

Recrear, Reinventar

PAULO FREIRE - 100 AÑOS



Nora Llaver
Bettina Martino
(comps.)

Recrear, Reinventar Paulo Freire 100 años

Nora Llaver - Bettina Martino *comps.*



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



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FCPyS
FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES

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

Directora: Dra. Bettina Martino

Comité Ejecutivo:

Lic. Prof. Mariana Laura Castiglia

Lic. Claudia Bermejillo

Lic. Prof. Silvana Iovanna Caissón

Lic. Esp. Mariano Ramírez

Consejo Asesor:

Dr. Ismar de Oliveira Soares

Dra. Nora Llaver

Prof. Claudia Korol

Lic. Prof. María Gabriela Castiglia



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

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-88-3360-6

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

CDD 370.9

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



Índice

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



Presentación

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

Bettina Martino



Sobre las autoras y los autores de esta publicación

Claudia Bermejillo

Argentina

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

Mariana Castiglia

Argentina

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

Ana Carolina Da Luz

Brasil/Argentina

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



Víctor Adrián Díaz Esteves

Chile/Uruguay

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

María Rosa Goldar

Argentina

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

Oscar Jara Holliday

Perú – Costa Rica

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



Silvana Cristina Iovanna Caissón

Argentina

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

Nora Llaver

Argentina

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

Bettina Martino

Argentina

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



Laan Mendes de Barros

Brasil

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

Mariano Ramírez

Argentina

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

Marcos Roberto Souza Brogna

Brasil

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



La dimensión estética de la propuesta freireana

Apelaciones a formas sensibles de ser e intervenir en el mundo

Ana Carolina da Luz
carolinaluz.ana@gmail.com

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

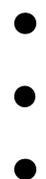
en la experiencia civilizatoria europea; la idea de “latinidad” como un recurso para legitimar un constructo histórico de inferioridad; y asimismo el término “emergentes”, que funciona como si la condición latinoamericana fuera preeuropea, pasible de emerger en una mejor, europea. Apropiarse de las subjetividades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

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

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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



