

Leer el mundo, experiencia y praxis

Reading the world, experience and praxis

Dulce María Cabrera Hernández
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
México
ORCID: 0000-0002-2364-578X

Resumen

En este artículo presentamos algunos planteamientos relacionados con la pedagogía libertaria de Freire. Este documento contiene cuatro partes centrales. En la primera, analizamos el concepto de *alfabetización* que da lugar a dos procesos: la lectura del mundo y la problematización de nuestra relación intersubjetiva y planetaria; ambos procesos se analizan en la segunda parte. En la tercera, discurremos sobre las relaciones de poder opresor-oprimido y damos paso a la cuarta parte del documento, donde introducimos relaciones de poder productivo en la educación y orientamos nuestro proyecto pedagógico hacia los jóvenes, a quienes concebimos como sujetos políticos. A partir de este enfoque planteamos un conjunto de interrogantes dirigidas a redimensionar la praxis educadora. En las reflexiones finales afirmamos que abrazar esta pedagogía implica asumir nuestras responsabilidades por la opresión, las vejaciones y por el dolor de los jóvenes, renunciado a la simulación.

Abstract

In this paper, we present some concepts related to Freire's Pedagogy of Liberty. This document contains four central parts. In the first, we analyze the concept of *literacy*, which derives into two processes: a reading of the world and the problematization of our intersubjective and planetary relationship. Both are analyzed in the second part. In the third, we discuss the political nature of education, we recover the oppressor-oppressed relationship, and then proceed to the fourth part of this document, where we introduce a productive power relationship in education, and we address the reconsideration of the educational praxis. In the final reflections, we affirm that embracing this pedagogy implies assuming our responsibilities for oppression, humiliation, and pain of the young people, renouncing to simulation.

Palabras clave

Educación, jóvenes, pedagogía, poder, política.

Keywords

Education, youth, pedagogy, power, politics.

Fecha de recepción: agosto 2021
Fecha de aceptación: noviembre 2021

El siguiente fragmento ha sido recuperado de Deleuze y Guattari (2002) y es una reivindicación ética, no solo teórica.

Cada uno de nosotros era varios, en total ya éramos muchos. Aquí hemos utilizado todo lo que nos unía, desde lo más próximo a lo más lejano. Ya no somos nosotros mismos. Cada uno reconocerá a los suyos. Nos han ayudado, aspirado, multiplicado (Deleuze y Guattari, 2002, p. 9).

En este libro, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, los autores comentan que una de sus obras —*El Anti Edipo*— fue escrita por ambos y aclaran que esa dupla ya estaba habitada por otros sujetos y por otras ideas. Señalan que hubo numerosos planteamientos cuya propiedad exclusiva no era de ellos; fueron tantas voces que resultaba difícil mencionar cada una. Con las distancias guardadas, respecto de una obra monumental como la de esos autores, este artículo inicia reconociendo que las ideas plasmadas son el resultado de diálogos intensos entre diversos sujetos quienes establecen un lazo común.

Algunos planteamientos que aquí se recogen proceden de Paulo Freire (1984), especialmente aquellos que conciernen al proceso de alfabetización como lectura del mundo y como proceso político; ambos se encuentran en el primer apartado. Dicho apartado se gestó en conversaciones con diversos autores como Freire (1973) y Foucault (2002); además, contamos con la participación de profesores y estudiantes universitarios y con otros sujetos que se encuentran fuera del mundo escolarizado. Gracias al carácter colectivo de esos diálogos presentamos este escrito desde la primera voz del plural —nosotros—; con ella, mostramos nuestra gratitud, nuestro respeto y reivindicamos que nadie educa a nadie, sino que todos participamos de los procesos educativos más allá de la escuela.

El segundo apartado, se orienta al proceso de lectura que abre la posibilidad a la escritura de nosotros mismos en el mundo. En esas líneas se exalta el valor de la problematización para dar cuenta de quiénes somos. En el tercer apartado profundizamos en las prácticas de dominación que prevalecen en las relaciones opresor-oprimido (Freire, 1970) y exaltamos la importancia de la experiencia como posibilidad de inscripción de nuestro estar siendo en el mundo. De tal manera que, al llegar al cuarto apartado aludimos a relaciones de poder productivo (Foucault, 2002), sin negar la prevalencia de las desigualdades so-

ciales. En esa dirección emplazamos nuestro proyecto pedagógico dirigido a los jóvenes como sujetos políticos porque reconocemos su capacidad y voluntad por crear redes de poder desde las cuales puedan concebirse otros mundos posibles. Finalmente, lejos de ofrecer conclusiones, asumimos que una educación con vocación libertaria no se afianza en el adoctrinamiento, sino en la escucha y en el reconocimiento de la fuerza política de los jóvenes; reconocemos, también, que quizá hemos fallado en nuestro compromiso de acompañamiento, protección, cuidado y dedicación hacia los sujetos de la educación popular.

Alfabetizarse

En la conferencia intitulada "La importancia del acto de leer", Freire (1984), ya con 60 años de vida, elabora un hermoso relato sobre su infancia y sus primeras experiencias de lectura. En ese trabajo, el autor estableció diferencias entre el acto de leer el mundo y la lectura de la palabra. Una primera forma de leer el mundo dependió del descubrimiento de su entorno social y natural en Pernambuco: admirar el contexto, vivir en el hogar, hablar con los padres, recorrer los rincones oscuros y temer a las almas en pena fueron algunas experiencias tempranas que le ayudaron a convertirse en un hombre racionalizado de pantalón corto. Por eso, él afirma en clave autobiográfica, que al llegar a la escuela ya estaba alfabetizado y que ese nuevo espacio provocó una ruptura con su mundo y un encuentro con la lectura de la palabra.

Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo mi pizarrón y las ramitas fueron mi gis (Freire, 1984, p. 99).

La escuela fue un espacio para la sintaxis, la conjugación, la contracción, la descripción mecánica y la memorización.

De aquel contexto —el de mi mundo inmediato— formaba parte, por otro lado, el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores. Todo eso ligado a contextos más amplios que el de mi mundo inmediato y cuya existencia yo no podía siquiera sospechar (Freire, 1984, p. 97).

Tengamos en cuenta que esas ideas se publicaron más de quince años después de haber escrito dos obras colosales: *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1964) y *La pedagogía del oprimido* (Freire, 1970). En ese sentido, Freire aprovechó la oportunidad de reflexionar, elaborar y reformular algunos principios relacionados con la educación problematizadora o liberadora: "Me parece interesante reafirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto

político y un acto de conocimiento, y por eso mismo, como un acto creador” (Freire, 1984, p. 104). Al revisar cuidadosamente estos enunciados, queremos escudriñar un par de ideas: a) la alfabetización reúne los dos tipos de lectura señalados previamente —una del mundo y otra de la palabra—, y b) lo político puede ir más allá de la relación opresor-oprimido y nos remite a las prácticas de poder productivo. Enseguida abordaremos ambos aspectos.

Leer y problematizar el mundo de la palabra

Como bien lo apunta Freire, leer el mundo es una actividad compleja que no se limita al desciframiento de las letras, es construir palabras para compartir nuestra historia, dar sentido y significación a los fenómenos desde nuestro contexto y vivencia.

La alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer. Es el dominio de esas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende (Freire, 1964, p. 108).

Algunas de esas ideas están presentes en las obras referidas con antelación, particularmente en lo que atañe a los círculos de lectura y al “método Freire”. Partiendo de esas afirmaciones, agregamos que, la lectura del mundo es un acto formativo en el que interviene la experiencia biográfica (Cabrera, 2020), y la escritura detona un ejercicio de problematización sobre la relación hombre-mundo.

Fiori (1970) comenta que quizá la alfabetización deba entenderse como la oportunidad de inscribirse en el mundo: “Tal vez sea ése el sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia —biografiarse, existenciarse, historizarse” (1970, p. 12). Desde nuestra perspectiva, para que la alfabetización adquiera el sentido mencionado en la cita anterior, es necesario articularlo con el mundo de vida. Por tanto, la alfabetización no puede reducirse a un proceso mecánico porque una experiencia formativa trastoca al sujeto en sus registros biográficos, afectivos, culturales y políticos (Cabrera, 2020).

Un conjunto de afirmaciones afines a este planteamiento puede encontrarse en *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (Freire, 1973), cuando el autor sostiene que la relación pedagógica no puede construirse como acto de repetición de contenidos técnicos o científicos; es necesario que los sujetos organicen, revisen y revivan sus experiencias hasta verse inmersos en un proceso gnoseológico colectivo. Esto implica reconocer al sujeto como un ser en colectividad capaz de construir su mundo, su entorno y sus relaciones con

otros sujetos para transformarlas. Entonces, la alfabetización como lectura del mundo es un acto creador porque son los sujetos quienes le dan sentido desde su lugar de pertenencia (Torres, 2007). Leer el mundo también es reconocerlo como enclave [inter]subjetivo, como un espacio compartido y mediado por el lenguaje, la cultura, las aspiraciones y los deseos: creamos sentidos respecto de quienes somos.

Ese acto gnoseológico, que podría ser individual, nos da la pauta para un encuentro colectivo porque al narrar su condición histórica una persona puede mirarse en los ojos de otro y conectarse con el mundo. En ese tenor, Freire señala que la educación, como situación gnoseológica, nos brinda la oportunidad de problematizar el mundo de vida:

Lo que importa, fundamentalmente, a la educación, como una auténtica situación gnoseológica, es la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, el mundo de la cultura, y de la historia, que resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, sus creadores (Freire, 1973, p. 96).

Vale aclarar que, tanto la educación como la alfabetización se encuentran imbricadas. Quizá la alfabetización se haya anclado por tradición a los espacios escolares y más de una persona ha llegado a pensar que únicamente concierne a las relaciones en el aula, sin embargo, no hay educación sin alfabetización. Y con esta afirmación volvemos a uno de los planteamientos iniciales de Freire, cuando señala que él arribó a la escuela siendo un niño alfabetizado, es decir, cuando ya era consciente de la significatividad de su mundo personal, de su lenguaje y de las diferencias que existían entre esos elementos y aquellos otros procedentes del mundo escolar (el abecedario, la sintaxis, la gramática, etcétera).

Es sumamente interesante analizar las palabras de Freire y pensar que ese proceso de reflexión le permitió articular dos visiones del mundo: una más arraigada a la experiencia vivida y a su entorno inmediato, y otra, en el interior de las instituciones educativas.¹

¹ No deja de sorprendernos cómo en la actualidad persiste el divorcio entre las visiones mencionadas por Freire, pues dentro del sistema nacional de educación existen 36,518,712 personas en distintos niveles educativos (SEP, 2020) y resulta paradójico que, aun entrando en contacto con el mundo de la palabra, escaseen las condiciones pedagógicas pertinentes para que esos sujetos desarrollen su capacidad de leer el mundo, de problematizarlo y de expresar quiénes son.

Ahora nos detenemos un poco más en la cita previa para abordar el concepto de *problematización* y subrayar sus intenciones políticas: reafirmación del diálogo como relación intersubjetiva, rechazo a la alienación y ponderación crítica —no ingenua— de la realidad concreta y existencial, reconocimiento de la relación hombre-mundo (Freire, 1973):

La problematización, en verdad, no es la del término relación, en sí mismo. El término relación indica lo propio del hombre, frente al mundo, que es estar en él y con él, como un ser de trabajo, de acción para transformarlo (Freire, 1973, p. 96).

Desde nuestra perspectiva, la problematización y la alfabetización son centrales en la educación porque permiten comprender nuestro estar siendo en el mundo (Freire, 1992). La problematización puede entenderse como un distanciamiento de la inmediatez para despertar a la conciencia de su letargo y convertir nuestra existencia ingenua en una existencia crítica. Así, la alfabetización puede tornarse en transformación y cambio porque, gracias a la capacidad de narrarnos a nosotros mismos, identificamos las circunstancias opresoras y tenemos un impulso vital para buscar una condición distinta y superar las situaciones límite.

Nuestra lectura del mundo demanda admirarlo y transformarlo para que siga siendo nuestro; implica praxis, creación, rabia y esperanza por asegurar la existencia planetaria (Freire, 2012). Esa relación hombre-mundo que Freire señala en diversas ocasiones (1973, 1976), se vincula con las condiciones concretas de existencia que enfrentó en Brasil, Bolivia, Chile, México, Estados Unidos, en el continente europeo y en el africano, pero para nosotros esa relación ha cambiado. Hoy en día, la relación entre los seres vivientes y el planeta exige una revisión del antropocentrismo exacerbado para mirar otras formas de vida que son consustanciales a la nuestra, porque no solo se trata de asegurar la prevalencia del hombre, se trata de que la vida continúe más allá del género humano, de lo contrario, estamos condenados a perecer. Queremos subrayar que nuestra lectura del mundo es posible también porque nos hemos atrevido a inscribirnos como parte del planeta.²

Hoy más que nunca experimentamos el carácter abierto del sujeto y la incompletitud ontológica de la que Freire nos advertía (1964, 1970, 1973, 1976). En ese sentido, la problematización y la alfabetización nos recuerdan el valor de esa experiencia vital que encierra dolor, angustia, rabia, miedo y que, al mismo tiempo, contiene el germen de la praxis.

² Urge fijar posición frente a los movimientos de opresión reales que vivimos en nuestro entorno más cercano: masacres y desaparición forzada de niños, mujeres y estudiantes, aniquilamiento ecológico, saqueo cultural, xenofobia, racismo, sexismo y un largo etcétera.

Hemos sido capaces de escribir(nos) en el mundo: “La lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como ‘camino’ para ‘re-escribirlo’, es decir, para transformarlo” (Freire, 1992, p. 62). Entonces, no descubrimos el mundo, lo construimos desde nuestros lugares con nuestras biografías y con nuestros lenguajes, por lo tanto, hacemos un texto común aun cuando cada sujeto revive su propia circunstancia y su situación límite. Gracias a esa inscripción colectiva somos conscientes de nuestro habitar en el mundo y podemos imaginar un inédito viable (Freire, 1970 y 1992).³

Poder, praxis y experiencia

Leer el mundo es crear el mundo; por tanto, significa escribirlo. ¿Y cómo lo hacemos? ¿Reproduciendo las pautas y cánones que han sido transmitidos o heredados de manera vertical o reconociendo que los cambios culturales y sociales han superado los modelos tradicionales?

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 1992, p. 55).

La complejidad de las relaciones contemporáneas exige que algunos de estos cambios sean incorporados como una parte central de nuestro estar en el mundo, y con fuerte énfasis en su dimensión ético-política.

³ Un ejemplo de estas situaciones límite aconteció el 5 marzo de 2020, en la ciudad de Puebla. A raíz del artero crimen de tres estudiantes de medicina y un conductor del servicio de transporte, más de 50 mil estudiantes salieron a las calles para denunciar la violencia e inseguridad que fustigan a los ciudadanos (Hernández, 2020). Ante la violencia, el asesinato de mujeres por razones de odio y de género —feminicidio—, los jóvenes, muchos de ellos estudiantes de instituciones públicas y privadas, se organizaron en un comité estudiantil, realizaron paros activos e inactivos en las facultades, tomaron las aulas, se resguardaron en los edificios universitarios, se apropiaron de la universidad y de las calles, hicieron banderas, pendones y pasquines para protestar en la ciudad de Puebla y despertaron a otras ciudades de la república: Ciudad de México, Guadalajara, Tlaxcala y Veracruz. Las consignas no solo fueron escuchadas en las calles, también resonaron en las redes sociales. Las demandas de #NiUnaBataMenos, #Justicia, #MegaMarchaUniversitaria irrumpieron en el mundo y dejaron sus huellas como agentes políticos en los espacios públicos; traspasaron las fronteras, los géneros y las élites. Estas iniciativas mostraron que no se trata de leer el mundo escrito por otros —los dominadores— sino de escribirlo: nosotros, nosotras —nosotres—, asumiendo la impostura frente al lenguaje académico y sus represalias.

Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas. Lo que no es posible es simplemente hacer el discurso democrático y antidiscriminatorio y tener una práctica colonial (Freire, 1992, p. 90).

Como puede observarse en la última parte de cita anterior, una de las grandes preocupaciones de Freire fue el análisis sistemático de las relaciones de poder basado en la opresión de los dominantes sobre los más débiles, además de la lucha constante por subvertir esas dinámicas en diversos sectores sociales y, particularmente, en la educación. Una manera de presentar esa relación entre opresores y oprimidos puede observarse desde la lógica del amo y el esclavo planteada por Hegel y reformulada por Freire en diversas obras (1964, 1970, 1992).

En ciertos fragmentos, la relación opresor-oprimido se presenta en los oprimidos como una alienación: “Solo en la medida en que descubran que ‘alojan’ al opresor podrían contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora” (Freire, 1970, p. 34). A partir de esas ideas, se desprende que una educación progresista y liberadora rechaza la identificación del oprimido con el opresor y, al mismo tiempo, promueve que el proceso de liberación es una conquista del sujeto y no una “generosa donación” de aquellos que mantienen el *statu quo*. *No hay, pues, liberación si no se transforma la relación de poder y se modifican las condiciones reales de opresión.*

En un nivel macrosocial, los opresores están representados por los sistemas económicos, sociales y jurídicos que, lejos de impulsar procesos emancipatorios, se convierten en mecanismos modernos de explotación, esclavitud y neoextractivismo que abarcan los socialismos y los capitalismo actuales. Incluso, en estos últimos, se drenan los recursos naturales y se concibe a los humanos como fuerza de trabajo hasta en el nombre de la democracia.

En un nivel microsocia, la relación opresor-oprimido se traslada a la educación bancaria a partir de la dupla educador-educando para mostrar que los educadores progresistas no asumen ya la tarea de reproducir contenidos ni prácticas antidemocráticas que impidan a los sujetos escuchar su propia voz, leer el mundo y escribirlo con sus propias palabras. Es en esta condición donde la educación puede convertirse en una práctica donde solo los hombres y las mujeres libres pueden participar. El mismo Freire señala que esto no ocurre de manera automática ni mecánicamente. Para lograr el cambio de la educación bancaria hacia la educación liberadora, la problematización se vale de la pra-

xis, el diálogo y la concientización, es decir, de la acción y reflexión crítica que se construye a través de la relación entre sujetos libres.

Aquellos procesos que Freire incluye en la educación liberadora se interrelacionan para dar sustento filosófico y teórico a la educación progresista, sin desatender las condiciones reales donde participan los sujetos de la educación, pues no se trata de esterilizar o neutralizar la acción política, más bien se procura impedir la mutilación del proyecto emancipador en nuestras sociedades contemporáneas (Freire, 1992). En este contexto, caracterizado por un capitalismo exacerbado, no es un tema menor reivindicar emancipaciones políticas, ideológicas y económicas a través de procesos educativos. Estas afirmaciones fueron radicales en la década de los 70 y continúan siéndolo, porque es necesario hacer frente y ofrecer resistencia a los mecanismos seductores de los grandes sistemas que otrora recurrieron a la dominación y a la represión física bajo la bandera de la conquista, el desarrollo y el progreso (Torres, 2007).

Aunque la represión física y las desapariciones forzadas no se han eliminado, es pertinente reconocer algunos mecanismos sofisticados por los que se ejerce la dominación. Entre ellos tenemos la distribución desigual de la riqueza, la explotación desmedida de los recursos minerales en países con poblaciones empobrecidas de manera intencional, la aplicación de legislaciones predatorias del medio ambiente, el desprestigio de las culturas prehispánicas que justifica el saqueo de la riqueza cultural, la discriminación de los saberes ancestrales y la usurpación:

El menosprecio por la opinión pública que revela este discurso habla de la arbitrariedad de los poderosos y de lo seguros que están de su impunidad, y esto ocurre al final del segundo milenio...Y encima se acusa a los Sin Tierra de agitadores y revoltosos porque asumen concretamente el riesgo de denuncia y anunciar. Denunciar la realidad inmoral de la posesión de la tierra entre nosotros y anunciar un país diferente (Freire, 2012, p. 39).

Es difícil encontrar alguna explicación convincente para que los oprimidos deseemos continuar viviendo sin existir. Por esa razón, Freire no dejó de llamarnos a la indignación, no solo como actitud ética, sino porque hace falta tener coraje, estar harto de la opresión para animarse a cambiarla (Freire, 2012).

De lo anterior también se deriva la intención de los opresores por esterilizar la educación proponiendo una alfabetización sin problematización. Ellos toman el “método Freire” únicamente para enseñar las primeras letras y aplicar una estrategia ideológica que reinstale las condiciones de dominación.

En este sentido se sienten como si fuesen personas ya liberadas o personas inalcanzables por la dominación, cuya tarea es enseñar y liberar a los otros. De ahí deriva su preocupación casi religiosa, su empeño casi místico, pero duro también, en el trato de sus contenidos, su certeza respecto de lo que debe ser enseñado, transmitido. Su convicción de que la cuestión esencial es enseñar, transmitir lo que debe ser enseñado y no “perder el tiempo en verborreas” con los grupos populares sobre su lectura del mundo (Freire, 1992, p. 142).

Aquí donde los sistemas educativos “adaptan” la metodología para hacerla eficiente, de calidad y accesible (barata), es donde más urge una *pedagogía de la autonomía* (Freire, 1997). Y esta es una pedagogía que ejerce una praxis y una dialéctica: la educación comienza cuando se supera la contradicción entre educador-educando, cuando se transforma la relación entre el educador, que posee el conocimiento, y el educando, como una vasija vacía (Freire, 1970).

Esa transformación no solo representa el cambio de posiciones entre educador y educando, también significa que ambos deben convertirse en sujetos, nunca objetos. Además, implica que la educación no es liberadora, porque los grilletes no desaparecen mágicamente y porque la libertad no se da, se conquista. Si la educación pierde su aspiración libertaria, se aniquila la praxis, pues ni la educación ni mucho menos la libertad pueden ser conservadoras del *statu quo*. En esas condiciones también corremos el riesgo de devaluar la importancia de la experiencia, si la educación se realiza prescindiendo de la dimensión biográfica tendremos pocas posibilidades de construir lazos sociales y reflexionar sobre nuestra existencia, entendida como nuestro estar-siendo en el mundo, tal como Freire lo señala en la siguiente cita:

Volví a ver los árboles de mango, con sus frondas verdes. Volví a ver mis pies, mis pies enlodados, subiendo el cerro a la carrera, el cuerpo empapado. Tuve frente a mí, como en un cuadro, a mi padre muriéndose, mi madre estupefacta, la familia sumiéndose en el dolor (1992, p. 48).

Una experiencia tan íntima deja al descubierto nuestra fragilidad. Nos advertimos incapaces de controlar el presente y el futuro. Esa experiencia nos deja con el ego magullado y nos recuerda que el hombre aislado, ensimismado, es incapaz de identificar el dolor de los otros en el suyo; y, paradójicamente, solo aquel hombre que puede experimentar esa pena merece llamarse así.

Poder y responsabilidad

En estos párrafos abordamos lo político desde una mirada cercana al planteamiento freireano, pero añadimos un matiz epistémico: el carácter productivo del poder

más allá de la relación opresor-oprimido (Foucault, 2002). Teniendo en cuenta que Freire jamás concibió una educación adaptativa que significara un acomodamiento acrítico y pasivo a un discurso moderno donde se apostara por sustraer el valor del sujeto en los procesos sociales para garantizar la plena operación de las leyes del mercado, es conveniente repolitizar la educación. Ha de ser así porque

La libertad de mercado educativo contradice toda tendencia a estimular la solidaridad social. El individualismo extremo, la competencia frontal como base de la eficiencia social, se combinan con la concepción de una educación desprendida de todo marco normativo acordado, irresponsable respecto de todo consenso (Puiggrós, 2001, p. 12).

Una dimensión productiva del poder ya ha sido discutida por varios autores, desde Gramsci, la teología de la liberación o desde una lectura latinoamericana del marxismo y en la educación popular (Torres, 2007). Empero, nuestro posicionamiento supone que la dimensión política de la educación atañe a las relaciones de poder que se tejen como una red heterogénea de fuerzas en diversas escalas (Foucault, 2002 y 2005).

Obviamente, comprende el diseño de las políticas y la lucha por los derechos sociales, humanos y civiles, así como de los sistemas de gobierno democráticos, equitativos y con justicia social. Sin embargo, las relaciones de poder también se vinculan con la configuración de subjetividades como un espacio donde las diferencias, la autonomía y la libertad pueden interrelacionarse para ir a contracorriente de las formas opresivas (Torres, 2007).

Pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo de las clases populares —saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria— (Freire, 1997, p. 29).

Y en este punto enfatizamos la pertinencia de repolitizar la educación porque es necesario —urgente— volver a pensarnos como sujetos políticos. De manera particular, nuestro proyecto pedagógico se dirige hacia los jóvenes —en su carácter subjetivo y conceptual— porque “son una construcción histórica y cultural caracterizada por la diversidad” (Feixa, 2006, p. 16 citado por Pinto y Cabrera, 2018, p. 92).

Apostar por los jóvenes como actores sociales (Pinto y Cabrera, 2018, p. 92)⁴ trae consecuencias que traspasan las fronteras del aula. Entonces, ¿cuál es el

⁴ Los estudios sobre las juventudes enfatizan las características de fenómeno social, mientras que las culturas juveniles hacen hincapié en la producción simbólica de los jóvenes. En nuestro caso, la categoría de joven no se restringe a los límites etarios o temporales.

proyecto pedagógico que nos proponemos? Este proyecto se apoya en una pedagogía de la dignidad, en la que no nos avergonzamos por ser quiénes somos y buscamos sentidos compartidos para abrazarnos con otras personas (Freire, 2012). En esa dirección asumimos que los jóvenes como sujetos políticos, desde diferentes posiciones y relaciones sociales, construyen redes de poder.

Aunque es posible inferir que, en diferentes periodos, los estudiantes universitarios han participado activamente como agentes políticos. Sería un error asumir que todos los jóvenes son conscientes de ello o que todos ellos participan intencionalmente en los asuntos públicos. En ese sentido, la educación popular nos ofrece la oportunidad de problematizar la realidad social y puede ayudarnos a identificar de qué manera los estudiantes se incorporan en movimientos sociales y acciones colectivas como sujetos empoderados (Torres, 2007).

En acuerdo con la propuesta de Freire (1970, 2012), como educadores populares y libertarios, no se trata de aleccionar o adoctrinar a los estudiantes, sino de interesarse en los vínculos que establecen entre ellos y su entorno, y crear redes de poder que no reproduzcan la relación opresor-oprimido. Por esas razones, es pertinente insistir en el carácter político de la educación porque es necesario solidarizarse con aquellos que aún no participan de ella:⁵

Los jóvenes, los que han sufrido, los que quedaron marginados, requieren que los educadores nos hagamos cargo de los signos del futuro que ha comenzado, que les demos una mano para que lleguen a la superficie de esta cultura avasallante, para que recuperen los instrumentos para dominarla, para que dispongan de sus derechos ciudadanos (Puiggrós, 2001, p. 18).

Con estas consideraciones aspiramos a un proyecto pedagógico que se solidariza con aquellos que habitan las aulas y con los sujetos que aún se encuentran en las calles. Desde esta pedagogía, nos indignamos por las injusticias que los jóvenes denuncian, nos sentimos compelidos por las condiciones de desamparo, de opresión, daño y rabia porque, desde las instituciones educativas, no hemos cumplido la promesa cuidarlos y acompañarlos. A partir de la cita anterior y recuperando los planteamientos de Freire (1992), tenemos esperanza de que esta pedagogía invite a más jóvenes revolucionarios dispuestos a crear un programa educativo y pedagógico basado en el diálogo y en el compromiso compartido (Torres, 2007).

⁵ Las cifras dispuestas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señalan que, en los últimos 16 años, el 23% de la población de adultos jóvenes ha logrado cruzar por la educación básica y la media superior hasta obtener un título profesional (OCDE, 2019, p. 10).

Lograr ese proyecto educativo, creado por los jóvenes y para ellos mismos, demanda replantear el papel de las instituciones educativas (Ordorika, Rodríguez y Gil, 2019), porque, en algunos contextos, los recintos universitarios han creado muros elevados con torres de vigilancia (panópticos) que no permiten el libre tránsito de las personas. Esos muros operan políticamente pues crean una epistemología de la erudición y separan a los “estudiantes universitarios” del resto de la gente. Los jóvenes son continuamente clasificados en “universidades de élite”, “universidades *charter*”, “universidades garaje” u otras instituciones que cada vez están más lejos de construir valores, derechos y sentidos comunes (Puiggrós, 2001).

Hoy se entiende que la población que recibe el sistema escolar contiene marcadas disimilitudes, y que la meta debe ser que comparta una masa de conocimientos indispensables para que la sociedad funcione como tal, y pueda elegir el tipo de saberes para completar su formación. Para alcanzar ambas metas es necesario que todos cuenten con igualdad de oportunidades y posibilidades (Puiggrós, 2001, p. 19).

De acuerdo con Puiggrós (2001), una educación y una pedagogía libertaria han de dirigirse a crear condiciones pertinentes para que los jóvenes cuenten con oportunidades justas y equitativas. Ambas pueden ayudarnos a comprender los intereses y las luchas que hoy abrazan las juventudes. Al respecto, Feixa (2006) ha señalado cómo las generaciones de jóvenes desarrollan sus propias consignas, marcas y territorios, de tal manera que resulta ingenuo pensar que estos sujetos adoptarán los “cánones tradicionales” aprobados por el *statu quo*. Al reconocer que los jóvenes son sujetos políticos, podemos ponderar que sus batallas y sus expresiones políticas están marcadas por sus contextos: la música, el grafiti, los murales, los colectivos de género, las brigadas de limpieza, las movilizaciones por leyes que respeten sus derechos sociales y reproductivos; todos ellos son botones de muestra respecto de las redes de poder construidas por los sujetos.

Los trabajos compilados por Ordorika, Rodríguez y Gil (2019) nos dejan ver que los sujetos desarrollan sus estrategias políticas en medio de contingencias: algunos organizan marchas y plantones, otros hacen poesía, música o documentales. Hoy los jóvenes tienen claro que no es posible sostener las premisas que los han conducido a su opresión. En esa tesitura, Ordorika, Rodríguez y Gil (2019) han señalado cuatro grandes ciclos de movimientos sociales que tienen como principales actores a los jóvenes estudiantes: la búsqueda por las autonomías universitarias, las revoluciones estudiantiles, los movimientos democráticos contra los ajustes estructurales promovidos por políticas neoliberales y los movimientos del nuevo siglo; este último coincide con la reivindicación de derechos sociales, humanos y reproductivos.

No podemos presuponer que todos los movimientos juveniles emanan de un proceso de educación liberadora avalada por la escuela o por las universidades u organizaciones pontificias; pero tampoco podemos deslegitimarlos si provienen de otros sectores. Tampoco se trata de aceptar acríticamente cualquier expresión política o demanda. Se trata de reivindicar el derecho de los jóvenes a ser escuchados, atendidos y protegidos. ¿Cómo podríamos asumirnos como educadores progresistas si no tenemos, por lo menos, la decencia de aceptar nuestra responsabilidad para con ellos? (Freire, 1992, 1997 y 2012). ¿Cómo podríamos hablar de la importancia de leer el mundo si no escuchamos sus voces? Se trata de comprender el estado de vulnerabilidad en el que se encuentran los jóvenes dentro de las instituciones consagradas a la “verdad”, al “orden”, a la “justicia” (Freire, 1997). Asumir éticamente una educación popular y una pedagogía libertaria implica no amordazar la protesta ni callar a las disidencias que se expresan (Freire, 2012).

¿Cómo podremos ser educadores progresistas si nos entregamos al orden establecido, si miramos para otro lado cuando nuestros jóvenes están siendo machacados, vejados y ultrajados en el mismo instante en que se convierten en sujetos políticos?

El discurso de la imposibilidad de cambiar el mundo es el discurso de quien, por diferentes razones, aceptó el acomodamiento, incluso para lucrar con él. El acomodamiento es la expresión del abandono de la lucha por el cambio. Quien se acomoda carece de la capacidad de resistir, o la tiene muy débil. A quien ha dejado de resistir o a quien en algún momento pudo dejar de hacerlo, le es más fácil acomodarse en la molición de la imposibilidad que asumir la lucha permanente y casi siempre desigual a favor de la justicia y de la ética (Freire, 2012, p. 48).

¿Cuál sería entonces nuestra praxis si renunciamos a la tarea problematizadora? Dicho de otro modo, ¿qué tipo de problematización sería aquella incapaz de ver las relaciones desiguales que viven los jóvenes o que, peor aún, las invisibiliza? Una condición sumamente perniciosa es apelar a la educación popular para defender los procesos de opresión y muestra nuestra perversión (Torres, 2007). Freire nos advirtió el grado de malignidad que puede inmiscuirse en la relación educando-educador. Esta condición adaptativa forma parte del sistema opresor, muestra el rostro de la crueldad cuando en lugar de actuar con justicia para desarrollar el potencial de los jóvenes, se premia la estulticia y la lambisconería por encima del pensamiento crítico —acusado de rebeldía e insubordinación—. ¿Cuál es la lectura del mundo y de la palabra que será avalada en las instituciones educativas?, ¿aquella complaciente con la visión del opresor; aquella contestaria que expresa su desacuerdo, enojo o

desencanto; o aquella tensionada por ambos polos (donde a veces se juegan los educadores)? (Freire, 2012).

Reflexiones finales

¿Acaso vengo a ofrecer lecciones de sabiduría, como un anciano que conoce los peligros de la vida y les enseña a los jóvenes a desconfiar y a quedarse tranquilos, dejando el mundo tal como está? Lo que busco, como espero pueda observarse, es lo contrario. Me dirijo a los jóvenes a propósito de lo que la vida puede ofrecer, de las razones por las cuales debe necesariamente cambiarse el mundo, razones que, por lo mismo, implican tomar riesgos.

Alain Badiou

En este trabajo hemos renunciado al uso academicista de Freire. No deseamos la reificación del autor y tampoco queremos allegarnos un uso ritual o normativo de su teoría (Buenfil, 2006). Lo que intentamos fue reintroducir una lectura del mundo más cercana a nuestras condiciones de existencia, y nos esforzamos por dialogar con algunos fragmentos y conversaciones del autor a través de sus obras. En este documento, nos reencontramos con el concepto de *alfabetización*, por medio de la que nos sentimos habilitados como sujetos políticos capaces de leer el mundo. El concepto de *problematización* nos dio la oportunidad de pensar nuestra relación con otros sujetos, los jóvenes, desde nuestra conciencia planetaria. Fue necesario mencionar que la experiencia biográfica es fundamental en la construcción de nuestro mundo.

No pretendemos una exégesis del pensamiento freireano; tampoco anhelamos explicar sus planteamientos. Humildemente, queremos hacernos más conscientes de las implicaciones éticas que la pedagogía libertaria conlleva, al grado de reconocernos en ella, no como una acción liberadora —porque nadie libera a nadie—, sino como una praxis libertaria. Así nos reconocimos, pues, en una praxis que nos muestra de carne y hueso haciendo historia de nosotros mismos, poniendo en juego nuestra vida y nuestra posición: leer el mundo es entenderlo con nuestros referentes contextuales, es hablarlo con nuestras palabras; al momento de escribir sobre el mundo, nos inscribimos en una relación intersubjetiva y planetaria.

Hoy entendemos por qué las expresiones de Freire, abundantemente citadas en este trabajo, son tan emotivas y significativas por su elocuencia y por su capacidad de hacernos sentir en una relación con el mundo y con otras personas. Por tanto, en nuestra lectura aludimos —secretamente— a los otros sujetos que cohabitan el planeta. Esta pedagogía de la indignación nos mueve a buscar otros horizontes, a reconocer que las palabras dispuestas por los sistemas lingüísticos no alcanzan para contar e incluir a todos los sujetos.

No solo la experiencia de lectura, sino su escritura, nos condujo a reformular las relaciones de poder. En el mundo que nos toca vivir, es necesario concebir otras formas del poder distintas a la opresión; pensamos que nuestra constitución subjetiva es de suyo una manifestación de poder productivo y resistente. Habiendo reconocido la politicidad del sujeto, estuvimos en condiciones de hablar de una educación ético-política, ya no como una frase prefabricada, sino como la oportunidad de mostrar que existe una maquinaria ideológica y económica empeñada en lograr mayores sometimientos.

Cuando comprendemos que somos sujetos políticos y que la educación también comparte esa condición ontológica y gnoseológica, podemos ver con mayor claridad que muchos sistemas sociales enarbolan la democracia para reprimir las voces de los agraviados (Freire, 1984 y 1997). Podemos reconocer que el discurso individualista del éxito se basa en la exclusión sistemática y en la segregación, en la devaluación permanente de nuestros saberes y culturas porque, de esa manera, nosotros mismos erosionamos el tejido que nos unifica (Puiggrós, 2001). Hacernos creer que estamos solos, equivocados y derrotados es una de las principales estrategias de los opresores; cuando nos adaptamos a ese discurso, el resto de las rendiciones se logra con relativa facilidad. Al reconocer que la educación es política, podemos correr el velo de esa mentira y reivindicar las luchas por nuestra subjetividad y nuestra condición planetaria.

Mientras leíamos y escribíamos sobre nuestra condición en el mundo, fue casi inevitable pensar en la condición política de los jóvenes, algunos de ellos estudiantes y compañeros en las instituciones educativas; otros, acompañantes solidarios fuera de la escuela (Ordorika, Rodríguez y Gil, 2019). Esas reflexiones dieron paso a la última parte del artículo, donde apelamos a un proyecto pedagógico, que se encuentra aún muy lejos de la sistematicidad y el rigor disciplinario, pero que intenta llegar y tocar a nuestros jóvenes (Freire, 1997).

Los últimos párrafos y referencias están dedicadas a reconocer que los jóvenes tienen un conjunto de preocupaciones propias de su tiempo; tienen sus revoluciones, sus sueños, expresiones políticas y demandas legítimas, que deben, por lo menos, ser escuchadas (Feixa, 2006). Atenderlas es parte de nuestro compromiso ético y, sobre todo, nuestra responsabilidad con aquellos a quienes prometimos cuidar. Aunque la ética no puede construirse estableciendo demandas y obligaciones, para nosotros fue necesario aceptar responsabilidades. Entre ellas, aparece la inexcusable tarea de reconocernos cómplices de los oprobios que ocurren en el interior de las instituciones educativas, esos agravios no democratizan la educación, solo la convierten en un producto de consumo para las élites.

Casi como el resultado de una larga conversación con Freire, apenas nos atrevimos a formular algunas preguntas desde nuestro arrogante lugar como educadores, pero siempre desde nuestra pequeñez como parte del planeta y del universo. Estas ideas nos empujaron a ver que la relación pedagógica requiere un *ethos* particularmente sensible a la desigualdad, a la inequidad y a la injusticia, porque muchos de nuestros jóvenes no solo son vulnerables, sino que han sido vulnerados por aquellos que, directa o indirectamente, estamos involucrados con su existencia.

Una de las reflexiones finales de este documento nos exige asumir nuestra incompetencia para indicar a los jóvenes cuáles son las expresiones políticas legítimas y valiosas. Desde una pedagogía que aspira a la praxis libertaria, no se trata de renunciar al acompañamiento, se trata de denunciar y eliminar el adoctrinamiento. También se trata de suspender el aplauso (auto)complaciente. Necesitamos observar detenidamente que apropiarse de una pedagogía libertaria no consiste en abrazar los libros de Paulo Freire, sino en enfrentar condiciones vivenciales y críticas; tener presentes los compromisos y las responsabilidades que nuestras decisiones ocasionan, sin desviar la vista y sin guardar silencio. Hay un cierto *ethos* en la educación problematizadora que nos impide ser indolentes y simuladores.

Referencias

- Buenfil, R. (2006). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En M. Jiménez (Coord.). *Los usos de la teoría en la investigación* (pp. 37-59). Ciudad de México, México: Plaza y Valdés.
- Cabrera, D. (2020). Carta de ruta: caminos de experiencia. En D. Cabrera y L. Pinto (Coords.), *Reexistencias. Lugares de la memoria* (pp. 27-46). Ciudad de México, México: Editorial Balam.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-textos.
- Feixa, C. (2006). Generación xx. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 21-45. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200002&lng=en&tlng=es
- Fiori, M. (1970). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire (1970). *Pedagogía del oprimido* (pp. 3-20). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2005). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Ciudad México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1964). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires, Argentina: Comisión Ecuménica Latinoamericana de Educación.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Hernández, M. (2020, 6 de marzo). La marcha más grande en la historia de Puebla la realizaron estudiantes ayer. *La Jornada de Oriente*. Recuperado de <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/50-mil-jovenes-mega-marcha-estudiantil/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *Higher education in Mexico: labour market relevance and outcomes*. OECD Publishing. doi.org/10.1787/9789264309432-en
- Ordorika, I., Rodríguez, R. y Gil, M. (Coords.) (2019). *Cien años de movimientos estudiantiles*. Ciudad de México, México: PUEES-UNAM.
- Pinto, L. y Cabrera, D. (2018). Jóvenes en Barranca Honda: transmigrantes en la sociedad del riesgo. *Devenir. Revista de Estudios culturales y regionales*, 7(34), 87-106. Recuperado de http://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/7080/Devenir34_final_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Puiggrós, A. (2001). Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. En C. Torres (Comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 9-21). Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010030536/torres.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Torres, A. (2007). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá, Colombia: Ediciones el Búho.