ser recordado como alguien que, antes que nada, amó profundamente todo lo que estaba a su alrededor, “el mundo y las personas, los bichos, los árboles, el agua, la vida”, todas las formas de vida en tanto vida. Parece coherente, esperable, lógico: amar la vida como expresión primera y última de sentido para una presencia amorosa en el mundo. El hijo mejor, Lutgardes, percibe de la misma forma la vida y el legado del padre. Parece ser el mensaje más importante, el vínculo que más sustenta la vida común, el recuerdo más persistente:

Siempre fui muy amado –en una vida de tensiones, viajes, desplazamientos–, cuando la educación entra en escena y el hijo quiere ser músico y salir, aparentemente, de lo que sería esperable para un padre educador. Yo dije: “Papá, yo quiero tocar la batería, quiero ser músico”. La respuesta es diáfana, clara, precisa: “Todo bien, hijo mío. Vos podés hacer lo que quieras. Pero prométeme una cosa: que eso que querés hacer lo harás con amor”. (Costa Freire, en este libro, página 61).

Hacer lo que se quiere hacer, ser lo que se quiera ser; intentar, por lo menos, lo que se quiere intentar, con una única condición: que el intento sea amoroso. A juzgar por el testimonio del hijo Lutgardes, Paulo Freire fue muy bien correspondido en ese deseo. En la entrevista incluida en este libro, cuando consultado sobre lo más importante que aprendió en la vida con su padre, Lutgardes responde: “... el amor a la vida. El amor a los pájaros, el amor al sol, el amor a la naturaleza, el amor a las personas”.

Paulo Freire vivía una vida amorosa en casa y fuera de ella, en cualquier lugar. Respiraba amor a la vida. Inventaba y reinventaba, en su vida amorosa, una nueva temporalidad, como dice Badiou en el epígrafe de esta sección. Otro tiempo, presente, para vivir en educación. Un tiempo necesario para unos, insoportable para otros. De ese amor de otro tiempo, Paulo Freire vivía y moría; por ese amor y por ese tiempo será recordado tanto por los que lo aman como por los que lo odian.

Capítulo 4

ERRANCIA

No solo estamos siendo y hemos sido seres inacabados, sino que nos volvemos capaces de sabernos inacabados, en cuanto nos fue posible saber que sabíamos el saber que no sabíamos o saber que podríamos saber mejor lo que ya sabíamos o al producir nuevo saber. Y es exactamente porque nos volvemos capaces de sabernos inacabados que se abre para nosotros la posibilidad de introducirnos en una permanente búsqueda.

(Freire, 2013 [1995] p. 131)

Nuestro sueño es crear una sociedad en la que una minoría no explote a las mayorías. Crear una sociedad en la que, por ejemplo, preguntar sea un acto común, diario...

(Freire, 2013 [1985], p. 108)

... no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres. La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaura en la misma medida en que la historia no se inmoviliza, no muere. Por el contrario, continúa.

(Freire, 2010 [1992], pp. 116-117)

Cuarto principio (inicio): un educador es alguien que anda, camina, se desplaza... Sin un destino final, crea las condiciones para encontrarse con los que están afuera... en un tiempo presente, de presencia... El educador anda el mundo para mostrar que siempre puede ser de otra manera. Una educación política parte del principio de que el mundo puede ser de otra manera, y, para que el mundo pueda ser de otra manera, el educador anda errando en el camino de la educación. El mundo está abierto, y el “errar educante” dará lugar a otro mundo que no podemos anticipar.

1. EL ANDARIEGO

El andariego de la utopía: ningún título ha sido colocado tan precisamente como el del programa producido en 1998 por Radio Neederland, con apoyo de la USP (Universidade de São Paulo) y del Instituto Paulo Freire.¹ Por cierto, el lenguaje radiofónico, como se afirma en el inicio del programa, parece un medio muy afín al autor de *Pedagogía del oprimido* por la vocación de tornarse accesible y llegar a todos, inclusive a los que no consiguen ir a la escuela, y también porque la radio es pura palabra desnuda, tal vez el medio más afín a la palabra hablada entre todos los medios de comunicación. Además, es posible andar o caminar con la radio propia.

Afirma el diccionario *Aurélio* que el andariego es una especie de pájaro, con gran capacidad de desplazamiento entre áreas muy distantes, que ocupa territorios no habitados por seres humanos en el Brasil central y meridional. Alguien podría ver, en eso, un punto débil de la analogía: es verdad, a Paulo Freire le gustaban mucho los seres humanos, y andaba siempre por lugares habitados. No obstante, quien sabe, él andaba más, justamente, por los lugares en los que el capitalismo deshumanizaba a los seres humanos y también en eso se asemeja al andariego. En cualquier caso, las afinidades son muy fuertes y no se limitan a su pasión por los desplazamientos: como el educador de Pernambuco, el andariego es una especie en extinción por el deterioro de los territorios naturales que habita.

Carlos Rodríguez Brandão destaca, en la entrada “andarilha-gem” del *Diccionario Paulo Freire* (Brandão citado en Streck, Redin y Zitekowski, 2008), dos aspectos en que Paulo Freire fue ciertamente un andariego. Uno de tales aspectos es su carácter de viajante, en particular a partir del exilio (y durante el mismo, en especial a partir de sus campañas alfabetizadoras por África, Asia, Oceanía y América Latina), pero también después de su retorno al Brasil, cuando, ya sin

1 El programa de radio está disponible en el Centro de Referencia Paulo Freire: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3279>>.

necesidad aparente, continúa viajando, inclusive con la salud presentando señales de debilidad. Como muestra de su pasión por viajar, fueron varios los viajes –a Cuba, a España, a Portugal y a los Estados Unidos– programados para 1997 que, por causa de su muerte en mayo de ese mismo año, tuvieron que ser cancelados.

En la conversación escrita con Faundez, el propio Paulo Freire explica el sentido principal de esos viajes, refiriéndose al momento en que estaba en Chile y recibió, casi simultáneamente, la invitación de la Universidad de Harvard y del Consejo Mundial de Iglesias:

...en aquella época ya estaba absolutamente convencido de cuán útil y fundamental sería correr el mundo, exponerme a contextos diversos, aprender de las experiencias de otros, verme de nuevo frente a experiencias culturales. (Freire y Faundez, 2013 [1985], p. 38)

Viajar, para un viajante, no es solo provechoso, sino necesario: ¿cómo pensar una educación mundana sin andar por el mundo, sin exponerse a sus diversidades y diferencias? Si la educación tiene que ver con la vida, entonces, ¿cómo una vida educadora podría quedarse quieta, en su lugar, sin entrelazarse con otras vidas? Así, se viaja para aprender, para salir del lugar y para comprender, con el cuerpo entero, lo que solo viajando y exponiéndonos a lo que no resulta familiar puede ayudarnos a ver lo que no conseguimos ver cuando nos quedamos dentro de casa. Viajar no solo para percibir las otras vidas, sino también para entender mejor la propia vida:

Y pisando el mundo, andando por África, por Asia, por Australia, por Nueva Zelanda, por las islas del Pacífico Sur; andando por toda América Latina, por Chile, por América del Norte, por Europa, caminando por todos esos lugares del mundo como exiliado pude comprender mejor mi propio país. (Ibíd., p. 40)

Viajar para llevarse a sí mismo y al propio mundo hacia el mundo mayor, pero también para traer el mundo grande al mundo propio, pequeño. Paulo Freire lleva consigo a Brasil por el mundo y también trae un poco de ese mundo hacia Brasil, para entenderlo mejor, más amplia y diversamente.

2. LOS EXILIOS Y LOS VIAJES

Vamos a retroceder un poco en el tiempo. Los viajes, la errancia, hacen parte de la vida de Paulo Freire desde su nacimiento. Como vimos, repetidas veces dijo haber pasado por tres exilios, y no apenas uno: el primero, cuando está en el útero de su madre; el segundo cuando

su familia se muda de Recife a Jaboatão; el tercero, el más conocido, en el exterior, a partir de la dictadura de 1964 (Freire, 2013 [2000], p. 60). De este modo, su infancia cronológica es sentida como un viaje, y, dentro de ella, desde pequeño, comienzan los viajes permanentes: una vez terminada la enseñanza primaria, el largo trayecto en tren para llegar de Jaboatão a la nueva escuela en Recife. Ya vuelto a Recife, la vida educadora lo proyecta por todo Brasil. Finalmente, la dictadura lo hace iniciar un viaje por el mundo, inicialmente forzado, pero después incorporado como estilo de vida, tanto que, cuando regresa del exilio, continúa viajando incesantemente. A partir del exilio, Paulo Freire no vive para viajar, pero viaja para vivir. No busca viajes en la vida, busca –y encuentra– vida en los viajes. Parafraseando a Sócrates y, al mismo tiempo, alejándose bastante de él, el nordestino estaría de acuerdo con que una vida sin viajar no tiene sentido para un ser humano.

Paulo Freire destaca, una y otra vez, cómo, desde joven, andar, vagar, es parte importante, insustituible de su vida. Por ejemplo, en su autobiografía epistolar, *Cartas a Cristina*, relata el momento en el que vuelve a Recife, cuando comienza a transformarse en un lector más apasionado y empedernido:

Interrogado sobre mi formación como educador, como sujeto que piensa la práctica educativa, jamás pondría de lado, como tiempo inexpressivo de mi vida, el que pasé caminado, casi vagando, por una parte de Recife, de librería en librería, ganando intimidad con los libros, como tampoco aquel en que visitaba sus arroyos y sus cerros, discutiendo sus problemas con los grupos populares. (Freire, 2008 [1994], pp. 95-96)

Así, para Paulo Freire, viajar se va volviendo, desde joven, una forma de vivir. Viajar en tren, pero también viajar de librería en librería para después viajar por los libros dentro de una librería; viajar en una biblioteca, o en casa, entre los libros; de un libro para el mundo y del mundo de vuelta para el libro, y viajar también entre las ideas y las vidas presentes en los libros y dentro de cada uno de ellos. Viajar vagando, sin rumbo fijo, abierto a los sentidos propiciados por la lectura del mundo y por la lectura de las palabras del libro. Viajar con el pensamiento y la palabra, con la propia vida, a través de la lectura y de la conversación con la vida del pueblo.

Por eso mismo, importa no solo viajar, sino también la forma de hacerlo. El andariego viaja atento al camino, dispuesto a cambiar el rumbo si el camino lo requiere. Una anécdota narrada por el propio Paulo Freire muestra hasta qué punto está abierto a dejar que el propio camino marque el rumbo de su viaje. Dicha anécdota recuerda

el momento en que Freire se dirige a un seminario en Kitwe, en el interior de Zambia, sobre *Pedagogía del oprimido*. Es el primer viaje a África. El avión lo deja inicialmente en Lusaka, la capital, donde debía tomar otro vuelo. Mientras espera la conexión, dos jóvenes del Movimiento Popular de Liberación de Angola (MPLA) lo buscan en el aeropuerto, para invitarlo a conversar sobre problemas de alfabetización y educación en las zonas liberadas. La invitación es irrechazable, por el compromiso que su propia vida siente con esas otras vidas que vienen a su encuentro. Entonces, los jóvenes consiguen un cambio de la conexión original y avisan a quien espera en Kitwe sobre los nuevos planes. La continuación del viaje es postergada por un día para que el educador pernambucano pueda dedicar una tarde y una noche de trabajo educativo a quien está a la espera de su palabra. No hay cómo negarse al que viene a su encuentro cuando la invitación parte de vidas que se sienten reflejadas e inspiradas en las propias ideas de Freire.²

El andariego viaja intensamente. Casi no descansa, apenas lo necesario para continuar viajando. Por ejemplo, entre el inicio de enero y mediados de febrero de 1973, Freire recorre doce estados diferentes de los Estados Unidos, realizando un número elevado de encuentros con trabajadores y trabajadoras sociales, educadoras y educadores, sobre *Pedagogía del oprimido*. En otra oportunidad, en la República Dominicana, sin tener la visa en su documento suizo, es autorizado a permanecer cinco días, con la condición de no salir de la casa donde ocurriría el seminario. Alguien podría sentirse preso; un turista sentiría que su viaje perdió el sentido. Con Paulo Freire, sucede lo contrario: se siente a gusto, pues es para eso que viaja –para encontrarse, enseñar y aprender con el pueblo dominicano–. Hasta es mejor quedarse algunos días sin poder salir de la casa: más intenso será el encuentro. Cada viaje es una oportunidad de intensos intercambios con los que viven la realidad del lugar. Cuando no se está viajando, no se piensa en descansar, sino en recargar energías para el próximo viaje.

3. LAS MARCHAS QUE VIAJAN

Al mismo tiempo, viajar también significa marchar dentro del propio país para trabajar en favor de una educación junto a los oprimidos y oprimidas, y también para militar en favor de ellos y de ellas, denunciando lo inaceptable del mundo compartido. Por eso, como ya vimos, esa vida errante no puede dejar de elogiar y emocionarse

2 La misma anécdota es comentada en diálogo con Donaldo Macedo, en la cual aparecen más detalles del encuentro con los miembros del MPLA y de cómo, después de estar en Zambia, en Tanzania también surgían encuentros imprevistos e irrechazables (Freire y Macedo, 2015 [1990], p. 104 y ss.).

con las movilizaciones populares, en particular con la Marcha de los Trabajadores Sin Tierra, que revela “el ímpetu de la voluntad amorosa de cambiar el mundo”. Así, la errancia y el amor del educador se encuentran: Paulo Freire viaja amorosamente con esos hombres y mujeres, con las manos, con el corazón, aún con los ojos cansados cuando, en su última entrevista, exalta su marcha y expresa el deseo de que las marchas se multipliquen fuera de Brasil. Son necesarias muchas marchas, entre ellas:

Marcha de los que no tienen escuela, marcha de los desaprobados, marcha de los que quieren amar y no pueden, marcha de los que rechazan una obediencia servil, marcha de los que se rebelan, marcha de los que quieren ser y están prohibidos de ser... yo creo, al final de cuentas, que las marchas son andanzas históricas por el mundo. (Freire, 1997, s/p)

Una formulación semejante aparece en una carta escrita apenas un mes antes de morir. En ella, Paulo Freire desea que otras marchas puedan continuar a la de los Sin Tierra. Aparecen nuevas problemáticas destacadas, y otras son relevadas:

La marcha de los desempleados, de los que sufren la injusticia, de los que protestan contra la impunidad, de los que claman contra la violencia, contra la mentira y la falta de respeto por la cosa pública. La marcha de los sin techo, los sin escuela, los sin hospital, los desplazados. La marcha esperanzadora de los que saben que cambiar es posible. (Freire, 2013 [2000], p. 27)

Las palabras son próximas en uno y otro texto. En ambos, el énfasis parece estar puesto en los desposeídos, en los expulsados de la educación, de la vivienda, de la salud, del trabajo, de la paz, de la verdad, del respeto, de la justicia: “los sin...”. Lo común a todas esas personas parece ser una privación, pero también una afirmación: la esperanza en la posibilidad del cambio; cambiar es posible.

Paulo Freire marcha con los Sin Tierra y sueña con la multiplicación de marchas de los brasileños y brasileñas impedidos de ser lo que son. En la educación, en el amor, en cualquier lugar: andar, viajar, errar... como una manifestación política de inconformismo frente al mundo que no nos deja “ser más”, que impide ser lo que somos, que reacciona hostilmente contra otros modos y otras maneras que las consagradas, como forma de contestación y afirmación de otro mundo posible.

Las marchas son expresiones de una errancia, especie de viaje que sale del espacio de confort sin un punto fijo de llegada, pero con la esperanza de que cambiar el mundo es posible. En ese sentido, las marchas son educadoras. Errantes de todos los colores, géneros,

etnias, condiciones sociales, con su errancia, invitan a salir del lugar, a abandonar la comodidad del estado de cosas, la acomodación y el confort. Las marchas educan en el doble sentido de mostrar lo que está oculto y de hacernos vivenciar el propio estar en marcha como una forma de habitar el mundo, de no apreciar lo que nos fija o nos ata a un estado de cosas vivible apenas para algunos. Las marchas nos educan, convidándonos a un habitar el mundo en estado de errancia.

4. LOS VIAJES CONECTIVOS

Hay, además, otro sentido en que Paulo Freire es un andariego. Precisamente, el mismo Brandão destaca, en el *Diccionario Paulo Freire* (2008), cómo, incluso sin salir del lugar, Paulo Freire muestra una vocación “errante y andariega” en su imaginario y en sus ideas, componiendo sus pensamientos con autores de marcos teóricos muy diferentes, que le exigen viajar de un contexto de pensamiento a otro. En ese sentido, Paulo Freire no viaja solo con el cuerpo, sino también con las ideas. Se desplaza entre ideas y pensamientos muy distantes, escritos en idiomas bien diferentes. Su escritura es errante, ecléctica, movediza. *Pedagogía del oprimido* sería un ejemplo de ese imaginario viajante, que hace compartir el mismo viaje a autores tan disímiles como Martin Buber y Mao Tse-Tung. Junto a otros aparentemente también muy distantes entre sí, como Hegel y el Che Guevara o Frantz Fanon y Karl Jaspers. Paulo Freire, como veremos en el próximo capítulo, se define a sí mismo como un “niño conectivo”, y su escritura tiene también ese carácter de conectividad y conjunción que lo hace reunir cosas aparentemente disímiles.

Esos viajes conectivos en el pensamiento atraviesan muchas de sus obras. Paulo Freire es una especie de viajante intelectual permanente en búsqueda de conexiones en el pensamiento, inclusive consigo mismo, conexiones externas e internas, con sus propias ideas, que están siempre en movimiento de un libro para otro y dentro de cada libro, encontrando y haciendo conjugar referencias de los más diversos campos y marcos conceptuales. Paulo Freire viaja con su cuerpo y dentro de su cuerpo en procura de conexiones y conjunciones, y esas dos formas de viaje se alimentan y enriquecen mutuamente. Sin los desplazamientos del cuerpo, Freire no podría escribir lo que escribe, pero tampoco podría viajar como viaja escribiendo sin viajar permanentemente en las lecturas y en los pensamientos.

Propios de un errante y un viajante, esos movimientos se manifiestan también en la forma de su escritura, como lo indica el pasaje desde sus libros iniciales (más tradicionales) hacia sus “libros-cartas” y sus “libros hablados”, los preferidos de Paulo Freire y de

muchos de sus lectores. Así, su escritura va ganando, a lo largo de su trayectoria, una vida propia muy singular, tanto por el movimiento entre las ideas de los interlocutores como entre las ideas de un mismo interlocutor, las cuales, una vez expuestas al otro, parecen abrir nuevos caminos para las propias ideas. En los “libros hablados” es posible volver una y otra vez sobre sí a partir de las intervenciones del otro, y ayudar al otro a decir desde su lugar. Más allá de eso, ellos buscan más claramente ayudar a los lectores a errar y viajar, y activan la memoria y la atención de los propios interlocutores de una forma singular.

En esos viajes de diversos tipos, el andariego encuentra conexiones de distinto carácter y, a partir de ellas, inspiración para sus ideas y para una vida educadora conectiva renovada. En los viajes, elabora, formula, recupera, adecúa, cultiva, propone, concibe, sofisticada, organiza lo que constituye su pensamiento más propio y fundante. Por ejemplo, en viajes por la Isla de Granada, entre diciembre de 1979 y enero de 1980, da forma a dos principios educacionales que, según él, resumen lo más importante y complejo de su pensamiento pedagógico: a) respetar la comprensión de mundo de los educandos y, al mismo tiempo, desafiarlos a pensar críticamente (esa comprensión y ese mundo); b) no separar la enseñanza de los contenidos del pensar correctamente (Freire, 2010 [1992], p. 201).

Esos dos principios envuelven toda la complejidad de un proyecto político revolucionario y democrático, la dificultad y las complejidades de pensarlo con consistencia y rigor. Esos principios son, al mismo tiempo, políticos (como lo muestran los conceptos de respeto, desafío, pensamiento crítico y la no separación entre contenido y crítica) y epistemológicos (el mismo pensamiento crítico, el contenido, el pensar correcto). Ellos conllevan cierto saber sobre el mundo y cierta postura sobre los otros saberes, los saberes de los otros, y sobre el propio mundo compartido: podrían fundar, como bien afirma el andariego, “toda una transformación de la escuela y de la práctica educativa” (*Ibid.*, p. 202).

El lector se podría estar preguntando: “Pero, entonces, ¿cuál es la relación de esos dos principios que el propio Paulo Freire enuncia como sintetizadores de sus ideas con los principios aquí afirmados? ¿No habría tensión y conflicto entre unos y otros? ¿Cómo compatibilizar, por ejemplo, la errancia y el pensar correcto?”. Pues bien, invito al propio lector a pensar esa relación. Tal vez los principios aquí afirmados sean aquellos que conecten, amplíen y desdoble esos dos principios. Ellos no están antes ni después: se entrelazan, se complementan, dialogan para enriquecerlos, potenciarlos, desmenuzarlos; en otro lenguaje, con otras palabras, abriendo otros sentidos, ilustrando de otra manera, afirman una forma común de pensar y habitar la vida educadora.

5. VIAJAR EN AMÉRICA LATINA: ERRAR

La forma en que Paulo Freire viaja sin parar, con el cuerpo y con las ideas, lo inscribe en una tradición de educadores viajantes en América Latina, como José Martí, Andrés Bello, Ricardo Rojas y tantos otros. Entre ellos, merece un lugar especial Simón Rodríguez, el maestro inventor (Kohan, 2013). La línea de conexión entre Simón Rodríguez y Paulo Freire es nítida (Puiggrós, 2005). Como Rodríguez, Freire es un maestro iconoclasta –rebate los valores de su tiempo–, hospitalario –está siempre atento a los que están afuera, los excluidos, los negados–, libertario –afirma una educación que busca expandir el ejercicio de la libertad, no solo en el pensamiento, sino también en la vida–.

Los dos viajaron la vida entera. Como el maestro de Bolívar, Simón Rodríguez –que fue llamado por él “el Sócrates de Caracas”–, Freire es un maestro errante, en los dos sentidos del verbo “errar”. Por un lado, en un primer sentido, anda por más de cien ciudades en los cinco continentes; transita los rincones más inhóspitos, desolados, desatendidos del mundo. Atraviesa los cinco continentes buscando contribuir para la educación de los oprimidos y oprimidas, para su propia educación, allí donde se encuentren. No se trata apenas de liberar a los oprimidos: viajar es también una forma de autoeducarse, autoliberarse.

Por otro lado, como cualquier ser humano, Paulo Freire también erra bastante, en el sentido de equivocarse muchas veces en diversos puntos, como él mismo reconoce. Errar forma parte de la aventura de conocer y conocerse, de mostrar la capacidad de reverse y perfeccionarse, de la libertad de un espíritu que no acepta nada del mundo como determinado:

Yo sería un ser triste, desmotivado, si me probasen científicamente que las leyes históricas o naturales se encargarían de superar los desencuentros humanos. Si, en la manera como nos movemos en el mundo, no hubiese ninguna marca de libertad. Si fuese todo determinado, todo preestablecido. Un mundo sin errores o equivocaciones, sin opción. El error y el equívoco implican aventura del espíritu. No se dan donde no hay espacio de libertad. Solo hay error cuando el sujeto que erra tiene conciencia del mundo y de sí *en el mundo, con él y con los otros*. Solo hay error cuando el sujeto que erra puede saber que erró porque sabe qué sabe y qué no sabe, proceso en que, al final, el error es una forma provisoria de saber. (Freire, 2013 [1995], p. 123)

Freire erra constantemente como alguien que procura sin cesar esa construcción libre de mundo, consigo mismo y con los otros. Erra como quien sabe, a partir del error, lo que sabe y lo que no sabe; como

quien somete sus ideas, sus reflexiones, sus creencias a constante revisión para repensar sus certezas y asumir y testimoniar su caminata aprendiendo.

Para citar apenas algunos de sus errores más evidentes e indiscutibles: el uso de un lenguaje machista en los primeros textos (que él mismo reconoce y ajusta); su apreciación del proceso revolucionario nicaragüense; la elección de algunas estrategias de sus programas de alfabetización desarrollados en países como Cabo Verde y Guinea-Bisáu... Sin embargo, lo más interesante, en el caso de Paulo Freire, no es tanto la ausencia o presencia de ese tipo de error, de no acertar, de equivocarse. Todos erramos más o menos, en ese sentido. Lo bonito de Paulo Freire es su relación con lo que él percibe como errores, su capacidad para hacer también de esos errores percibidos un motivo para errar en el otro sentido del verbo, para vagar, desplazarse, viajar.

Tal vez *Pedagogía del oprimido* sea el más bello ejemplo, entre sus libros, de esa doble errancia, esto es, un ejercicio de escritura que muestra cómo la errancia del error provoca la errancia del movimiento. En cierto modo, el libro como un todo es un ejemplo de ese pasaje, en la medida en que es inicialmente pensado para ser una “introducción a...” y se convierte, en el propio proceso de la escritura, en “desplazamientos desde...” la *Pedagogía del oprimido*. Así, el propio recorrido de la escritura testimonia ese movimiento. En la propia escritura, muchos ejemplos muestran también la transformación que un error provoca. Así lo demuestra un episodio que ya comentamos, en el cual, hablando en el SESI en Recife, a partir de un texto de Piaget, sobre el castigo de los padres a los hijos, Paulo Freire usa un lenguaje y una sintaxis enteramente alejada de los presentes, desconsiderando completamente su dura realidad. Un hombre del pueblo le da una “lección de clase”. Paulo Freire percibe su error y hace de ese error un aprendizaje. Viaja y sale rápidamente de su saber académico. ¿Quién fue a enseñar puede ponerse en el lugar de quien aprende? ¿Quién podría ser visto como alguien que no consigue aprender puede ser colocado en el lugar de maestro? Un error lo toca, lo hace agitarse, permite que se recree. El episodio muestra también un error mucho más genérico y fijo en el tiempo en que Paulo Freire es director de la División de Educación y Cultura del SESI en Recife: la inconsistencia de una política de formación que se dice democrática, pero que define unilateralmente los temas y diserta sobre ellos sin considerar los intereses y saberes de los trabajadores. Una política que busca posturas críticas, pero no escucha las motivaciones y expectativas de las personas, sean profesores o madres y padres de alumnos. Es preciso desplazarse de esa política

inicial errada, equivocada, y habitar otra efectivamente más democrática, de mayor coherencia entre los fines y los medios para alcanzarlos (Freire, 2008 [1994]).

Otro episodio, en *Pedagogía de la esperanza*, refiere a una serie de cartas enviadas por mujeres lectoras de *Pedagogía del oprimido* que muestran un doble error suyo. Primero, el error de adoptar un lenguaje machista; segundo, el error de no reconocer aquel error inicial y buscar justificar el lenguaje antes utilizado, o sea, intentar justificar el primer error. Finalmente, los dos errores son dejados de lado y Paulo Freire cambia su escritura, no solo en nuevas ediciones del libro, sino también en todos los textos que nacen a partir de ese momento.

Claro, hay otros errores que Paulo Freire no percibe como errores y entonces persiste en ellos. Por ejemplo, insiste en defender la traducción de Myra Bergman Ramos al inglés (2010 [1992], p. 97), versión que ha generado hasta hoy problemas de interpretación en el mundo anglosajón (y en los mundos que traducen el libro a partir de esa traducción) y continúa siendo la única traducción “oficial” al inglés de *Pedagogía del oprimido*, por causa de la imposibilidad de publicar otra traducción por los intereses económicos implicados en los derechos de la obra. Claro, es preciso percibir el error para poder aprender y salir de él, errar en el segundo sentido, el de desplazarse. Si no, ¿cómo salir de lo que ni siquiera se percibe como error?

En esa capacidad de errar, en los dos sentidos de la palabra, y de transformar un tipo de errar (equivocarse) en otra forma de errar (viajar), se muestra la fortaleza de una vida. Esto es, en la osadía, en el coraje y en el deseo de transformación que hacen a alguien arriesgarse hasta cuando todo parece apuntar a quedarse quieto. Paulo Freire prefiere siempre hacer en vez de no hacer. Sabe de las dificultades de una Secretaría de Educación como la de la ciudad de San Pablo y, aun así, se compromete, intenta, deja una marca. El mundo es excesivamente desigual para no hacer nada.

6. EL MUNDO PUEDE SER DE OTRA MANERA

Así, la errancia constituye también un principio político de la educación: el mundo puede ser de otra manera. El mundo y las vidas que lo componen pueden ser de otra manera, y nuestra vida no puede ser indiferente, consolidar o legitimar un estado de cosas como el que vivimos, en el que algunas vidas carecen de lo más vital para ser lo que son o simplemente son discriminadas por su color, género, edad o clase. Siempre es posible hacer alguna cosa, no sabemos cómo debe ser el mundo, no sabemos cómo debe ser vivida la vida y tampoco queremos saberlo, porque la propia tarea educativa es una construcción colectiva, abierta... Pero sabemos

que educar supone poner en cuestión, problematizar, sacudir, resistir a este mundo que es menos mundo para muchos y transformar las formas de vida que habitamos, aunque no sepamos el destino final de ese movimiento.

Existen muchos textos en los cuales Paulo Freire afirma específicamente una utopía y un sueño socialista con los cuales es preciso enfrentar la opresión capitalista. No desconozco la existencia de esos testimonios, pero prefiero privilegiar otros en los que el sueño o la utopía educativos no aparecen tan claramente formulados en términos de una idea preconcebida. O, aún más interesante, esos sueños y utopías tienen un final abierto, pues son algo a ser afirmado en el propio devenir de su construcción, y no pueden ser anticipados por los sueños puntuales del educador. Más aún, me atrevo a afirmar que esa relación abierta con la utopía es más consistente con algunos elementos muypreciados en el pensamiento y la vida de Paulo Freire que presento aquí. De hecho, como tantos testimonios muestran, el principal enemigo político de Paulo Freire no es el capitalismo o cualquier sistema político específico, sino el fatalismo, la convicción de que “las cosas no pueden ser de otra manera”, la comprensión de la historia como determinismo y no como posibilidad, sea ella sostenida por los campesinos más pobres o por el intelectual posmoderno más sofisticado (Freire, 2013 [1997], p. 47 y ss.).

Por eso, él insiste innumerables veces en la importancia de conceptos como el “inédito viable”, que muestra su percepción del futuro como abierto a una posibilidad aún no experimentada. “Inédito viable” significa que el porvenir no fue aún experimentado como tal y, al mismo tiempo, que él no es negativamente utópico, sino afirmativamente posible, realizable, exigible. La idea está relacionada a su concepción existencialista, según la cual no existe una esencia específica de lo humano, sino que su ser se va haciendo de acuerdo con la propia existencia. Es sobre esa concepción que adquiere sentido la educación:

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos *proyectos* y al mismo tiempo podemos tener *proyectos* para el mundo. La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres aprendieron que se hacen y se rehacen aprendiendo, porque las mujeres y los hombres pudieron asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben. De saber mejor lo que ya saben, de saber lo que todavía no saben. La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación. (Freire, 2013 [2000], p. 47)

Vemos, entonces, cómo claramente expresa la antropología que sustenta su concepción de la educación como proyecto de realización común de otro mundo, más bonito, justo, democrático: mujeres y hombres no son, sino que están siendo... Son seres incompletos que se hacen en el propio hacer, que se constituyen en aquello que son, realizando su ser en lo que están siendo. Es por eso que, en particular en aquellos contextos en los cuales las relaciones económicas, sociales y políticas impiden más duramente a los seres humanos ser lo que son –como en el poscapitalismo que vivimos actualmente en América Latina– una educación filosófica es tan necesaria. Ello es así porque tal educación puede permitir, a través de la comprensión crítica y dialógica de lo que estamos siendo (alumnos y profesores cada vez más inmersos en una lógica de la competencia y del “sálvese quien pueda”), una transformación de lo que nos hace ser lo que estamos siendo (emprendedores, individualistas, consumidores) para que podamos ser de otra manera, más propia de lo que podemos y queremos ser y menos impuesta por una lógica instituida que nos hace estar siendo lo que raramente pensamos y cuestionamos.

En este mismo sentido, si ya supiésemos la utopía, si el final de la caminata educativa estuviese de alguna manera prefigurada o anticipada por cualquiera que sea el color de la utopía, la educación, bajo esta perspectiva de una praxis crítica y dialógica, no tendría ningún sentido. Se trataría, más bien, de una técnica de formación, adiestramiento, poco educativa en términos estrictos. Solo tiene sentido la educación si de hecho el futuro está abierto, si ella misma nos va a permitir aprender, en diálogo con otros seres humanos y no humanos, en el mundo compartido, el tipo de mundo del cual estamos participando y aquel que deseamos compartir. Si alguien ya sabe cómo debe ser el mundo y quiere apenas realizar un proyecto sobre el cual no tiene dudas, mejor que se dedique a otra cosa y no a educar. Eso no significa que educadores y educadoras no tengan sus proyectos de mundo, que no puedan compartirlos y defenderlos con sus estudiantes. Al contrario, no podrían dejar de hacerlo si de hecho están comprometidos en contribuir para un mundo menos feo, menos excluyente, menos injusto. Lo que eso significa es que la educación solo tiene sentido cuando el sueño político nace durante o después, y no antes, de la práctica educativa.

Hay distintas maneras por las cuales Paulo Freire da contenido a lo que él llama “sueño político” o “utopía”. En un texto de febrero de 1992, en el cual habla sobre la educación de adultos, el sueño aparece como el fundamento de la práctica y de la reflexión educativa, y él está descrito como un mundo con menos negatividad (con menos presencia de características no deseadas) que el mundo actual:

Esta ha sido siempre una preocupación que me ha ocupado por entero –la de entregarme a una práctica educativa y a una reflexión pedagógica fundadas ambas en el sueño de un mundo menos malvado, menos feo, menos autoritario, más democrático, más humano. (Freire, 2015 [1993], p. 34)

Como vemos, el sueño supone un vaciamiento de los contravalores que pueblan el mundo capitalista: la maldad, la fealdad y el autoritarismo. Y es en ese sentido que la política de la educación es una política que confronta el *statu quo*, en la medida en que ayuda a percibir y enfrentar cosas tales como su fealdad y su carácter autoritario.

7. ÉTICA, ESTÉTICA, POLÍTICA

Son tres dimensiones en juego: ética, estética, política. Hay modos impuestos de entender lo que es bueno y bello, y de ejercer el poder, que precisan ser evidenciados por cualquier práctica pedagógica. No es posible educar sin, de alguna manera, denunciar lo inaceptable de cuestiones éticas, estéticas y políticas de ese mundo. Y la forma de expresar esa denuncia también es artística.³ El panorama que una práctica educativa liberadora ayuda a percibir puede ser más o menos completo, detallado o preciso, pero supone siempre ese mismo movimiento de mostrar lo que no es percibido como tal por los dispositivos sofisticados del propio estado de cosas, que lo presentan de manera opuesta. He aquí su carácter revelador, de tornar evidente: la educación nos permite ver lo que no vemos.

Es tan necesario dejar abierta la proyección educativa que Paulo Freire describe el mundo soñado enumerando lo que él precisa *no tener* en vez de lo que necesita tener. En todo caso, opone la mandad, la fealdad y el autoritarismo a algo tan amplio y, al mismo tiempo, tan vago como la democracia y el humanismo, su humanismo democrático. Este último algo también bastante abierto si consideramos su modo de entender esas palabras –lo humano como constitutivamente

3 Según Camnitzer (2007), es propio de educadores latinoamericanos recurrir a estrategias estéticas para enfrentar cuestiones políticas y educativas. Refiriéndose tanto a Simón Rodríguez como a Paulo Freire, el autor afirma que, en América Latina, el arte, la educación y la política se relacionan de forma estrecha frente a la necesidad de ampliar el acceso a la enseñanza y de facilitar a las personas herramientas para crear; de este modo, en el arte y en la pedagogía, se trata de pasar de una creación *para* el pueblo a una creación *por* el pueblo. “La creencia de Freire de que la ‘lectura de mundo precede a la lectura de la palabra’ podría ser tratada como un paradigma tanto para el arte conceptual como para las nuevas formas progresistas de educación” (p. 112). En este sentido, se puede afirmar que el arte está presente de diversas maneras en educadoras y educadores latinoamericanos: en la búsqueda de un estilo (de escritura, de enseñanza y de existencia), como estrategia o camino metodológico, pero también como dimensión innegable de una vida educadora.

inacabado, inconcluso, proyecto en construcción, y la democracia como modo de relaciones no jerárquicas y dialógicas en las formas de vida social-. Se trata sobre todo de un modo de ejercer el poder entre iguales, como hemos visto ya en otro capítulo de este libro.

En una conferencia de ese mismo año, Freire se refiere a ese mundo como “más ‘redondo’, con menos aristas [*“arestoso”*], más humano” (Freire, 2015 [1993], p. 40). La palabra “*arestoso*” tiene muchos sentidos, y el diccionario presenta algunos que tal vez puedan ser más significativos aquí: “Poco curtido, áspero, conflictivo, de difícil trato” (Holanda, 1969). Ciertamente, vivimos en un mundo difícil de tratar, y es necesario un mundo más tratable, menos áspero y conflictivo. La “redondez” puede tener que ver con una configuración más perfecta, una estética, una forma arquetípica que el mundo parece haber perdido, una especie de belleza que permite pensar en una dimensión estética que el “andariego de la utopía” tantas veces nos recuerda como necesariamente constitutiva del mundo nuevo, sin estar por eso definida o anticipada.

En uno de sus “libros hablados”, con Shor, Paulo Freire deja muy clara su postura sobre el compromiso político de un educador dialógico:

En la perspectiva liberadora, el profesor tiene el derecho pero también el deber de cuestionar el statu quo, especialmente en lo que respecta a las cuestiones de la dominación de sexo, raza y clase. Lo que el educador dialógico no tiene es derecho a imponer a los otros su posición. Pero nunca podrá callar ante las cuestiones sociales; no puede lavarse las manos en lo que respecta a esos problemas. (Freire y Shor, 2014 [1986], p. 265)

He aquí lo que parece el compromiso principal: contestar el estado de cosas en lo que este tiene de dominante, opresivo, desigual. No callarse jamás. No lavarse las manos. Ensuciarse las manos, como el propio Paulo Freire lo hizo en repetidas oportunidades para elevar su voz contra las barbaridades del estado de cosas –pero sin imponer otro mundo en el lugar del mundo habitado y “sin perder la ternura jamás”-.

8. LA ERRANCIA DEL PREGUNTAR

Un correlato epistemológico de esa postura ética, estética y política es la importancia que crecientemente tiene la pregunta en su pensamiento educativo. En el “libro hablado” con Faundez, se destaca una y otra vez la importancia de la pregunta y de preguntarse sobre el preguntar, no tanto como un juego intelectual, sino antes bien como un modo de habitar la tarea de educar: vivir la pregunta y la investigación que

ella puede iniciar, dejarse afectar por la pregunta y colocarse dentro de la pregunta, afectado por ella. La fuerza del preguntar no es apenas epistemológica, también es política y abre a una “pedagogía de la pregunta radical”, la cual...

no da lugar a la dicotomía entre sentir el hecho y aprehender su razón de ser. Su crítica a la escuela tradicional no se agota en las cuestiones técnicas y metodológicas, en la relación educador-educando, sino que se extiende a la crítica del sistema capitalista. (Freire; Faundez, 2013 [1985], p. 86)

El peso de la pregunta en una práctica educativa muestra y desdobra su sentido, esto es, el sentido de poner en cuestión el mundo y exponer que, siendo como es, este podría ser también de muchas otras maneras. He aquí la fuerza principal del pensamiento educativo de Paulo Freire: la historia no está terminada; percibiendo el mundo como es, se percibe, también, que el mundo podría ser de muchas maneras. La vida errante contribuye a notar esa dimensión: es en el contacto con otros mundos que percibimos el carácter puntual, contingente, de nuestro mundo, y ello es una inspiración para que este se torne otros mundos posibles.

Capítulo 5

INFANCIA

Quinto principio (inicio): la infancia no es algo a ser educado, sino algo que educa. En una educación política, no se trata únicamente (o, sobre todo) de formar la infancia, sino antes bien de estar atento a ella, de escucharla, cuidarla, mantenerla viva, vivirla. La infancia atraviesa toda la vida como una forma que le otorga curiosidad, alegría, vitalidad. Una educación política es una educación en la infancia: en su atención, sensibilidad, curiosidad, inquietud y presencia.

1. ¿PAULO FREIRE Y LA INFANCIA?

Jamás, ni siquiera cuando aún me resultaba imposible comprender el origen de nuestras dificultades, me he sentido inclinado a pensar que la vida era lo que era y que lo mejor que se podía hacer frente a los obstáculos era simplemente aceptarlos [...], desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado.

(Freire, 2008 [1994], p. 13)

Hasta marzo de aquel año habíamos vivido en Recife en una casa mediana, la misma casa en la que nací, rodeada de árboles, algunos de los cuales eran como personas para mí, tal era la intimidad que tenía con ellos.

(Freire, 2008 [1994], p. 42)

Estamos conscientes de que la infancia no fue el centro, el punto más importante de las preocupaciones de Paulo Freire. Al contrario, aunque sea posible registrar su preocupación también por la educación de niños y niñas, en particular de las clases populares (Peloso y Paula, 2011), su énfasis, claramente, es la educación y la cultura popular y, más específicamente, la de jóvenes y adultos. Sin embargo, su preocupación mayor no es esa o aquella práctica educativa, sino cualquier práctica, a cualquier edad, en cualquier contexto. Por ejemplo, al hablar de su visión de la ética en la práctica educativa, afirma en *Pedagogía de la autonomía*: “Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica” (Freire, 2008 [1996], p. 18).

Esta referencia es una entre muchas. Ella nos hace pensar que, más que de ese o aquel nivel de educación, Paulo Freire está interesado en la práctica educativa en su conjunto y en cómo educadores y educadoras viven esa práctica. Sabiendo esto, me propongo mostrar la singular contribución del gran maestro de Pernambuco justamente en un tópico aparentemente “menor”, aunque presente en su pensamiento, como un telón de fondo de sus preocupaciones. Con esto, tal vez la infancia adquiera un cuerpo especial, sorprendente e insospechado.

Para eso veremos las diversas dimensiones de la infancia en la obra de Paulo Freire. Por un lado, analizo la lectura que el propio Freire ofrece de su infancia cronológica en *Cartas a Cristina* –texto autobiográfico en el , provocado por la invitación de su sobrina, se lanza a un diálogo público consigo mismo– y en otras obras como *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, *Esa escuela llamada vida*, *Sobre educação: diálogos*, *Por una pedagogía de la pregunta*, *Á sombra desta mangueira*, *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la indignación*. Exploro también la imagen del “niño conjuntivo” y “niño conectivo” que Paulo Freire se dio a sí mismo y la forma como él se refiere a la infancia de sus hijos, así como una declaración singular de su hijo menor con respecto a la relación entre ellos. Asimismo, estudio las cartas de Paulo Freire para su sobrina nieta Nathercinha (mencionadas en *Cartas a Cristina*; cf. Freire 2008 [1994], p. 27), reveladoras de la fuerza política de la infancia. Por otro lado, examino también otros testimonios en que el educador presenta una concepción de infancia-niñez que extrapola la idea más tradicional de la infancia como etapa cronológica para instaurar una infancia como fuerza de vida, no solo para la vida individual de un ser humano de cualquier edad, sino, incluso –o sobre todo– para la vida colectiva, esto es, para una revolución política.

2. LA INVITACIÓN A REVISITAR LA INFANCIA

Volverme sobre mi infancia remota es un acto de curiosidad necesario.
(Freire, 2008 [1994], p. 31)

Paulo Freire habla y escribe repetidas veces sobre su infancia cronológica en libros, entrevistas y cartas. Uno de los textos publicados en el que más se refiere a la infancia es *Cartas a Cristina*, escrito entre 1993 y 1994 –por tanto, en el período en que el educador tenía más de setenta años de edad– en forma de cartas a su sobrina Cristina. La infancia está, cronológicamente, lejos. El intercambio epistolar con Cristina comienza cuando Paulo Freire vive en Suiza, en la década de 1970. En determinado momento, la sobrina le hace un pedido especial a su tío: “Me gustaría”, dice ella, “que me fueses escribiendo cartas contando algo de tu propia vida, de tu infancia, y que poco a poco me fueras relatando las idas y venidas por las que te fuiste transformando en el educador que hoy eres” (Freire, 2008 [1994], p. 27).

Paulo Freire no se desentiende de la invitación. Al contrario, la toma como un desafío para una investigación autobiográfica, para una búsqueda y encuentro consigo mismo. Como vemos en el epígrafe de esta sección, considera esa escritura un acto necesario, en la medida en que puede permitir una mejor comprensión de su presente. Ese encuentro me interesa singularmente, no por una especial curiosidad biográfica respecto del educador de Pernambuco, sino porque, pienso, promete dilucidar las razones y el fondo de una historia personal, y, sobre todo, el recorrido histórico de alguien que ama y vive de la educación. En otras palabras, la búsqueda puede ofrecer significados y sentidos no solo para la particular vida de Paulo Freire, sino también para que cualquier educador se inspire para pensar y vivir una forma singular de relacionarse con su propia infancia cronológica. La búsqueda de Paulo Freire, su necesidad de indagar en su infancia, puede también significar la apertura a una nueva infancia en la relación de educadores y educadoras con su propia infancia. No se trata de que, para un educador o educadora, el rescate de su infancia sea garantía de una educación cuestionadora, tampoco que esta recuperación que Paulo Freire hace de su infancia sea un modelo, pero sí que ella puede ser inspiradora y generadora de otras vidas educadoras posibles de y en la infancia. Quién sabe, arriesgo, podamos encontrar también inicios, no solo cronológicos, de otra relación con la infancia, propia y ajena. Una infancia no cronológica para una vida educadora, la de cualquier educador o educadora.

La forma epistolar de la escritura que tanto agrada al pedagogo de la esperanza contribuye para que la expresión sea una especie de

diálogo público consigo mismo –en particular, con aquellos primeros años vividos en Recife y, después, en Jaboatão–. Para Paulo Freire, volver a la infancia cronológica, a través de la escritura de la memoria, termina siendo casi un imperativo para entenderse mejor, para establecer, a través de una arqueología, una continuidad histórica entre su presente de educador internacionalmente reconocido y su pasado de niño con todas las marcas contrastantes de su infancia específica. Marcas tales como la dureza del hambre, pero también la íntima relación con la naturaleza; la falta de condiciones para pagar una escuela secundaria, pero también la intensidad y voracidad del estudio y la lectura con el estímulo materno y paterno, cuando las puertas de las escuelas se abren. En fin, los diversos miedos y las muchas alegrías de la vida de un niño de su clase, en su contexto, en el tiempo histórico que le toca vivir, en el Pernambuco en crisis de los años 1930. Por eso, ya casi dejando la vida, en el presente de sus últimos años, Paulo Freire retorna a su mundo cronológicamente infantil intentando revivir, hacer otra vez presente, aquel pasado no tan remoto de los primeros años de la vida (a la sombra de esos árboles de mangos).

3. UNA LECTURA (INFANTILMENTE ADULTA) DE LA INFANCIA

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, 2008 [1994], p. 67)

Ciertamente, la lectura que Paulo Freire hace de su infancia cronológica en *Cartas a Cristina* es, como no podría ser de otra manera, más adulta que infantil. Por un lado, porque es un Paulo Freire maduro, de ideas maduras, de aventuras mayores, aunque nunca acabadas, que escribe y busca, en el Paulo Freire niño, muchos de aquellos trazos que, aunque embrionarios, ya configuran aquello en lo que se va a convertir. Por eso, la marca principal de este diálogo consigo mismo es una especie de continuidad que Paulo Freire percibe entre su infancia cronológica y su “adulterez” también cronológica.

De esa forma, Paulo Freire se reconoce en su infancia cronológica (niñez). La primera marca fuerte que percibe en ella es su rebeldía política frente a la situación del mundo en que vive. Esa primera marca es una especie de insatisfacción frente al orden de las cosas que él registra en sí mismo desde niño. Así, él identifica en su niñez, anticipaciones de lo que después se manifestará más claramente en su pensamiento y en su vida, desde una cierta formación política incipiente dada por su papá militar, Joaquim Temístocles Freire, en su crítica a la

división del trabajo manual e intelectual, hasta el testimonio en la palabra y en el cuerpo de su tío João Monteiro. Esas dos figuras centrales dan lecciones políticas importantes en esos primeros años: son sus primeros concientizadores. Ambos, además de la propia percepción de la vida social en Jaboatão, son las fuentes principales de la lectura crítica inicial de la realidad nordestina y brasileña.

En relación con esa primera formación política, Paulo Freire cuenta lo que aprendió, por ejemplo, con su tío: “En nuestras pláticas con él [mi padre], así como escuchando atentamente las suyas con nuestro tío [...] João Monteiro, periodista de oposición que con su valentía y pureza pasaba dos días en casa y tres en la cárcel, tuve mi primer ‘curso’ de realidad brasileña” (Freire, 2008 [1994], p. 61). Del mismo modo:

En 1928 escuchaba decir a mi padre y a mi tío Monteiro que no solo era necesario cambiar el estado de cosas en que vivíamos sino que había que hacerlo con urgencia. El país estaba siendo destruido, despojado, humillado. Y entonces, la frase célebre: “Brasil está al borde del abismo”. (*Ibid.*, p. 62)

Al mismo tiempo, a corta edad, experimenta de cerca la represión y tortura sufrida por el tío João Monteiro por parte de la Policía Civil de Pernambuco. Paulo Freire siente el testimonio del cuerpo que sufre las atrocidades de la dictadura: en él percibe los efectos de la represión, pero también, el coraje y el valor de la resistencia, de la no claudicación y de la lucha irrenunciable por la libertad de la palabra y de la vida. Con el cuerpo muy debilitado a consecuencia de la tortura, el tío muere de tuberculosis en 1935, un año después de la muerte de su papá, cuando Paulo Freire tiene trece años. El papá también lo impacta por el testimonio de la palabra y de la condición económica que es forzado a ofrecer a su familia, primero cuando es capitán activo del ejército, y, después, cuando tiene que jubilarse por problemas de salud.

De este modo, las bases de su pensamiento político comienzan en esos primeros años, en los que Paulo Freire percibe su más firme convicción de la necesidad de transformar el mundo. Sobre eso, él escribe: “Al contrario, desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado. Que en el mundo había algo equivocado que no podía ni debía continuar” (*Ibid.*, p. 31). Esto fue posible porque, según podemos observar en otra carta, desde la niñez, Paulo Freire está atento a todo: “mi curiosidad epistemológica estuvo constantemente pronta para actuar” (*Ibid.*, p. 117).

En este sentido, aunque la mudanza de Recife a Jaboatão sea vista negativamente por Paulo Freire niño, el adulto percibe lo positivo

en la ampliación del mundo para una vida que sale de la comodidad del patio de su casa para encontrarse, desnudo y crudo, con las marcas más directas de lo que el educador de Pernambuco llama “tradicción autoritaria brasileña, la memoria esclavista, la experiencia de la exacerbación del poder que coarta a las clases sociales entre nosotros” (*Ibíd.*, p. 74), así como con el ejercicio autoritario del poder no solo por las elites gobernantes, sino también por el carnicero, por los profesores y las profesoras, por el vecino –en fin, el autoritarismo como marca que habita a los que hacen parte, incluso en clases sociales antagónicas, de una cultura dominante, aquella que explora y lleva, entre otros, a los campesinos a la miseria–.

Paulo Freire niño ya percibe que, en esa cultura, el dominado internaliza y reproduce los valores dominantes de forma tal que la lucha contra ese estado de cosas necesariamente exigirá una transformación cultural y, más específicamente, educativa de las relaciones sociales. En la vida cotidiana del campo pernambucano el educador ve, desde niño, su futuro, su vocación, pero no solo eso. Esta vivencia directa de la cruda realidad económica y política le va propiciando una lectura de la realidad brasileña en la cual Paulo Freire encuentra las razones de ser más profundas de su pensamiento político y pedagógico.

Hay, por tanto, en esa primera marca que Paulo Freire reconoce en su pasado y que atraviesa esas cartas, una relación muy afirmativa con la infancia: Paulo Freire busca (¡y encuentra!), en su tiempo de niño, el Paulo Freire maduro que es. En otras palabras, su infancia cronológica, su niñez, no es falta, sino presencia en su presente. Su tiempo de niño se hace presente con intensidad en su madurez a través de varias marcas. Una primera marca es el inicio de un educador sensible a un mundo que condena a una gran parte de quienes lo habitan a vivir una vida no humana, tanto por las condiciones en que viven como por la represión que reciben cuando se rebelan contra tal vida.

Una segunda marca también afirmativa de esta lectura refiere a cuánto, desde pequeño, Paulo Freire manifiesta el gusto por el mundo de las letras, por la lectura, por las cuestiones de la sintaxis y de la gramática del portugués, de la lingüística, del mundo del estudio que lo cautiva desde su más tierna edad. Por eso, vibra afirmativamente con sus inicios en la lectura de la palabra, que supone también una lectura del mundo. Descubre, en esos inicios, una fuente de su presente, su razón de ser. En otro texto, afirma: “la vuelta a la infancia distante [...] me es absolutamente significativa” (Freire, 2004 [1981], p. 95).

Como educador de cierto modo especialista en la cuestión de la lectura, juzga importante, necesario, pasar por su propia infancia cronológica para comprender las complejidades del acto de leer. Y su niñez no lo decepciona. La descripción de su propia alfabetización es

extremadamente bonita, delicada y cuidadosa, al narrar el momento en que es alfabetizado por la mamá y por el papá en el patio de la casa en Recife, a la sombra de un árbol de mango. Palitos de las ramas de los árboles, haciendo a veces de tiza, dibujan las palabras y las frases sobre la tierra hecha pizarra. Paulo Freire no es alfabetizado con un manual, sino con palabras de su mundo y sale de la casa a la escuela ya sabiendo leer y escribir (Freire, 2008 [1994], p. 46). Su inicio en la lectura de las palabras es placentero y juguetón, lectura de un mundo amigo y hospitalario, de gran intimidad con los árboles y la naturaleza, de un mundo familiar, amoroso, afable y dialógico. En esa alfabetización, la lectura de la palabra se inicia en consonancia con la lectura del propio mundo: las primeras palabras escritas y leídas son las palabras que componen el mundo, no hay ruptura ni distancia entre unas y otras.

Ese mismo episodio sobre su inicio en las palabras, así como la importancia de los árboles y del patio en la casa de su infancia, es referido en otros textos, algunos inclusive con más detalles y aspectos. Un ejemplo puede leerse en un pasaje también autobiográfico de *Á sombra desta mangueira*, que aparece en una sección titulada “Mi primer mundo” (Freire, 2013 [1995], pp. 39-45). El patio, con sus árboles –*mangueiras, cajueiros, jaqueiras, barrigueiras (sumaúmas)*– aparece como “mi inmediata objetividad”, o “primer no-yo geográfico” (*Ibid.*, p. 40), que, junto a sus “no yos personales”, lo constituye como “yo”. El jardín marca tan profundamente a Paulo Freire que renace en la memoria de manera tan inesperada como fuerte, por ejemplo, en Suiza, en pleno “tercer” exilio (cf. Freire y Guimarães, 1982, p. 14). Al leer una carta de Recife en Ginebra, se revela a sí mismo como el niño que dibuja palabras y frases en el suelo sombreado por los árboles de mango. En este texto, el patio de la casa en la Carretera del Encantamiento, 724, en el barrio de Casa Amarilla en Recife, representa lo más propio de la identidad del educador, sus raíces –literalmente el “suelo de la escuela (informal)” en la que él es alfabetizado– y la primera referencia de quien se convertiría en un educador mundial. Ese suelo está atravesado inicialmente por el trato amoroso de su mamá y de su papá, así como por el ingreso a la escuela privada de la maestra Eunice Vasconcellos. La primera escuela formal, por lo tanto, es percibida por Paulo Freire como una especie de prolongación y profundización del inicio en el mundo de las letras en el patio de la casa. No hay ruptura entre la casa y la escuela, al contrario, esta es apenas la continuidad de aquélla; en otras palabras, la escolarización ya comenzó mansamente en casa. Esa lectura de las palabras y del mundo va a ser ampliada, aún más, con la mudanza para Jaboatão, que implica una mudanza al atraso, a la pobreza, a la miseria, al hambre, al tradicionalismo, a la conciencia mágica, a las estructuras de despojo y

al autoritarismo de un tiempo, una cultura y una realidad política pernambucana, nordestina y brasileña que marcan a fuego los sueños de libertad, democracia y justicia en el pensamiento y en la vida de Paulo Freire. Con la mudanza de Recife para Jaboatão se amplían las palabras porque se amplía el mundo: del amoroso y cuidadoso patio de la casa de la familia a la dura e injusta realidad rural del nordeste brasileño.

La experiencia de la propia alfabetización infantil es también retomada en un texto que recoge una intervención de Paulo Freire en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, en Campinas, en noviembre de 1981 (Freire, 2004 [1981]). En dicho texto es reafirmada la importancia de recuperar su relación con la lectura durante la infancia cronológica, la niñez. Con ese relato, muestra cómo fue bien concreto ese inicio, revelando cuáles fueron las primeras palabras leídas y escritas en el patio de la casa, venidas de su universo infantil: nombres de los pájaros –del *sanhaçu*, del *olha-pro-caminho-quem-vem*, del *bem-te-vi*, del *sabiá*–, de los animales – ya de gatos de la familia ya del viejo perro del papá, Joli– y de accidentes geográficos y climáticos, reales e imaginarios, –lagos, islas, riachuelos, viento, nubes–; nombres vinculados a la transformación de los colores de los mangos, propios de ese mundo casi natural, que enseñaban el significado del verbo “*amolgar*” (de uso común en Brasil, especialmente entre niños y niñas, para referirse al acto de ablandar las frutas).. Palabras de ese mundo, de una naturaleza que hace parte, tan armoniosamente, de su infancia cronológica.

Hay un aspecto, para destacar, en este relato de la rememoración de sus inicios en las letras: su insistencia en el hecho de que la “lectura” de su mundo fue hecha infantilmente, o sea, que él no fue “un niño anticipado en hombre, un racionalista de pantalón corto” (Freire, 2004 [1981], p. 99), y que su papá y su mamá alfabetizadores cuidaron para que su “curiosidad de niño” no fuese distorsionada al ingresar en el mundo de las letras (el descifrado de la palabra acompañaba “naturalmente” la lectura del propio mundo). Hasta los materiales y el escenario colaboraban en ese sentido, ya que no había ruptura entre el mundo de la vida y el mundo de la alfabetización. La sala de aula era la sombra de los árboles de mango, el suelo era un pizarrón, y la tiza, los palitos de los árboles.

Esta observación es significativa, pues nos ayuda a entender las razones de Paulo Freire para mantener la infancia dentro de sí durante toda su vida. Inclusive sus *pedagogías* posteriores, como *Para una pedagogía de la pregunta*, parecen más infantiles que las iniciales, como la propia *Pedagogía del oprimido*. En la primera, la forma (diálogo), el tono (curioso) y el contenido (enfocado en el valor educativo de la pregunta) tienen un carácter mucho más infantil que en la segunda, que es más categórica, taxativa y con presupuestos teóricos e

ideológicos más fuertes y determinados. Parece que Paulo Freire se va infantilizando, en el sentido de preservar las potencias de la infancia, y cultivando una intimidad potente con una infancia no cronológica que va creciendo con el pasar del tiempo.

Otro aspecto destacable de este testimonio remite al lenguaje infantil con que Paulo Freire se refiere a su niñez. Está en un Congreso de Lectura, un evento de educadores, de adultos. Paulo Freire llena el relato sobre su niñez de expresiones infantiles (“*gargalhando zombeteiramente*”, “*peraltices das almas*”, “*passarinhos manhecedores*”).¹ Junto a otras, ellas pueblan sus rememoraciones de infancia y muestran una “nostalgia mansa” de aquella época y, al mismo tiempo, una especie de reconocimiento de que, incluso entre educadores (probablemente interesados en la educación de jóvenes y adultos), hay ciertas cosas que solo se pueden expresar a través de palabras infantiles. El lenguaje infantil aparece, así, como una fuerza expresiva que excede, desborda, el lenguaje adulto y también el académico. Me parece, entonces, que queda así evidenciado cómo, más allá de la edad cronológica del sujeto hablante, la infancia tiene una fuerza expresiva singular, cualquiera que sea la edad del portador de la palabra. En un sentido, el lenguaje infantil parece no poder ser sustituible para referir a ciertas verdades constitutivas de nuestra entrada en el mundo de las lenguas; en otro sentido, como veremos en una sección posterior, aquellas cosas que podemos nombrar más propiamente, o solo podemos nombrar, con palabras infantiles no son justamente las cosas menos importantes.

Una de las *Cartas a Cristina*, la décima, también expresa ese mismo gusto por las letras algunos años después, cuando Freire relata sus peregrinaciones, joven, ya de vuelta en Recife, con una mejor condición económica. Ahora el trabajo como profesor le permite contribuir con la economía de la casa y también comprar libros y revistas especializadas; las librerías son el destino preferido de los paseos y lugar de encuentro con amigos. Uno de sus hábitos en esas andanzas por las librerías de la capital del estado junto con otros jóvenes es descrito como “curiosidad infantil” (Freire, 2008 [1994], p. 94). Tal hábito consistía en que todos los amigos se colocaban, a modo de ritual, alrededor del cajón con libros a punto de ser abierto. Es la ansiedad, la sorpresa, la curiosidad por los nuevos libros que llegan a la capital despertando el deseo de saber; el olor de los libros que quedan guardados en la memoria corporal, la singularidad del primer encuentro con las letras, que después se recreará en la tranquilidad de la casa. Incluso habiendo varias

1 [Nota de Trad.] Estas expresiones podrían ser traducidas como “riendo a carcajadas burlescamente”, “travesuras de las almas” y “pajaritos que amanecen”.

librerías en el centro de Recife, cercanas unas de otras, el ritual de espera de la apertura de la caja con libros siempre se renueva. Son libros sobre el lenguaje: gramáticas, libros de lingüística, de filosofía del lenguaje. Letras sobre letras. Palabras sobre palabras. Como ya fue dicho, la lengua portuguesa y la relación fuertemente estética de Freire con ella concentran su atención por horas. Se olvida del reloj. De ese modo, en Recife, las vivencias de Jaboatão encuentran un contexto cultural propicio para una reflexión que se pretende crítica y cuidadosa (*Ibíd.*, p. 96).

Así, las formas con las que algunas inspiraciones nacen hacen que permanezcan mucho tiempo en Paulo Freire; quien sabe, nunca se acaben. Entre ellas, podemos incluir su intimidad con la naturaleza, su análisis crítico de la realidad política brasileña, su insatisfacción frente a esa realidad y un deseo irrefrenable de transformación, su gusto por las letras, su fascinación por todo lo que tuviera que ver con la lengua portuguesa. Todo eso nace en casa, en la infancia, y, por la forma y el modo en que nace, lo hace para permanecer, a través del tiempo que pasa, en otro tiempo que no pasa.

4. UNA FORMA CONJUNTIVA Y CONECTIVA DE VIVIR LA INFANCIA CRONOLÓGICA

Nuestra geografía inmediata era para nosotros, sin lugar a duda, no solo una geografía demasiado concreta, si puedo decirlo así, sino una que tenía especial significación. En ella se interpenetraban dos mundos, dos mundos que vivíamos intensamente. El mundo de los juegos en el que, siendo niños, jugábamos fútbol, nadábamos en el río, volábamos [barriletes], y el mundo en el que, siendo niños, éramos sin embargo hombres precoces, preocupados por nuestra hambre y por el hambre de los nuestros. [...] En el fondo vivíamos, como ya lo he señalado, una ambigüedad radical: éramos niños que se habían anticipado a ser gente grande. Nuestra niñez quedaba siempre comprimida entre el juego y el “trabajo”, entre la libertad y la necesidad.

(Freire, 2008 [1994], pp. 36-37)

Nacidos, así, en una familia de clase media que sufriera el impacto de la crisis económica de 1929, éramos “niños conectivos”: participando del mundo de los que comían, aunque comiésemos poco, también participábamos del mundo de los que no comían, aunque comiésemos más que ellos –el mundo de los niños y las niñas de los arroyos, de los mocambos, de los cerros. Al primer grupo estábamos ligados por nuestra posición de clase, al segundo por nuestra hambre, aunque nuestras dificultades fuesen menores que las de ellos, bastante menores.

(Freire, 2008 [1994], p. 38)

Es decir, yo suelo hasta decir que yo y mi hermano éramos niños conjunción, es decir, conectivos, función de vincular una oración con la otra, etc.

(Freire citado en Blois, 2005, p. 28)

El deterioro de la situación económica de la familia, que exige la mudanza de Recife para Jaboatão, donde las dificultades económicas se profundizan, marca también una mudanza parcial en esa relación con la naturaleza como tal y con el modo en que Paulo Freire la vive en Recife. Los epígrafes de esta sección muestran claramente ese pasaje en que una relación más propiamente infantil, marcada por el juego y por la intimidad, así como la cuasi fusión con la naturaleza, es gradualmente afectada por la necesidad de buscar, en ese mismo medio, sustento para la vida propia y la de los suyos.

Además de eso, Paulo Freire comienza a tener un contacto mayor y más intenso con niños y niñas de las clases populares. En ese sentido, en los dos últimos epígrafes, se define a sí mismo y a sus hermanos como “niños conjunción” y “niños conectivos”: la conexión o conjunción es entre clases, en la medida en que ellos son un puente entre niños y niñas de las clases de los que comen (poco, pero alguna cosa por lo menos) y de la clase de los que no comen. Jason Mafra ha estudiado a fondo esta imagen mostrando que la idea de conectividad es una categoría fundante en la vida y obra de Paulo Freire (Mafra, 2017, p. 22 y ss.). Más específicamente, Mafra ve en la figura del “niño conectivo” un “arquetipo” que configura “el locus existencial y constructor de una antropología como práctica del conocimiento y de la libertad” (*Ibíd.*, p. 68). Así, la idea expresada aquí es la de que “niño conectivo” e infancia no se restringen solamente a una etapa cronológica, sino que son una condición para que el ser humano continúe transformando lo que parece dado como definitivo.

“Niño conjunción” y “niño conectivo” significan, por tanto, una infancia apasionada e interesada por las uniones, por las reuniones, por los vínculos, por los lazos. En ese caso específico, lazos entre dos realidades sociales marcadamente disímiles, incluso no necesariamente enfrentadas, como serían las de opresores y oprimidos. Las ideas de conjunción y conexión marcan dos aspectos o matices diferentes sobre la forma común del encuentro. Por un lado, la conjunción tiene el papel de sumar, agregar, expandir, hacer crecer, aumentar; es la fuerza generativa que coloca junto y hace pasar, en este caso, del uno al dos: de una clase a una reunión de dos. Por otro lado, la idea de conexión, que marca una forma de relación que justamente solo puede ser dada a partir del dos, que aparece ya no apenas como una expansión del uno, sino como un entrelazamiento de dos unidades puestas en relación. De ese modo, si la conjunción agrega, la conexión

enlaza, ata. Así, la infancia aparece con la marca complementariamente afirmativa de generación y de relación, de unión y encuentro.

Al mismo tiempo, podríamos decir que Paulo Freire no solo provoca la conjunción y la conexión entre clases, sino que también él mismo vive conjunciones y conexiones entre etapas cronológicas de su propia vida. Así, la autobiografía ofrece un niño cronológico, Paulo Freire, que vive una vida también de adulto, entrelazada a una condición adulta, por la propia vivencia de una infancia en la que el hambre y la preocupación por su hambre y el de sus semejantes –amigos y amigas conjugadas y conectadas, también mamá, papá, hermanos– lo hacen saltar, sin escalas intermedias, del juego al trabajo, de la diversión en los ríos, en los jardines con sus árboles y en los *morros*, a la búsqueda, en ellos mismos, del sustento más básico y necesario del propio cuerpo – el propio y el de los seres más queridos–. Es muy bueno jugar en la naturaleza, sin embargo, también es necesario encontrar, en ella, el alimento que mitigue el hambre. En la casa, no hay dinero suficiente para alimentar a la familia. Los comerciantes niegan el crédito a la mamá que sufre no solo el dolor de no poder alimentar a sus hijos, sino la crueldad y humillación del maltrato al pedir solidaridad en la carnicería. En consecuencia, la vida del niño se hace adulta rápidamente: necesita encontrar la forma de ayudar a su familia y a él mismo, para no entregarse a la brutalidad del hambre. Así, la entrada en el mundo adulto incluye la entrada en el mundo de las culpas, de la moral y de los “buenos hábitos” en que vive la familia de su papá espiritista y su mamá católica –cuando, por ejemplo, la necesidad de agarrar el fruto o la gallina del vecino para mitigar el hambre lo llevan a contradecir los valores que dominan no solo la casa, sino también el entorno social–. Sin embargo, Paulo Freire se esfuerza por mostrar que ninguna de esas dos dimensiones borra ni impide la otra: vivir su infancia con alegría incluso frente a esa doble existencia. Su infancia cronológica es, al mismo tiempo y con la misma intensidad, una infancia extremadamente alegre, cargada de una alegría simultáneamente infantil y adulta.

En la narrativa de las *Cartas a Cristina*, incluso enfocado desde su perspectiva presente, Freire ofrece una narrativa llena de imágenes y sensaciones infantiles, como dice la propia Cristina en su corta respuesta:

Me siento feliz al sentir y percibir, después de tantas cartas enviadas y recibidas, de tantas nostalgias y curiosidades, a menudo incluso infantiles, tanta sed de conocer el universo, tantas “idas y venidas”, cuán importante fue tu presencia, tu trabajo, para mi formación como profesional, mujer y ciudadana, así como tus cuestiones siempre tan bien planteadas y tu hermosa insistencia en luchar por tus sueños. (Freire, 2008 [1994], p. 211, subrayado mío)

Como ya notamos respecto de la recuperación de su alfabetización en *La importancia del acto de leer*, aquí también atraviesan el relato *saudades* y curiosidades infantiles, afectos, emociones y sentimientos de infancia. Son sensaciones de alegría y de dolor, son muchos miedos. Por ejemplo, la mudanza para Jaboaão es vivida como un exilio que lo saca de la casa de nacimiento en Recife, del mundo seguro, de una escolaridad nueva y estimulante con la maestra Áurea Bahía. Miedos nuevos, con las historias de las almas en pena que aparecen en la noche de la vieja-nueva casa de Jaboaão y su afecto por el gran reloj de pared de la sala, cuyo sonido atenúa su miedo al silencio nocturno. Asimismo, tristeza y un miedo creciente surgen el día que la familia tiene que vender el reloj por razones financieras. Pánico, dolor, *saudade* anticipada y el vacío casi infinito son provocados por la muerte de su papá. Y la intimidad se experimenta en la relación bastante personal con todo lo que tiene que ver con la naturaleza: árboles, plantas, animales, ríos, *morros*, con los cuales nunca pierde esa relación de proximidad, incluso cuando ellos comienzan a ser vistos cada vez más como fuente de sobrevivencia. Así, una sensación de vida infantil precaria atraviesa su narrativa.

Muchos símbolos en el relato son percibidos de esa manera por el propio Paulo Freire maduro, como el piano de la tía Lourdes y la corbata del papá, marcas de pertenencia a una clase media que, incluso cuando los recursos son escasísimos y el hambre aprieta, no pueden ser vendidos porque venderlos sería como salirse de la propia clase.

No obstante, predomina en el relato del Paulo Freire cronológicamente adulto un lenguaje infantil para referirse a su infancia cronológica como si, por medio de ese relato, pudiese en cierto modo no solo revisitarla, sino revivirla. Como si Paulo Freire aún fuese un “niño conjuntivo” y un “niño conectivo”, pero, esta vez, conjugando dos tiempos propios y, como veremos, conectando dos formas de habitar el mundo.

5. OTRAS REFERENCIAS, YA NO SIEMPRE CRONOLÓGICAS, A LA INFANCIA CRONOLÓGICA, A LA PROPIA Y A LA DE LOS HIJOS E HIJAS

La necesidad de partir de la infancia para pensar el presente aparece también en un “libro hablado” con Sérgio Guimarães. “Partir de la infancia” es el título de la sección en la que Paulo Freire responde afirmativamente a la invitación de comenzar por la infancia, pero no por la historia de la infancia y sí por la “infancia en cuanto escolaridad” (Freire y Guimarães, 1982). En ese contraste entre historia y escolaridad podemos leer otro contraste, entre dos temporalidades, la de *chronos* y la de *kairós* (Kohan, 2004). La historia se desarrolla en *chronos*, sigue el movimiento numerado mimético, consecutivo, sucesivo e irreversible que constituye el tiempo cronológico –que, de

alguna manera, es independiente de nuestra percepción y es cualitativamente indiferenciado-. Es el movimiento de los relojes, de las planificaciones, de los cronogramas. De modo diferente, la escolarización sigue un tiempo *kairós*, necesita acontecer en el momento oportuno, en uno y no en otro momento, solo ocurre cuando las condiciones son propicias. Las ciencias de la vida establecen un *kairós* para la escolarización y, dentro de ella, la alfabetización. Sin embargo, la dureza de las condiciones de vida, por lo menos en Brasil y en muchos países de América Latina, permite que apenas una minoría tenga ese tiempo *kairós* respetado. Para Paulo Freire, un educador popular y de jóvenes y adultos, esto es, de personas que son colocadas en la posición de tener que correr detrás del tiempo que les fue robado, el tiempo oportuno, el *kairós*, es siempre el ahora, porque es justamente una oportunidad, una especie de posibilidad de pasaje entre dos mundos. En este sentido, cuando Paulo Freire habla de la infancia como escolaridad, podemos leer que se refiere a un estado de infancia más allá de la cronológica: son vidas escolares no cronológicamente infantiles que Paulo Freire está especialmente interesado en alfabetizar -infantes en cuanto al estado de escolaridad, aquellos que entran en la vida escolar cuando no están más en el tiempo cronológico socialmente reconocido como el más oportuno para entrar en la escuela-.

En este diálogo, entonces, Paulo Freire se va a referir nuevamente a su escolarización, que, en su caso particular, coincide en buena medida, con su infancia cronológica, con el *kairós* socialmente establecido para ella. Él enfatiza cómo la manera en que fue alfabetizado, aún siendo niño, con palabras de su mundo infantil, también está presente en sus ideas sobre la alfabetización y en su manera de pensarla y practicarla como educador de jóvenes y adultos. En este texto el recuerdo es más nítido, preciso, con más detalle: la mamá, Edeltrudes (Trudinha), sentada al lado de él y de su papá en una silla de mimbre; el papá, Joaquim, se mece en la hamaca, a la sombra de dos árboles de mango, espacio libre y sin pretensiones, informal, de su patio.

Otro aspecto importante del relato es la manera en que Paulo Freire destaca, en ese período cronológicamente infantil, la importancia de las relaciones para tornarse en quien se tornó. Menciona sus relaciones con los demás miembros de su familia, con los animales, con los árboles, con las palabras... Destaca que su alfabetización fue un proceso afectivo, dialógico y amoroso (Freire y Guimarães, 1982, pp. 15-18). Paulo Freire deja en claro que ni su papá ni su mamá eran formados como docentes -a pesar de considerarlos educadores-, y que le dieron, entre otras cosas... ¡tiempo! Ambos estaban, su mamá en la silla y su papá en la hamaca, pacientemente, enseñándole a leer las palabras de su mundo.

Es importante detenerse en esta observación. Paulo Freire que, en un sentido, defiende la profesionalización docente frente a los intentos de descalificar el trabajo docente (Freire, 2012 [1993]), es alfabetizado por educadores no profesionales que cuidan de lo más importante para que alguien pueda entrar en el mundo de las letras con alegría y emoción: ellos hacen que la lectura y la escritura de las palabras acompañe la lectura y la escritura del mundo. Sus padres vivencian un clima dialógico y ofrecen todo el tiempo lo que el hijo necesita para alfabetizarse. Ofrecen un tiempo propio, de afectos y sentimientos, que no se puede medir con el reloj. Además de letras y palabras, Paulo Freire aprende la forma con que su mamá y su papá lo introducen en el mundo de las letras. Aprende un tiempo de presente, una presencia, un presente.

Paulo Freire afirma que la forma dialógica con la cual fue alfabetizado terminó siendo la misma que él propuso para la educación de adultos, años después: es uno de los ejes centrales que atraviesa sus ideas pedagógicas en las distintas *Pedagogías*, comenzando por el desplazamiento del eje centrado en el docente o en el alumno para colocarlo en la relación entre ellos. Su concepción educativa resulta de una recreación de la primera relación pedagógica vivida, en la que él fue educado.

El “andariego de la utopía” habla también muy positivamente de su relación con la mamá y con el papá, quien, a pesar de ser militar, tiene un trato dialógico, amoroso y afectivo con su familia y con Paulo Freire en particular (Freire y Guimarães, 1982). No encontramos tantos testimonios de Paulo Freire sobre sus hijos (cinco: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim Temístocles y Lutgardes) en su obra escrita, y la mayoría de ellos hablan sobre los años en Santiago de Chile, donde los dos más pequeños –Joaquim Temístocles y Lutgardes– pasaron la mayor parte de su infancia cronológica. No obstante, tanto su testimonio como el de algunos de sus hijos e hijas sugieren que también esa dimensión afectiva vivida en su infancia fue revivida por Paulo Freire con sus hijos, y no solo cuando eran cronológicamente infantes.

Una de esas referencias está en el contexto de una reflexión más amplia sobre el exilio y su relación con su primera esposa, Elza (Freire y Betto, 1985, pp. 90-91). Después de mostrar cómo Elza compartió con él la experiencia de la prisión y del exilio, acompañándolo sin ella misma estar de hecho en la condición jurídica de exiliada, sino como un acto político, de forma totalmente solidaria, reconoce que Elza sustentó la mayor parte de la vida familiar y “fue educadora de todos nosotros” (*Ibid.*, p. 90). De hecho, Elza era maestra de escuela primaria y estaba mucho más ocupada que Paulo Freire con el cotidiano de la educación

de sus hijos. Él comenta, en esa misma página: “en el exilio, los hijos llegaban a decir, jugando: ‘viejo, en verdad, ¡la que sustenta esta familia es la vieja!’” (*Ibíd.*, p. 90). Y, a continuación, traduce esa frase cómo: “es decir, abre los ojos, porque si ese sustento se cae, nosotros mismos estamos acabados...” (*Ibíd.*, p. 90). A ello sigue un gran elogio a Elza y su papel en lo que refiere al sustento de la familia durante los años del exilio y el sentimiento de culpa, que, en él, no era fácil de evitar, como: “en una dificultad de un hijo –su escolaridad, el comienzo de un hijo en la escuela, una necesidad mayor de un hijo–” (*Ibíd.*, pp. 90-91).

Paulo Freire también da algunos ejemplos de cómo, ocasionalmente, era invadido por un sentimiento de culpa a causa de las condiciones de su esposa y de sus hijos. Por ejemplo, ese sentimiento surgió fuertemente una vez, en un crudo invierno de Santiago, cuando uno de los niños dijo que estaba sintiendo frío y Paulo Freire no tenía dinero para comprarle ropa abrigada. Freire observa cómo sufrió con ese episodio y cómo el problema fue resuelto, con la solidaridad de un amigo amoroso que trabajaba en Naciones Unidas, que gozaba de un crédito en una tienda de Santiago y, por eso, compró ropa de invierno para toda la familia. Nordestino como él, decía: “el frío está llegando y ustedes son del Nordeste, como yo” (Freire y Betto, 1985, p. 91).

Otra referencia a los hijos e hijas está en ese mismo diálogo con Ricardo Kotscho, en el que Paulo Freire cuenta que, cuando estuvo preso por la dictadura militar en 1964, las tres hijas lo visitaron en la prisión, pero sin los dos niños más pequeños, siguiendo una sugerencia de su esposa Elza, que estaba con miedo de que ellos pudieran traumatizarse por la situación. Sobre ese episodio, Paulo Freire dice: “Creo que tenía razón”, finalizando el relato (Freire y Betto, 1985, p. 62).

Una anécdota más feliz en relación con los hijos está en sus *Cartas a Cristina*. Recuerda la ocasión en que, por primera vez en su vida, el primer año de su exilio en Santiago, experimentó la nieve. Ya tenía más de cuarenta años y fue con sus hijos a sentir cómo la nieve caía en su piel tropical al jugar con las bolas de nieve, y cuenta la anécdota con una palabra fabulosamente infantil: “salí a la calle a ‘aniñarme’” (Freire, 2008 [1994], p. 27), forma pronominal de un verbo de la palabra más infantil para decir infancia en portugués (*meninizar-me*). Una vez más, Paulo Freire vive, jugando con la nieve, una infancia lúdica, pero esta vez con sus hijos, niños cronológicos, él mismo en una edad no cronológicamente infantil. Y, en una edad aún más adulta, la de la escritura de las *Cartas a Cristina*, ya septuagenario, cronológicamente más lejos de su infancia, juega con el lenguaje e inventa un verbo para decir la acción de alguien que, no siendo niño, se hace niño para jugar en la nieve con sus hijos. Así Paulo Freire se aniña doblemente y, con él, aniña a sus lectores y lectoras de todas las edades.

Hay, por último, una referencia enigmática en un párrafo en que, después de percibir cómo el sentimiento de haber sido cuidado y amado por sus padres fue importante en su vida, afirma:

...no siempre somos capaces de expresar con naturalidad y madurez nuestro necesario afecto hacia nuestros hijos e hijas a través de diferentes formas y procedimientos, entre ellos el cuidado preciso, ni de más ni de menos. A veces por “n” razones no sabemos revelar a nuestros hijos que los amamos. (íbid., p. 44)

Quién sabe el próximo testimonio ayude a entender el anterior. Es tal vez el más educativo de todos. Es un testimonio de su hijo menor, Lutgardes, quien parece confirmar que Paulo Freire siguió con sus hijos el mismo camino que recorrió con sus padres, lo que parece más que esperado. Lutgardes, sociólogo y profesor, comenta, en un video hecho por el Instituto Paulo Freire de San Pablo, la manera como el papá estaba siempre ocupado cuando estaba en Santiago, en Chile. Trabajaba toda la semana y los fines de semana escribía la *Pedagogía del oprimido*. Los niños cansados de no tener tiempo con su papá, decidieron conversar con él en su oficina: “Mira papá, así no podemos seguir, estás trabajando toda la semana y el fin de semana trabajas todo el tiempo, ¿cómo es posible esto?”. El papá respondió: “Es verdad. De ahora en adelante todos los sábados vamos a salir juntos.” Lutgardes, ya papá al momento de la entrevista, sentado con su hija en sus piernas, sonrío y sus ojos brillan mientras completa su relato: “Ahí fue maravilloso, salíamos juntos, paseábamos por la ciudad, íbamos al cine, almorzábamos juntos, nos dábamos las manos... Paulo Freire era muy cariñoso, era una persona muy dulce, muy afectiva, ¿no?” (Instituto Paulo Freire, 2005). Este testimonio tal vez ayude a entender el anterior porque muestra dos fases de la relación de Paulo Freire con sus hijos: un estilo de vida que lo hizo muchas veces ausente por su dedicación al trabajo académico –y, posteriormente, por sus viajes por el mundo–, pero intensamente presente en la amorosidad de la escucha, de la palabra, de la respuesta atenta y afirmativa al pedido de los hijos e hijas. En la entrevista (en este libro, p. página 51) que mantuvimos con él, el propio Lutgardes bromeó que esos sábados no duraron mucho, pero reafirmó el carácter principalmente amoroso de la relación. También es perceptible, a partir de esa entrevista, cómo los viajes de cierta forma obstaculizaron y, al mismo tiempo, enriquecieron el proceso de escolarización del hijo menor.

La amorosidad con la que Paulo Freire trata a sus hijos e hijas es muy semejante al modo como él describe la importancia de la escucha

de su mamá y de su papá para sus inspiraciones infantiles. Para ejemplificar la postura que él y su esposa Elza mantenían en relación con sus hijos e hijas destacamos su propio testimonio:

Mi padre tuvo un papel importante en mi búsqueda. Afectuoso, inteligente, abierto, jamás se negó a escucharnos en nuestras curiosidades. Él y mi madre hacían una pareja armoniosa, cuya unidad sin embargo no significaba ni la nivelación de ella a él ni la de él a ella. El testimonio que nos dieron siempre fue de comprensión, jamás de intolerancia. Católica ella, espiritista él, se respetaron en sus opciones. Con ellos aprendí el diálogo desde muy temprano. (Freire, 2008 [1994], pp. 45-46)

Como consecuencia de esa postura de la mamá y el papá, resalta, luego: “Nunca me sentí temeroso de preguntar y no me acuerdo de haber sido castigado, o simplemente amonestado, por discrepar” (*Ibíd.*, p. 46). Como vemos, la amorosidad y la tolerancia que recibió de la mamá y del papá educaron al Paulo Freire papá. De este modo, mantiene una relación amorosa, antiautoritaria con sus hijos e hijas. En otro texto, *Por una pedagogía de la pregunta*, al pensar con Antonio Faundez la importancia de la pregunta y de la respuesta en la formación humana, Paulo Freire se muestra un papá parecido al suyo, lo que ayuda a ilustrar la conectividad que insistió en mantener con sus hijos e hijas:

Una de las exigencias que siempre nos hicimos Elza y yo, en cuanto a la relación con nuestras hijas e hijos, fue jamás negarles respuestas a sus preguntas. Estuviéramos con quien estuviésemos, interrumpíamos la conversación para atender la curiosidad de cualquiera de ellos. Solo después de haber demostrado respeto a su derecho por preguntar les hacíamos notar que estábamos con alguien. Creo que, ya desde la tierna edad, iniciamos la negación autoritaria de la curiosidad con frases como “¡Pero a qué viene tanta pregunta, niño!”, “Cállate que tu padre está ocupado” “Ve a dormir, deja la pregunta para mañana”. (Freire y Faundez, 2013 [1985], p. 70)

Así, Paulo Freire muestra, en este fragmento, como él y Elza cuidan de que la curiosidad de sus hijos e hijas, su “derecho a preguntar”, sea respetado. En este pasaje, contraponen a una postura autoritaria frente a las preguntas, que las desalienta, una postura respetuosa, que las responde. Parece claro que, aquí, Paulo Freire no está considerando otras opciones frente a las preguntas de los niños. En otras palabras, podríamos preguntar: ¿será que responder sus preguntas es la forma más respetuosa frente a ellas? ¿Qué otras alternativas, dialógicas, tenemos para enfrentar las preguntas de nuestras hijas e

hijos y así corresponder a un pedido de atención? ¿Darles respuesta a sus preguntas es la manera más adecuada de respetar su derecho a preguntar?

6. LAS CARTAS A NATHERCINHA

Es una cosa buena, Natercinha, que no dejemos nunca de ser niños.
(Freire citado en Lacerda, 2016, p. 50)

Recientemente, fueron publicadas por Nathercia Lacerda (Lacerda, 2016) las cartas que Paulo Freire escribió para ella en los tiempos del exilio en Santiago de Chile y que el propio Paulo Freire menciona en *Cartas a Cristina*. Se trata de una obra muy bonita, con fotos históricas, presentación de Nathercia, las seis cartas de Paulo Freire, una carta actual de ella a Paulo Freire, una carta de Madalena Freire (la hija mayor de Paulo Freire) a Natercinha y algunos detalles que expresan mucho cuidado y cariño. Las seis cartas de Paulo Freire fueron dactilografiadas y fotografiadas a partir del manuscrito original.

Natercinha es prima segunda de Paulo Freire. Él es hijo de una de las hermanas del abuelo de ella; Lutgardes, por tanto, es sobrino del abuelo y primo de la mamá de Nathercia. Aunque Paulo Freire fuese de hecho su primo, por la diferencia de edad entre ellos, en la época en que se escribieron él parecía más un tío. La correspondencia entre ellos fue iniciada por Natercinha cuando ella tenía nueve años (y él, cuarenta y cinco) en 1967. Las cartas de Paulo Freire a Natercinha (él escribía el sobrenombre de la prima-sobrina sin “h” después de la “t”, tal vez porque el nombre de su abuela era Natércia) tienen fecha entre el otoño de 1967 y octubre de 1969. La última carta fue enviada desde Cambridge, Estados Unidos, donde él ya estaba viviendo después de dejar Chile y antes de ir para Suiza.

Esas cartas son un canto a la infancia, en su forma y en su contenido –tanto por el cuidado con la letra con la cual fueron escritas, especialmente cuidada para que pudiese ser leída por una niña, como por el tono igualitario, intimista y cariñoso–. La escritura está llena de poesía, metáforas e imágenes infantiles. A continuación, haré referencia a las tres primeras. A los cuarenta y cinco años, Paulo Freire se siente niño, vive la infancia, la mantiene siempre viva en él. Los otros niños y niñas, que habitan la infancia cronológica, son para Paulo Freire, sus semejantes, amigos, alguien con quien conversar. Como dice Madalena Freire en la carta a Natercinha, él propone “una conversación entre amigos, colocándose como un igual. De a poco, se va diferenciando como adulto, sin perder la igualdad entre ustedes” (Lacerda, 2016, p. 82).

Para que un diálogo entre adultos y niños sea posible, el adulto precisa colocarse, desde el inicio, a la misma altura del niño, ser un amigo o amiga, un igual. Al final, en la vida de un ser humano, la infancia es lo que lo mantiene vivo: es de donde viene la curiosidad para descubrir el mundo y para entenderse mejor con otros seres humanos. Relacionarse como un igual con un niño es como relacionarse en pie de igualdad con una parte de sí mismo.

La primera carta tiene partes de “gente grande”, cuando Paulo Freire afirma que el mundo está como está porque los seres humanos olvidaron su infancia (*Ibid.*, p. 50). El tono de la carta es diáfano, claro, enfático: el mundo y los seres humanos precisan de la infancia. En la segunda carta, él expresa su voluntad de vivir la niñez, de correr, cantar y jugar, pero también su gusto por la vida en todas las edades, lo que exige cuidar de la infancia-niña, no cronológica: “Nunca dejes morir en vos la Natercinha de hoy. La niña que sos hoy debe acompañar a la joven que vas a ser mañana y a la mujer que serás después” (*Ibid.*, p.54-55). La tercera carta es tal vez la más “política” de todas, la más explícita en términos de la fuerza, justamente política, de la infancia:

Si los hombres grandes, las personas grandes pudiesen o quisiesen reír como los rosales, como los niños, ¿no te parece que el mundo sería una cosa linda? Pero yo creo que un día, con el esfuerzo del propio hombre, el mundo, la vida van a dejar que las personas grandes puedan reír como los niños. Más aún –y esto es importante– van a dejar que todos los niños puedan reír. Porque hoy no son todos los que pueden reír. Reír no es solo abrir o entreabrir los labios para mostrar los dientes. Es expresar una alegría de vivir, ganas de hacer las cosas, de transformar el mundo, de amar el mundo y los hombres, solamente como se puede amar a Dios. (*Ibid.*, p. 57-58)

Paulo Freire afirma que es preciso que todos los seres humanos, de todas las edades, puedan sonreír igual que un niño para que el mundo esté más bonito de verdad, o sea, más justo, más alegre, más lleno de vida. Podemos hasta sentirnos incómodos con la tonalidad normativa del texto y con lo que podría ser leído como una idealización de la infancia, pero es notable cómo Paulo Freire deja ver que las bondades del universo infantil no son accesibles para todos los niños. Por eso, la infancia es también esa voluntad de transformar el mundo para que no solo algunas vidas puedan ser vividas con alegría y voluntad de vivir: una fuerza para que todas las vidas sean vidas de verdad, de alegría, de curiosidad, de amor. El mundo puede ser más mundo con infancia que sin ella, así como una vida con infancia puede ser más vida que sin ella.

En otro texto, dice que la infancia es transformadora, revolucionaria, y por eso, “el conservadurismo es incompatible con la juventud. Es que no se conserva lo que tiene vigencia. Lo que tiene vigencia permanece por sí mismo” (Freire, 2013 [1995], p. 99). He aquí la fuerza política de la siempre presente juventud de la infancia, su rechazo al mantenimiento de las injusticias y opresiones en el mundo.

En un texto publicado como prefacio a un libro de memorias sobre Paulo Freire en inglés (Wilson *et al.*, 2010), su segunda esposa, Ana María (Nita) Araújo Freire hace un tributo a esa relación íntima que el gran maestro pernambucano mantuvo con la infancia durante toda su vida. Ese texto, titulado “Paulo Freire, el eterno niño”, rinde homenaje a esa intensidad e intimidad con que Paulo Freire vivió “infantilmente” toda su vida. Lo que significa, como Nita Freire bien señala, “haber *anunciado* un nuevo [mundo], como solo *niños* de carácter puro, serio, de adulto, pueden hacer” (p. xxv). La exaltación de la infancia puede sonar exagerada e idealizada, pero contiene una potencia singular: afirmar la infancia como una fuerza sería que atraviesa las edades. Asimismo, Nita recuerda allí algunos reconocimientos, como el título de *Bambino permanente* [niño permanente], otorgado a Freire por la Biblioteca Comunale di Ponsacco, en Pisa, Italia, el 31 de marzo de 1990. Una vez más, la permanencia de la infancia muestra que ella no está apegada a una edad cronológica.

En ese texto y en la biografía que escribió sobre Paulo, Nita Freire recuerda un escrito en que el marido, incluso hablando de la propia muerte, lo hacía con una alegría infantil: “¡Pucha, muchacho! La alegría infantil continúa vivísima y todavía infantil. Creo que aún voy a vivir mucho y morir en Brasil. Pues bien, cuando yo muera, ¡esta alegría aún será infantil!” (Freire citado en A. M. Freire, 2006, p. 621). Las palabras quedaron cortas: la alegría infantil de Paulo Freire aún está viva entre nosotros, entre cualquiera que se encuentra con su pensamiento y su vida infantil.

7. LA INFANCIA MÁS AFIRMATIVA DE PAULO FREIRE: LA REVOLUCIÓN

La niña continúa viva, comprometida en la construcción de una pedagogía de la pregunta.

(Freire y Faundez, 2013 [1985], p. 221)

Para Paulo Freire, la infancia va mucho más allá de la cronología, y eso ya fue destacado por varios estudiosos del maestro de los sueños pedagógicos. Por ejemplo, en una comparación con el italiano Giorgio Agamben, Elydio dos Santos Neto y Marta Regina Silva (2018 [2007])

enfatan que, para Paulo Freire, la infancia es entendida como una condición de la existencia humana, asociada a su cualidad de inacabada. Por su parte, Célia Linhares destaca que, en Freire, lo infantil es “lo que aún se guarda como sueño, potencia, deseo y, por tanto, lo que aún está rodeado de misterios, de posibilidades inéditas y, como tal, aún no logró encontrar palabras para expresarse claramente” (Linhares, 2007, p. 11). Así, si esa asimilación de la infancia al deseo le confiere cierta carencia o negatividad en una dimensión antropológica, como una “metáfora de la existencia humana” en sus dimensiones ética y política, la infancia y lo infantil contienen la más afirmativa forma de libertad como creación de una vida colectiva cargada de posibilidades, sueños y utopías.

Al mismo tiempo, una de las dimensiones más afirmativas de la infancia en la obra de Paulo Freire aparece en la última parte de su “libro hablado” con Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta*. Tal vez no sea una coincidencia, pues, como acabamos de afirmar, es esa la más infantil de sus *pedagogías*. En ella, la infancia aparece no como etapa de la vida, ni como condición de la vida o metáfora de la existencia, sino como una cualidad de un proceso revolucionario. Efectivamente, así termina el pernambucano este “libro dialogado” con el pensador chileno:

En mi primera visita a Managua, en noviembre de 1979, hablé ante un grupo grande de educadores en el Ministerio de Educación y les dije que la revolución nicaragüense me parecía una revolución niña. No por recién “llegada”, sino por las pruebas que estaba dando de curiosidad, de inquietud, de gusto por preguntar, porque no temía soñar, porque quería crecer, crear, transformar.

Dije también en aquella tarde caliente que era necesario, imprescindible, que el pueblo nicaragüense, luchando por la maduración de su revolución, no permitiese que envejeciera, matando la niña que estaba creciendo.

Volví allí hace poco. La niña continúa viva, comprometida en la construcción de una pedagogía de la pregunta. (Freire y Faundez, 2013 [1985], p. 221)

La imagen de la infancia, o de la niñez, no podría ser más afirmativa y potente. Ella es un modo de elogio, una forma de hablar bonito, una especie de celebración de una revolución que no borra su curiosidad, su inquietud, su gusto por preguntar, su querer soñar, su deseo de crecer, crear y transformar. Es esto lo que constituye la infancia sin edad para Paulo Freire: un deseo, un gusto, una sensibilidad para las fuerzas de la vida, como la curiosidad, el sueño y la transformación.

La infancia de la revolución nicaragüense no tiene que ver con el tiempo cronológico de estar en el mundo. Ella es, sí, una niña de corta edad, pero no es una niña por su corta edad, es decir, por haber

nacido hace poco tiempo, o por ser una “recién llegada” al mundo. No. Ella no es una niña por lo que carece o por lo que tiene de pequeña, de poco tiempo vivido, o por lo que ella será, por su proyección en un tiempo futuro. La revolución (nicaragüense) es una niña por lo que ella es, por su modo de habitar el tiempo presente, por lo que muestra de fuerza afirmativa, por su potencia, su forma de ser una revolución curiosa, inquieta, soñadora, creadora, transformadora. Ella es una niña por la manera en que afirma una vida revolucionaria, por su modo de mostrar una revolución al mundo, de proponer no solo una revolución, sino también un modo de existencia revolucionaria.

Estamos al final de los años 1970, que es también el final de lo que Paulo Freire considera su tercer exilio. Está regresando a Brasil, pero continúa viajando por el mundo. Se encuentra, en Nicaragua, frente a una revolución que es también una niña cronológica, tiene apenas pocos meses de vida y, como tal, anticipa diversas posibilidades para su crecimiento en el tiempo.

Son muchas las figuras posibles para crecer y, dentro de ellas, Paulo Freire destaca dos formas de relacionarse con la infancia que pueden distinguirse al madurar. La primera, que entiende madurar como envejecer y, por lo tanto, como un borrar la infancia para superarla o para convertirla en otra cosa. Esa es la posibilidad que puebla una manera de entender la infancia como algo que debe ser transformado en otra cosa que la supere. De esa posibilidad, se despliega también una concepción de la educación como el camino más apropiado para esa salida, una especie de formación de la infancia que permitirá convertirla en aquello que es idealizado para ella y que será también lo que ella no es. La segunda, aquí implícitamente defendida por Paulo Freire, que entiende la infancia como algo que la madurez haría bien en preservar, alimentar y cuidar, en la medida que otorga vida a la vida y, por eso, nunca debe abandonarse. De esta forma de entender la infancia se desprende, para la educación, otra relación con ella, otra lógica de formación, más cercana a la atención, al cuidado y a la escucha de la infancia, porque si la infancia fuese superada o borrada, la vida disminuiría en cuanto tal: sin la infancia, la vida es menos vida, a cualquier edad. Siguiendo esa posibilidad, la educación podría dejar de preocuparse en formar a la niñez en otra cosa que ella no es, para preocuparse en cultivarla y atenderla, para que ella continúe siempre viva, siendo lo que es, en todas las edades.

Esa infancia-niñez de la revolución nicaragüense es la potencia creativa y curiosa de la vida en cualquier edad. Ella es una niña dedicada, comprometida, fecunda. Y lo que ella se entrega a construir es una pedagogía de la pregunta, aquella que aprende y enseña a preguntar; preguntando y preguntándose, ella se pregunta, “¿qué

es preguntar?, ¿cuál es el sentido, por qué y para qué hacerlo?”. Esa pedagogía se coloca a sí misma, permanentemente, en estado de pregunta, vive intensamente la pregunta y el preguntar.

Como vemos, Paulo Freire no se dedicó particularmente a la educación de niñas y niños, como sí a la niñez como infancia. Esa es una visión propiamente infantil, tanto que ella es el mayor elogio a una revolución, por cierto, nada menos que una revolución, la cosa más seria del mundo, la más importante y adulta de todas las cosas entre las personas adultas, y, por eso mismo, no necesita dejar de ser, al mismo tiempo, la más alegre, juguetona y preguntona de todas las cosas. En esta perspectiva, la cosa más adulta de todas las cosas necesita, por eso mismo, ser también la más infantil de todas. Nada parece más necesario que revolucionar el estado de cosas y los modos de vida dominantes en América Latina, y lo que Paulo Freire está sugiriendo es que una revolución infantil es la más educadora de las revoluciones. Lo más necesario en el mundo adulto no puede prescindir de la infancia.

Paulo Freire sabe muy bien, desde niño, de la necesidad de revolucionar la vida en América Latina. Es justamente una de las cosas que aprendió cuando era niño, en Jaboatão, y que siempre lo acompañó. Junto a esa necesidad, también afirma que una revolución sin infancia es una revolución que pierde su capacidad de crear, de preguntarse, inquietarse... O sea, la infancia es condición de una revolución que se enorgullece de estar siendo lo que es.

No es el lugar, aquí, de juzgar la evaluación que Paulo Freire hace de la educación nicaragüense, mucho menos de la propia revolución nicaragüense, ni siquiera de evaluar el éxito o fracaso histórico de esa revolución... No es eso lo que está afirmando Paulo Freire. No es la infancia la que garantiza el éxito de una revolución; tal vez, hasta, sea justamente lo contrario: el mundo que vivimos parece ser muy hostil con una infancia así concebida. Cuanto más infantil, niña, cuanto más una revolución afirma una pedagogía de la pregunta, más expuesta está a las hostilidades del sistema. La infancia nada tiene que ver con una táctica del éxito. Lo que Paulo Freire está afirmando es que una revolución “propiamente tal”, o una revolución que está siendo o quiere ser verdaderamente una revolución, la más revolucionaria de las revoluciones, no puede olvidarse ni borrar su infancia. Así, la revolución más revolucionaria es la más infantil de las revoluciones. Y, siendo infantil, educa en la infancia, en la alegría, en la curiosidad, en la pregunta, que no tiene edad.

Según vimos en las primeras secciones del presente capítulo, Paulo Freire no solo considera esencial mantener la infancia más allá de la infancia cronológica, sino que además su vida es un ejemplo de un cultivo permanente de su infancia. Extendemos aquí esa apreciación

sobre la revolución a la educación: la educación más revolucionaria, más verdadera, más propia es una educación infantil –alegre, curiosa, preguntona–. De la misma forma, para cualquier educador o educadora, la infancia no es meramente algo a ser educado, sino, ante todo, una condición para vivir una vida educativa sensible al autocuestionamiento, al compromiso, en un acto pedagógico al mismo tiempo inquieto y creativo.

Por eso, tal vez también podamos entender los riesgos de esa postura infantil: cuanto más infantil, más un educador puede estar expuestos a las hostilidades del sistema. No obstante, a la vez, cuanto más infantil sea, más educador o educadora será aquel o aquella que no olvide ni borre su infancia y, al contrario, la mantenga viva en un modo cuestionador, alegre y curioso de habitar su práctica educativa.

En otras palabras, para el educador de Pernambuco, la infancia adquiere el estatus ontológico, primero, en el ámbito de lo humano, aquel que realiza su historicidad en tanto ser lanzado a la problematización y transformación de la vida presente. En sus términos, “en la comprensión de la Historia como posibilidad, el mañana es problemático. Para que él venga es necesario que lo construyamos mediante la transformación del hoy. Hay posibilidades para diferentes mañanas” (Freire, 2001, p. 40), porque “el futuro no es un *dato dado*, un *sino*, un *destino*” (Freire, 2008 [1994], p. 130). Así, la infancia realiza el sentido político de una existencia propiamente humana: su vocación irrenunciable por ser más, por afirmar el futuro como posible y no como determinado, su permanente estar siendo, en vez de ser de una vez y para siempre. Su curiosidad por otras formas de vida que no están siendo afirmadas en el mundo que habitamos. En ese sentido, el andariego de la utopía dice: “la lucha no se reduce a retrasar lo que vendrá o asegurar su llegada; es necesario reinventar el mundo” (Freire, 2001, p. 40). La infancia es política. Ella es una condición imprescindible de la “politicidad” de la educación y de la vida política de un educador o educadora. La infancia es, para Paulo Freire, una fuerza reinventora de mundo.

8. PALABRAS INFANTILES PARA QUIEN NUNCA DEJA DE SER NIÑO

*Fue así como en una tarde lluviosa de Recife, cielo oscuro, plomizo,
fui a Jaboatão, en buscar de mi infancia.*
(Freire, 2010 [1992], p. 48)

Como acabamos de afirmar, este estar siendo infantil que Paulo Freire atribuye a la revolución sandinista en Nicaragua puede ser atribuido también a la propia vida del educador pernambucano. Eso puede ser confirmado cuando releemos algunas de sus afirmaciones sobre su

niñez o sobre la infancia de una revolución. Al percibir la forma de su escritura, al mismo tiempo cuestionadora y amorosa, percibimos la infancia de Paulo Freire como algo que él mismo alimenta y no quiere abandonar nunca.

Hasta en sus últimas intervenciones públicas –entrevistas, encuentros, ceremonias–, sentimos, en él, un modo infantil de estar siendo y andar por el mundo, de cuestionarse infantilmente a sí mismo, a los otros, a las otras y al propio mundo hasta el final de su vida. Para decir esas notas infantiles con sus palabras: la infancia perenne de Paulo Freire se expresa en su curiosidad, su inquietud, su gusto por preguntar, por no temer soñar, por querer crecer, crear, transformar, en su habla de niño, en el uso originario de las palabras que su primer mundo formó en él durante su infancia cronológica, la cual se prolongó a lo largo de toda su vida. Él habla como niño, con lenguaje y forma de niño, hasta en las ocasiones más solemnes e importantes, justamente porque solo la infancia puede dar cuenta de esas ocasiones. Paulo Freire nace y crece manteniéndose niño, vivo, curioso y atento. Siempre comprometido en la construcción de una pedagogía niña, infantil, una pedagogía infantil de la pregunta. La infancia no es cuestión de edad, de tener pocos años, de cuantificación del tiempo. Que lo diga el educador nordestino:

Los criterios de determinación de la edad, de la juventud o de la vejez, no pueden ser puramente los del calendario. Nadie es viejo solo porque nació hace mucho tiempo o joven porque nació hace poco. Por el contrario, somos viejos o jóvenes mucho más en función de cómo pensamos el mundo, de la disponibilidad con la que nos entregamos, curiosos, al saber, cuya búsqueda jamás nos cansa y cuyo hallazgo jamás nos deja satisfechos o inmovilizados. Somos viejos o jóvenes mucho más en función de la vivacidad, de la esperanza con que estamos siempre dispuestos a comenzar todo de nuevo, si lo que hicimos continúa encarnando nuestro sueño. Sueño éticamente válido y políticamente necesario. Somos viejos o jóvenes mucho más en función de si nos inclinamos o no a aceptar la transformación como señal de vida y no la paralización como señal de muerte. (Freire, 2013 [1995], p. 97)

La infancia es una vida curiosa, incansable, insatisfecha, movilizadora, vivaz, esperanzada. Una vida que comienza todo de nuevo o que está siempre comenzando. Una vida que ve en la transformación una señal de vida y en la falta de transformación una señal de muerte.

Así, la infancia no es una cantidad de tiempo vivido, sino una forma de relacionarse con el tiempo, justamente, a cualquier edad. En una de las cartas pedagógicas que componen su póstumo *Pedagogía de*

la indignación, ya muy alejado, por tanto, de su infancia cronológica, unos pocos meses antes de morir, en enero de 1997, Freire comenta, en la primera carta, el dinamismo de la vida urbana, las transformaciones que ella exige para personas de más setenta años, como él mismo, y concluye: “es como si hoy fuéramos más jóvenes que ayer” (Freire, 2013 [2000], p. 35).

La frase es una declaración de infancia; una definición precisa: la infancia es, justamente, una forma de experimentar el tiempo en una medida que él se invierte. Hoy somos más jóvenes que ayer, he aquí la infancia, sin edad, de cada edad, a cualquier edad. La infancia es vivir el tiempo juvenilmente, abierto a los mundos, que abre una pregunta, no importan los años que se tenga. Es una forma –el maestro de los sueños pedagógicos continúa– de estar “a la altura de nuestro tiempo”, una altura que no se mide en distancia del piso, sino en la determinación para correr riesgos; apertura para lo inusitado, intimidad con los secretos del mundo, disposición para ser de otra manera, así como –Freire concluye poco después– para “comprender a adolescentes y jóvenes”.

Podemos ser más jóvenes, hasta niñas o niños (¡si nos atrevemos a ser más jóvenes!), a los setenta años. Hay niños de setenta años más jóvenes que adultos de cuarenta, que jóvenes de veinte o, incluso, que niños de nueve. Algunos años antes, con más de sesenta años, Paulo Freire afirma algo semejante sobre él mismo:

Sexagenario, tengo 7 años; sexagenario, tengo 15 años; sexagenario, amo las olas del mar, adoro ver la nieve caer, parece incluso alienación. Algún compañero de izquierda podría decir: Paulo está perdido sin remedio. Y le diría a mi hipotético compañero de izquierda: estoy encontrado precisamente porque me pierdo mirando cómo cae la nieve. Sexagenario, tengo 25 años. Sexagenario, amo de nuevo y comienzo a crear una vida otra vez. (Freire, 2016 [2001], p. 46)

Amar una ola del mar; adorar ver la nieve caer, sobre todo cuando se pertenece a una región donde no hay nieve. Perderse en lo que parece menor, insignificante, no importante, en la belleza del detalle. Relacionarse estéticamente con el mundo, en ese sentido, es apreciar su belleza sin ahorrar tiempo en eso. Finalmente, amar la infancia significa atreverse a comenzar a vivir nuevamente cada momento. A reaprender a nacer después de la muerte. A volver a amar después de la muerte de la compañera amada. A nacer nuevamente en el amor después de la muerte del ser amado. A comenzar a amar cuando parece que el amor acabó, cuando el amor de toda la vida muere y parece que se terminó el amor en la vida. La infancia llama justamente a

comenzar a amar nuevamente, como si nunca hubiésemos amado, como si comenzáramos a amar por primera vez. Amor infantil, amor de infancia, infancia del amor que nace siempre y de nuevo.

Así, la infancia es una forma de relacionarse con el tiempo, de jugar en el tiempo: para inventarlo y hacerse más joven con su pasar y para relacionarse con el futuro como algo siempre abierto, como algo que no nos hace (Freire, 2013 [2000], p. 68), sino que nosotros luchamos para rehacer y, en esa lucha, nos rehacemos también a nosotros mismos. La infancia es una forma de mirar el futuro con ojos abiertos, como él también se dispone para nosotros, en la condición inacabada que nos habita como seres humanos (Santos Neto y Alves; Silva, 2011). Finalmente, la infancia es, antes que nada, una forma de habitar el presente, de estar enteramente presentes en el presente, como si el tiempo fuera solo presente, dando cuerpo al ahora y como si nosotros fuéramos siempre infancia, como si el futuro fuera apenas otra forma del presente. En la infancia, hay poco pasado y un futuro abierto, indefinido; el tiempo de la infancia es el presente. Leamos a Paulo Freire, niño de conjunciones y conexiones: “yo creo que el mejor tiempo que usted vive, es hoy” (Freire citado en Blois, 2005, p. 30). O en otro relato: “El mejor tiempo, en verdad, para el joven de 22 o de 70 años, es el tiempo que se vive. Es viviendo el tiempo como mejor pueda vivirse que lo vivo bien” (Freire, 2013 [1995], p. 98). Los dos textos parecen próximos, pero vale notar la forma reflexiva del verbo en el segundo: no se trata tan solo de vivir, sino de vivirse, de arrojarse a sí mismo a la vida, en la vida. Es el tiempo del buen vivir.

Justamente porque la infancia es esa presencia y esa relación con el presente, resulta importante que los niños cronológicos crezcan “ejerciendo esta capacidad de pensar, de indagarse y de indagar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y no solo de seguir los programas impuestos antes que propuestos. Los niños precisan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, cosa que solo se hace decidiendo” (Freire, 2013 [2000], p. 71).

He aquí, tal vez, una de las marcas principales de una pedagogía de la infancia para Paulo Freire: dar a la infancia cronológica las condiciones para que ella pueda vivir infantilmente su infancia, lo que significa que pueda vivir también infantilmente su entrada en el mundo de las letras a través de una educación política sensible, atenta, hospitalaria de la infancia, que no la agrede, que no la condene a morir. En este aspecto, las preocupaciones educativas de Paulo Freire, como sabemos, exceden, y mucho, la infancia cronológica.

En una conferencia sobre “Derechos humanos y una educación liberadora” ofrecida en la Universidad de São Paulo en julio de 1988, afirma: “La educación de la que hablo es una educación del ahora y es una

educación del mañana. Es una educación que todo el tiempo nos pone a preguntarnos, rehacernos, indagarnos” (Freire, 2016 [2001], p. 47). La infancia es la forma de toda educación, a cualquier edad. He aquí una de las paradojas de quien da la vida por la educación de personas adultas: del modo como Paulo Freire piensa la educación, inclusive la educación de jóvenes y adultos, ella no puede no ser; entre otras cosas, una educación “infantil”, porque lo que constituye a la infancia es una condición de esa educación, esto es, inquietarse, indagar, dudar, preguntar, crear. Esa educación infantil, atenta a la infancia, invita a educandos y educandas, cualquiera sea su edad, a vivir en la infancia; a aquellas y aquellos que la habitan, a mantenerla viva, a cuidarla; y a aquellas y aquellos que la olvidaron o la perdieron, a recuperarla o (re)inventarla.

Tal vez por eso el propio Paulo Freire haya cuidado de alimentar siempre su condición infantil. En esa misma intervención, defiende una educación en la perspectiva de los derechos humanos que sea: “valiente, curiosa, que despierte la curiosidad y la mantenga viva; por eso mismo una educación que, dentro de lo posible, vaya preservando a la niña que fuimos, sin dejar que su madurez la termine matando” (*Ibid.*, p. 46). Percibamos el uso del sustantivo femenino, “niña”, para llamar la atención del sexismo del lenguaje. Notamos también el lenguaje tan cercano de aquel usado para referirse a la revolución nicaragüense, una década antes. En esta perspectiva todas y todos son cualquier persona. Toda educación necesita preservar la niña que fuimos; ayudar a mantenerla viva a lo largo de la vida entera.

Seguidamente, Paulo Freire completa su declaración de amor a la infancia: “creo que una de las mejores cosas que he hecho en mi vida, mejor que los libros que escribí, fue no dejar morir en mí al niño que no pude ser y el niño que fui” (*Ibid.*, p. 46). Es tan potente la condición infantil, la infancia, que es necesario no solo mantener viva la infancia que fuimos, sino también la que no pudimos ser.

Esa necesidad surge también en la presentación de *Cartas a Cristina* al justificar la necesidad de no dicotomizar la infancia de la “adulterez” en su reconstrucción autobiográfica de sí mismo:

En efecto, un corte que separase en dos al niño del adulto que se viene dedicando, desde el comienzo de su juventud, a un trabajo de educación en nada podría ayudar a la comprensión del hombre de hoy que, tratando de preservar al niño que un día fue, también busca ser el niño que no pudo ser. (Freire, 2008 [1994], p. 28)

Es preciso, hasta el final de la vida, buscar ser todos los niños y niñas posibles: los que fuimos y los que no pudimos ser. La infancia abre la vida a la posibilidad de que todo pueda ser (de manera diferente

a como es). Eso hace mucho sentido para un “niño conjuntivo” y un “niño conectivo”, para mantener vivas las otras infancias que no pudieron ser conectadas, reunidas, conjugadas, vividas. Y hace también mucho sentido para cualquier educador o educadora sensible al encuentro con otras y diferentes infancias, para ayudar a cuidar o restaurar, en los otros y otras, su condición infantil.

La infancia, para Paulo Freire, es algo que está más allá de la propia biografía, que la incluye, pero que no se agota en ella. En ese sentido, el lugar que el educador nordestino da a la infancia ayuda a pensar que hay infancia atravesando el *chronos* de nuestras vidas –en nuestro pasado, en nuestro presente, en nuestro futuro– y también en otros tiempos que experimentamos según lógicas diferentes. En una visión menos antropomórfica, podemos también percibir que hay infancia en los otros y otras, en la “otredad”, en las plantas, en los animales, en la escuela, en el mundo. Hay una vida infantil en el mundo a la espera de ser sentida, escuchada, alimentada. Hay una infancia de la escuela a recuperar, a reinventar. Hay mucha infancia en el mundo, hay una infancia del mundo esperando ser activada y revivida, por niñas y niños conjunción y niños y niñas conectivos de todas las edades.

He aquí mi lectura infantil de la infancia en Paulo Freire, de su infancia-niñez. De su pasión niño-infantil. De su vida de niño en todas las edades. De la fuerza revolucionaria de la niñez-infancia. Hay, como vimos, muchas infancias en Paulo Freire. Hay una fuerza extraordinariamente niña-infantil en su palabra y en su vida.

Quién sabe los lectores y lectoras del presente capítulo estén ahora un poco más atentos a la infancia-niñez, a la propia infancia-niñez y a las infancias-niñas del mundo. Así, jugaremos, sonreiremos, saltaremos en la nieve, en el calor, en el Brasil de hoy y de siempre, y en cualquier parte del mundo que exija un poco de infancia-niñez para ser más propiamente mundo. Y sigo escribiendo casi finalizando, para comenzar otra vez, a la búsqueda de nuevos inicios, de más infancia y más niñez, en las palabras y en la vida de Paulo Freire. Y encuentro, como un puente, una niña que nos lleva a amar la vida en una escritura infantil:

A los 23 años, recién casado, comencé a descubrir –aunque aún no fuese capaz de expresarlo con claridad– que el único modo de mantenernos vivos, alertas y de ser verdaderamente filósofos es nunca dejar morir el niño que existe dentro de nosotros. La sociedad nos presiona para que matemos ese niño, pero debemos resistir, porque cuando matamos al niño que hay dentro de nosotros nos estamos matando a nosotros mismos. Nos marchitamos y envejecemos antes de tiempo. Tengo ahora 62 años, pero frecuentemente me siento con 10 o 20. Cuando subo cinco escalones, mi

cuerpo me hace recordar la edad que tengo, pero lo que hay dentro de mi viejo cuerpo está intensamente vivo, simplemente porque preservó el niño que hay dentro de mí. Creo también que mi cuerpo es joven y tan vivo como cuando ese niño que fui otrora y que continuó siendo, ese niño que me lleva a amar tanto la vida. (Freire y Macedo, 2015 [1990], pp. 241-242)

EPÍLOGO

(ALGUNAS) CRÍTICAS A PAULO FREIRE ¿PARA QUÉ POLÍTICA HAY LUGAR Y TIEMPO EN LA EDUCACIÓN?

Una pedagogía será tanto más crítica y radical cuanto más ella sea investigativa y menos llena de “certezas”. Cuanto más “inquieta” sea una pedagogía, más crítica ella se tornará. Una pedagogía preocupada por las incertezas que radican en las cuestiones que discutimos es, por su propia naturaleza, una pedagogía que exige indagación. Así, esa pedagogía será mucho más una pedagogía de la pregunta que una pedagogía de la respuesta.

(Freire, Macedo, 2015 [1990], p. 89)

Cuando yo digo de la naturaleza política de la educación, quiero subrayar que esta es un acto político. Por eso mismo, no hay por qué hablar de un carácter o de un aspecto político de la educación, como si ésta tuviera tan solo un aspecto político, como si no fuera una práctica política. Y no hay una escuela que sea buena o mala en sí misma, en cuanto institución. Pero al mismo tiempo no es posible pensar la escuela, pensar la educación, fuera de la relación de poder, es decir, no puedo entender la educación fuera del problema del poder, que es político. Es necesario que los educadores estén advertidos de eso, porque en la medida en que el educador entiende que la educación es un acto político, él se descubre como un político. En verdad, el educador es un político, es un artista, él no solo es un técnico que aprovecha las técnicas o que emplea la ciencia.

(Freire, 2006 [1995], p. 42)

¿Cómo relacionarse con un autor? Recuerdo mi formación en Filosofía, en la Universidad de Buenos Aires: lo más importante era lo que se llamaba “crítica”, entendida como un ejercicio de indicar los problemas, los límites de un pensamiento o de un sistema de pensamiento. Los autores con los cuales trabajábamos eran, en general, distantes, muertos hace bastante tiempo. Muy poco o nada de sus vidas era colocado sobre la mesa. Eso es habitual en el mundo de la filosofía académica. Tiene su gracia, pero también sus límites (¿estoy siendo, ahora, excesivamente crítico?). El principal límite, pienso, es que ese ejercicio acaba tomando el espacio y la oportunidad de una dimensión más viva y creativa del pensamiento. No es que aquella sea incompatible con esta, pero lo que de hecho suele suceder es que la crítica seduce por su fuerza para indicar los límites de otro pensamiento, y no para fortalecer la potencia del propio pensamiento. Cuando el pensamiento estudiado está apartado de la vida, cuando dialoga tan solo con una historia intelectual de las ideas, la crítica se puede tornar abstracta y descarnada.

Poco a poco, tal vez, me fui apartando de esa postura. No es que ella no esté aún conmigo (por lo menos parte de lo que sigue es la muestra más evidente de cuán compleja es la relación con nuestra propia formación, incluso en los aspectos que podemos, explícitamente, ponerla en cuestión), sin embargo, fui incorporando, con una fuerza cada vez más creciente, otra actitud: más afirmativa, conectiva, más bien de composición que de enfrentamiento con otros pensamientos (y otras vidas). Un trabajo de prestar atención a lo que permite componer y pensar juntos, más que señalar los límites externos de un pensamiento.

De esta manera, aprendí a disfrutar de esa postura leyendo como algunos filósofos la practican –tal vez Deleuze sea el ejemplo más evidente, aunque no el único– y también viendo personas –dedicadas o no a la filosofía– viviendo con esa actitud. En ese sentido, la porción mayor de ese aprendizaje tal vez no venga tanto de los libros, y sí de mis años viviendo, enseñando y aprendiendo en Brasil, así como de los viajes, de la incontestable fuerza de la experiencia de la diferencia que ellos traen. Al mismo tiempo, la inmersión en el movimiento de “filosofía para/con niños” me hizo sentir la necesidad de vivir la filosofía, más que apenas estudiarla o leerla.

He aquí que me encuentro –o reencuentro– con Paulo Freire, casi un símbolo de Brasil, de sus contradicciones, embates y desafíos, de sus bellezas, delicadezas y tensiones. Pensé, entonces, que la (re)lectura y la escritura de uno de los mayores educadores de nuestro tiempo serían una excelente oportunidad para profundizar ese camino de aprender a pensar y a vivir la educación. Profundizar esa especie de

“estado de aprendizaje” en que me encuentro hace algún tiempo, que no vino conmigo y que aprendí (quien sabe de qué manera), entre otros, con Paulo Freire, y que ya no quiero desaprender. Lo que he intentado hacer en este libro fue componer con el educador nordestino una manera, siempre en movimiento, abierta, provisoria, de pensar un problema filosófico-educativo que nos afecta, leyendo su pensamiento y su vida para pensar juntos algunas preguntas “clásicas y básicas” de la educación (“¿qué significa educar?”, “¿cuál es el sentido de la educación?”, “¿qué hace un educador o educadora?”). Intenté, también, responder a una pregunta siempre presente: ¿Paulo Freire puede aún ayudarnos a pensar lo que nos interesa pensar hoy, a vivir la vida educativa y filosófica que nos interesa vivir en el presente? Si puede, ¿cómo? ¿Cuáles son sus inspiraciones? ¿Qué podemos aprender, para pensar un problema de nuestro tiempo, con la obra y la vida de Paulo Freire? Con mis límites, defectos y distracciones, busqué, obstinadamente, instigaciones para componer, reunir, pensar y escribir juntos. Espero que la reinención de Paulo Freire y del problema filosófico-educativo que este libro propone sea también inspiradora de otras reinenciones.

Una vez, en el inicio de mis viajes por el mundo, alguien me preguntó, no recuerdo dónde, “Paulo, ¿qué podemos hacer para seguirlo? ¿Para seguir sus ideas?”. Y yo respondí: “Si me seguís, me destruí. El mejor camino para seguirme es reinventarme, y no intentar adaptarse a mí”. (Freire, Freire y Oliveira, 2009, p. 24)

Aquí, en el epílogo, en el *logos* que viene después del *logos*, en la palabra que está después de la palabra, espero poder reunir y organizar las ideas ya presentadas como forma de mostrar algún aspecto en común, reforzar ciertos detalles, repetir algunas formas infantiles, abrir nuevas vías para el pensamiento. Antes, mostraré el contexto político del lugar entre perverso, inaccesible e insólito en que se ha puesto en los últimos años a la figura de Paulo Freire en su Brasil natal. Preferiría no hacerlo, pero es tan descaradamente inaceptable que no hay cómo pasarlo por alto. A la vez, percibir ese contexto puede ayudarnos también a elucidar los modos, sentidos y finalidades del problema que trata la presente escritura.

1. CONTEXTO POLÍTICO

Digamos las cosas como ellas son, sin rodeos: Brasil vive una situación política escandalosa. Una alianza entre partidos, medios de comunicación y sectores del poder judicial decidió hacer lo que no conseguía a través del voto: sacar al Partido de los Trabajadores (PT)

del gobierno. Para eso, fabuló el *impeachment* contra la presidenta Dilma y encarceló a Lula, el único petista casi imposible de ser vencido en elecciones limpias, o sea, sin proscipciones. Uno de los aspectos más chocantes de esa maniobra es el trabajo mediático para que gran parte de la población la apoyase. Y, más aún, que haya elegido, para continuar y consolidar ese proceso, a un exmilitar con una política explícita y claramente regresiva en términos de derechos de los sectores históricamente más castigados de Brasil: sin tierra, negros, indígenas, mujeres, LGBT; esto es, los oprimidos de Paulo Freire, los desaharrapados de ese país tan increíblemente contradictorio. Es como si el hambre, la desigualdad, la exclusión y la miseria pudiesen ser resueltas por aún más liberalismo económico. Y no se trata solo de personas: también de la tierra, de los ríos, de los animales, del aire, de las reservas minerales, todo ahora es sometido a la ley del mercado, o sea, del dinero. En ese contexto político-económico, el programa educativo es claro: viva la meritocracia, el emprendedurismo, y fuera Paulo Freire. Estamos en el horno, sobre todo los desaharrapados.

Pero esa es la realidad de los días que vivimos en Brasil. Y es una realidad que, a diferencia del golpe de 1964, que llevó a Paulo Freire al exilio, tiene la legitimidad del voto. Sorprendería al propio Paulo Freire. Claro, la crítica aquí sería muy bienvenida. Por ejemplo, es evidente que el propio PT no es solamente una víctima y que tiene una gran responsabilidad en ese proceso. Y no solo el PT. Todos los que se dicen “progresistas”, inclusive los que, como yo, somos profesores en universidades públicas, no podemos postergar la tarea de poner en cuestión nuestra parte. El momento exige el mayor rigor para con nosotros mismos. Pero la cuestión no es ser o no ser del PT, a favor o en contra del PT, como nos quieren hacer creer. El PT practicó la misma política que tanto criticó y que se sigue practicando después de él. Le dio un contenido un poco diferente, pero no cambió el modo de hacer política en Brasil. Así, cayó en sus propias redes. Al final, la cuestión es si somos capaces de practicar otra política.

Por eso, el momento pide respuestas afirmativas y creativas frente a la realidad que estamos viviendo. Es lo que estoy intentando hacer con este libro, como respuesta al ataque infame contra el más renombrado educador de América Latina. El embate en torno a Paulo Freire acostumbra a ser circunscrito por feroces y apasionados ataques y defensas. Aquí, busco algo diferente: mostrar la impropiedad de la tentativa de destrucción de su figura desde la exposición de los valores educativos y filosóficos de su pensamiento y de su vida, a partir de una forma, ideas y referencias un poco diferentes de las que suelen utilizar aquellos que lo defienden.

Para comprender mejor ese contexto, presento las líneas principales del embate contra Paulo Freire, el cual ganó diversas formas de expresión en los últimos años en Brasil. Una de ellas fue a través de la organización Escola Sem Partido (ESP), que, tal como el propio nombre sugiere, carga una disociación entre escuela y política, no solo en la forma de proscribir el proselitismo escolar a favor de determinado partido político, sino también al proponer una disociación más fundante entre escuela/educación y política. Se afirma, como pretensión, la “neutralidad” de la escuela y de los profesionales de la educación.

El objetivo más evidente de la ESP es el fortalecimiento de instituciones como familia y la iglesia; y el menos declarado, el debilitamiento de la función educadora de la escuela pública, limitada a la transmisión de contenidos técnicos y científicos, pretendidamente objetivos y neutrales. La educación y la escuela, se afirma, deberían ser apolíticas y, por eso, sus mayores enemigos son aquellos que, como Paulo Freire, han defendido la naturaleza política del trabajo pedagógico. Así, la ESP no puede disimular algunas tensiones: en nombre de la libertad de cátedra y a partir de concepciones tecnicistas, intenta, de hecho, anular o limitar la libertad de expresión de profesores y profesoras; judicializar la educación y criminalizar la docencia (por un crimen que llaman, falsamente, de adoctrinamiento ideológico por discutir política y diversidad cultural); promover la persecución a los profesores a través de mecanismos de vigilancia y control por parte de los propios alumnos. Así, busca una escuela en la cual no se discutan temas tales como diversidad sexual, género, prejuicio étnico-racial –o sea, en sentido amplio, busca una escuela sin política, lo que significa una escuela que no presente visiones diferentes de mundo y de formas de estar en él–. De ese modo, es una propuesta de una escuela elitista, conservadora y patriarcal.

El propio Freire es testigo de esos embates. Por ejemplo, en su último texto, *Pedagogía de la autonomía*, publicado por primera vez en 1996, afirma: “Porque, dirá un educador reaccionariamente pragmático, la escuela no tiene nada que ver con eso. La escuela no es partido. Ella tiene que enseñar contenidos, transferirlos a los alumnos. Una vez aprendidos, estos operan por sí mismos” (Freire, 2008 [1996], p. 32).

Después de casi veinte años, los “reaccionarios pragmáticos” salieron a la calle: “No más adoctrinamiento marxista. Basta de Paulo Freire”, rezaba una bandera, preparada por el profesor de Historia del Distrito Federal Eduardo Sallenave, de veintisiete años, en las manifestaciones del 15 de marzo de 2013 contra Dilma Rousseff en Brasilia. En el fondo, el enemigo político declarado, el marxismo, el comunismo; en la línea de tiro, colocado como responsable local de

haber llevado el marxismo al sistema educacional brasileño: Paulo Freire. Cabe notar que la organización ESP existe desde 2004,¹ pero parece haber encontrado en el reciente escenario político brasileño condiciones para acciones más penetrantes en las instituciones de los tres poderes públicos. Claro, esas acciones han encontrado resistencias que vienen impidiendo que el movimiento ESP tenga de hecho los instrumentos legales que persigue obstinadamente, sea porque sus acciones no fueron aprobadas o porque fueron aprobadas y después revertidas.²

1 Uno de los adeptos de Escola Sem Partido, Thomas Giulliano, profesor de Historia, publicó un libro, *Desconstruindo Paulo Freire* (2017), en el cual acusa a Freire de ser “genocida intelectual y pedagógico, que fabricaba mimados”, que tornaba al alumno “un sujeto detentor de posiciones innegociables [...]”. Según Giulliano, la pedagogía de Freire propone “el control total del hombre sobre el hombre”, y lo acusa de creer que “a través de su pedagogía llegaríamos al fin de la historia, a la formación del hombre perfecto”. La página web donde el libro es promovido (www.historiaexpressa.com.br) tiene incluso el nombre de la editorial que lo publicó, lo que hace pensar que el propio Giulliano es al mismo tiempo autor, editor, promotor, vendedor y distribuidor de su obra. Tomamos las referencias de la entrevista ofrecida por Thomas Giulliano a Diego Casagrande en el programa “Opinião livre” el 25 de julio de 2017, en el *Boletim da Liberdade* (recuperado el 22 de septiembre de 2017 en www.boletimdaliberdade.com.br), y de la intervención de Giulliano en la audiencia pública de la Cámara de Diputados el 21 de marzo de 2017. El ataque a Paulo Freire no es sólo intelectual, político y pedagógico, sino también estético y moral. Según Giulliano, el pedagogo de los oprimidos “fue alguien que, además de insuficiente en el desarrollo estético, estilístico para un país como Brasil (?) que tiene tanta cultura para ser nuestro patrono, y del punto de vista moral está muy por debajo de cualquier referencia para el debate”. Giulliano considera que “tenerlo como patrono es una vergüenza [...]” y que se debería “sustituirlo y colocarlo en el limbo teórico donde él merece [...]”. Giulliano también acusa a Freire de ser, indirectamente, la causa del actual descontrol y de la violencia en las escuelas, que “tiene que ver de forma indirecta con Paulo Freire: alzó a los alumnos a un protagonismo nefasto...” Y vincula el pensamiento de Paulo Freire a los docentes: “Él es responsable por el vaciamiento del papel docente”. Los docentes habrían perdido su papel a favor del protagonismo del alumno y, según Giulliano, “son los principales responsables” por el estado lamentable de la educación brasileña. Se trata de un ataque evidentemente prejuicioso, dogmático y tendencioso: no se sustenta en ningún análisis, razón o fundamentación, a no ser un desprecio profundo por el mundo y por los valores estéticos, éticos y políticos que Paulo Freire afirma y representa, esto es, los del pueblo nordestino, la cultura popular y la escritura cuidada y comprometida que expresa esa cultura.

2 A pesar de no tener fuerza legal, el proyecto se expande por el país, ganando varios adeptos, pero también movilizando protestas y tensiones por parte de personas que resisten las ideas de la ESP, desde instancias públicas hasta un gran contingente de docentes y estudiantes de todos los niveles de enseñanza. Entre las primeras, se destaca la Advocacia Geral da União (AGU), que emitió un parecer al Supremo Tribunal Federal defendiendo la inconstitucionalidad de la ley aprobada en el estado de Alagoas en 2016, revocándola. Además de esa, otras instancias emitieron pareceres

Entre las acusaciones contra Paulo Freire está el vaciamiento del papel docente. Tal vez sea bueno recordar al propio Paulo Freire para evidenciar el carácter falaz de esa acusación:

No hay cómo no repetir que enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil. Como tampoco hay cómo no repetir que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber: [...] el profesor o la profesora solo enseñan en términos verdaderos en la medida en que conocen el contenido de lo que enseñan, es decir, en la medida en que se lo apropián, en que lo aprenden. (Freire, 2010 [1992], pp. 92 y 105)

Parece que solo quien no lo lee puede acusar a Paulo Freire de vaciar el papel docente. Afirmar que un docente no es apenas un transmisor mecánico de contenido no significa negar su papel fundamental que, para Paulo Freire, tiene como sentido principal provocar una forma específica de aprender: “Enseñar a aprender solo es válido –desde ese punto de vista, repítase– cuando los educandos aprenden a aprender al aprender la razón de ser del objeto o del contenido” (*Ibid.*, p. 104).

Lo que está en juego, entonces, no es un docente que enseña contra otro que no enseña, sino un docente que, en un caso, enseña solo contenidos desprovistos de su razón de ser a quien él cree que nada sabe frente a, en otro caso, un docente que, reconociendo los saberes de alumnos y alumnas, enseña a aprender “la razón de ser”, la significación profunda de esos contenidos que enseña. En otras palabras, frente a un docente que enseña contenidos inscriptos en el contexto y en el mundo que los tornan contenidos significativos.

contrarios a la idea de ESP, tales como la Procuradoria Geral da República; el Ministério Público Federal, por medio de la Promotoria Federal dos Direitos do Cidadão; el Conselho Nacional de Direitos Humanos, que emitió una resolución repudiando las iniciativas de ESP; el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, que trató los proyectos de ley promovidos por el movimiento como amenaza a los derechos humanos básicos; la Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que afirma que la ESP es una amenaza grave a las ciencias, la educación, al estado laico y a la libertad de expresión en Brasil. Y ello sin contar diversas asociaciones de profesores de educación básica y superior y de rectorías de universidades federales. La resistencia a ESP también fue una de las consignas de las movilizaciones estudiantiles de 2016, en las que diversos alumnos secundarios y universitarios ocuparon instituciones de enseñanza en protesta por ese proyecto de ley llamado como “Ley de la Mordaza”. Aún en lo que se refiere a la resistencia, se destaca la actuación del Movimiento Profesores contra la Escuela Sin Partido, creado por docentes del área de educación de la Universidade Federal Fluminense, así como la Campaña Nacional por el Derecho a la Educación, coordinada por Daniel Cara.

Ofrece el contexto histórico, social, cultural y político sin el cual esos saberes no serían saberes. Al contrario, pretender que la enseñanza docente sea neutra debilita su papel y su figura, pues si así fuera quedaría marginado del pensamiento y de la problematización histórica. A partir de esa realidad, Paulo Freire infiere una responsabilidad ética docente:

Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño y mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor; pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar; por un lado, el derecho a tener el deber de “pelear” por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no solo aprender la sintaxis del verbo, y por el otro, el respeto mutuo. (Ibíd., p. 101)

De la crítica a la neutralidad y de la afirmación del carácter directivo y político de la educación surge la necesidad de respetar al alumno, lo que significa aceptar y estimular el discurso contrario al docente, sin embargo, sin ocultar o mentir respecto del propio pensamiento, lo que, según Paulo Freire, constituiría, de hecho, una falta de respeto al educando o educanda (y también a sí mismo en cuanto educador o educadora). Sigamos leyendo al educador del Pernambuco:

Respetar a los educandos, sin embargo, no significa mentirles sobre mis sueños, decirles con palabras o gestos o prácticas que el espacio de la escuela es un lugar “sagrado” donde solamente se estudia, y [que] estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera; ocultarles mis opciones, como si fuera “pecado” preferir, optar, romper, decidir, soñar. Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras les enseño, no importa qué... (Ibíd., pp. 101-102)

Los fragmentos son de *Pedagogía de la esperanza*, que tiene como subtítulo “un reencuentro con la *Pedagogía del oprimido*”. Han pasado veinte años de la publicación de su obra más leída y, en ese libro, Paulo Freire se lee a sí mismo. Defiende la explicitación de la propia perspectiva docente sobre lo que está enseñando como una forma de respeto a los educandos. Muestra el inconveniente del aislamiento de la escuela en relación con el mundo exterior –que se desprendería de concebirla como apenas una transmisora de contenidos, sin estudiar su marco social, histórico y cultural– y complementa la necesidad docente de explicitar no solo la propia perspectiva, sino también, inclusive, de

defender otras perspectivas. Es preciso leer a Paulo Freire con mucha ceguera, prejuicio o mala fe para ver en él a un defensor del adoctrinamiento. Leamos, un poquito más al supuesto “adoctrinador”:

Y no se diga que si soy profesor de biología no puedo alagarme en otras consideraciones, que debo enseñar solo biología, como si el fenómeno vital pudiera comprenderse fuera de la trama histórico-social, cultural y política. Como si la vida, la pura vida, pudiera ser vivida igual en todas sus dimensiones en la favela, en el cortiço o en una zona feliz de los “Jardines” de San Pablo. Si soy profesor de biología, debo, obviamente, enseñar biología, pero al hacerlo no puedo separarla de esa trama. (Ibíd., p. 102, cursivas mías)

Paulo Freire afirma, muy claramente, que un docente de Biología debe enseñar ¡biología! ¿Será que sus acusadores no leyeron con suficiente atención al educador del Nordeste? ¿O será que la lectura de su obra está sesgada por cierta elaboración ideológica que los lleva a ver lo que esa elaboración discursiva de organizaciones, intelectuales, periodistas y proyectos de ley ya establecieron antes de leer –enemigos teóricos abstractos y desconfigurados (“la izquierda”, “el marxismo”, “el comunismo”) y representantes locales de esos marcos teóricos (Paulo Freire, pero también otros como Augusto Boal, Leonardo Boff, etc.) relacionados con el Partido de los Trabajadores, el principal objetivo a ser alcanzado–? ¿A qué intereses político-ideológicos sirve despolitizar la educación en Brasil hoy (lo que esconde, de hecho, una politización reaccionaria exacerbada)?

Esas preguntas permiten pensar que hay un fondo común compartido por Paulo Freire y sus enemigos que ayuda a comprender, por lo menos en parte, tamaña hostilidad: ambos afirman un mismo sentido evangelizador o pastoral para la educación. Que unos y otros llenen esos sentidos de manera opuesta (el marco ideológico que en un caso es visto como la salvación –el marxismo cristiano– es considerado, por los contrarios, la encarnación del diablo) no disimula el piso común que habitan. Sus oponentes también quieren “salvar” la educación vía tecnicismo, meritocracia y el dios mercado.

No obstante, he intentado mostrar que las ideas y la vida de Paulo Freire pueden ser reterritorializadas de otra manera, laica y políticamente comprometida con algunos principios (como la igualdad, la errancia, la transformación no anticipada del mundo) de una educación dialógica más que con una fe o un marco ideológico definido para una educación concientizadora. Antes de pasar a las consideraciones finales, veamos algunas críticas lanzadas a Paulo Freire, comenzando por la propia academia.

2. ALGUNAS CRÍTICAS ACADÉMICAS

La escuela que necesitamos urgentemente es una escuela en la que realmente se estudie y se trabaje. Cuando criticamos, al lado de los otros educadores, el intelectualismo de nuestras escuelas, no pretendimos defender una posición para la escuela en la que se diluyen disciplinas de estudio y una disciplina para estudiar. Tal vez nunca hayamos tenido en nuestra historia una necesidad tan grande de estudiar, de enseñar, de aprender, como hoy.
(Freire, 2010 [1992], p. 141)

La vinculación entre el estado deplorable de la educación brasileña y la figura de Paulo Freire no es patrimonio exclusivo de la ESP. En 2017, fue publicado el libro *Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire*, de Ronai Rocha, profesor de la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que hace una vinculación entre lo que denomina “la actual crisis de la educación brasileña” y lo que postula como elementos relevantes para comprender la atmósfera pedagógica y curricular del país a partir de los años 1970: “El populismo democrático y una manera peculiar de leer a Paulo Freire” (Rocha, 2017, p. 13). En la introducción del libro, al justificar su interés por la obra del pedagogo de la esperanza –del cual aclara nunca haberse ocupado mucho sistemáticamente–, Rocha dice haber descubierto, para su sorpresa, que la principal obra de Freire, *Pedagogía del oprimido*, y algunas categorías allí afirmadas, no son vistas solo para entender un período histórico, sino también como “conceptos todavía operacionales” (Rocha, 2017, p. 15). Y considera que eso acontece porque, de hecho, el libro “ya no es más leído, o mejor, es leído contra él mismo” (*Ibíd.*, p. 15).

Aparentemente motivado por la lectura descontextualizada y ahistórica que se hace de la obra de Freire, Rocha se ocuparía de ella para decirnos cómo deberíamos leerla. Tratándose de un filósofo profesional, esa pretensión de sacar a los lectores de Paulo Freire de la caverna no debería sorprendernos. He aquí la función clásica de una filosofía: una especie de concientización para dar un poco de luz a los que viven en la oscuridad. La luz, por lo que leemos en el subtítulo (“cuestionando a Paulo Freire”), parece que vendría de un abordaje, digamos, filosófico, lleno de cuestionamientos. Más allá de los gustos y disgustos sobre el papel de la filosofía y su función iluminadora, el proyecto parece, ciertamente, loable, dado el impacto de la obra de Paulo Freire y el contexto actual ya presentado. Entonces, leí la obra de Rocha con gran interés, porque pensé que encontraría en ella elementos para pensar conjuntamente.

No obstante, lamentablemente, el libro se termina ocupando del educador nordestino bastante menos de lo que promete y, más que

cuestionamientos, ofrece una apreciación que no trae novedades significativas en relación con las críticas que *Pedagogía del oprimido* recibió prácticamente desde su publicación, muchas de ellas reconocidas incluso por el propio Paulo Freire. Veamos algunos detalles.

El descubrimiento principal de Rocha sería que *Pedagogía del oprimido* no es un libro de pedagogía porque no se refiere en especial a la escuela, y sí al dirigismo revolucionario de muchos intelectuales y partidos de los años 1970 (Rocha, 2017, pp. 67-69). Y, si el libro pudiera ser aplicado en alguna pedagogía, debería ser considerado solo para la alfabetización de adultos, no para otros niveles de enseñanza, como terminó ocurriendo (*Ibid.*, p. 72). Rocha acompaña ese “descubrimiento” con la siguiente serie de objeciones a Paulo Freire: a) deja afuera actividades relevantes para aprender, tales como “el acto de prestar atención a lo que alguien nos dice, el acogimiento y el cuidado de eso”; b) “prescinde del papel de la memoria y de la exposición”; c) comprende de “forma desviada” el conocimiento proposicional; d) ofrece “una descripción simplificada del conocimiento humano, hecha a favor de una causa de época” (*Ibid.*, p. 71). Todo eso a partir del análisis de cortísimos pasajes de *Pedagogía del oprimido* en los cuales Paulo Freire no desconsidera ni invalida esas actividades *per se*, sino que apenas las problematiza como instancias de lo que denomina una educación bancaria.

Es una pena que Rocha no haya prestado más atención a un lector específico de Paulo Freire: ¡el propio Paulo Freire! De hecho, hay pocos autores que se hayan releído a sí mismos tanto como el educador de Pernambuco se releyó, en particular, en cuanto a *Pedagogía del oprimido*, ciertamente en función de las críticas que esa obra recibió desde su publicación. En una lectura un poco más atenta, Rocha habría encontrado a Paulo Freire refiriéndose a críticas como la suya. Por ejemplo, una de las cosas que Rocha habría encontrado es que Paulo Freire coincide en parte con su lectura de *Pedagogía del oprimido*. Leamos:

Criticar la arrogancia, el autoritarismo de los intelectuales de izquierda y de derecha, en el fondo igualmente reaccionarios, que se consideran propietarios, los primeros del saber revolucionario, y los segundos del saber conservador; criticar el comportamiento de universitarios que pretenden concientizar a trabajadores rurales y urbanos sin concientizarse también ellos; criticar un indisimulable aire de mesianismo, en el fondo ingenuo, de intelectuales que en nombre de la liberación de las clases trabajadoras imponen o buscan imponer la “superioridad” de su saber académico a las “masas incultas”, esto lo he hecho siempre. Y de esto hablé casi exclusivamente en la *Pedagogía del oprimido*. (Freire, 2010 [1992], p. 103)

Freire afirma, en 1992, que hace exhaustivamente lo que Rocha dice apuntar: criticar el dirigismo intelectual de los años 1970, tanto por parte de revolucionarios como de conservadores. Por eso, en parte, Rocha tiene razón: Paulo Freire escribió *Pedagogía del oprimido* pensando no en las escuelas, sino en cierto mesianismo de los intelectuales concientizadores de los años 1970. Solo que –pequeño detalle– el propio Paulo Freire ya dijo eso hace 25 años. Más significativo aún, justamente por esa razón es preciso repensar lo que se hace desde el nivel inicial, y también por eso *Pedagogía del oprimido* es más que pertinente para la escuela desde los primeros niveles:

Enseñar un contenido por la apropiación o la aprehensión de este por parte de los educandos exige la creación y el ejercicio de una seria disciplina intelectual que debe ir forjándose desde el nivel preescolar. Pretender la inserción crítica de los educandos en la situación educativa, en cuanto situación de conocimiento, sin esa disciplina es una espera vana (Freire, 2010 [1992], p. 105).

No hay oposición entre los dos campos de aplicación de *Pedagogía del oprimido*. Al contrario, justamente por el hecho de haber sido escrita contra cierto dirigismo intelectual, ella es completamente pertinente para la formación escolar. Más aún, esa formación demanda una educación problematizadora, y no bancaria, porque justamente esos intelectuales pseudoprogresistas son la mejor expresión de lo que es producido por una educación bancaria, de derecha o de izquierda. Es preciso, por tanto, otra educación escolar, desde el nivel inicial, que cree y ejercite esa “seria disciplina intelectual” de los futuros formadores.

Consideremos uno de los pocos fragmentos de *Pedagogía del oprimido* que Rocha transcribe y analiza:

Por el contrario, la práctica problematizadora no distingue esos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto narrador del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos. (Freire, 2015 [1970], p. 91)

El pequeño fragmento es antecedido por la siguiente afirmación de Rocha: “Pero no hay claridad en la caracterización de la educación liberadora, pues ella es presentada por la vía negativa” (Rocha, 2017, p. 71). Pues bien, el fragmento corresponde al Capítulo 2 de *Pedagogía del oprimido*, sobre la concepción bancaria de la educación, por lo que parece más que lógico, y más aún considerando la posición dialéctica

de Freire, que allí la educación liberadora sea presentada por la vía negativa en oposición a la concepción bancaria. Vamos, no obstante, al “análisis” de Rocha a continuación, en la misma página: “Una explicación posible para ese pasaje oscuro es la siguiente: no hay una distinción esencial entre educador y educando y *nadie educa a nadie*”. La explicación, aunque posible, violenta lo que está siendo afirmado por Freire, que no parece tan oscuro y que es repetido muchas veces en *Pedagogía del oprimido*: ambos, educador y educando, y no solo uno, son sujetos del conocimiento; no hay un conocedor y un narrador del conocimiento del otro; no hay educación liberadora sin considerar al educando sujeto de conocimiento tanto como al educador. Sin embargo, que ambos sean sujetos del conocimiento no significa que no exista “distinción esencial entre ellos”. Aún más, la frase “nadie educa a nadie” aparece sacada de su contexto e interpretada por Rocha en la dirección de que “es de sentido común pensar que no cabe a un adulto educar a otro”. De hecho, no parece de “sentido común” la lectura reduccionista que termina inspirando el título del libro de Rocha. La frase completa de Paulo Freire, bastante conocida, por cierto, está unos párrafos antes y dice:

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe y los deposita en los pasivos educandos. (Freire, 2015 [1970], p. 90)

En la educación problematizadora, nadie educa a nadie siguiendo una lógica bancaria, según la cual el educador deposita sus conocimientos en sujetos pasivos. Los educadores y educandos se educan en diálogo. Lo que no significa que los saberes tengan todos el mismo valor o que los educadores no tengan un papel específico en esa práctica dialógica. De cualquier modo, una vez más parece que Paulo Freire ya ha oído esa crítica:

Una de esas maneras de hacer la crítica de la defensa que vengo haciendo de los saberes de experiencia vivida, que con frecuencia se repite todavía hoy, para mi legítimo asombro, es la que sugiere o afirma que en el fondo propongo que el educador debe estar girando, junto con los educandos, en torno a su saber de sentido común, cuya superación no se intentaría siquiera. Y la crítica de este tenor concluye victoriosa subrayando el obvio fracaso de esa comprensión ingenua. Atribuida a mí –la de la defensa del giro incansable en torno al saber de sentido común. Pero en verdad yo nunca he afirmado, ni siquiera insinuado tamaña “inocencia”. Lo que he

dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos –ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular– traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. (Freire, 2010 [1992], pp. 109-110).

No deja de ser curioso que un autor interesado en cómo opera aún hoy el pensamiento de Paulo Freire no haya consultado otros libros, como *Pedagogía de la autonomía*, dedicado especialmente a delinear lo específico de los saberes docentes y que contiene, en sus tres capítulos, nada menos que veintisiete exigencias para enseñar. ¿Cuál es el sentido y el valor de cuestionar a Paulo Freire atribuyéndole afirmar algo que el educador brasileño más renombrado internacionalmente desmiente una y otra vez?

En Pernambuco, el profesor de la Universidade Federal de Pernambuco Flávio Brayner (2011) hace una lectura crítica bastante más interesante de *Pedagogía del oprimido*. El aporte central e innovador del libro más conocido de Freire sería la forma por la cual, por primera vez, el problema de la educación –en este caso, superar la opresión– deja de ser considerado un problema externo o del mundo y pasa a ser juzgado un problema a ser trabajado con uno mismo: la opresión está en cada uno, en el oprimido y también en el opresor, y cualquiera que quiera superarla debe actuar consigo mismo.

No obstante, para Brayner, Paulo Freire cae en los mismos problemas de toda pedagogía moderna libertaria o emancipadora: a) cómo definir la opresión; b) suponer que las personas quieren de hecho liberarse de lo que esa pedagogía define como opresión (Brayner, 2011, p. 42). Brayner considera obsoletas las ideas de Paulo Freire: la fábrica ya no es el centro de lo social, y sí el shopping, y el sueño de las personas, hoy, es consumir. Si antes interesaba develar las apariencias, ahora solo importa vivir en ellas, aparentar. Considero las críticas de Brayner bastante pertinentes. Las suscribo. Nada que objetar: realmente, algunas ideas de *Pedagogía del oprimido* pueden ser consideradas obsoletas en función del contexto presente. Y críticas como las de Brayner ayudan a pensar el sentido y el valor actual de ese libro. No es menos verdad que Paulo Freire continuó pensando y viviendo después de esa obra, y muchas de sus ideas posteriores pueden ser igualmente criticadas. Aquí, como ya mostré, he decidido privilegiar otra forma de apropiación de su obra, más propia de una composición creadora que de una crítica, aunque haya también explorado la crítica de la crítica.

Una crítica en algún punto coincidente con la anterior, pero de alcance muy diferente, viene del pensador argentino Rodolfo Kusch.

En un libro dedicado a pensar la especificidad de la cultura popular en América Latina (Kusch, 1976), dedica un capítulo, “Geocultura y desarrollo”, a analizar críticamente las aproximaciones desarrollistas de la cultura popular y campesina y, en él, hace una crítica a Freire, a quien coloca junto a otros pensadores en el contexto de la euforia desarrollista de los años 1950 y 1960. El texto es de la década de 1970 y Kusch, aunque reconozca en Freire una actitud favorable y comprensiva del campesino, lo acusa de no respetar el “*ethos* popular” al pensar la vida en el campo con categorías occidentalizantes –como la oposición entre naturaleza y hombre, o entre conciencia ingenua y crítica–. Kusch lo critica también por colocar la educación como promotora en general del desarrollo o de la liberación del oprimido, cuando ella es siempre local y tiene el sentido de adaptar a alguien a una comunidad y a la noción de realidad propia de ella. Por eso, en el fondo, la educación emancipadora de Paulo Freire no sería más que una visión occidentalizada, eurocéntrica y negadora de las culturas originarias americanas. La defensa de la cultura popular por Freire estaría acompañada de una pretensión de dar una conciencia verdadera que esa cultura por sí sola no podría tener. Así, la pretensión de Freire sería convertirla en otra cultura, diferente de la que ella es. Esa actitud –iluminista, moderna, eurocéntrica– terminaría por desconocer lo que es efectivamente propio de las culturas americanas.

La crítica de Kusch no es simple de enfrentar. Aunque estoy en desacuerdo con el carácter adaptativo que otorga a la educación y aunque considero que él mismo también utiliza las categorías europeas que tanto problematiza, el cuestionamiento de algunas categorías con las cuales Freire piensa el lugar del campesino en la realidad brasileña es muy pertinente. Tales categorías son efectivamente recibidas de tradiciones como el marxismo, o el existencialismo y la fenomenología, que reproducen cierta lógica colonizadora y eurocéntrica.

En ese mismo sentido, Freire está siendo justamente pasible de crítica a partir de una perspectiva “descolonial” (y poscolonial),³ de

3 Entre esas críticas, destaco la de Facundo Giuliano (2018), inspirada en autores como R. Kusch, W. Mignolo y E. Dussel. Giuliano realiza una crítica de lo que denomina “el carácter colonial (evaluativo y moral)” en el pensamiento de Paulo Freire. De modo interesante, da especial énfasis a la última obra publicada en vida por el autor, la *Pedagogía de la autonomía*. Giuliano acusa a Freire de sustentar un “racismo epistemológico” y de “moralización pedagógica” por el uso de categorías modernas como “aprehensión de la realidad”, “evaluación crítica”, “buen juicio”, y de dicotomías como “curiosidad ingenua” *versus* “curiosidad crítica” o “epistemológica”. Además de presentar la crítica de Kusch al carácter ilustrado de la visión freireana del campesino, esa inspiración lleva a Giuliano a criticar también lo que Paulo Freire llama como vocación ontológica del ser humano, el “ser más”, a lo que contrapone un

la misma forma que, durante su vida, fue duramente criticado por determinados movimientos desde el feminismo⁴ y otras posiciones.⁵ Al contrario, otros autores ven a Freire como una inspiración para un proyecto de descolonización latinoamericano.⁶

No obstante, una vez más, no es esa la línea que prefiero transitar en este libro. Después de visitarla brevemente, quiero salir de esa posición de la crítica que sanciona lo que puede o no ser pensado. Los ataques a Paulo Freire –y su defensa– nos llevan a un campo demasiado transitado, más reactivo que afirmativo. En vez de eso, insisto en pensar juntos, componiendo, conectando, reuniendo. Por eso, en el presente libro me he propuesto desentrañar los elementos que, en el pensamiento del educador nordestino, hoy podrían ayudar a pensar de forma más potente el sentido de la educación como algo

“estar siendo” y un “nada más estar” (“mero estar”) afirmados por Kusch. Esa crítica de Giuliano es también pasible, en buena parte, de las mismas críticas que le realiza a Freire.

4 En el inicio de la década de 1990, K. Weiler (1991) pone en cuestión el presupuesto freireano de que hay una experiencia de opresión y lo que llama como sus objetivos abstractos de liberación. La postura de Weiler no es apenas crítica: ella propone una epistemología feminista que, al mismo tiempo que critica algunas ideas de Paulo Freire, expande su obra. Los tres principios de esa epistemología son: a) cuestionar el papel y la autoridad docente; b) reconocer la importancia de la experiencia personal como fuente de conocimiento; y c) explorar las perspectivas de diferentes razas, clases y culturas. Tal vez esa tercera dimensión sea, efectivamente, la menos explorada por Paulo Freire. Las relaciones entre pensadoras feministas, lo que en los Estados Unidos se llama “pedagogía crítica”, y Paulo Freire han sido muy interesantes y complejas desde la publicación de *Pedagogía del oprimido*.

5 Un ejemplo es el de Blanca Facundo, que, en 1984, ofrece una crítica bastante interesante no solo de Paulo Freire, sino también de la forma acrílica y romántica con que, en los Estados Unidos, su pensamiento estaba siendo incorporado. Facundo es una portorriqueña que, seducida por la lectura de *Pedagogía del oprimido*, intenta hacer diversas experiencias a partir de sus ideas, en particular entre comunidades latinas, y, al encontrar varios problemas, va consolidando una mirada crítica contrastante frente a la inmensa mayoría de los intelectuales freireanos en los Estados Unidos. Según ella, educadores y educadoras progresistas precisan ir más allá de Freire. Analiza, por ejemplo, un problema educativo concreto –como la evaluación–, respecto al cual Freire entraría en contradicciones, y la campaña de alfabetización en Guinea-Bisáu, que, con apoyo en investigaciones y documentos diversos, considera un fracaso no explicado, por lo menos no suficientemente, por Freire. Su texto (Facundo, 1984) es no solo una crítica a Paulo Freire, sino, sobre todo, una advertencia para una forma –acrítica, idealizada, ingenua– de relacionarse con su obra. Algunos freireanos, como Robert Mackie (1997 [1988]), reaccionaron agresivamente a ella. Años después, John Ohlier (1995) compila una lista temática bastante amplia de críticas a Paulo Freire.

6 Por ejemplo, para Streck, Moretti y Pitano (2018), la *Pedagogía del oprimido*, asentada en principios como la solidaridad y la participación, sería la referencia fundante de una perspectiva “descolonial” para América Latina.

eminentemente político. Dejo de lado lo que me parece no ayudar en ese intento y muestro qué elementos y por qué motivos ellos nos resultan inspiradores para pensar.

3. CINCO PRINCIPIOS O INICIOS

Si alguna vez hubo un tiempo para reintroducir a Freire en las escuelas, en los campos y en los grupos de resistencia política que brotan en todo el país, ese tiempo es ahora.

(Carnoy y Tarlau, 2018, p. 100)

Paulo Freire continúa siendo un marco para pensar las relaciones entre educación y política, puesto que él muestra la falacia de negar la dimensión política del trabajo pedagógico y propone una manera específica de pensar afirmativamente esa relación. Aquí no presento esa manera, pero, inspirado en ella, en sus entrelíneas, la recreo de otro modo, a partir de ciertos inicios. Acepto sus afirmaciones sobre la imposibilidad de la neutralidad y de la no política. Despliego esa “politicidad” de la educación a partir de principios otros, aunque presentes en su obra. Esos principios o inicios podrían ser también entendidos como razones para leer a Paulo Freire hoy.⁷ Destaco cinco: vida, igualdad, amor, errancia e infancia. Después de presentarlos en los capítulos anteriores, los recupero aquí, para concluir el libro.

El primer principio (vida) refiere a una concepción de la filosofía asociada a una forma de ejercer el pensamiento en la propia vida que se afirma adentro y también afuera de las prácticas educativas. Ese ejercicio filosófico abre la vida a un cuestionamiento sobre sí y sobre el modo de vida que se comparte y, con él, se abren nuevas forma de vida. Es la política de la pregunta filosófica atenta a los sentidos de la vida, al por qué se vive de esta manera y no de otra que, desde los Sócrates (el de Atenas y el de Caracas), propone un espacio educativo singular, perturbador, inquietante: una nueva potencia para la vida de los que se preguntan, en compañía de la filosofía, o sea, filosóficamente, cuando comparten un espacio educativo. En otras palabras, cuando educamos sensibles a esa dimensión, no se trata meramente de aprender o de enseñar teorías, contenidos, ideas, sino, sobre todo, de

7 Recientemente, Licínio C. Lima ofreció cuatro razones para estudiar a Paulo Freire hoy: a) se trata de un clásico del pensamiento educativo crítico; b) es una obra de gran potencia crítica; c) afirma una pedagogía democrática, la participación y la ciudadanía activa; d) propone una educación permanente humanizadora (Lima, 2018, pp. 29-34).

afirmar determinado modo de vida, poniéndolo en cuestión, abriendo sus sentidos, haciendo de él una aventura compartida siempre abierta.

El segundo principio (igualdad) tiene que ver con un presupuesto, también político, sobre el idéntico valor de las vidas en todas sus formas de manifestación. Es un principio político y no epistemológico, porque no tiene el valor de una verdad comprobada que pueda ser demostrada científicamente, sino que es una posición asumida, como un presupuesto, sobre lo que una vida puede cuando entramos en relaciones educativas con otros y otras. No sabemos lo que una vida puede, pero consideramos que, en educación, se trata de intentar crear condiciones que potencien todas las formas de vida a partir de este principio, o haciendo de cuenta que, todas son igualmente capaces de expandir la vida en sus máximas posibilidades. Confiamos en los despliegues e impactos que este principio tiene sobre lo que cada vida considera de sí misma –en su valor educativo– y también en una horizontalidad o ausencia de jerarquías en los modos de ejercer el poder que ese principio permite afirmar en las prácticas educativas.

El tercer principio es el amor, igualmente político, en la medida en que es una potencia de las vidas que se encuentran en el acto educativo, que su presencia convierte esas vidas más vidas, y a la educación más propiamente educativa. El amor que Paulo Freire nos inspira es una especie de energía conectiva entre las personas y el mundo, una forma de fuerza de lucha compartida por una vida más vida de la que estamos viviendo, a partir del encuentro de dos vidas en su diferencia. Es también una fuerza vital a través de la cual la educación, como modo de relación entre quien enseña y quien aprende, puede interrumpir los espacios de no vida ocupados actualmente y generar otros espacios de vida, o espacios para otra vida. Es una energía creadora de un mundo que sea más mundo que este que estamos habitando. Por fin, el amor a todas las formas de vida es un componente de la educación, y la amorosidad del educador o educadora, una dimensión insustituible de su tarea.

El cuarto principio (errancia) afirma el doble valor educativo del error, en el sentido de equivocarse y de desplazarse sin determinar previamente el rumbo del desplazamiento. Es como confiar en los sentidos políticos del movimiento, de entender la vida en constante cambio y la educación en sintonía con esa comprensión de la vida. Educar es, en ese doble sentido, error, percibir positivamente esos dos movimientos (usualmente vistos como negativos) para dar lugar a la recreación y a la reconfiguración que este doble error posibilita. Error hace sentido porque otro mundo es siempre posible; el final de la historia no está ni estará escrito, y ese doble error de la educadora o educador abre una exploración sobre cómo podría ser la historia

mundana aún por venir. Ese doble error también señala un desplazamiento, un descentramiento, un abrir espacio para los que están afuera, los excluidos, los desaharrados, los negados por lo que está adentro.

Finalmente, dedico el último principio a la cuestión que usualmente es colocada en el comienzo, raramente en el final, y menos aún asociada a Paulo Freire: la infancia. Infancia como principio y como principiando, desde otro lugar, otra política de la educación: la que no forma, transforma, reforma, sino que escucha, acoge, cuida. Infancia como una forma de experimentar el tiempo, de habitar el presente, de presentarse como una presencia curiosa, dubitativa, atenta, inquieta, preguntona y expectante. La infancia como una dimensión a cuidar en la figura del o de la educadora: la infancia dentro de sí y del mundo. Por fin, una educación infantil, no por ser una educación de la infancia, sino por devenir una infancia de la educación, una educación otra, infantil, nacida de la duda, curiosidad y ausencia infantil de certezas.

Así es el Paulo Freire que leo aquí: un niño educador en la “extranjería” de la infancia. O un ser humano que, en el extranjero, aprendió el valor de la infancia. Leámoslo:

Fue durante el exilio que comprendí con claridad cuánto siempre estuve verdaderamente interesado en aprender. Lo que aprendí en el exilio es lo que recomendaría a todos los lectores de este libro: estar todo el día abierto para el mundo, estar listo para pensar; estar todo los días listo para no aceptar lo que se dice, simplemente por ser dicho; estar predispuesto a releer lo que fue leído; día a día, investigue, cuestione y dude. Creo que lo más necesario es dudar. Creo que es siempre necesario no tener certeza, no estar excesivamente convencido de “certezas”. Mi exilio fue un largo período de continuo aprendizaje. (Freire; Macedo, 2015 [1990], p. 210)

“Lo más necesario es dudar”, dice el niño que aprendió a dudar en el extranjero. He aquí una pedagogía de la duda y del aprendizaje, entendida como un permanente estado de apertura a pensar de modo diferente, a saber de modo diferente, a vivir de modo diferente. He aquí la certeza principal, casi única: la inconveniencia de las certezas para poder dar lugar a efectivos aprendizajes. He aquí un valor político y educativo de la infancia. Una duda infantil, niña, nacida en el extranjero, es el motor de todos los aprendizajes.

Como vimos, esa duda infantil refiere no tanto a un espacio educativo, y sí a la vida que habitamos y vamos construyendo al andar. En un diálogo que constituye uno de sus “libros hablados”, de los más bonitos e infantiles, con el expresivo título de *Hacemos el camino al*

andar,⁸ Paulo Freire, conversando con el educador-niño norteamericano Myles Horton, define claramente el lugar y el valor de la infancia no solo en la educación, sino también en la vida. He aquí uno de los fragmentos significativos de la conversación:

Myles Horton: Vos me dijiste en Los Ángeles que te gustaría volverte un niño como yo. Picasso dijo que las personas demoran mucho en volverse jóvenes y yo digo que demoran aún más para volverse un niño pequeño. Sin embargo, para llegar a esa altura estamos luchando.

Paulo Freire: Myles, cuanto más podemos volver a ser niños, en mantenernos como niños, tanto más podemos entender que, porque amamos el mundo y estamos abiertos al entendimiento, a la comprensión, cuando matamos el niño en nosotros, ya no somos. Por eso, en Los Ángeles, mi hija Madalena dijo sobre Myles: “Es un bebé”. (Freire y Horton, 1990, p. 64 [2018, p. 84-85, traducción modificada])

Horton se inspira libremente en Picasso para afirmar la potencia de la juventud y más aún, de la infancia. Para Paulo Freire, la infancia es fuente de amorosidad y de apertura para con el mundo. Por eso, la educación no puede transformar al niño en algo que lo prive de la infancia: sería una vida sin vida, una forma de ya no ser más en la vida, por lo menos en la amorosidad y la apertura que nos constituye en tanto seres con infancia. Así, la infancia aparece en el inicio y en el horizonte de la vida como algo a ser cuidado y no abandonado, como lo que sustenta una vida amorosa, curiosa, abierta a lo nuevo, a otras vidas.

4. MÁS QUE NUNCA

Estamos ya cerca del horizonte de nuestro libro infantil. Es hora, por tanto, de volver a su inicio, a su infancia. Siento la necesidad de terminar esta escritura volviendo a lo primero, su título: *Paulo Freire, más que nunca*. “Más que nunca”. Expresión que exige ser presentada, porque, aunque sea bastante usada en el día a día, parecería que le faltara, en el inicio, un adverbio de tiempo: ¿hoy?, ¿ahora?, ¿cuándo es el “más que nunca”? Por otro lado, ella literalmente parece demasiado obvia (cualquier tiempo sería mayor que ningún tiempo) o imposible: ¿cómo sería posible un tiempo de tamaño mayor (más) que ningún tiempo (nunca)? No obstante, no es ese su sentido principal. “Más que nunca” podría ser traducido como “mucho más que en cualquier otro

8 En inglés, *We made the road by walking*, traducido al portugués como *O caminho se faz caminhando* (Freire y Horton, 1990, 2018).

momento". En inglés sería evidente, pues diríamos *more than ever*, literalmente "más que siempre". El "siempre" tiene más sentido que el "nunca", si entendemos que su significado no se refiere a la suma de todos los tiempos y sí a un tiempo no cuantitativo, es decir, a un presente que va mucho más allá de un hoy y un ahora que son apenas un instante. Un presente de presencia, atravesando y permaneciendo en el pasaje del tiempo que un hoyo un ahora pretenden demarcar.

Así, no es hoy ni ahora porque el tiempo que "hoy" y "ahora" marcan es un tiempo cronológico, de un número de movimientos, un tiempo que pasa. Sin embargo, el presente de "más que nunca" es un presente que no pasa: es el tiempo de la educación. El hoy y el ahora son exageradamente instantáneos para ser atribuidos a Paulo Freire; por demás efímeros para su amorosidad, su presencia, su presente, su tiempo. Así, nuestro título quiere, menos que dar entidad a una ausencia, apreciar una presencia. Expresa, de este modo, un grito, un deseo, una esperanza, una potencia para un presente que no pasa. Es, en verdad, un poco intraducible, porque el "siempre" tampoco lo expresa verdaderamente, por lo menos no lo hace si pensamos en la significación más inmediata del "siempre" como la suma de todos los momentos del tiempo.

De ese modo, hay por lo menos dos sentidos con los cuales ofrecemos el título del libro. El primero sugiere que, en el contexto actual de la educación y de la política brasileña, es más importante que en cualquier otro momento leer y pensar las ideas y la vida de Paulo Freire e inspirarse en ellas. No solo en Brasil. En el texto del cual fue retirado el epígrafe de este epílogo, Martín Carnoy y Rebecca Tarlau argumentan consistentemente que también en los Estados Unidos de Trump, por lo menos, esa presencia es más necesaria que nunca. Podríamos incluir tantos otros contextos, en particular en este vendaval conservador que irrumpió recientemente en América del Sur. Espero haber justificado suficientemente esa pretensión entre nosotros a partir de pensar, a lo largo del libro, una política de la vida, de la igualdad, del amor, de la errancia y de la infancia para educar.

El otro sentido que *Paulo Freire, más que nunca* expresa es un llamado a la presencia del educador de Pernambuco en un tiempo educativo que no pasa. Como si su vida nos convidase al presente de una presencia que extrapola el tiempo cronológico; al presente de la amorosidad del tiempo educativo; al presente en él inspirado: de vida, igualdad, amor, errancia e infancia. Por eso, el "más" no es un más de cantidad, sino de intensidad, cualidad, presencia en el tiempo de la educación.

Alguien podría decir que todo eso es muy abstracto, conceptualmente difícil de practicar. Bien, el presente libro no pretende ser una

guía sobre cómo se debe educar, y mucho menos ofrecer recetas listas para el día a día. De cualquier manera, ofrecemos un ejercicio porque, tal vez, por medio de él, sea aún más claro percibir el sentido principal de este libro: propiciar una vida educadora más inquieta y autocuestionadora de los sentidos de educar. Vamos a hacer, entonces, un ejercicio de practicidad, una especie de juego o travesura. La semana lectiva tiene cinco días, nuestros principios son cinco. Vamos a pensar un día cada vez. El lunes, inicio de la semana, entramos en la escuela sin dejar nuestra vida afuera. Estaremos atentos a percibir si lo que hacemos dentro de la escuela tiene que ver –o no– con nuestras vidas, y cómo nuestras vidas pueden hacerse, deshacerse y rehacerse en un aula. El martes, entramos confiando en que todos nuestros estudiantes son igualmente capaces de aprender y de vivir una vida digna de ser vivida. No importa los efectos de aprendizaje que percibimos. Ellos se pueden deber a muchas razones. Sintamos lo que acontece cuando no subestimamos ni sobreestimamos la capacidad de nadie. El miércoles, dedicamos más atención a la amorosidad con que, en el aula, hacemos lo que hacemos, en la trama de afectos y desafectos que generamos entre nosotros, entre otros y otras, con los saberes, las instituciones, las ventanas, los libros, las mesas. El jueves nos preparamos arduamente para estar atentos, para seguir el hilo de los pensamientos y saberes adonde quiera que nos lleven en el tejido colectivo que los mueve en el aula. Ese día, no buscaremos llevar a los alumnos a ningún lugar, nos propondremos emprender un viaje conjunto. Por último, el viernes será infancia: curiosa, inquieta... Ese día, solo haremos preguntas.

Volver al inicio tan cerca de terminar esta escritura tiene el sentido de afirmar que, en educación, y tal vez no solo en educación, siempre es tiempo de comenzar. Aun, o sobre todo, cuando parece que estamos en el final de los tiempos, como hoy en Brasil. He aquí una política infantil para la educación: la que siente que, como Freire, estamos siempre en el comienzo (Freire y Horton, 1990, p. 56; 2018, p. 78]), y que siempre hay lugar para otro mundo. Aquí, inspirado en Paulo Freire, he acompañado esa política infantil con algunas inspiraciones propias: errancia, amor, igualdad, vida y la propia infancia. Ojalá que ellas inspiren otras inspiraciones, otros comienzos.

Por fin, espero haber mostrado que la pretensión de expurgar o abolir la ideología de Paulo Freire de la educación brasileña es un despropósito por los valores políticos afirmativos que su pensamiento y su vida ofrecen. Pues bien, esa pretensión expurgatoria es también imposible porque esa manera de vivir la educación está presente en un tiempo que no es el de las resoluciones, decretos, leyes, o directrices: ella está presente en un tiempo otro, el del encuentro entre educadores

y educadoras, educandos y educandas, en cualquier escuela o fuera de ella, cada vez que juntos, en un plano de igualdad, erran y se ponen amorosa e infantilmente en cuestión a sí mismos y a la vida compartida, incluso con todas las fuerzas que empujan para otras direcciones.

Es hora de terminar. Y de volver a comenzar. Ahora. Hoy. Más que nunca. Gracias, Paulo Freire. Gracias por tu infinita potencia infantil. Gracias por tu extraordinaria presencia en un presente que no es el de ayer, hoy o mañana, sino que es, justamente, el presente del tiempo de la educación. De una pregunta. De una sonrisa. De un abrazo. Gracias por tu indeleble presencia en el mundo, llena de vida, igualdad, amor, errancia e infancia.

Terminando el libro, encontré un párrafo de Paulo Freire que no era posible dejar de incluir. ¿Dónde? Dudé. Y pensé que sería bueno que él, y no yo, terminase el libro con palabras que son un canto a la vida, a una vida intensa, amorosa, apasionada, desbordante, siendo permanentemente creada y recreada, como la que Paulo Freire vive e inspira a vivir. He aquí las palabras que espero conmuevan a quien llegó hasta aquí como me conmueven cada vez que las leo y que hacen que me sienta vivo en cada palabra escrita y leída, desbordado de la vida amorosa que Paulo Freire inspira:

Realmente disfruto de disfrutar de otras personas y de sentirme bien con ellas. Disfruto de vivir. De vivir la vida intensamente. Soy del tipo de persona que ama apasionadamente la vida. Claro que voy a morir un día, pero tengo la impresión de que, cuando muera, también voy a morir con gran intensidad. Voy a morir sintiéndome intensamente. Por esa razón, voy a morir con enorme anhelo por vivir, pues de ese modo he vivido. [...] Para mí, la cosa fundamental es trabajar para crear una existencia que desborde de vida, una vida que sea muy bien pensada, una vida creada y recreada, una vida que sea hecha y rehecha en esa existencia. Cuanto más hago algo, más existo. Y yo existo con mucha intensidad. (Freire; Macedo, 2015 [1990], pp. 237-238)

APÉNDICE

PAULO FREIRE, FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y LA “POLITICIDAD” DE LA EDUCACIÓN

... cuando matamos al niño en nosotros, ya no somos más.
(Freire en Freire y Horton, 1990, p. 64; 2018, p. 85)

Yo uso preguntas más que cualquier otra cosa.
(Horton en Freire y Horton, 1990, p. 146; 2018, p. 149)

Filosofía para Niños (FpN) es un movimiento mundial creado por Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, a fines de la década de 1960, para llevar la investigación filosófica a la educación de niños y niñas. Enraizados en el pragmatismo de John Dewey, Lipman y Sharp propusieron una reconstrucción de la historia de la filosofía en la forma de un programa completo (compuesto por novelas filosóficas para niños y niñas y manuales de instrucción para maestras y maestros), para que educadores y educadoras, desde el nivel inicial hasta la secundaria, pudiesen tener una herramienta para crear comunidades de investigación filosófica (CIF), que serían espacios educativos seguros en los cuales consiguiesen compartir sus ideas y preocupaciones relativas a cuestiones de interés filosófico, tales como verdad, amistad y justicia.

Las CIF serían espacios democráticos a través de los cuales niños y niñas desarrollarían las habilidades de pensamiento creativo, crítico y atento necesarias para formarse como los ciudadanos y ciudadanas

democráticas que nuestra sociedad necesita. El programa de FpN fue creado en el Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños (IAPC), en la Montclair State University (MSU), y fue gradualmente diseminado en más de sesenta países que actualmente tienen diferentes tipos de prácticas filosóficas con niños y niñas, más o menos cercanas al modelo de Lipman y Sharp. Especialmente en países con rica tradición en educación y filosofía, como Francia e Italia, fueron creadas propuestas bastantes diferentes, y actualmente hay una gran variedad de prácticas que reúnen filosofía e infancia en todo el mundo. En Brasil, la historia comenzó con Catherine Young Silva, quien, en 1985, creó en San Pablo el Centro Brasileño de Filosofía para Niños y Niñas (CBFC), hoy extinto. En la década de 1990, el CBFC impulsó activamente la inserción del programa en diversos estados del país a través de la creación de centros regionales. En la actualidad, existe un movimiento filosófico-educativo entendido de maneras muy diferentes y con sentidos también diversos.

El impacto político que la FpN tiene en las prácticas educacionales es una cuestión bastante discutible. Aunque Lipman y Sharp siempre hayan enfatizado su carácter democrático y la forma como la FpN podría ser un camino educativo para fomentar y fortalecer las sociedades democráticas, la “democracia” es un concepto discutible y la evaluación de las variadas prácticas democráticas en diferentes partes del mundo exige una consideración más cuidadosa de esta afirmación. Al mismo tiempo, en Brasil, la forma en que la FpN se ha introducido con más fuerza –aunque no exclusivamente– en redes de educación privada y, en particular, en escuelas que atienden a familias de alto poder adquisitivo, genera dudas respecto a la cuestión. Para nosotros, que estamos preocupados con la realidad política brasileña y con la consolidación de un sistema crecientemente injusto y excluyente, se impone la siguiente pregunta: ¿podemos esperar que FpN sea una herramienta educativa para transformar las sociedades injustas, excluyentes y antidemocráticas en sociedades realmente democráticas, tal y como sería la pretensión de Lipman y Sharp? Más aún, ¿es FpN una propuesta adecuada para pensar la politicidad de la educación y del trabajo docente?

El propósito de este apéndice es analizar esta cuestión exponiendo los presupuestos y las implicaciones políticas de FpN a algunas ideas de Paulo Freire, que también tuvo ese objetivo en su pensamiento y vida educativa. Para eso, la primera sección analizará la relación entre Matthew Lipman y Paulo Freire y señalará que esa relación no es tan cercana como muchos defensores de la FpN, especialmente en América Latina, piensan. Analizaré las diversas tentativas de varios autores para describir las semejanzas y diferencias entre esos

dos educadores. Una segunda sección explorará la visión de Freire y Lipman sobre la educación desde el punto de vista del contexto de las políticas neoliberales predominantes en la contemporaneidad. Una tercera sección considerará formas de iniciar el camino político de filosofar con niños y niñas a partir del pensamiento de Paulo Freire, con vistas a lanzar alguna luz sobre el potencial político del quehacer filosófico con niños y niñas, especialmente en regiones como América Latina, donde el discurso neoliberal se infiltró de forma particularmente fuerte en las políticas educativas. Consideraré en qué medida Paulo Freire puede ser una inspiración importante para quienes practican la filosofía con niños y niñas interesados en la democracia y en la justicia social, especialmente en relación con el papel político del educador y la educadora.

1. LA RELACIÓN ENTRE PAULO FREIRE Y MATTHEW LIPMAN

Creo que es realmente imposible enseñar a pensar críticamente haciendo únicamente un discurso sobre el pensamiento crítico.

(Freire en Freire y Horton, 1990, p. 173; 2018, p. 171)

Estoy seguro de que, en el intento de crear algo dentro de la historia tenemos que comenzar a tener algunos sueños.

(Freire en Freire y Horton, 1990, p. 64; 2018, p. 78)

1.1 ALGUNAS TENTATIVAS DE APROXIMACIÓN

Algunos esfuerzos fueron hechos, principalmente por parte de académicos y académicas latinoamericanas, y en particular brasileñas, para mostrar los paralelos entre Matthew Lipman y Paulo Freire.¹ Entre los defensores más entusiastas de esas conexiones está Marcos Lorieri, actual profesor de la Universidade Nove de Julho (Uninove-SP) y exdirector del Centro Brasileño de Filosofía para Niños y Niñas (CBFC) y exprofesor de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), donde Paulo Freire también enseñó. Loreiri ve afinidades metodológicas y teóricas entre ambos, basadas en la idea compartida de diálogo y en el énfasis común en la construcción social del conocimiento.² Otra colega brasileña, Mabel Wimer, desarrolló en

1 Para ver el impacto más general de las ideas de Lipman en América Latina, ver Henning (2005) y Kohan (2000, 2014).

2 En correspondencia privada, Lorieri afirma que la TV de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo pretendía grabar una conversación entre Lipman y Freire que tendría lugar en los Estados Unidos en agosto de 1997. Infelizmente, Paulo Frei-

Cuiabá, en los años 90, un extenso y ambicioso programa de formación de maestras en la Secretaría de Educación del Estado de Mato Grosso, a partir de una reunión de las ideas de Lipman y Freire. Su trabajo dio lugar a una tesis de maestría de la Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 1998). Otros dos impulsores de las prácticas filosóficas con niños y niñas, Wonsovicz (1993) y Giacomassi (2009), también ven la enseñanza dialógica como un punto clave de conexión entre Lipman y Freire.

En otros países latinoamericanos, también fueron encontradas similitudes por Accorinti (2002), que ve un proyecto común, básicamente en lo relativo a las ideas de autonomía, libertad y pensamiento multidimensional. En la misma línea de argumentación, Parra y Medina (2006) consideran una aspiración compartida la formación de “valores ciudadanos” a través de comunidades de investigación (Lipman) inspiradas por el silencio activo y por la pedagogía de la pregunta (Freire). En España, José Barrientos (2013) editó un libro con el sugerente título *Filosofía para niños y formación democrática freiriana*, aunque la colección de ensayos presupone, más de lo que evidencia, las semejanzas entre los dos paradigmas.

En el mundo anglosajón, dos conocidos estudiosos de filosofía para niños y niñas, Patrick Costello y Richard Morehouse (2012), vieron una “estrecha afinidad” entre la educación problematizadora de Freire y las comunidades de investigación filosófica inspiradas en Lipman. Costello y Morehouse defienden la enseñanza escolar de una “pedagogía liberadora” inspirada filosóficamente (2012, p. 7).

1.2 EL ENCUENTRO

Veamos las conexiones entre Lipman y Freire de una forma más directa. La evidencia más convincente y casi única para afirmar una relación entre ellos emerge del propio Lipman, en los siguientes párrafos de su autobiografía:

Al discutir Filosofía para Niños dentro de un contexto global, sería negligente si no tomase nota del educador brasileño Paulo Freire, que desarrolló una reputación global como resultado de haber inclinado su perspicacia filosófica al servicio de la educación de los niños y niñas. En particular, él pretendía utilizar las habilidades de discusión filosófica para mejorar las habilidades más humildes, pero, al mismo tiempo más poderosas de los niños y niñas: leer y escribir. Educadores latinoamericanos fueron rápidos

re murió algunos meses antes, el 2 de mayo de 1997.

en percibir las semejanzas que existían en la perspectiva educacional de Freire y FpN del IAPC y se cuestionaron cuál de los dos, Paulo Freire o yo, había sido el primero en influir sobre el otro.

En 1988, Catherine Young Silva, quien desarrolló el currículo en Brasil, organizó un encuentro entre Paulo Freire y yo, en la casa de Freire, en São Paulo. Fue una visita amistosa, en la cual Freire habló la mayor parte del tiempo y dedicó sus observaciones a la influencia de la historia de la filosofía en su pensamiento educacional, reconociendo así que yo había hecho lo mismo, de modo que nuestras realizaciones caminan en paralelo en muchos aspectos.

Fue una conversación reflexiva y agradable, y creo que no descubrimos alarmantes puntos de discrepancia entre nosotros. Desde la gran ventana de Freire, pudimos ver, de lejos, el horizonte de São Paulo levantándose por encima de la ciudad, enfocando nuestra imaginación en el camino por venir. Freire aplicó por última vez sus puntos de vista cuando se convirtió en Secretario de Educación de Brasil, aunque incluso desde esa alta posición, era dudoso que el sistema educativo brasileño pudiese ser fácilmente transformado. Sin embargo, gracias a Catherine Young Silva y su familia, a miles de maestros y maestras brasileñas y cientos de miles de niños y niñas brasileñas les fue presentada la filosofía. (Lipman, 2008, p. 148, traducción del autor)

A pesar de los esfuerzos de Lipman para satisfacer nuestras expectativas, el texto citado habla por sí solo: es impreciso al hablar de Freire. En efecto, Freire no fue Secretario de Educación de Brasil, sino de San Pablo y, más significativo aún, aunque ciertamente sus preocupaciones incluyesen niños y niñas, él, de hecho, concentró sus esfuerzos no tanto en su educación, sino en la de adultos. Al mismo tiempo, Freire pretendía capacitar a los más humildes a través del desarrollo de sus capacidades de lectura, pero, a su juicio, la lectura no era principalmente una habilidad del pensamiento, y sí una forma existencial de ser. Su objetivo era principalmente educar a los “oprimidos” y “oprimidas” analfabetas no solo en la lectura de palabras, sino también en la lectura del mundo. Solamente tal lectura podría crear un camino para la concientización.

Lipman afirma que no hubo “alarmantes puntos de discrepancia” en la conversación, pero, a partir de esa cita, la única coincidencia evidente es un paralelo en sus realizaciones basado principalmente en las influencias comunes de la historia de la filosofía. Aunque la referencia estética y poética al horizonte de la ciudad de San Pablo nos puede hacer considerar objetivos educativos semejantes entre ambos, la cita no nos permite ir más allá.

Hay otra referencia de Lipman, breve, a esa misma conversación con Freire en una entrevista concedida en 1994 a un periódico brasileño. El periodista le pregunta a Lipman su opinión sobre el “método de Paulo Freire” y Lipman responde de la siguiente forma:

Folha —¿Qué piensa Usted del método Paulo Freire?

Lipman —Nosotros nos conocimos cuando estuve en Brasil hace algunos años. Él me habló de las semejanzas de nuestro hacer. Lo interesante de él en la formación de comunidades de trabajo con el objetivo de llegar a la alfabetización es muy cercano a nuestro interés en formar comunidades de investigación para hacer que niños y niñas lleguen a una solidaridad social que pueda mejorar su educación. (Carvalho, 1994, p. 1).

La referencia a la conversación compartida es un poco diferente aquí. Lipman sugiere un paralelo entre las comunidades de investigación y los círculos de lectura de Freire. Pero, nuevamente, la referencia, corta, no nos ayuda a ir más allá. Lipman, incluso, incorpora un concepto bastante extraño para su trabajo, la solidaridad social, lo que estimula más el deseo de entender lo que él pretende con esa referencia.³

Además de esa conversación agradable, no hay contacto real entre Lipman y Freire. De hecho, Lipman incluye a Freire una única vez en la biografía de uno de sus libros (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1980), pero sin ninguna referencia concreta dentro de la obra. Así, a pesar de los deseos de muchos educadores y educadoras latinoamericanas —me incluyo—, las ideas de Lipman no tuvieron ninguna influencia evidente de las ideas de Freire, ni las de Freire de las de Lipman. Podemos apenas indicar que ambos tuvieron algunas lecturas en común (como Dewey, Buber o Merleau-Ponty), lo que puede explicar ciertas semejanzas entre sus obras.

1.3 VOCES QUE PREGUNTAN

Además de eso, diferentes voces también piden observar con más cautela esa relación. Ya Gadotti, el más eminente investigador de Freire en Brasil, su jefe de gabinete en la Secretaría de Educación de San Pablo y actual director del Instituto Paulo Freire en San Pablo, participó de un debate (con Ann Sharp, David Kennedy y Marcos Lorieri) sobre los supuestos educativos de la filosofía con niños y niñas en el IX Congreso del Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños (ICPIC), realizado en la Universidade de Brasilia, en julio de 1999. Aunque Gadotti destaque algunos puntos en común entre Freire

3 Tal vez haya habido, simplemente, un problema de traducción de la entrevista.

y Lipman, también resalta las siguientes diferencias (Gadotti, 1999): a) Freire enfatiza, mucho más que Lipman, la cuestión ideológica, incluso cuando se refiere a la ética; b) Freire no da, como Lipman, importancia al método; c) en FpN hay mucho más énfasis en la importancia de la racionalidad que en Freire; y d) Freire no aceptaría la distinción entre docentes, por un lado, y formadores o especialistas, por otro (pues implicaría una perspectiva funcionalista de la enseñanza). En un libro publicado en el año 2000, apunté también semejanzas y diferencias entre ambos (Kohan, 2000). También Sofiste (2010) señala que, incluso habiendo una gran convergencia entre las ideas de comunidad de investigación (Lipman) y diálogo (Freire), existen dos discrepancias principales: a) aunque ambos consideren, como objetivo principal de la educación, alcanzar una sociedad democrática, la comprensión de la democracia es muy diferente en ambos casos; b) la “conciencia crítica” de Freire comporta rigor científico y compromiso político, pero solo el primero está presente en el pensamiento educativo de Lipman. Magalhães también muestra algunas diferencias entre ellos e, inspirado por ambos, desarrolla experiencias filosóficas a través de la educación popular con niños y niñas en situación de calle en el estado de Alagoas (2008).

Sin embargo, el enfoque más crítico sobre la relación entre Lipman y Freire es ofrecido por Silveira (1998) en el contexto de su examen del programa de Lipman. Basado en lo que es conocido en Brasil como Pedagogía histórico-crítica, un enfoque gramsciano de la educación, Silveira, discípulo de Saviani, considera que los trabajos de Lipman y Freire son “pedagogías opuestas” en términos de su crítica a la educación tradicional, su concepto de diálogo y currículo, su comprensión del pensamiento y del sentido común, la función política de sus proyectos y valores culturales, el papel docente y los escenarios pedagógicos (Silveira, 1998, p. 377). En todos esos aspectos, Silveira identifica perspectivas opuestas. Para dar solo un ejemplo, para aquellas personas que siguen el programa original de Lipman, el maestro o la maestra no participan de la formulación del programa, que ya es proporcionado con sus textos, ideas principales, planes de discusión y ejercicios. Esto sería inaceptable para Freire, que cree que el maestro o maestra deberían participar activamente en todos los dominios de su tarea. Lipman reduciría la tarea del maestro o maestra a la ejecución de un programa pensado por otro, mientras que, según la noción de praxis de Freire, la teoría y la práctica son imposibles de separar. La división de trabajo entre el filósofo o filósofa que piensa y concibe el programa y el maestro o maestra que lo aplican es un síntoma de una concepción tecnicista, opresiva, según Silveira. Esa misma posición es tomada por Oliveira,

que llamó al papel del maestro o maestra “talón de Aquiles” del programa de Lipman, dada la naturaleza reproductiva y alienada de su tarea (Olivera, 2009).

Un trabajo reciente de Funston (2017) adopta un enfoque diferente. Presentado como un intento de integrar FpN y la pedagogía crítica, considera a las comunidades de investigación capaces de trabajar con cuestiones de acción y libertad que son esenciales para la pedagogía crítica y, específicamente, para el trabajo de Paulo Freire. Funston percibe la crítica común a la educación tradicional o bancaria como algo compartido entre FpN y Freire, aunque también reconozca diferencias entre la comunidad de investigación y los círculos de cultura y sus conceptos de pensamiento crítico. Funston sugiere que un maestro o maestra en una comunidad de investigación tienen una autoridad epistémica mayor que la del coordinador o coordinadora de los círculos de cultura. Mientras FpN considera el pensamiento crítico como un conjunto de habilidades de razonamiento, la pedagogía crítica va más allá: el pensamiento crítico pone en cuestión la injusticia del *statu quo*, y esto requiere pensar políticamente (Funston, 2017). Como resultado, Funston propone una síntesis de filosofía para niños y niñas y de Paulo Freire que llama “FpN crítica”, una versión políticamente más comprometida de FpN.

1.4 FREIRE: LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LO POLÍTICO

“No tengo nada contra enseñar. Pero tengo muchas cosas contra enseñar de forma autoritaria”.

(Freire en Freire y Horton, 1990, p. 193; 2018, p. 187)

“Y un educador nunca se debe tornar un especialista”.

(Horton en Freire y Horton; 1990, p. 128; 2018, p. 135)

En la XVIII Conferencia del ICPIC, en Madrid, el 30 de julio de 2017, Gert Biesta describió el presente educacional en términos de instrumentalismo y medición (Biesta, 2017) y el dominio de lo que él llama como “aprendización”.⁴ Critica el proceso por el cual la educación es centrada en el alumno y la alumna, y el lenguaje de la educación fue sustituido por el lenguaje del aprendizaje (Biesta, 2013). Señala que la escuela fue redefinida como un ambiente de aprendizaje, donde nada es enseñado más allá de facilitar el aprendizaje; y que la educación de personas adultas está convirtiéndose en “aprendizaje a lo largo de

4 Mantengo la traducción literal del término “learnification”, acuñado por Biesta.

la vida”. Según Biesta, hay en esos cambios aspectos positivos que se oponen a formas de educación autoritarias, controladoras y unilaterales. Pero también hay aspectos menos positivos, principalmente el hecho de que el lenguaje del aprendizaje describe el proceso educativo como una transacción económica en la cual el aprendiz es consumidor, y el profesor, proveedor. En esta perspectiva, el aprendiz se destaca como emprendedor, y valores como competición, mérito y talento son más enaltecidos, mientras otros, como cooperación, igualdad y solidaridad, están ausentes. Debido a esa “aprendizaje”, el discurso educativo abandona la discusión de cuestiones educativas esenciales sobre contenido, propósitos y relaciones. ¿Cómo esas preocupaciones se relacionan con Paulo Freire?

A primera vista, esa crítica se aplicaría a cualquiera que, como Paulo Freire, defienda una pedagogía centrada en el alumno y la alumna. No obstante, las cosas son más complejas. Es preciso entender más profundamente el significado del aprender para Paulo Freire y su relación con el enseñar.

Para el autor de *Pedagogía del oprimido*, enseñar y aprender son actos políticos y no pueden ser comprendidos solo con una definición técnica o pedagógica. La educación no puede ser apolítica, políticamente neutra o aséptica. En este punto, concuerda con otro gran educador del siglo XX, Myles Horton (Freire y Horton, 1990, 2018). Horton expresa lo que comparte con Freire de la siguiente manera: “neutralidad es simplemente seguir la multitud. Neutralidad es tan solo ser lo que el sistema nos pide que seamos. Neutralidad, en otras palabras, es un acto inmoral” (1990, p. 102; 2018, p. 115). No reconocer esa “politicidad” de la educación sería asumir una posición política: aquella que contribuye para el mantenimiento del *statu quo*. Ese punto de vista puede ser encontrado tanto en el Freire de *Pedagogía del oprimido* como en el posterior de *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la autonomía*.

Las fuentes filosóficas y teológicas de Freire fueron ampliamente estudiadas.⁵ Como el mismo señala (Freire, 1997), la inspiración de *Pedagogía del oprimido* es clara y explícitamente marxista y cristiana. El libro es, de hecho, una crítica social y política a la geopolítica brasileña y también al papel de los y las intelectuales en la liberación de las personas. Como ya vimos, términos educativos como “escuela”, “estudiante” y “currículo” aparecen allí relativamente pocas veces. La educación es entendida más como una fuerza social liberadora que como una institución o sistema específico. En este aspecto, hay

5 Ver el capítulo “Vida” (p. 75).

dos formas de educación yuxtapuestas: la bancaria y la problematizadora (Freire, 2015 [1970]). La primera (con un modelo de transmisión, un docente depositando conocimiento en quien no tendría ese conocimiento), sirve para perpetuar la opresión. La segunda (con un modelo dialógico con educadores, educadoras, educandos y educandas enseñando y aprendiendo unos con otros por la mediación del mundo) ofrece a los oprimidos y oprimidas (y, eventualmente, a los opresores y opresoras) no solo la conciencia de su condición, sino también el deseo de transformarla. El modelo bancario es el que tenemos en nuestros sistemas educativos, y puede estar presente incluso en programas revolucionarios, bajo los más nobles ideales.

Es importante notar que el principio, el medio y el fin de una educación freireana son políticos: a) el fin: una sociedad no opresora, sin oprimidos ni opresores; b) el medio: una educación problematizadora y verdaderamente dialógica como una “exigencia radical de toda auténtica revolución” (Freire, 2015 [1970], p. 163); y c) el principio (que no es mencionado explícitamente, pero atraviesa toda la *Pedagogía del oprimido*): que cualquier ser humano puede aprender a leer (palabras, pero principalmente el mundo), si encuentra las condiciones apropiadas para hacerlo.

¿Cómo funciona la educación como una fuerza en búsqueda de la liberación? ¿Cuál es el secreto de la educación problematizadora? “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2015 [1970], p. 90). Esta frase emblemática de *Pedagogía del oprimido* es extraordinaria y compleja. Niega que la educación venga del educador o de sí mismo, el educando ¿De dónde viene entonces? De la relación dialógica establecida entre educadores, educadoras, educandos y educandas, basados en una lectura compartida del mundo que ese diálogo ofrece y que es posible por la relación democrática y no jerarquizada que viven.

De estas afirmaciones no se puede concluir que la enseñanza desaparece. Muy por el contrario: en este tipo de educación, el papel de la enseñanza y del educador o educadora continúan siendo fundamentales, aunque su posición no sea fija, y sí relativa, lo que significa que, en la relación educativa, cualquiera puede ocupar el papel de enseñar y aprender. Claro, su comprensión cambia en relación con una educación bancaria: quien enseña no proporciona el conocimiento que el alumno y la alumna no tendrían. Esa tensión educativa entre educador y educando es solucionada de tal manera que tanto el educador como el educando son al mismo tiempo conocedores e ignorantes, y ambos enseñan y aprenden. Educador y educadora que saben dialogar también ocupan el lugar de aprendiz y crean las condiciones

para que educando y educanda lleguen a la concientización sin ser proveedores de tal conciencia. En una educación problematizadora, el conocimiento que importa no es ni del educador o educadora ni del educando o educanda, sino el que es recreado entre unos y otros a través del compromiso dialéctico de todos en su lectura común del mundo.

Freire sugiere que una educación puede ser descrita por medio de términos como opresión, deshumanización, positivismo, autoritarismo, mientras que la otra puede ser descrita a través de nociones como liberación, humanización, conocimiento científico verdadero y diálogo. El camino pedagógico y político de la primera para la segunda tiene dos momentos. Primero, las personas oprimidas revelan su condición y se tornan conscientes a través de la percepción del “inédito viable”, que antes ni siquiera consideraban. En el segundo momento, ellas buscan una manera de ponerlo en práctica. Una vez transformada la realidad opresiva, la contradicción entre educador o educadora y educando o educanda es superada por una relación dialógica, y la pedagogía del oprimido se transforma en una pedagogía liberadora para todo ser humano, oprimidos y también opresores.

Sin embargo, el punto más delicado, apuntado por Biesta, es: ¿cómo podemos activar el camino pedagógico y político de la opresión hacia la liberación? (Biesta y Stengel, 2016). Esta es, en cierto sentido, la antinomia de concientización: no puede ser dada porque, en ese caso, el educador estaría negando la propia concientización; pero, sin esa “ayuda” externa, ¿cómo alguien puede libertarse, saliendo de la opresión cotidiana y, en cierto sentido, comfortable?

De hecho, esas ideas de *Pedagogía del oprimido* fueron constantemente cuestionadas por el mismo Freire, ya durante su peregrinación por diferentes realidades educativas a lo largo de sus dieciséis años de exilio –de 1964 a 1980– (ver: Gadotti y Torres, 2001 [1996]), ya luego de su retorno a Brasil, donde, entre otras cosas, fue Secretario de Educación de la ciudad de San Pablo por más de dos años y tuvo una oportunidad muy concreta de poner en práctica sus ideas a gran escala. Como resultado de este proceso de autocuestionamiento, revisitó las ideas de *Pedagogía del oprimido* en 1992 en el libro *Pedagogía de la esperanza* (2010 [1992]), con el subtítulo “un reencuentro con la *Pedagogía del oprimido*”, y en *Pedagogía de la autonomía* (2008 [1996]), el último libro publicado antes de su muerte en 1997.

En los dos libros, Freire es mucho más moderado, pero todavía políticamente claro. Cambios aparecen en los medios. Así, la revolución dio lugar a un compromiso menos radical, pero todavía incondicional, con la transformación del *statu quo* a través de la praxis

educativa: “cambiar el mundo es tan difícil como posible” (Freire, 2013 [2000], p. 47). No solo describe su perspectiva como revolucionaria, sino también como “progresistamente posmoderna” (Freire, 2010 [1992], p. 162). Sin embargo, el principio y los fines aún existen y la educación es reafirmada como política. Y ratifica que enseñar no es transmitir conocimiento al alumno o alumna, sino “crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2008 [1996], p. 24). Y una vez más: “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (*Ibid.*, p. 25).

En estos trabajos posteriores, sin embargo, la transmisión de conocimiento es menos estigmatizada y hay algún espacio positivo para ella: educadores y educadoras deben ahora saber lo que enseñan (ver también: Freire y Horton, 1990,2018), pero lo que los constituye más propiamente como tales es colocar sus conocimientos a disposición del aprendizaje: del aprendizaje de otros y otras, pero también de su propio aprendizaje. Un educador o educadora no se relaciona con aquellos que aprenden como los que no saben, sino como aquellos con los cuales, mientras enseña, es posible y necesario aprender. Según Freire, el aprendizaje precede a la enseñanza, no solo porque, históricamente, lo que fue aprendido hizo posible el enseñar, sino porque el aprendizaje da a la enseñanza legitimidad y sentido, tanto pedagógico como político, cuando ella permite recrear o rehacer lo que fue enseñado (Freire, 2008 [1996]). Como en *Pedagogía del oprimido*, el educador o educadora no desaparece, sino que es resignificado y encuentra legitimidad política en una forma de praxis dialógica.

En otras palabras, lo que da sentido, epistemológico y político, a la enseñanza es el cultivo que hace de la curiosidad epistemológica, capacidad crítica, fuerza creativa, gusto por la rebelión y vocación epistemológica y ontológica para “ser más” (*Ibid.*, p. 19) de educandos y educandas, educadores y educadoras. Una enseñanza que no fomenta la creación y la rebelión, sino el conformismo y la sumisión, es políticamente indeseable y cuestionable.

En un “libro hablado” con el chileno Antonio Faundez, Freire explicita de manera preciosa la relación entre enseñar y aprender y el sentido en que un educador o educadora aprende al enseñar:

... al enseñar, ella también aprende; primero, porque enseña, quiero decir, es el mismo proceso de enseñar el que le enseña a enseñar. Segundo, aprende con aquel a quien enseña, no solo porque se prepara para enseñar, sino también porque revisa su saber a raíz de la búsqueda del saber del estudiante. (Freire y Faundez, 2013 [1985], p. 67)

He aquí otro sentido en el que el aprender fortalece el enseñar: un

educador o educadora que no aprende al enseñar muestra una relación de poca apertura no solo con el estudiante, sino también con él o ella misma y con el propio enseñar: porque, como dice tan claramente Paulo Freire, solo enseñando se puede aprender a enseñar, y solo revisando el propio saber, aprendiendo a saber de modo diferente, se puede enseñar a otra persona a aprender.

Así, aunque Paulo Freire haya reafirmado la predominancia del aprender sobre el enseñar, está lejos de promover la “aprendizaje”, tal como la denuncia Biesta. Su concepto de aprendizaje muestra inclusive que la crítica de Biesta puede ser, en cierto sentido, inespecífica: no se trata simplemente de dar más importancia a la enseñanza o al aprendizaje, sino de la forma en cómo ambos son comprendidos. Una recuperación de la enseñanza también puede servir a las políticas neoliberales y, como vemos en el caso de Paulo Freire, la prioridad del aprendizaje puede, al contrario, ser crítica al neoliberalismo. Existe, incluso, un pasaje de *Pedagogía de la esperanza* en el cual Paulo Freire desaconseja la prioridad del aprendizaje en palabras muy cercanas a las de Biesta:

Enseñar, siempre desde el punto de vista postmodernamente progresista de que hablo aquí, no puede reducirse a un mero enseñar a los alumnos a aprender a través de una operación en que el objeto del conocimiento fuese el acto mismo de aprender. Enseñar a aprender solo es válido –desde ese punto de vista, repítase– cuando los educandos aprenden a aprender al aprender la razón de ser del objeto o del contenido. (Freire, 2010 [1992], p. 104)

El aprendizaje no puede ser reducido a una actividad técnica o instrumental, como aprender habilidades de pensamiento o usar herramientas cognitivas. Aprender significa comprender la razón de ser de lo que es aprendido, esto es, su función social y política, los ideales éticos y estéticos a los que lo aprendido sirve en el mundo social actual. De esta forma, la educación es política por la manera como educadores y educadoras enseñan lo que enseñan. En este sentido, la distinción contenido/forma necesita ser reexaminada: mientras el contenido de lo que es enseñado es importante (sería ingenuo subestimar la importancia del contenido), la manera como él es enseñado es igualmente –tal vez hasta más– importante. Así, los transmisores de conocimiento, que asumen el papel de transmisores esenciales, no solo transmiten conocimiento a los alumnos y alumnas, sino también, como contenido invisible, un modo de verse, una relación consigo mismos. El saber transmitido puede ser conocimiento tradicional, o algo más *aggiornado*, más actual, como técnicas de comunicación o habilidades de pensamiento. En cualquier caso, ese proceso, voluntaria o

involuntariamente, nutre un paradigma de cómo las personas se ven a sí mismas: un alumno o alumna no solo aprende conocimiento (o técnicas o habilidades de pensamiento), sino que también aprende una relación con el saber (con el pensar) y consigo mismo como alguien que necesita de otra persona (conocedora, especialista en pensamiento) para saber (o pensar). Paulo Freire denunció este proceso como opresor y llamó a educadores y educadoras a tener conciencia de que el modo en que se relacionan con los educandos y educandas es tanto o más importante que el contenido que transmiten. He aquí que la enseñanza dialógica desempeña un papel importante. Cuando aprenden a través de un proceso dialógico, los educandos y educandas aprenden a relacionarse consigo mismos, con sus maestros o maestras, y con sus compañeras y compañeros, como iguales; aprenden la importancia de aprender entre iguales y experimentan la educación como una forma igualitaria, cooperativa y democrática de la vida social, alejada de las formas dominantes de vivir en nuestros tiempos. En términos de Paulo Freire, vivencian una práctica educativa que fortalece, por medio de un proceso dialógico, la vocación epistemológica de todo ser humano de “ser más”.

Afirmamos, para concluir la sección, que según Freire, la educación es una fuerza política capaz de fortalecer o debilitar lo que puede quien aprende. Por eso, en educación, no importa la transmisión de conocimiento o la falta de él. En última instancia, lo que realmente importa es el tipo de interacción, el tipo de poder que se ejerce entre los que participan de ese proceso, entre quien enseña y quien aprende, sea quien sea: ¿esas relaciones enseñan jerarquía (opresión) o igualdad (liberación)? ¿Los maestros y maestras, los y las estudiantes aprenden a través de relaciones dialógicas e igualitarias, o están aprendiendo un ejercicio opresivo de poder? Esas cuestiones sugieren que el neoliberalismo puede no ser compatible con la igualdad y el diálogo entre iguales, o sea, que el neoliberalismo no es compatible con la educación emancipadora de Paulo Freire.

1.5 LIPMAN: FILOSOFÍA Y POLÍTICA

No importa dónde ese educador trabaje, la gran dificultad –¡o la gran aventura!– es cómo hacer de la educación algo que, siendo seria, rigurosa, metódica y teniendo un proceso, sea también creadora de felicidad y alegría.

(Freire en Freire y Horton, 1990, p. 170; 2018. p.169)

Vamos a considerar ahora los compromisos políticos de la FpN. Mientras escribía mi tesis de doctorado, dirigida por Matthew Lipman, hace más de veinte años, inventé un diálogo con Dewey sobre la

relación entre educación, filosofía y democracia. Tomé citas directas de diferentes textos de Dewey y las conecté a través de una serie de preguntas.⁶ Le mostré ese diálogo a Lipman, y su reacción fue tanto de entusiasmo como de sorpresa (no reconocía algunas de las citas de Dewey). Entonces le pregunté si podíamos conversar sobre los tópicos de aquel primer diálogo, a lo que aceptó rápidamente. Debido a la relevancia de sus respuestas para la temática de este texto, transcribo algunas partes de esa conversación antes de comentarlas:

Walter Kohan: ¿Cómo percibe la conexión que Dewey establece entre filosofía, educación y democracia?

Matthew Lipman: Entre filosofía, educación y democracia, veo la investigación como un elemento común. Insisto en la educación como investigación, porque los estudiantes deberían estar cuestionando más, deberían estar lidiando con lo que es problemático en el mundo, intentando reconstruir las situaciones y cómo lidiar con ellas. La filosofía los ayuda a identificar problemas. La democracia tiene que emplear la investigación para proceder únicamente de manera imparcial. Si ella usase solo métodos políticos, como la decisión de la mayoría, probablemente no lidiaría con cuestiones que podrían ser enfrentadas a través de la investigación. No estoy convencido de que la democracia sea apenas una noción política.

W.K: *¿Podría explicar de qué manera la democracia es una forma de investigación?*

M.L: Cuando hablo de democracia como investigación, estoy hablando de un ideal de democracia. Esto existe de forma irregular. Por ejemplo, jurisprudencia y ley introducen racionalidad en el proceso social. No estoy diciendo que sean instituciones racionales, porque todo el método de defensa se basa en la confrontación y en la persuasión. Sin embargo, hay un esfuerzo para alcanzar la racionalidad.

[...]

W.K: ¿Cuán apartadas están las democracias actuales del ideal de democracia como investigación?

M.L: Existe poca investigación. No es eso lo que estamos haciendo en este país. No estamos buscando descubrir los abusos de nuestra democracia. Estamos buscando esconderlos la mayor parte del tiempo (risas).

W.K: ¿Por qué pasa esto?

M.L: Porque en este país estamos muy confundidos. Respetamos la noción

⁶ Ambas conversaciones están incluidas, en inglés, como apéndice de mi tesis (Kohan, 2016). En castellano, están publicadas íntegramente en: Kohan y Waksman (1997).

y el ideal de la democracia, pero tenemos miedo a verla confrontada con el capitalismo. En este punto solo encogemos nuestros hombros y nos apartamos y no queremos hablar sobre el hecho de que la democracia y el capitalismo pueden ser incompatibles. Como no sabemos en este momento qué otro tipo de economía podríamos tener, solo tenemos grandes corporaciones. Existe tal concentración de poder militar y económico...

W.K.: ¿Percibe la democracia y el capitalismo como incompatibles?

M.L.: Yo diría que, teóricamente, no hay compatibilidad. El capitalismo está destruyendo el medio ambiente y tornando a los seres humanos desechables. El capitalismo, en su manera ciega y poderosa, simplemente pasa por encima y destruye, y tiene aspectos temibles, pero tal vez algunas cosas buenas salgan de él. De la misma forma con la democracia, tal vez algunas cosas malas salgan de ella. La democracia puede ser buena en algunos aspectos y no en otros. El capitalismo en ciertos momentos puede tener alguna justificación.

W.K.: ¿Cómo cuáles?

M.L.: Bueno, existen hechos de experiencia que no puedes negar. Es un hecho que la FpN sobrevive, que las personas aprenden con ella. Cuando introduje la FpN en la American Philosophical Association en 1973, ellos me preguntaron: "¿Qué piensas que va a pasar con esto?" y yo dije en la reunión de al menos unos 200 filósofos: "Nos van a matar". No sucedió, porque la democracia hoy no es una torre de piedra monolítica. Existen todo tipo de rajaduras, cavernas y rendijas donde las personas tienen cierta libertad y protección. No es justa, porque algunas personas tienen más que otras, y algunas son más vulnerables que otras, expuestas a las brutalidades del sistema, y algunas son protegidas como yo. Entonces, hay muchas cosas buenas que necesitan ser identificadas, reconocidas y construidas para no tirar el bebé junto con el agua cuando terminamos de darle un baño. Pero realmente no lo sé.

W.K.: *Déjeme hacerle una última pregunta. ¿Cuál es el papel de la educación en una democracia concebida como investigación?*

M.L.: La educación es la institución en la sociedad que nos prepara para ser viables, no solo para soportar o vivir, sino para vivir bien, es lo que *eudaimonia* significa, vivir bien. Sin educación, no podemos vivir bien. Entonces, es una institución importante y es por eso que hay mucha lucha alrededor de ella, todo el mundo quiere el control de la educación. En una sociedad ideal, sería una institución muy poderosa, mucho más poderosa que las instituciones económicas.

En la primera parte de la conversación, Lipman destaca democracia, educación y filosofía como formas de investigación. La filosofía explora, en su dimensión educativa, el aspecto problemático de la experiencia. La democracia emplea la investigación para proceder de forma

“imparcial”. Al mismo tiempo, cuando solicitado para desplegar su concepción de democracia como investigación, Lipman introduce jurisprudencia y ley como esfuerzos para introducir racionalidad en el proceso social. Aunque no sea explícito aquí, lo que la jurisprudencia y la ley hacen, o deberían hacer, es practicar lo que en otros lugares Lipman llama como “razonabilidad”, esto es, la razón matizada por el juicio. ¿Qué concepto de razón subyace en la perspectiva de Lipman? Él distingue entre racionalidad y razonabilidad (Lipman, 2001). La primera es el pensamiento crítico, la lógica formal e informal, con sus habilidades de investigación, de formación de conceptos, traducción y raciocinio. La segunda es el pensamiento de orden superior: pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

Lipman explicita que no se está refiriendo a prácticas reales, sino ideales. Según él, en un ambiente educativo ideal, niños y niñas deberían estar explorando su experiencia de manera democrática (imparcial) y filosófica (problematizadora). Cuando es consultado sobre la democracia actual, Lipman sugiere que en los Estados Unidos (“en este país”) los abusos del sistema democrático no son confrontados, sino ocultados. Sugiere una incompatibilidad teórica entre democracia y capitalismo y articula una visión clara de las fuerzas destructivas del capitalismo, de sus injusticias y brutalidades. Sin embargo, no considera el capitalismo irracional: la incompatibilidad entre democracia y capitalismo parece ser ética (y política), no lógica. El capitalismo es racional, lógicamente coherente. Y solo éticamente (y políticamente) inaceptable. No es razonable. El capitalismo en su forma corporativa actual sigue vivo, según Lipman, porque, en los Estados Unidos, no han podido pensar en otras alternativas económicas.

Por tanto, la cuestión, para Lipman, pasa a ser: ¿cómo podemos pasar de democracias reales a democracias ideales? ¿Cómo podemos transformar nuestras formas de vidas “confusas” y “asustadas” en formas basadas en una investigación imparcial? Para esa tarea, Lipman parece confiar en la educación: es a través de la reforma de nuestros sistemas educativos que ciudadanos y ciudadanas democráticos reales serán formados. Y la FpN tiene un papel especial en esa reforma educativa: ayudar a aquellos y aquellas que componen las nuevas generaciones a ser, en una futura democracia, ciudadanos y ciudadanas más razonables de lo que somos nosotros, los ciudadanos y ciudadanas de las democracias actuales (Lipman, 1988).

La cuestión es: ¿la FpN realmente toma (o permite tomar) posición por la democracia versus el capitalismo? Para hacer eso, la FpN debería permitir que los niños y niñas expuestas al programa perciban las fuerzas destructivas del capitalismo. Si esa condición es necesaria, entonces la FpN no lo hace. Y, de hecho, hay muy pocas oportunidades

en las novelas de la FpN que permitan cuestionar los males del capitalismo o el posible conflicto entre capitalismo y democracia, con la posible excepción de *Mark*, un programa para la escuela secundaria. Si así fuera, existe el peligro potencial de que los llamados facilitadores de la FpN no estén propiciando ninguna problematización del capitalismo mientras siguen mejorando las habilidades del pensamiento creativo, crítico y cuidadoso desarrolladas por el programa. En otras palabras, la práctica de la FpN puede ser hecha sin realmente cuestionar políticamente el estado de cosas capitalista.

2. AL FINAL, UN NUEVO COMIENZO

Estoy siempre en el comienzo, como tú.

(Freire en Freire y Horton, 1990, p. 56; 2018, p. 78)

No precisamos “tirar el bebé junto con el agua cuando terminamos de darle un baño”, como dice Lipman. No obstante, si realmente creemos que una filosofía educativa puede contribuir con una vida buena, ella no puede ser imparcial o insensible a las fuerzas destructivas del capitalismo. Necesitamos considerar nuestras prácticas filosófico-educativas como políticas y afirmar una racionalidad diferente, un compromiso con la igualdad y la diferencia, con la justicia y la libertad. También necesitamos repensar la política en la educación (y en la filosofía).

¿Qué caminos podemos seguir? Hay varias alternativas. Freire puede ser una inspiración para eso, como sugiere Funston (2017), a través de la pedagogía crítica. No obstante, existen caminos para explorar la inspiración de Freire más allá de la pedagogía crítica.

Uno de ellos es seguir la dirección decolonial, abriendo, por ejemplo, una “racionalidad mestiza” (Anzaldúa, 1999), una del cuerpo sensual, “llena de sentimientos, de emociones, de gustos” (Freire en Freire y Horton, 1990, p. 23; 2018, p. 52). Ella necesita ser una racionalidad sensible a las diferentes formas de ser del “oprimido” (para usar términos freireanos), que incluiría la opresión a las personas LGBT, indígenas, negros, mujeres, niñas y niños: una racionalidad sensible a la contradicción y a la ambigüedad. En el mundo la FpN, ese camino fue sugerido, por ejemplo, por Chetty (2017), quien cuestiona la noción de razonabilidad de Lipman en situaciones constituidas por desigualdades estructurales en las cuales, racialmente, las minorías pueden sentirse limitadas por lo que él llama (a partir de Burbules, 2000) de una “razonabilidad hegemónica”. El autor también destaca cómo esa razonabilidad ha sido constituida en base a lo que él llama “ignorancia blanca” (Chetty, 2018), siendo, por tanto, étnicamente excluyente y políticamente problemática.

Otra posibilidad comporta un dispositivo que deshace las identidades, problematiza una cantidad importante de dualismos, tales como enseñanza/aprendizaje, niñas-niños/ adultos-adultas, mente/cuerpo. Para ello, las feministas posthumanistas pueden ser inspiradoras. Este es un camino ya transitado, en el mundo de la FpN, por Murrís (2016), que problematiza las figuras de niños y niñas como sustancias o esencias, y que desterritorializa la interacción humano/no humano en la práctica pedagógica, más allá de los flujos dominantes del capitalismo cognitivo, especialmente en el caso del lenguaje con el cual nos referimos a estas prácticas (Murrís y Haynes, 2018).

Otra opción sería interrumpir los flujos capitalistas que habitan el sistema educativo, afirmando formas diferentes de escuela, inspiradas en la noción griega de *scholé* (ver: Masschelein y Simons, 2014) o en la tradición de la educación popular latinoamericana como ocurre en Simón Rodríguez (2001). Todo ello fue sugerido en Kohan (2013). Otra alternativa sería incomodar la ya incómoda experiencia de tiempo, turbia y cronológica, cultivada por nuestras instituciones educativas y promover las condiciones para perturbar y “defractar” (Barad, 2018) el tiempo y descolonizar la infancia (Rollo, 2016). En otras palabras, interrumpir el tiempo cronológico de la colonización y del capitalismo que capturó nuestra experiencia de escolaridad e infancia y crear condiciones para vivenciar otros tiempos, lo que significa otras formas de vida social.

Claro, todos esos caminos no son únicos ni, hasta cierto punto, irreconciliables. Los caminos y las formas para encontrarlos y seguir por ellos están abiertos: hacemos camino al caminar (Freire en Freire y Horton, 1990, 2018). Filosofía y política son inspiraciones para recorrer el camino de la educación como hacen Paulo Freire y Matthew Lipman. En un tiempo presente poblado de fuerzas despolitizantes, este texto busca lanzar alguna luz sobre el potencial político de la FpN. Intentamos mostrar, con la ayuda de la contribución de Paulo Freire sobre la “politicidad” de la educación, que la potencialidad política de la FpN no está suficientemente actualizada en el programa de la FpN. En otras palabras, si los educadores y educadoras que trabajan en la FpN están interesados en la democracia y la justicia, el programa no parece ser suficiente. ¿Qué se podría hacer para actualizar esa potencialidad? Sugerí varias opciones. Pero –como también podemos aprender con Paulo Freire– cada educador y educadora construye su propio camino. Hay siempre tiempo, un tiempo no cronológico, para comenzar a caminar de manera diferente en la educación y en la política, de la mano de la filosofía.

ANEXO

ENTREVISTA CON ESTHER PILLAR GROSSI¹

Walter Kohan: *Esther, primero, agradezco enormemente la oportunidad de esta entrevista-conversación-diálogo... Me siento privilegiado de haber trabajado juntos en el GEEMPA [Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação] y de haber compartido no solo un espacio de trabajo, sino también de amistad, por lo menos en los últimos diez o doce años. Te considero una de las personas que más hizo en las últimas décadas por la educación de Brasil, y más específicamente por la alfabetización de niños y niñas y la formación de maestros y maestras alfabetizadores. Otro brasileño que hizo mucho por la educación en Brasil fue Paulo Freire, que está hoy siendo atacado por sectores ultraconservadores del país como el principal responsable por el estado actual de la educación brasileña. ¿Me podrías decir lo que pensás sobre Paulo Freire?*

Esther Pillar Grossi: En primer lugar, yo fui una gran amiga de Paulo Freire, y él fue una figura extraordinaria, levantando, justamente en un momento muy necesario, la bandera a favor de los oprimidos... Y el trabajo de ayuda en relación con esa opresión tuvo inicio en *Angicos*, Rio Grande del Norte, con alfabetización de adultos. A partir de ahí, él escribió *Pedagogía del oprimido*, en la que aborda la relación

1 Entrevista concedida en noviembre de 2017 por WhatsApp.

de las masas oprimidas y sus dirigentes, abogando por un respeto muy grande para con ellas. Pienso que hubo realmente una confusión entre lo que Paulo Freire propuso y su transposición inmediata, directa, para la escuela, haciendo que en la escuela se practicasen ciertas confusiones sobre lo que sería la construcción de conocimiento dentro de ella.

W.K: ¿Podés hablar un poquito más de esa confusión, Esther? Porque Paulo Freire también fue, después de regresar del exilio, como sabés, secretario municipal de educación en San Pablo, y estuvo directamente envuelto con el trabajo en las escuelas...

E.P.G: Me parece que Paulo Freire, como secretario de educación de San Pablo (en ese período yo era secretaria en Porto Alegre), realmente no se dio muy bien con la tarea, tanto que él dejó el cargo antes de la finalización del mandato de Luiza Erundina, pasando la Secretaría de Educación para Sérgio Cortella. Y hasta me acuerdo que él se desahogaba conmigo sobre las dificultades con los docentes, en particular con la idea de elección de directores. Parece increíble, pero Paulo Freire percibió que había un error en la elección de los directores, por lo menos de la forma en que era encaminada, y pienso que, incluso con su experiencia en la Secretaría de Educación, no consiguió deshacer el equívoco de las izquierdas, particularmente del PT, al juzgar que hay un saber popular que tiene que tener prioridad en la escuela, y que entonces el docente tiene que escuchar a los alumnos y alumnas y –interpretando la frase que Paulo Freire expresa más de una vez– devolver estructurado aquello que los alumnos le presentan de forma desorganizada. Eso sirve justamente para sus ideas en la lucha por la liberación de los oprimidos, pero no es lo que sucede en la escuela, con el saber de la alfabetización. Él mismo me dijo una vez: “Mirá, Esther, quien entiende de alfabetización eres tú”. Él no creó, de hecho, ningún método. En alfabetización, es evidente que los alumnos no tienen un saber. Ese saber precisa ser construido. Yo siento, presumo, que Paulo Freire se anticipó a la idea de la psicogénesis de los aprendizajes, teniendo en cuenta el hecho de que los alumnos construyen hipótesis sobre aquello que a ellos les urge aprender. Y esas hipótesis son un saber de ignorancia. Sara Paín dice que ignorancia no es estupidez, sino inteligencia. Entonces, un alumno que piensa que se escribe con dibujos ya evolucionó con relación al saber de que escribir es transportar a una superficie algo que relate o establezca una permanencia con aquello que está pensando o que está sucediendo. Y, más adelante, las otras hipótesis que los alumnos hacen, evolucionando en secuencia, al encontrar que “no se escribe con dibujos, sino con signos gráficos”, pero aún sin ninguna vinculación con la

pronunciación. Entonces, evidentemente, el conocimiento es hecho a partir de una elaboración del aprendiz, y el docente debe tener en cuenta lo que el alumno o la alumna está pensando.

W.K: *Encontré una frase de Paulo Freire en la cual dice algo que tal vez tenga que ver con lo que vos decís que anticipó... Es de una entrevista de los años 90: "La alfabetización es una experiencia creadora y eso significa que el alfabetizando tiene que crear, tiene que cambiar, para usar una expresión más técnica, 'el sistema de signos gráficos'... es decir, tiene que ser, en el fondo, arquitecto de esta producción o de esta creación, obviamente él o ella ayudado o ayudado por el educador". ¿Podés comentarla?*

E.P.G: Tengo un ejemplo concreto bien claro de esa construcción por el alumno, que fue la expresión de Antonio, uno de los primeros alumnos que estuvieron en mi sala de alfabetización y que, preguntado sobre quién le había enseñado a leer y escribir, dijo "Nadie, yo aprendí pensando y preguntando". Es exactamente eso. La presencia del maestro desaparece frente a la autoría creativa del alumno. Pero, evidentemente, él tuvo maestro, y yo no estaba ahí para nada: preparé las condiciones para que Antonio pensase.

W.K: *Exactamente, Esther, ¡precioso ese testimonio de Antonio! Pero imaginá si, a partir de él, algunos pensarán que, como ninguno le enseñó, entonces el docente no precisa saber nada ni enseñar nada... Mi impresión es que Paulo Freire estaría totalmente de acuerdo con lo que vos decís, pero se ha hecho una lectura engañosa, como alguien podría hacer de su Antonio... Y, ciertamente, la experiencia de Paulo Freire en la Secretaria de Educación de San Pablo muestra que una cosa son las ideas, las teorías, y otra la realidad de un sistema educativo tan complejo como el de San Pablo... Vos misma debes haber vivido enormes dificultades para poner tus ideas en práctica en Porto Alegre... lástima que el gobierno de Lula no te haya dado la oportunidad de vivir esas dificultades en el Ministerio de Educación..., pero eso es conjeturar sobre el pasado... También parece claro que Paulo Freire propone ideas, más que un método, o sea, una manera de pensar la educación. Además de esa cuestión del saber popular, ¿qué pensás de sus otras ideas más significativas –por ejemplo, la imposibilidad de la neutralidad del educador, lo que él llama "politicidad" de la educación–?*

E.P.G: Claro, toda persona, todo profesional está empaquetado por su posición política, religiosa... Eso impregna su hacer. Sin embargo, realmente, en mi opinión, yo, como alfabetizadora, alfabetizando a los alumnos o presentando una buena matemática, estoy llevando a mis alumnos a aquello que deseo: que ellos piensen y tengan criterios para realizar sus opciones... Entonces, pienso que, realmente,

“politicidad” no significa un adoctrinamiento directo con relación a una posición política. Es evidente que ningún docente se debe decir neutro, porque esa neutralidad no existe... Todos nosotros tenemos con mucha fuerza nuestras ideologías, y hoy en día creo un crimen considerar que es ideología, por ejemplo, tratar en la escuela problemas como racismo u homofobia... Yo, por ejemplo, soy acusada por el hijo de Bolsonaro de estar incitando a los alumnos a las drogas porque tenemos un cuaderno de actividades sobre Patrick, que era un niño de allá de la ciudad de Santa Maria (en el Estado de Rio Grande do Sul) que hacía tres años que estaba en la escuela y no aprendía a leer. Nosotros, al alfabetizarlo, tratamos la problemática de las drogas, porque él estaba envuelto en eso y en eso él había aprendido mucho... Entonces nosotros sabemos que, si no enganchamos aquello que queremos enseñar con los conocimientos que el alumno adquiere en su día a día y que para él son muy importantes, no enseñamos... Bien concretamente, en el GEEMPA, cuando trabajamos la cuestión de la muerte, una cuestión profunda sobre la cual cada uno de nosotros tiene su posicionamiento, la abordamos de forma tal que alumnas y alumnos puedan tener una idea a partir de su cultura, teniendo una apertura positiva sobre la cuestión de la muerte... Y trabajamos con libros de literatura, tenemos una serie de libros, entre ellos aquel sobre la historia de una hoja, en que dejamos la cuestión abierta, pero, evidentemente, ayudando a que los alumnos piensen y se definan.

W.K: *Entonces, pienso que, sobre la no neutralidad, vos estarías de acuerdo con Paulo Freire: él no dice que el docente debe hacer prevalecer su opción, como algunos sugieren... Lo que dice es que el docente no debe ocultarla y que simplemente no puede ser neutro –lo que sería imposible, como vos misma decís, pues de esa forma estaría trabajando a favor del estado de cosas instituido, que ciertamente no es neutral–... Por ejemplo, esa crítica que el hijo de Bolsonaro hace al GEEMPA es paralela a la que se hace hoy contra Paulo Freire y lo que denominan como “ideología de género”... lo que vos decís –que querés que los alumnos piensen con sus propios criterios– es lo que está justamente siendo criticado por esos sujetos, tales como, entre otros, los de Escola sem Partido, que ven eso como una amenaza a los valores de la familia y la religión. Lo que pretenden es justamente sacar de la escuela pública ese poder de contribuir para la formación de personas pensantes, con criterio propio. Y Paulo Freire apostaba en ese mismo sentido principal de la educación pública, ¿o no?*

E.P.G: Puede ser que hoy ese grupo de la derecha esté infligiendo a Paulo Freire esa responsabilidad de querer adoctrinar a las personas... Pero infelizmente, no es esa la confusión a la que yo me refiero

del punto de vista didáctico-pedagógico... Hubo, a partir de una mala interpretación de Paulo Freire, la idea de que el docente no debe ni siquiera tener conocimiento sobre lo que va a enseñar, porque eso ya sería un autoritarismo: el docente tendría que estar aprendiendo con los alumnos, *pari pasu*... Entonces él no lleva nada preparado al aula, porque va a escuchar lo que los alumnos van a entregar, desorganizado, para él devolver estructurado... Eso realmente es una equivocación... Un docente que va a alfabetizar tiene que estar alfabetizado... E inclusive, a partir de esa mala comprensión de Paulo Freire, se construyó el MOVA, movimiento de alfabetización en que los docentes alfabetizadores no eran docentes, eran cualquier laico ya alfabetizado... Y, en ese movimiento, aparece otra falla respecto de que el profesor no precisa tener conocimiento de aquello que va a enseñar. Por ejemplo, yo tengo que enseñar matemática, no puedo contar con lo que los alumnos traen como saber popular de matemática... En matemática nosotros sabemos muy bien que, por ejemplo, es posible que una persona construya una estructura aditiva en su día a día, como tan bien Terezinha Nunes Carreher indicó en el libro *En la vida diez y en la escuela cero* (1991): algunos conocimientos se construyen con más sentido en la vida, pero esos conocimientos tienen un límite superior bastante restringido... Está súper demostrado, en ciencia de la enseñanza de la matemática, que la estructura de la multiplicación es imposible de ser construida sin la sistematización organizada de la didáctica, entonces, preciso conocer la didáctica de la matemática además de conocer la matemática... Esa fue la conclusión que hubo: “Los docentes no precisan tener conocimientos: ellos van a aprender junto con sus alumnos”. Eso es un absurdo, pero infelizmente, anclado equivocadamente en Paulo Freire, sucedió mucho, tanto que, en alfabetización, tenemos un desastre; no conseguimos siquiera salir de las mismas cifras de cuarenta años atrás: cincuenta millones de analfabetos adultos que pasaron por la escuela... ¿Por qué? Por causa de esa confusión.

W.K: *Hay muchos testimonios en los cuales Paulo Freire enfatiza la necesidad del saber del docente, de su enseñar, etc., etc. La cuestión que tenemos hoy es realmente esa tragedia que vos decís: cincuenta millones de analfabetos...*

E.P.G: Como consecuencia de esa equivocación, las propias facultades de Pedagogía se desviaron del foco, y las disciplinas periféricas tomaron el centro... Ahora, en Cachoeira, en Bahia, fui a visitar una escuela, y dos docentes lloraban cuando llegué... Era una visita absolutamente gratuita, fui a conocer una escuela de una de las primeras ciudades brasileñas, y dos docentes lloraban y decían: “Nosotros

tenemos clases de alfabetización, y en las facultades de Pedagogía no aprendemos nada sobre cómo alfabetizar. E incluso de matemática no aprendemos nada en los cursos de Pedagogía, y después nos vemos frente a alumnos para realizar esa enseñanza”. Pero, en compensación, ellas aprendieron mucho sobre educación popular, sobre ecología, sobre muchos otros asuntos que realmente las desvían de su foco principal, de su obligación política.

W.K: *Así es, una de las patas de esa tragedia de los cincuenta millones de analfabetos es la desacertada formación de profesores... Pero, si me permitís, Esther, no creo que las docentes tengan una buena formación política, sino una deficitaria formación “técnica”... Ojalá fuese por lo menos eso, pero pienso que es más grave aún...*

E.P.G: Infelizmente, las docentes absorben la ideología dominante y también creen que los alumnos pobres no pueden aprender.

W.K: *Exactamente, Esther. Ahí tenemos un principio de la “politicidad” de la educación, que tanto hemos trabajado juntos, inspirados en El Maestro Ignorante: nadie puede enseñar de verdad si no presupone que todos, más allá de su edad, clase, género, son igualmente capaces de aprender... Ese saber, político, es imprescindible para enseñar cualquier cosa, y, aunque pueda estar politizada en otros sentidos, la formación docente en Brasil está poco orientada por tal principio...*

E.P.G: Exactamente, Walter. Para que alguien aprenda esa verdad universal, científica, de que todos podemos aprender... tiene que superar la ideología de que el pobre no va a aprender, de que todos podemos menos los pobres, aquellos que son de otra clase, dominada...

La conversación con Esther paró aquí. Quedamos en continuarla en otro momento. Por diversas errancias, terminamos no retomándola. Nada mal. Así, la entrevista queda abierta, como el pensamiento, la palabra, la vida... Y este libro, como ella, queda también con su final abierto.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdi, A. (2001, agosto). Identities in the philosophies of Dewey and Freire: Select analysis. *Journal of Educational Thought*, 35 (2), 181-200.
- Accorinti, S., Lipman, M., y Freire, P. (2002, septiembre). Conceptos para la libertad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7 (18), 35-56. Maracaibo.
- Albuquerque, S. L. de (2019). Filosofía panecástica de Jacotot nos periódicos brasileiros oitocentistas (1847-1848). En S. L de Albuquerque, E. de O. C. da Silva, I. G. dos Santos (Orgs.), *A história da Educação em manuscritos, periódicos e compêndios do XIX e XX* (pp.78-96). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Andreola, B. A. (2001). Pedagogia do oprimido: um projeto coletivo. En A. M. A. Freire (Org.), *A pedagogia da libertação em Paulo Freire* (pp. 43-46). São Paulo: Unesp.
- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlines. La frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Aronowitz, S. (1993). Paulo Freire's Radical Democratic Humanism. En P. Leonard y P. McLaren (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 8-23). New York: Routledge.
- Badiou, A. y Truong, N. (2012). *Elogio del amor*. Buenos Aires: Paidós.

- Barad, K. (2018). Troubling Time/s and Ecologies of Nothingness: On the Im/Possibilities of Living and Dying in the Void. En M. Fritsch, P. Lynes y D. Wood (Eds.), *Eco-Deconstruction. Derrida and Environmental Philosophy* (pp. 160-186). New York: Fordham University Press.
- Barrientos, J. (2013). *Filosofía para Niños y Capacitación Democrática Freireana*. Madrid: Liber Factory.
- Berino, A. de P. (2008). A herança de Paulo Freire – um leitor (marxista) de Foucault escreve a Paulo Freire: carta a respeito de uma estética da existência. En G. Rizo y L. Ramos (Orgs.), *Um encontro com Paulo Freire* (pp. 33-45). Rio de Janeiro: Arco-Íris e EDUR.
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Biesta, G. (2017). Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Childhood & Philosophy*, 13, (28), 415-452.
- Biesta, G. y Stengel, B. (2016). Thinking philosophically about teaching. En D. H. Gittomer y C. A. Bell (Eds), *Handbook of research on teaching. Fifth edition* (pp. 7-68). Washington, DC: AERA.
- Blois, M. M. (2005). *Re-encontros com Paulo Freire*. Niterói, RJ: Fundação Euclides da Cunha.
- Bolsonaro, Jair. (2018). *O caminho da prosperidade. Proposta de Plano de Governo*. Recuperado el 12 de febrero de 2019 en https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf
- Bolsonario, Jair. (2019). Entrevista à repórter-mirim Esther Castilho - 29/04/2019. Recuperado el 28 de enero de 2020 en <https://www.facebook.com/watch/?v=297492657848973>.
- Brandão, C. R. (2015, marzo). Paulo Freire: A educação, a cultura e a universidade. Memória de uma história há cinqüenta anos atrás. *Revista Festim*, 1 (2), 157-172. Natal, RN.
- Brasil, MEC. (2012). “Paulo Freire é declarado patrono da educação brasileira”. Recuperado el 28 de enero de 2020 en <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira>.
- Brasil, Senado Federal. (2017a) “Revogação da lei que institui Paulo Freire patrono da educação brasileira (lei 12612)”. Recuperado el 23 de mayo de 2019 en <https://www12.senado.leg.br/cidadania/visualizacaoideia?id=90310>.
- Brasil, Senado Federal. (2017b). “CDH rejeita sugestão para retirar

- de Paulo Freire título de Patrono da Educação”. Recuperado el 28 de enero de 2020 en: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/12/14/cdh-rejeita-sugestao-para-retirar-de-paulo-freire-titulo-de-patrono-da-educacao>.
- Brayner, F. (2011). *Nós que amávamos tanto a libertação*. Brasília: Liber Livro.
- Brugaletta, F. (2019). El papel de las editoriales en la circulación de la pedagogía de Paulo Freire. En M. E. Aguirre Lora (Comp.), *Desplazamientos. Educación, historia, cultura*. México, ISSUE. En prensa.
- Burbules, N. (2000). The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy. En P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary Pedagogies. Cultural Politics, Education, and Discourse of Theory* (pp. 251-273). New York: Routledge.
- Camnitzer, L. (2007). *Conceptualism in Latin American Art: didactics of liberation*. Austin: University of Texas Press.
- Carnoy, M. y Tarlau, R. (2018). Paulo Freire continua relevante para a educação nos EUA. En M. Gadotti y M. Carnoy (Orgs.), *Reinventando Freire. A práxis do Instituto Paulo Freire* (pp. 87-100). São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lamann Center; Stanford Graduate School of Education.
- Carraher, T., Carreher, D. y Schliemann, A. (1991). *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI.
- Carvalho, B. (1994, mayo). Jogos cotidianos e lições metafísicas. Matthew Lipman fala sobre seu método de ensino. *Folha de São Paulo*, São Paulo. Caderno Mais, 1-1.
- Casali, A. M. D. (2001). A Pedagogia do oprimido: clandestina e universal. En A. M. A. Freire (Org.) *A pedagogia da libertação em Paulo Freire* (pp. 17-22). São Paulo: Paz e Terra.
- Chetty, D. (2017, septiembre-diciembre). Philosophy for Children, Learnification and Intelligent Adaptive systems – a response to Gert Biesta. *Childhood & Philosophy*, 13 (28), 471-480. Rio de Janeiro.
- Chetty, D. (2018). Racism as “Reasonableness”: Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry. *Ethics and Education*, 13 (1), 39-54.
- Cintra, B. E. L. (1998). *Paulo Freire entre o grego e o semita: educação: filosofia e comunhão*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Cortella, M. S. (2018). Paulo Freire: utopias e esperanças. En M. Gadotti y M. Carnoy (Orgs.), *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire* (pp. 21-28). São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lamann Center; Stanford Graduate School of Education.

- Costello, P. y Morehouse, R. (2012). Liberation Philosophy and the Development of Communities of Inquiry: A Critical Evaluation. *Analytic Teaching and philosophical praxis*, 33 (2), 1-7.
- Darder, A. (2012). *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love*. Boulder: Westview Press.
- Elias, J. (1994). *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Escobar Guerrero, M. (2012). *La pedagogía erótica. Paulo Freire y el EZLN*. México: Miguel Escobar Editor.
- Facundo, B. (1984). Freire-inspired Programs in the United States and Puerto Rico: a Critical Evaluation. Reston, EUA: Latino Institute. Disponible en <<https://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Facundo.html>>.
- Feinberg, W. y Torres, C. A. (2002). Democracy and Education: John Dewey and Paulo Freire. En J. Zajda (Ed.), *Education & Society* (pp. 59-70). Melbourne: James Nicholas Publishers.
- Fernández Mouján, I. (2016). *Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones ética, política y cultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ferraro, G. (2010). *La scuola dei sentimenti. Dall'alfabetizzazione delle emozioni all'educazione affettiva*. Napoli: FILEMA.
- Fischam, G. E., Sales, S. R. y Pretti, E. do Lago e (2018, septiembre-diciembre). Para além das métricas simplistas na pesquisa educativa. As lições da contínua relevância e impacto freireano. *EccoS-Revista Científica*, 47, 23-40. São Paulo. Disponible en <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.10752>>.
- Foucault, M. (1995). Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2009). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, A. M. A. (Org.) (2001). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP.
- Freire, A. M. A. (2006). *Paulo Freire. Uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras.
- Freire, P. (2015 [1967]). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007 [1977]). *Cartas a Guínea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004 [1984]). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010 [1992]). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012 [1993]). *Cartas a quien pretende enseñar*. 6 ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015 [1993]). *Política y Educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008 [1994]). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Freire, A. M. A. (2013 [1995]). *Á sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2018 [1995]). *Pedagogia da tolerância*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008 [1996]). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997, 17 de marzo). Última entrevista. PUC, São Paulo. Recuperado el 31 de mayo de 2019 en <https://www.ocafezinho.com/2019/04/14/a-ultima-entrevista-de-paulo-freire/>
- Freire, P. (2013 [2000]). *Pedagogía de la indignación. Castas pedagógicas en un mundo revuelto*. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015 [2001]). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016 [2001]). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido. O manuscrito*. J. F. Mafra, J. E. Romão y M. Gadotti (Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios). São Paulo: Instituto Paulo Freire/ UNINOVE/BT Académica.
- Freire, P. y Betto, F. (1985). *Essa escola chamada vida; depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática.
- Freire, P.; Faundez, (2013 [1985]). *A. Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P., Freire, N. y Oliveira, W. O. de (2009). *Pedagogia da solidariedade*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras.

- Freire, P. y Guimarães, S. (1982). *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- Freire, P. y Guimarães, S. (2010 [1987]). *Aprendendo com a própria história*. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. y Horton, M. (1990). *We made the road by walking*. Philadelphia: Temple University Press.
- Freire, P. y Horton, M. (2018). *O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social*. [Tradução de Vera Josceline. Notas de Ana Maria Araújo Freire]. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. y Macedo, D. (2015 [1990]). *Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. y Shor, I. (2014 [1986]). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigotto, G. (Org.) (2017). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Fromm, E. (2017). *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaliza del amor*. Buenos Aires: Paidós.
- Funston, James (2017). Toward a Critical Philosophy for Children. *PSU McNair Scholars Online Journal*, 11 (1), Article 4.
- Gadotti, M. (1999). A Filosofia para crianças e jovens e es perspectivas atuais da educação. En W. Kohan y B. Leal (Eds.), *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gadotti, M. y Torres, C. A. (2001 [1996]). *Paulo Freire: una biobibliografía*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. y Carnoy, M. (Orgs.) (2018). *Reinventando Freire. A práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Lamann Center; Stanford Graduate School of Education.
- Giacomassi, R. (2009). Diálogo e investigação filosófica com crianças. *IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*. Curitiba: PUC-Paraná.
- Giuliano, F. (2018). Situar a Paulo Freire: entre el racismo epistémico y la razón evaluadora. Una lectura crítica desde la filosofía de la educación. *Pensando. Revista de Filosofia*, 9 (17), 191-225.
- Giulliano, T. (Org.) (2017). *Desconstruindo Paulo Freire*. São Paulo: História Expressa.
- Green, E. (s.f.). What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? Recuperado el 2 de noviembre de 2017 en <<https://blogs.lse.ac.uk/>

- impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/>.
- Greene, M. (1999). Reflexões sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. En A. M. A. Freire (Org.), *A pedagogia da libertação em Paulo Freire* (pp. 155-156). São Paulo: UNESP.
- Guilherme, M. M. D. (2017, septiembre-diciembre). Visões de futuro em Freire e Dewey: perspectivas interculturais das matrizes (pós)coloniais das Américas. *EccoS-Revista Científica*, 44, 205-223. São Paulo.
- Henning, L. M. P. (2005). O pragmatismo em Lipman e sua influência na América Latina. *Childhood & Philosophy*, 1 (2), 445-471. Rio de Janeiro.
- Holanda, A. F. B. de (1969). *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*. 11. ed. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Instituto Paulo Freire (2005). *Paulo Freire. Educar para Transformar*. [Video].
- Irwin, J. (2012). *Paulo Freire's Philosophy of Education: Origins, Developments, Impacts and Legacies*. London: Continuum.
- Juarroz, R. (1991). *Poesía vertical*. Madrid: Visor.
- Kohan, W. O. (1999). Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de Matthew Lipman. En W. O. Kohan y A. M. Wuensch (Orgs.), *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. v. 1. (pp. 84-134). Petrópolis: Vozes.
- Kohan, W. O. (2000). *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Kohan, W. O. (2004). A infância da educação: o conceito devir-criança. En W. O. Kohan (Org.), *Lugares da Infância: filosofia*, (pp. 51-68). Rio de Janeiro: DP&A.
- Kohan, W. O. (2006). Rancière et l'éducation. Forces et limites - philosophiques et politiques - d'un antiprogressisme. En L. Cornu y P. Vermeren, Colloque de Cerisy. *La philosophie déplacée: autour de Jacques Rancière*, (pp. 212-224). Paris: Horleu.
- Kohan, W. O. (2009). *Sócrates e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kohan, W. O. (2013). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kohan, W. O. (2014). *Philosophy and Childhood*. New York: Palgrave MacMillan.
- Kohan, W. O. (2018a, septiembre-diciembre). Paulo Freire, a filosofia e a vida. *Revista Educação Online*, 29, 90-112. Rio de Janeiro.

- Kohan, W. O. (2018b), Paulo Freire: outras infâncias para a infância. *Educação em Revista*, 34, (2), 1-33. Belo Horizonte.
- Kohan, W. y Waksman, V. (1997). *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y Propuestas para Pensar la Educación*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC.
- Kusch, R. (1976). Geocultura y desarrollismo. En *Geocultura del hombre americano*, (pp. 76-90). Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Lacerda, N. (2016). *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha*. Rio de Janeiro: Zit.
- Lima, L. C. (2018). Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia. En M. Gadotti y M. Carnoy (Orgs.). *Reinventando Freire. A práxis do Instituto Paulo Freire*, (pp. 29-36). São Paulo: Instituto Paulo Freire; Stanford: Lamann Center; Stanford Graduate School of Education.
- Linhares, C. (2007). O legado freireano e a educação da infância. *ALEPH*, 10, 8-12. Niterói, RJ.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2001). *Thinking in Education*. Cambridge: University Press.
- Lipman, M. (2008). *A life teaching thinking. An autobiography*. Montclair: IAPC.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Maciel, K. C. (2017). *Michel Foucault e Paulo Freire: um contraponto acerca de educação-sujeição e autonomia*. Riga, Letônia: Novas Edições Acadêmicas.
- Mackie, R. (1997 [1988]). Confusion and Dispair. Blanca Facundo on Paulo Freire. Australia: University of Newcastle. Recuperado el 19 de febrero de 2019 en: <<https://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Mackie.html>>.
- Mafra, J. F. (2008, julio-diciembre). A Conectividade do Presente com a História em Freire e Foucault. *Revista Múltiplas Leituras*, 1 (2), 36-46. São Paulo.
- Mafra, J. F. (2017). *Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador*. São Paulo: Universidade Nove de Julho -UNINOVE.
- Magalhães, D. A. (2008). *A filosofia pragmatista na educação popular*. Tese (Doutorado em Educação). Joao Pessoa: UFPB.
- Maia, M. de O. (2008). *Sócrates e Paulo Freire. Aproximações e*

- distanciamentos. Uma aproximação ao pensamento educacional.* Dissertação de Mestrado. Recife, PE: UFPE.
- Marx, K. y Engels, F. (1974). *La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas.* Barcelona: Grijalbo.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action.* London: Zed Books.
- Mello, T. de (1974). *Canto de amor armado.* Buenos Aires: Ediciones de Crisis.
- Morrow, R. A. y Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and transformative social change.* New York: Teachers College Press.
- Murris, K. (2016). *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picturebooks.* London: Routledge.
- Murris, K. y Haynes, J. (2018). *Literacies, Literature and Learning.* London: Routledge.
- Nóvoa, A. (1988). Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. En M. W. Apple y A. Nóvoa (Orgs.), *Paulo Freire: política e pedagogia* (pp. 167-186). Porto: Porto.
- Ohliger, J. (1995). *Critical views of Paulo Freire's work.* Wisconsin: Basic Choices, Inc, Compiled for the 1995 Iowa Community College Summer Seminar. Recuperado el 19 de febrero de 2019 en <<https://www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html>>
- Oliveira, A. da R. y Ghiggi, G. (2004). Filosofia e educação em Paulo Freire: pensando com práticas de formação de professores. *Aprender. Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação.* II (3), 9-18. Vitória da Conquista, BA.
- Oliveira, M. B. de (2009). *Professores de Filosofia para crianças: quem são eles? Uma análise crítico-diagnóstico da construção da identidade profissional dos professores que trabalham com o Programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.* Dissertação (Mestrando em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Oliveira, R. L. de (2017). Um Diálogo com Freire e Foucault sobre Poder e Saber. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação). Goiânia, GO: Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

- Parra Contreras, R. y Medina Fuenmayor, J. (2007). La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos: Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire. *Telos*, 9. Disponible en: <<http://artificialwww.redalyc.org/articulo.oa?id=99314566006>>.
- Passetti, E. (1997, diciembre). Paulo Freire. Os sentidos da educação. *Margem*, 6, 9-14.
- Peloso, F. C. y Paula, E. M. A. T. de (2011, diciembre). A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. *Educação em Revista*, 27 (3), 251-280. Belo Horizonte.
- Platón (2018). *Apología de Sócrates*. Traducción y comentarios Alejandro G. Vigo. Buenos Aires: Colihue.
- Platón (2006). *Banquete*. Traducción y comentarios Ezequiel Ludueña. Buenos Aires: Colihue.
- Platón. (2014). *Fedro*. Traducción y comentarios Emilio Lledó Íñigo. Madrid: Gredos.
- Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. (s.f.). Disponible en < <https://www.programaescolasempartido.org/>>.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- Rancière, J. (2013). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rocha, R. (2017). *Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire*. São Paulo: Contexto.
- Rodríguez, L. M., Marin, C., Moreno, S. M. y Rubano, M. del C. (2007, mayo). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XVIII (34), 129-171. Paraná.
- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Colihue.
- Rodríguez, S. (2001). *Obras Completas – vols. I y II*. Caracas: República Bolivariana de Venezuela.
- Rodríguez, S. (2016). *Inventamos o erramos*. M. Durán y W. Kohan (Apresentação, tradução e notas). Belo Horizonte: Autêntica.
- Rollo, T. (2016, junio). Feral Children: Settler Colonialism, Progress, and the Figure of the Child. *Settler Colonial Studies*, 8 (1), 60-79.
- Santos Neto, E. dos y Silva, M. R. P. da (2007). *Infância e inacabamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben*. Disponible en <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/inf%C3%A2ncia-e-inacabamento-um-encontro-entre->

- paulo-freire-e-giorgio-agamben>.
- Santos Neto, E. dos S., Alves, M. L. y Silva, M. R. P. da (2011, julio-diciembre). Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. *EccoS-Revista Científica*, 26, 37-58. São Paulo.
- Saul, A. M. (2016, enero-marzo). Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. *Revista e-Curriculum*, 14 (1), 9-34. São Paulo.
- Saviani, D. (1987). *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.
- SCIENCIA - *Revista Synthetica dos Conhecimentos Humanos* (1847, septiembre), 1(3), 57. Rio de Janeiro. Disponible en: <<http://memoria.bn.br/docreader/730076/59>>.
- SCIENCIA - *Revista Synthetica dos Conhecimentos Humanos* (1847, septiembre), 1(5), 82. Rio de Janeiro. Disponible en: <<http://memoria.bn.br/docreader/730076/84>>.
- SCIENCIA - *Revista Synthetica dos Conhecimentos Humanos* (1848, septiembre), 2(16), 195. Rio de Janeiro. Disponible en: <<http://memoria.bn.br/docreader/730076/197>>.
- SCIENCIA - *Revista Synthetica dos Conhecimentos Humanos* (1848, septiembre), 2(18), 209. Rio de Janeiro. Disponible en: <<http://memoria.bn.br/docreader/730076/211>>.
- Silveira, R. J. T. (1998). *A Filosofia vai à escola? Estudo do Programa de Filosofia para Crianças* de Matthew Lipman. (Tese de doutorado). Campinas: UNICAMP.
- Simões, J. (1975). *A ideologia de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- Sofiste, J. G. (2010). Freire e Lipman. Possibilidades e limites de uma aproximação. *Revista Ética e Filosofia Política*, 12 (1), 71-87.
- Streck, D. R., Moretti, C. Z. y Pitano, S. de C. (2018). Paulo Freire na América Latina. Tarefas daqueles/as que se deslocam porque devem. En M. Gadotti y M. Carnoy (Orgs.), *Reinventando Freire. A práxis do Instituto Paulo Freire*, (pp. 37-46). São Paulo: Instituto Paulo Freire; Stanford: Lamann Center; Stanford Graduate School of Education.
- Streck, D. R., Redin, E. y Zitkoski, J. J. (Orgs.) (2008). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Torres, R. M. (1999). Os múltiplos Paulo Freire. En A. M. A. Freire (Org.), *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*, (pp. 231-242). São Paulo: UNESP.
- Torres, C. A. (1990). Twenty years after Pedagogy of the Oppressed: Paulo Freire in conversation with Carlos Alberto Torres. *Aurora*, 13 (3), 12-14.

- Vermeren, P. (2017). Nada está en nada. O todo el mundo sabe la lógica. El método de enseñanza universal de Joseph Jacotot y la emancipación intelectual en las clases pobres. *Hermenéutica Intercultural*, 28, 211-227. Santiago de Chile.
- Vermeren, P., Cornu, L. y Benvenuto, A. (2003). Actualidad del maestro ignorante. Educación y sociedad. *Revista Educación y Pedagogía*. Dossier: "Igualdad y libertad en la educación. Sobre el maestro ignorante". Organizadores: J. Larrosa y W. O. Kohan, 15 (36), 13-27.
- Weiler, K. (1991, diciembre). Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. *Harvard Educational Review*, 61 (4), 449-475.
- Weiler, K. Rereading Paulo Freire. En K. Weiler (Ed.) (2001). *Feminist Engagements. Reading, Resisting, and Revisioning Male Theorists in Education*, (pp. 67-88). New York: Routledge.
- Weimer, M. S. M. (1998). *Uma interlocução entre Paulo Freire e Matthew Lipman na educação pública: educando para o pensar*. (Dissertação de Mestrado). Cuiabá: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.
- West, C. (1993). Preface. En P. Leonard y P. McLaren (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter*. New York: Routledge.
- Wilson, T., Park, P. y Colón-Muñiz, A. (Eds.) (2010). *Memories of Paulo*. Rotterdam: Sense.
- Wonsowicz, S. (1993). A comunidade de investigação e diálogo. Uma incursão em Paulo Freire e na essência do Programa de Filosofia para Crianças. *Philos*, 1 (1), 23-29.
- Zanella, J. L. (2007, mayo). Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo. *Quaestio – Revista de Estudos de Educação*, 9 (1), 101-122. Sorocaba.

“Paulo Freire es una figura extraordinaria no solo para la educación brasileña, sino también para la educación latinoamericana y mundial. Sus contribuciones no se limitan a una obra escrita, mucho menos a un método, ni siquiera a un paradigma teórico; también refieren a una práctica y, de un modo más general, a una vida dedicada a la educación, una vida hecha escuela, o sea, una manera de ocupar el espacio de educador que lo llevó de viaje por el mundo entero ‘haciendo escuela’”.

Walter Kohan

“Este libro es por sí mismo un símbolo de lo que un maestro puede provocarnos y del gesto material de dar una respuesta en nombre de sus efectos y afectos”.

Del prólogo de Carlos Skliar

La edición en español de *Paulo Freire más que nunca* de Walter Kohan realizada por CLACSO es mucho más que una invitación a leer a uno de los pedagogos más importantes y potentes del siglo XX; es un llamado a entablar un vínculo con lo más singular y rico del pensamiento social brasileño y latinoamericano; es trabar diálogo con un hombre cuyo trabajo intelectual contribuye a repensar de un modo original un nuevo tipo de educación política para América Latina.