



VIVIR INTENSAMENTE Y ESCRIBIR LA VIDA. PAULO FREIRE, NARRATIVAS SOBRE SÍ MISMO

LIVE INTENSELY AND WRITE LIFE. PAULO FREIRE, NARRATIVES ABOUT HIMSELF

VIVER INTENSAMENTE E ESCREVER A VIDA. PAULO FREIRE, NARRATIVAS SOBRE SI MESMO

Alfredo Manuel Ghiso¹

Resumen

Este texto es el primer producto de un proyecto de relectura, contextualización, escritura y resignificación de tres libros del pedagogo brasileño: Paulo Freire; estos poseen en común su identidad epistolar y en ellos se pueden encontrar notas biográficas, experiencias, incidentes pedagógicos y reflexiones político/pedagógicas. El estilo y el tono discursivo, aunque no son similares, generan una serie de resonancias en el lector que lo llevan a reflexionar su vida, sus prácticas y sus contextos. El artículo, en su primera parte, plantea las razones de la escogencia de este tipo de textos freirianos, da cuenta de las claves metodológicas utilizadas en el proceso de resignificación, para terminar, planteando, a la manera de evocaciones fenomenológicas, cuatro resonancias generadas durante la relectura del libro: *Cartas a Cristina*.

Palabras clave: Paulo Freire; cartas; narrativa; resonancia; sentipensante

Resumo

Este texto é o primeiro produto de um projeto de releitura, contextualização, escrita e redefinição de três livros do pedagogo brasileiro: Paulo Freire; estes têm em comum a sua identidade epistolar e neles se encontram notas biográficas, experiências, incidentes pedagógicos e reflexões político-pedagógicas. O estilo e o tom discursivo, embora não semelhantes, geram uma série de ressonâncias no leitor que o levam a refletir sobre sua vida, suas práticas e seus contextos. O artigo, em sua primeira parte, levanta as razões da escolha desse tipo de textos freirianos, dá conta das chaves metodológicas utilizadas no processo de ressignificação, para finalizar, propondo, à maneira de evocações fenomenológicas, quatro ressonâncias geradas durante a releitura do livro: *Cartas a Cristina*.

Palavras-chave: Paulo Freire; letras; narrativa; ressonância; sentipensante

Abstract

This text is the first product of a project of rereading, contextualization, writing and redefinition of three books by the Brazilian pedagogue: Paulo Freire; these have in common their epistolary identity and in them biographical notes, experiences, pedagogical incidents and political/pedagogical reflections can be found. The discursive style and tone, although not similar, generate a series of resonances in the reader that lead him to reflect on his life, his practices and his contexts. The article, in its first part, raises the reasons for the choice of this type of Freirian texts, gives an account of the methodological keys used in the resignification process, to finish, proposing, in the manner of phenomenological evocations, four resonances generated during the rereading of the book: *Letters to Cristina*.



Keywords: Paulo Freire; letters; narrative; resonance; sentipensante

Recepción: 09/02/2022

Evaluado: 07/08/2022

Aceptación: 20/09/2022

A la memoria de German Mariño y Joao Francisco de Sousa que tenían otros modos de leer a Paulo Freire

1 Pretexto

“¿Que se gana, de hecho y qué se pierde, cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo usando el modo narrativo de construir la realidad?”

Jerome Bruner, *La fábrica de historias*.

No puedo recordar en mi vida un momento que no estuviera marcado por historias, relatos o narraciones. Me es, todavía, posible hacer memoria de mi abuela contándome cuentos en las noches de frío, recuerdo al maestro de educación física contando historias de los centinelas de Pompeya, los días de lluvia invernal, en una escuela del gran Buenos Aires, en la que no podíamos hacer gimnasia a campo abierto. También, recuerdo a mi hijo menor esperando, antes de dormirse, la inacabable historia de los recorridos de la hormiguita viajera y, hoy, ya mayor, pidiéndome que relate a él y a sus amistades, mis aventuras como educador popular en la costa pacífica sur de Colombia.

Construimos sentidos sobre nuestra existencia narrándonos y llega un momento en las trayectorias de vida, en donde los años, las experiencias, los saberes encadenados a incidentes o a momentos críticos, nos impulsan, nos reclaman ser narrados, hacerse memoria expresa, comunicable, como una reconstrucción existencial de los cambios, riesgos, incertidumbres, aciertos y desaciertos que nos permiten decir a otros las razones de lo que hemos llegado a ser, hacer y sentipensar.

Es en esos momentos en los que surgen las búsquedas personales que nos mueven a leer autobiografías, biografías, correspondencias entre sujetos; narrativas todas que dan cuenta de procesos vitales. Son las necesidades y a veces las exigencias de los tiempos de la adultez mayor, que nos invitan a retomar a aquellos autores que escriben sobre sí mismos para, así, comprender que es necesario reencontrarse y recuperar los significados de lo vivido. Ese momento de escritura emerge “cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo usando el modo narrativo”. (Jerome, 1997, p.149) Paulo Freire fue uno de esos autores que responde al impulso biográfico y devela los motivos que lo llevaron a escribir sobre sí mismo, sobre su vida y trabajo revelando las razones que lo incentivaron a relatarse para reconocerse como sujeto que se forma y transforma en el pedagogo que llegó a ser.

Por lo planteado y teniendo en cuenta el contexto de la celebración de los cien años del nacimiento del educador brasileño, esta reflexión se ocupa de uno de los ejercicios autobiográficos en los que se compromete Paulo Freire y que aparece traducido al español el año 1996, en el libro: *Cartas a Cristina*. Una obra que por su carácter narrativo autobiográfico y por su género epistolar no es muy tenida en

cuenta en las bibliografías que soportan artículos o estudios pedagógicos en los que se cita al maestro pernambucano.

Alguien me podría preguntar: ¿Cuál es la necesidad, la pertinencia, que hoy tiene trabajar los espacios biográficos de Freire? La respuesta está en la base de esta reflexión y tiene varias razones; una, de carácter epistemológico, porque al escribir sobre su vida y sus trabajos, por medio narrativas, interpela las epistemes positivistas, universalizantes, que están orientadas a generar discursos propios de un pensar teórico. Tomar como fuente de reflexión pedagógica las narrativas y textos biográficos de Paulo Freire es optar por una epistemología insumisa, situada, contextualizada. Una manera de conocer que, orientada a lo humano, rescata la vida, evoca la experiencia vivida, expresa su singularidad y resignifica la relación particular que todo ello tiene con los contextos y los sujetos que buscan comprender sus vidas y sus prácticas.

Otra razón que lleva a valorar la pertinencia de las obras biográficas de Paulo Freire es la de poder develar la potencia de la experiencia de los sujetos, de las huellas que los incidentes críticos dejan en ellos, de la memoria que poseen sobre lo vivido y que les permite transitar entre tiempos y espacios (Van Manen, 2016). Leer, apropiarse de los textos biográficos es un acto de rebeldía académica, porque la academia vive en una época de declive de la experiencia, de la palabra, de los relatos. Hoy ni profesores, ni estudiantes componen historias, no recuperan relatos juntos, han perdido la voz, la memoria, la experiencia de ser comunidad de práctica, porque el sistema imperante suprimió por seguridad el recuerdo de cuerpos solidarios, acalló los diálogos al someter la palabra al autoritarismo de los patrones, modelos o estándares ligados con la apertura de mercados y con la tecnología globalizante. Hoy, en un contexto que exige datos y evidencias, los relatos singulares sobre incidentes críticos en la vida y el trabajo no se cuentan, porque las cicatrices no se desean ver; “[...] es que la pobreza de nuestra experiencia no es sino parte de la gran pobreza que ha cobrado rostro de nuevo [...] ¿de qué valen los bienes de la educación y la cultura si la experiencia no nos vincula a ellos?” (Benjamín, 2018, p. 96)

Los textos biográficos subvierten el silencio al que el capitalismo cognitivo nos tiene sometidos, porque recrean la memoria, interpelan la lógica de aquél que sólo busca, valida y acumula información. Los textos narrativos subvierten las gramáticas establecidas por los algoritmos globales del “big data”, al convertir en carne viva, en cuerpos situados e históricos lo que pasa por la vida y el trabajo de cada una o uno de los educadores.

La tercera razón, de lo que hemos llamado pertinencia del abordaje de los textos epistolares de Paulo Freire tiene que ver con la condición humana, con el ser sujetos inacabados, haciéndonos en entre/acción con otros, transformando y transformándonos al transitar por unidades epocales y contextos que nos condicionan. Y es en este riesgoso e incierto devenir como sujetos y educadores que vamos reconociendo invariantes, que nos indican lo que es no negociable en la vida y el trabajo, manifestando las opciones éticas, políticas, pedagógicas y epistémicas que tomamos y que nos trazan horizontes a lo largo de la vida, que es lo mismo que decir sueños, utopías en donde la esperanza tiene su nicho y cobra potencia como motor de acciones vitales transformadoras.

También, al ser sujetos educadores haciéndonos, inacabados, que percibimos los cambios, las variantes que las experiencias, los encuentros y los incidentes críticos generan en nosotros y otros. Nos vamos dando cuenta que somos seres en cambio



y que lo que permanece en nuestras vidas es lo cambiante; condición vital que estorba a los promotores de epistemes universalistas y opciones éticas reguladoras que impiden y niegan toda construcción sentipensante y situada.

El saber educativo y docente no se limita, ni es únicamente un conocimiento técnico o disciplinar, es una sabiduría en construcción ligada a la vida, a las prácticas y a las experiencias que en ellas surgen y que son reconocidas, narradas, reelaboradas y compartidas. En *Cartas a Cristina*, la vida y la reflexión vital de Paulo Freire se expresan en cada página sorprendiendo e interpelando a las y los lectores que se acercan al texto que, desde un inicio, son advertidos por el autor:

No escribo solamente porque me da placer escribir, sino también porque me siento políticamente comprometido, porque me gustaría poder convencer a otras personas, sin mentirles, de que vale la pena intentar el sueño o los sueños de que hablo, sobre los que escribo, y por los que lucho. (Freire, 1996, p. 17)

2 Narrar lo vivido

Desde el siglo XVII (1620), Francis Bacon, padre del positivismo, precisó las reglas del método científico experimental, y entre las máximas que hicieron carrera se encuentra: “De nobis ipsis silemus”, (“Guardamos silencio sobre nosotros mismos.”) que Kant cita al iniciar “Crítica de la Razón Pura”, publicada en 1781. Desde esos tiempos, el discurso académico – científico-, en especial el de las ciencias sociales, asume un estilo “técnico” (Vasco, 1983) que ha mantenido distancias y desconfianzas respecto al uso de las narrativas como: biografías, autobiografías, confesiones, memorias, diarios, cartas y correspondencias; estos textos sociales, han sido considerados, por algunos, como materiales en bruto presentes en las canchales de las subjetividades rústicas capaces de relatarse y que requieren ser interpretados, analizados, descontextualizados por expertos hermeneutas (Bolívar, 2001).

Comúnmente, a este estilo de hacer ciencia le ha asaltado la duda, más paradigmática que epistémica sobre objetividad, neutralidad, veracidad y autenticidad de aquellos textos en los que sujetos se autoafirman diciendo: “de nobis ipsis loquemur” (“sobre nosotros mismos hablamos”) (Bolívar, 2001, p 98), capaces de autodescribir y reflexionar sus vivencias, dando cuenta de lo íntimo de las experiencias vividas, de los sentidos y saberes enraizados en relatos orgánicos que descubren los ámbitos del hacer, emocionar, conocer, e imaginar humano (Ghiso, 1999). Este enraizamiento ha sido criticado de una manera constante durante toda la modernidad preocupada por conceptos previamente elaborados que desconocen lo que la vida tiene de arraigo y, a la vez, de incierta fragilidad (Maffesoli, 1997).

A pesar de tantas dudas y prejuicios de la academia portadora y protectora, aún, de gramáticas y privilegios positivistas, observamos como la vida, el trabajo, las prácticas educativas, el quehacer pedagógico de educadores y educadoras han irrumpido y se manifiestan hoy en “espacios biográficos” (Arfuch, L; 2007) - cartas, diarios, libros autobiográficos, artículos, blogs, videos y performances- que no pueden ser entendidos como simples descripciones de vidas ejemplares por sus logros, sino como expresiones de la condición humana en determinadas circunstancias históricas (Bruner J. 2003)

Paulo Freire (1996), en *Cartas a Cristina*, lo expresaba, a su manera, en la introducción a su libro cuando afirmaba:

[...] debo ser leal tanto a lo que viví como al tiempo histórico en que escribo lo vivido. Y es que cuando escribimos no nos podemos eximir de la condición de seres históricos que somos, De seres insertados en las tramas sociales en que participamos como objetos y sujetos. (Freire, 1996: 18-19)

Narrar, escribir lo vivido es un modo de discurso en el que se articulan tiempos de vida y experiencias, con tiempos de descripción y reflexión. Es en ese juego de tomar distancia sin ser distante, ni neutro, en el que se tejen tramas de sucesos o incidentes donde los sujetos se configuran en urdimbres contextuales, condiciones materiales, utopías y significados con los que se sienten implicados y en tensión. Estas ideas se ven reflejadas en las palabras de Paulo Freire (1996) cuando afirmaba:

Quando hoy, tomando distancia, recuerdo los momentos que viví ayer, debo ser, al describir la trama, lo más fiel que pueda a lo sucedido, pero por otro lado debo ser fiel al momento en que reconozco y describo el momento vivido. [...] Nadie habla de lo que ya pasó a no ser desde y en la perspectiva de lo que está pasando (p. 19).

Las cartas están vinculadas a la vida, a la cotidianidad del trabajo, de los oficios, a esa necesidad de recrear, de resignificar los hechos, las experiencias, lo vivenciado. No se busca informar, porque la información, el rapport no comunican, no cuentan, no relatan experiencias. El pedagogo Jorge Larrosa (2003) aclara:

[...] la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una antiexperiencia. Por eso el énfasis contemporáneo en la información, en estar informados, y toda la retórica destinada a constituirnos como sujetos informantes e informados, no hace otra cosa que cancelar nuestras posibilidades de experiencia. (p. 168)

Las narrativas más que imponer discursos y sentidos, promueven cursos de acción, abren interrogantes, suscitan respuestas diversas, proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan, al lector, reflexionando. (Alliud, 2011) De esta manera las cartas nos brindan imágenes de alguien, retratos que resuenan en nosotros mismos y nos permiten darnos cuenta de cambios, transformaciones, similitudes, diferencias. Con las lecturas de narrativas vamos ampliando nuestra comprensión acerca de sujetos, contextos, trabajos y prácticas que merecen ser reconocidos, observados y entendidos con detenimiento. Así es cómo, a partir de las lecturas de las cartas, en las que Paulo Freire se narra, vamos descubriendo zonas de reflexión, temas de resonancia, que permiten como diría J. Bruner (2003) reexaminar lo obvio al tiempo que facilitar interpelaciones, preguntas, inquietudes sobre la vida y los trabajos en contextos y momentos marcados por “incidentes críticos” altamente significativos para el autor y el lector.

Reconociendo la diversidad de estilos que la obra de Freire nos presenta encontramos que los relatos biográficos y sus textos epistolares tejen su trama en una urdimbre de incidentes críticos, eventos de vida, acontecimientos claves, hitos significativos (Bolívar, 2001) en donde se arremolinan recuerdos, sentimientos, dudas, sueños rotos pero no deshechos, marcas culturales, nuevos saberes y algunas críticas (Freire, 1993).

3 Las cartas, un tejido intertextual

Tres textos en la bibliografía Freiriana llevan por título: *Cartas*. A manera de una tipología, podemos plantear que un libro contiene cartas pedagógico/políticas -- *Cartas a Guinea-Bissau*, 1977--; en otro las cartas son pedagógicas --*Cartas a quien pretende enseñar*;1994-- y un tercero en el que las cartas son biográfico/reflexivas --*Cartas a Cristina*, 1996 -- que dan cuenta de su vida, su trabajo y los ejes que mueven su reflexión.

Las cartas que aparecen en el libro *Cartas a Cristina* como en otros libros epistolares de Freire tejen una especie de red “intertextual” donde no existen cierres temáticos o jerarquizaciones, por el contrario, los textos poseen encadenamientos que permiten aperturas y desplazamientos en tiempos y espacios donde se mueven memoria y la reflexividad dando paso a las propuestas, una especie de ímpetu, siempre presente, movido por la fuerza de la esperanza.

Las cartas, contenidas en sus libros pueden tratarse como unidades en sí mismas; pero toca tener en cuenta, como lo señalamos antes, que son unidades abiertas que pueden ser tratadas como segmentos que conforman una red intertextual por la que se puede transitar de un texto – libro – a otro descubriendo las múltiples imágenes, vivencias, interacciones y reflexiones que han configurado la vida, el trabajo y el pensamiento del pedagogo brasileño.

Las cartas comprendidas como unidades dialogales poseen algo así como un bastidor, en el que, a la manera de un telar, se entretejen tramas experienciales y reflexivas con urdimbres temáticas y contextuales conformes con los asuntos que van siendo abordados. En todas las cartas el autor asume una epistemología sentipensante, capaz de comunicar una relación vivencial, ética y teórica con asuntos de su trayectoria de vida y contextos vitales. Las Cartas en Freire ponen de manifiesto un proceso de “autoreconstrucción”, que lo llevó a seleccionar y a enlazar -- entretejer-- incidentes críticos, reflexiones situadas y opciones desde las cuales puede proyectarse para imaginar inéditos viables.

Las cartas (el género epistolar), a diferencia de otros relatos biográficos, siempre quedan abiertas listas para iniciar o continuar un diálogo empezado antes.

Mucho más constante e incluso intensa fue mi correspondencia con estudiantes y maestros que, [...] me escribían, ya para continuar el diálogo antes iniciado, ya para iniciar pláticas, algunas de las cuales prosiguen hasta hoy” (Freire, 1996, p 21)

Es por ello por lo que, las cartas freirianas en mi entender, van construyendo un tácito acuerdo entre el pedagogo brasileño y las/los lectores, donde sus experiencias, trabajos, inquietudes, reflexiones y desafíos requieren de un destinatario que las reciba, que resuene con ellas y esté dispuesto a dialogar sobre la vida, el trabajo y las opciones ético/políticas que llevan a las personas a convertirse en educadores/educadoras críticas.

4 Resonancias, como aproximación sentipensante al texto

Inicié el ejercicio de lectura de las cartas con las lógicas empiristas, propias de la investigación cualitativa: tematizando, anticipando unas categorías conceptuales, develando otras categorías emergentes, elaborando tablas que me permitieran acumular, reducir y descontextualizar la información que iba leyendo. El ejercicio me era incómodo, insoportable por lo incoherente, no correspondía al proceso de conocer por el que había optado: una episteme sentipensante. Era como querer poner un molde interpretativo pragmático al texto de Freire y lo que es peor imponérmelo a mi como lector.

Al ver que las cosas no resultaban, y que las estrategias metodológicas aplicadas me dejaban el sinsabor de: --- “esto no es lo que quiero” me di a la tarea de leer mi propia experiencia como lector, -- “¿qué era lo que sentipensaba mientras leía? ¿Cuándo, al leer, aparecía en mi ese sentido de intimidad, de cercanía vivencial? ¿Qué, de lo que iba leyendo resonaba en mí y me conmovía?”. En algunos casos noté que lo relatado me llevaba a rincones de mi memoria como niño, hijo, maestro rural, educador popular o profesor universitario. La lectura generaba motivos de reflexión y deseos profundos de entrar en un nuevo diálogo con el autor, para resignificar momentos de la vida y el trabajo.

Cuando leía y leo las cartas y textos de Paulo Freire no lo siento extraño, sino propio. Esta percepción evoca en mi la metáfora de la resonancia al percibir que, escribiendo sobre él, escribía sobre mí. En *Cartas a Cristina*, como en otros libros no cuenta nada que no le haya ocurrido y no relata nada que no nos haya ocurrido al menos a educadores/educadoras latinoamericanas contemporáneas. En la reflexión reconocí que unos segmentos narrativos o reflexiones de Freire, presentes en el texto, me inquietaban, me interrogaban más que otros, y me permitían problematizar algunas certezas enquistadas y naturalizadas.

Esta experiencia de lectura me llevó a pensar en otra estrategia de aproximación al texto biográfico, narrativo, epistolar, buscando no enmudecerlo con categorías teóricas y esquemas analíticos; pero, también, un modo de aproximarme al contenido que me permitiera tránsitos en mi memoria, en mis saberes y en mis contextos, en los diferentes planos de la vida y del trabajo de un educador. Deseaba realizar una aproximación que no negara el texto, ni al sujeto lector. Por ello, recurrí a una estrategia que ya había utilizado en mis cursos de fenomenología de la práctica educativa: “encontrar las resonancias”.

Hice memoria de las tertulias en el curso que dictaba de investigación narrativa, en las que, al iniciar el diálogo sobre los relatos leídos, nunca empezábamos teniendo en cuenta el esquema de análisis preestablecido, ni tampoco echábamos mano a las categorías conceptuales prefijadas; todo lo contrario, desde el sentipensamiento buscábamos comprender y develar los sentidos generados al reconocer en la narración incidentes críticos o vivencias. Escuchábamos y dialogábamos sobre nuestras narrativas pedagógicas desde lo que llamé: “resonancias”; usé esa metáfora para describir y caracterizar lo que nos estaba sucediendo en relación con la comprensión situada de relatos que íbamos leyendo y comentando.

Al reflexionar lo que me sucedía al leer a Freire me di cuenta de que yo estaba resonando con los textos de *Cartas a Cristina*. Reverberaba, vibraba, palpitaba mi memoria, mi vida, mi trabajo con la lectura, invitándome a momentos de autoreflexividad marcados por recuerdos de experiencias vividas y de otros textos leídos. Como en otras ocasiones las resonancias en la lectura fueron generadoras de inquietudes.

Es necesario señalar que, para que haya resonancias, tiene que haber un encuentro que no busca ecos o consonancias, sino que amplía, cuestiona, problematiza algo de la vida y el trabajo de alguien. Resonancia no es lo mismo que coincidencias, porque sin disonancias, no hay resonancia, por ello el sentipensamiento de Paulo Freire, expreso en las cartas, reclama otro sentipensar, otra voz, otras experiencias en contextos diferentes, es necesario el encuentro entre memorias, experiencias e intuiciones porque las resonancias no se entienden como la fusión de uno en el otro (Rosa;2019).



La resonancia, entonces, expresa un tipo de relación que se aleja de lo que entendemos como pensamiento teórico y se acerca a lo que podríamos denominar “sentipensar epistémico” que sin duda tiene que ver con aquello que Freire (1997) afirmaba:

Para mí es imposible conocer con rigor despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos. Sé bien que conocer no es adivinar, pero conocer pasa también por adivinar. Lo que no tengo derecho de hacer, si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición (p.128-129).

A diferencia de otros ejercicios de lectura, esta estrategia epistémica y metodológica que asumí me permitió una aproximación autónoma --no alienante -- y sentipensante a los textos de Freire, en la que la experiencia de leer no es de temor y la de comprender las cartas no es de silenciamiento del lector. El aproximarme sentipensantemente y reconocer las resonancias implicó generar una relación en donde me permitiera desplazamientos en la memoria y la conciencia, origen de resignificaciones tanto del texto leído como de las experiencias vividas.

Los seres humanos tienen esta experiencia cuando se sienten conmovidos por la mirada o la voz de otro, por un libro que leen, una melodía que escuchan o un lugar que visitan. Por otro lado, sólo puede hablarse de resonancia cuando a esta conmoción (o de interpelación) le sigue una respuesta activa y propia. (Rosa, 2019^a, p.75)

Es imposible forzar instrumentalmente las resonancias, estas aparecen, acontecen, ocurren, no pueden programarse, establecerse a priori a la manera de una categoría teórica (Rosa, 2019^a). Resonar en la lectura es abandonarse sentipensantemente en la relación con el texto, sólo requiere de atención cuando el otro habla con voz propia, lo que implica estar lo suficientemente abierto para dejarse conmover, afianzando la curiosidad epistémica que permite una vivencia sentipensante.

En esta lectura del texto de Paulo Freire se fue constituyendo un “rizoma de resonancias” en el que se enlazan temas, sensibilidades, recuerdos y sentipensamientos en torno a unos ejes marcados por acontecimientos, experiencias, y reflexiones.

El “rizoma de resonancias” es una metáfora, una sospecha epistemológica, donde todos los elementos aparecen conectados a condiciones expresas en el relato que posibilitan develar sentidos o construir contextos. El “rizoma de resonancias” a la manera de una cartografía muestra los elementos que configuran reverberaciones. vibraciones, sus contenidos y relaciones no se someten a subordinaciones jerárquicas, a la manera de un mapa conceptual, de esta manera cualquier afirmación puede complementar las nociones y resignificaciones que se hagan. El “rizoma de resonancias”, que no posee un centro se va construyendo y entretejiendo de manera emergente.

5 Resonancias: textos en contexto

5.1 Mi miedo



El miedo es tema que encuentro altamente resonante en el contexto que vivimos marcado por la pandemia y sus riesgos no sólo individuales, sino también colectivos. Miedo que genera fascismo corrupto instalado en el poder. Miedo en la calle; miedo que algunos tienen al migrante, al desplazado y a sus gritos de hambre. Mi miedo a no entender qué pasa en mi cuerpo que envejece y se enferma, miedo como paciente afiliado a una empresa prestadora de salud que no escucha, ni se inmuta ante el dolor. El miedo triste a perder los vínculos amorosos que cuido y me cuidan. Son tantos los miedos que, como diría Freire, por momentos te paralizan, e impiden que transites. “El miedo está en todas partes, para bien o para mal. Las sociedades pueden darles forma en múltiples escenarios y de muy diversos modos” dice la filósofa Martha Nussbaum (2014, p.389)

La sociedad patriarcal nos ha enseñado, sobre todo a los hombres a esconder nuestro miedo, a aparentar que somos valientes e imperturbables. Mientras que Freire (1994) nos enseñaba en *Cartas a quien pretende enseñar* que no hay que negar el miedo, que lo difícil está en la inseguridad que mina la capacidad de respuesta del sujeto. La tarea es aprender a reconocer el miedo y los objetos generadores de miedo; porque bien lo sabemos las y los colombianos, cómo el miedo nos persuade a desistir de enfrentar las situaciones desafiantes, silenciándonos y sometiéndonos a poderes violentos, amenazantes, depredadores.

El poder arbitrario logra imponerse entre otras razones porque, introyectado como miedo, pasa a habitar el cuerpo de las personas y a controlarlas así a través de ellas mismas. (Freire, 1996, p 24)

Uno de los errores de la autoridad familiar o pedagógica es pensar que la libertad se limita por medio del miedo, de la coacción, de los premios y de los castigos. Experimentándome como sujeto moral es como voy asumiendo los límites necesarios para mi libertad y no porque, presionado, amenazado, tengo miedo de la reacción del poder que, al no respetar mi libertad, tampoco limita su autoridad. (Freire, 1996, p 169)

El miedo es una fuerza que disipa la energía, la capacidad de responder, de expresarse y de actuar que tienen los sectores populares y sus organizaciones; no por nada se asesinan a las y los líderes populares que pueden, en estos momentos, marcar la diferencia con proyectos que detengan los ritos depredadores del sistema dominante; lideresas y líderes que, reconociendo sus miedos y los miedos de su comunidad u organización, actúan con imaginación y coraje buscando superar frustraciones y curar las parálisis que sufren ante tantas amenazas.

Son los miedos, de niños, niñas, jóvenes, mujeres y hombres exiliados, desplazados, migrantes, amenazados, chantajeados, torturados, expulsados.

Más que cualquier otra cosa, me sentía como si me estuviesen expulsando, echando de mi propia seguridad. Sentía que me envolvía un miedo diferente, no experimentado hasta entonces. Era como si estuviese muriendo un poco. Hoy lo sé. En realidad, en aquel momento vivía la segunda experiencia de exilio semiconsciente. La primera fue mi llegada al mundo, apenas dejé la seguridad del útero de mi madre.” (Freire, 1996, p 54)

Freire vivirá el miedo de otras expulsiones y exilios y compartirá esas experiencias de sufrimiento y miedo, con otras y otros que como él se empeñaban en construir una realidad social “Otra”; gente de América Latina y de África le compartían sus relatos y experiencias.

Es terrible, Paulo, pero la única vez que aquellos hombres dieron señal de ser humanos fue cuando los movió el miedo. No los conmovió la fragilidad de mi cuerpo. Sólo el miedo de la posibilidad del infierno, inaugurado por un paudearara sui generis, los hizo retroceder de la maldad sin límites a la que me sometían.”(Freire, 1996, p 26)

[...] el miedo, bastante concreto, a la persecución, tanto del exiliado y su familia como del que se quedó en el país. Podría escribir largas páginas, en un estilo de "aunque usted no lo crea", sobre persecuciones sufridas por exiliados y sus familias y por brasileños y brasileñas que aquí se quedaron [...]. (Freire, 1996, p 22)

Algunos dicen que el miedo es un impulso necesario, porque nos aparta del peligro, de lo contrario estaríamos todos muertos (Nussbaum, 2014). Miedos en la infancia, en la adolescencia, en la juventud, en la adultez; miedos que tenemos los viejos; miedos en el terreno académico, en el laboral, en el político, en el legal, en el financiero, en el impositivo, en el digital, entre muchos otros que nos invaden a diario. Un miedo que experimentamos en nuestros propios cuerpos.

De cualquier manera, sin embargo, no creo que el núcleo fundamental de la vida, la libertad y el miedo de perderla, pueda ser suprimido jamás. De la vida entendida en la totalidad del concepto y no sólo de la vida humana, vida que, implicando la libertad como movimiento o búsqueda permanente, también implica cuidado o miedo de perderla. (Freire, 1996, p 206)

Pero, en la reflexión de Freire, son miedos que las personas podemos aprender a reconocer, descubriendo las razones que los provocan, identificando las posibilidades que tenemos de enfrentarlos con algún éxito. El educador brasileño sabía, al igual que nosotros, que el miedo paralizante nos somete, nos vence, nos silencia y nos reduce las capacidades de responder, de hacer frente a otros problemas.

Él narra sus aprendizajes infantiles:

Muchas de esas historias me hicieron temblar de miedo, una vez acostado para dormir. Con los ojos cerrados, el corazón golpeando, encogido al máximo bajo la sábana, esperaba a cada momento la llegada de algún alma en pena [...] “Muchas veces pasé la noche abrazado a mi miedo, bajo la sábana, escuchando al gran reloj del comedor romper el silencio [...] (Freire, P; 1996, p 42) “su ausencia me dejó a solas con mi miedo. No dije nada de esto a mi padre ni a mi madre. No quería exponer mi mágico cariño por el reloj grande. [...]” “Demoré un buen tiempo hasta acostumbrarme a la ausencia del reloj grande que me ayudaba a disminuir mis miedos, [...]” (Freire, P; 1996, p 43) “Sin embargo, mi miedo no era mayor que yo. Comenzaba a aprender que, aunque fuese una manifestación de la vida, era necesario que pusiera límites a mi miedo. En el fondo estaba experimentando los primeros intentos de educar a mi miedo, sin lo cual no nos forjamos valor.” (Freire, P; 1996, pp 43- 44) “En última instancia, el desafío de mi miedo y la decisión de no someterme fácilmente me condujeron, en tierna edad, a transformar mi cama, dentro del silencio de mi cuarto, en una especie de contexto teórico sui generis. Desde éste hacía mis primeras "reflexiones críticas" sobre mi contexto concreto [...]. (Freire, 1996, p 44)

En la misma página, una frase de Paulo genera una resonancia, que alteró la comodidad de la lectura, llevando la reflexión a otros espacios, contextos y tiempos.



La nueva resonancia me remitió a mi vida, a mi relación con los hijos, mis estudiantes, con el nieto, con mi compañera de vida. La lectura me remitió al laberinto de la soledad miedosa del hombre incapaz de expresar sus sentimientos y su amor.

Tenemos un miedo misterioso de decirles que los amamos. Finalmente, siempre que escondemos dentro de nosotros, por un pudor lamentable, la expresión de nuestro afecto, de nuestro amor, acabamos trabajando en contra de ellos. (Freire, 1996, p.44)

Las asimetrías en el ejercicio del poder, en el régimen patriarcal imperante, nos lleva a tener miedo al comunicar nuestros afectos. Cuando hacemos memoria y conciencia de ello, podemos entender que casi todos los miedos sociales, culturales, morales, están, seguramente asociados a un posible paradigma patristico que hemos naturalizado en nuestro emocionar y actuar. Una cultura en la que “[...]Continuamente hablamos de controlar nuestra conducta o nuestras emociones y hacemos muchas cosas para controlar la naturaleza o la conducta de otros.” (Maturana, H.& Verden, V; 1993:37) La vivencia de los múltiples miedos que a diario narramos y nos narran sin duda tienen que ver con opciones, ético/políticas y pedagógicas, porque tanto el formar, cultivar el miedo en otros y otras, como el buscar que lo superen, tiene que ver con opciones éticas que nos permiten saber si estamos trabajando a favor de la liberación y humanización o en su contra.

El rizoma de resonancias me permite conectar cualquier punto con otro punto cualquiera, gracias a que cualquier conexión es posible porque es una unidad heterogénea, esto permite enlazar sujetos, tiempos y espacios diversos, con temas comunes y nuevas relaciones portadoras de reflexiones que empiezan a emerger. En este tejido surge la figura de Spinoza y su “Tratado Político” en el que, en 1677, ya había relacionado el miedo con la vida, la esperanza, la libertad y la opresión, cuatro nudos centrales en la práctica y pensamiento de Paulo Freire. A los dos, los vincula una reflexión análoga, si hay miedo hay opresión, fatalismo, determinismo, desesperanza, al vencer el miedo se genera emancipación, cambio de condiciones, cuidado y defensa de la vida y la libertad.

Porque una multitud libre se guía más por la esperanza que por el miedo, mientras que la sojuzgada se guía más por el miedo que por la esperanza. Aquella, en efecto, procura cultivar la vida; esta, en cambio, evitar simplemente la muerte; aquélla, repito, procura vivir para sí, mientras que es forzada a ser del vencedor. Por eso decimos que la segunda es esclava y que la primera es libre. (Spinoza, 2021, p. 786)

5.2 “Niños conectivos”, la experiencia del hambre

El contexto de pandemia vivido en el 2020 y que también estamos viviendo en el 2021 ha puesto en evidencia la desigualdad social; no es raro, en las ciudades, escuchar en las mañanas, tardes o noches los gritos de personas pidiendo alimentos para darle algo de comer a sus hijos. El discurso oficial asociaba el cuidado al distanciamiento social, mientras que el saber de sobrevivencia de los sectores populares reconocía que el vínculo, la solidaridad, la convivencialidad son expresiones y potencias desde las cuales es posible el cuidado.

La experiencia en los barrios, durante la pandemia, pone de manifiesto cómo nos conectamos los que comíamos con los que no comían, con los que pedían a gritos algo para comer. La ecología del cuidado, los saberes asociados al cuidado parten



del reconocimiento del sufrimiento, la desigualdad, la inseguridad a la que son sometidos sectores de la población víctimas de la exclusión y de la discriminación. Las comunas, asentamientos, las escuelas y las calles del centro de las ciudades fueron y son escenarios en donde se pusieron y ponen de manifiesto injusticias sociales evidentes y reconocibles que fueron generadoras y potenciadoras de vínculos y de redes cuidadoras, capaces de religar a las y los despreciados que el sistema históricamente había disociado.

En “Cartas a Cristina”, Paulo Freire (1996) narra, cómo las/los niños, en la más temprana infancia, eran capaces de transitar con otros por territorios marcados por la diferencia, la diversidad y por la silenciada desigualdad.

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. (Freire, 1996, p 38)

En poco tiempo éramos los “niños conectivos” [...] “con amigos entre los que comían y los que casi nada comían. (Freire, 1996, p 83)

Es, en el transitar con otros, en el transitar de otros y en el propio transitar por el contexto o la unidad epocal que nos tocó vivir, que vamos despertando a la realidad y nos vamos dando cuenta, de que hay cosas que no marchan bien promovidas y sostenidas por un sistema que se empeña en mantener ritos autodestructivos como la miseria, el hambre, la frustración y el miedo.

Al ser personas conectivas, constructores de vínculos en la familia, la comunidad, los sindicatos, las escuelas, las organizaciones nos vamos haciendo conscientes de la necesidad de optar: o mantenemos las cosas como están o las cambiamos y nos constituimos, solidariamente, en defensores de culturas y civilizaciones capaces de cuidar y dignificar la vida. Freire cuenta que se dio cuenta muy temprano de que las cosas no estaban bien, eso no nos pasa a todos. Muchas y muchos educadores tuvieron que vivir la pandemia para darse cuenta de las condiciones de hambre, exclusión, desigualdad en las que vivían esos estudiantes que llenaban presencialmente los salones de clase. Ahora que las/los docentes reconocen la realidad de marginación en la que habitan sus estudiantes tienen que optar y pensar a qué y a quiénes le sirven.

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. Tal vez éste fuese uno de los aspectos positivos de lo negativo del contexto real en que mi familia se movía: el que, al verme sometido a ciertos rigores que otros niños no sufrían, fuese capaz de admitir, por la comparación de situaciones contrastantes, que el mundo tenía algo equivocado que necesitaba reparación. (Freire, P; 1996, p. 31)

En el constante esfuerzo de verme recuerdo cómo, a pesar del hambre que nos solidarizaba con los niños y con las niñas de las callejuelas, no obstante, la solidaridad que nos unía, tanto en los juegos como en la búsqueda de la supervivencia, muchas veces éramos para ellos como niños de otro mundo, que sólo accidentalmente estaban en el suyo. (Freire, P; 1996, p. 38)

Una de las dificultades grandes que tenemos al querer fortalecer los vínculos de cuidado y solidaridad es que, aunque podemos tener las mismas búsquedas y compartir las mismas tareas de cuidado, hay algo que nos separa y es la percepción



que se tiene del otro, las representaciones sociales y de clase con las que lo identifico; nos distancian los prejuicios que vienen instalados en la memoria y que hacen del otro un enemigo o un extraño del que se desconfía o los vemos como un accidente pasajero.

La reparación de la injusticia pasa por el reconocimiento del otro y de las dinámicas contextuales que sostienen la exclusión. A la vez, el cambio requiere de un ejercicio de solidaridad para la sobrevivencia y la dignidad; para ello hay que transformar los modos de entender la construcción de vínculos de cuidado que, habitualmente, el sistema patriarcal los ha entendido como rasgo femenino o como una característica de los sectores poblacionales debilitados, vulnerables. Es el imaginario instalado en el poder que obliga en el distanciamiento social, cuando los vínculos conectivos y ciudadanos de los diversos movimientos y organizaciones sociales populares manifiestan todo lo contrario.

Las cartas, las narrativas transitan entre temporalidades y espacialidades y se trasladan del yo al ellos; ese ejercicio le permite a Freire y al lector comprender y dialogar sobre los modos de asumir, en las prácticas, la conciencia crítica que se nutre de la lectura del contexto y de la reflexión sobre la realidad.

Hambre real, concreta, sin fecha señalada para partir, aunque no tan rigurosa y agresiva como otras hambres que conocía. De cualquier manera, no era el hambre de quien se opera de las amígdalas, ni la de quien hace dieta por elegancia. Nuestra hambre, por el contrario, era la que llegaba sin pedir permiso, la que se instalaba y se acomodaba y se iba quedando, sin fecha para partir.” [...] Cuántas veces fui vencido por ella sin tener con qué resistir a su fuerza, a sus "ardides", mientras trataba de hacer mis tareas escolares. A veces me hacía dormir de bruces sobre la mesa de estudio, como si estuviese narcotizado. Y cuando reaccionando frente al sueño que trataba de dominarme abría grandes los ojos [...] era como si las palabras fueran trozos de comida. (Freire, 1996, p 33)

Años más tarde, como director de la división de educación de una institución privada en Recife, me sería fácil comprender cuán difícil resultaba a los niños proletarios, sometidos al rigor del hambre mayor y más sistemática de la que padeciera yo y sin ninguna de las ventajas que yo había disfrutado como niño de la clase media, alcanzar un índice razonable de aprendizaje.” (Freire, 1997: 34) y es por agregaba “[...] de ninguna manera acepto que estas condiciones sean capaces de crear, en quien las experimenta una especie de naturaleza incompatible con la capacidad de escolarización. (Freire, 1996, p34)

Lo que Freire relata, resuena en mí con una fuerte indignación, porque sé, hoy más que en años anteriores, de las condiciones de vulnerabilidad en las que viven las y los estudiantes. Estamos informados de las actuaciones de gobiernos corruptos, que se roban los recursos de la alimentación y bienestar de niños niñas y jóvenes; por otro lado, somos conscientes de las políticas elitistas que rigen los sistemas educativos de América Latina. Sistemas educativos que se caracterizan por ser discriminadores, excluyentes y autoritarios, interesados en responder a las exigencias de los tratados de libre comercio y no a las necesidades educativas y de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes de nuestras comunidades.

Por otro lado, en el contexto de pandemia que venimos padeciendo, nos dimos y damos cuenta que las medidas que se toman en lo educativo, los modos de administrar los recursos y llevar a cabo los programas, como en los tiempos de Paulo Freire, no consideran, ni tienen en cuenta



[...] los saberes que se vienen generando en la cotidianeidad dramática de las clases sociales sometidas y explotadas. Se pasa por alto que las condiciones difíciles, por más aplastantes que sean, generan en los y las que las viven saberes sin los cuales no les sería posible sobrevivir. En el fondo, saberes y cultura de las clases populares dominadas, que experimentan diferentes niveles de explotación y de conciencia de la propia explotación. Saberes que en última instancia son expresiones de su resistencia. (Freire, 1996, p 34)

El párrafo anterior anuda en el rizoma de resonancias el pensamiento Orlando Fals Borda (1972), que en su texto “Causa popular, ciencia popular” planteaba:

El campesinado, aunque sea analfabeto no es por ello ignorante, sino que por el contrario es dueño de una rica experiencia de lucha, conoce un sinnúmero de modos y maneras de aprender, de sobrevivir y de defenderse, participa a menudo de una memoria colectiva que es una base ideológica y cultural respetable, y por lo tanto, comprende que cualquier paso hacia adelante que se pretenda dar tiene que afianzarse en este conocimiento ya existente. (pp. 46-47)

Exclusiones, hambre, pandemia, llevan a pensar en cambios, no en volver a la normalidad que discrimina, que encubre y miente, normalidad en la que todo es natural porque así está dispuesto por un orden que impide habitar el territorio y cuidar la vida, desde los vínculos, los saberes, la memoria, los afectos y la creatividad de aquellas y aquellos que cuidan y que siempre están presentes, activos, atentos, fortaleciendo las potencias insumisas, colectivas y solidarias de los oprimidos.

5.3 Escribir, leer, releer las páginas escritas

Hoy, muchos académicos, estudiantes de licenciaturas y postgrados se sienten además de frustrados, obligados a escribir siguiendo los parámetros bibliométricos que se imponen con el fin de objetivar los productos de sus investigaciones; estas regulaciones llevan a muchos a renunciar al sentido de lo que escriben, porque lo que se les exige busca generar información, datos y estos números, afianzan la creencia que la mensurabilidad y la cuantificabilidad llenan los vacíos de sentido, originalidad y creatividad en artículos, tesis y algunos libros que hoy se publican.

Freire, en *Cartas a Cristina*, desparametriza el texto al reconocer que en sus ejercicios de escritura integra el placer, el compromiso ético/político y la experiencia vital y de trabajo; aspectos que el “datismo” como regulación y el “Big Data” como el gran negocio del siglo (Byung-Chul Han, 2017), ocultan y silencian, porque de no hacerlo se revelaría la naturaleza política que tiene la escritura.

No escribo solamente porque me da placer escribir, sino también porque me siento políticamente comprometido, porque me gustaría poder convencer a otros a otras personas sin mentirles, de que vale la pena intentar el sueño o los sueños de que hablo, sobre los que escribo y por los que luchó. La naturaleza política del acto de escribir, por su parte impone, compromisos éticos que debo asumir y cumplir.” (Freire, 1996, p 17)

Una vez más resuenan las palabras en las que el pedagogo brasileño, en 1970, en su libro: *Cambio* señalaba que era una ingenuidad pensar en prácticas, estilos y responsabilidades neutras, en una realidad que se construye entre hombres y mujeres que no es neutra. El darnos cuenta de ello nos permite reconocer la



naturaleza política de toda práctica social, entre ellas el escribir; naturaleza silenciada en la escuela y en la universidad, por responder, hoy, a las exigencias del mercado global del “data”.

Estaba iniciando la pandemia cuando tuve la oportunidad de encontrarme con esta frase: “Leer, escribir, pensar, vivir son experiencias insoslayables de la condición humana.” (Melich, 2019,p.17) más cuando el sujeto ha dedicado su vida a la artesanía intelectual; pero esto es difícil de sostener en un contexto marcado por las exigencias del productivismo cognitivo que reclama rapidez en la entrega de libros y artículos valorados bibliométricamente y que sirvan a generar mejores puntajes en los diferentes rankings.

Escribir para muchas y muchos se ha convertido en un ejercicio tortuoso, en el que se nos hace casi imposible seguir los pasos de Paulo que nos narra:

En mi experiencia personal, escribir, leer, releer las páginas escritas, como también leer textos, ensayos, capítulos de libros que tratan el mismo tema sobre el que estoy escribiendo o temas afines es un procedimiento habitual. Nunca vivo un tiempo de puro escribir porque para mí el tiempo de la escritura es el tiempo de la lectura y de la relectura. (Freire, 1996, p. 17)

La lectura enlazada a la escritura deja de ser un simple informarse, implica algo que a Freire le gustaba y era danzar. Leer, escribir, para releer; es un baile con palabras; párrafos generadores, frases plenas de sentidos y metáforas con especiales significados que provocan resonancias y van más allá de lo puramente cognitivo, especulativo o erudito. Los textos que Freire escribía, lo mismo que su trabajo y su vida se nutrían de lecturas de contextos y de textos que resonaron desde la infancia, y que en la juventud se enriquecieron y cualificaron cuando, en Recife, pasaba por las librerías de la ciudad. Lecturas y relecturas que convertía en experiencias educativas en textos, escritos, que atravesaban no sólo su cuerpo sino el de aquellos y aquellas con quienes interactuaba.

A ello se debe que, de las muchas lecturas que hice en aquella época, a muchas fui empujado por la práctica en la que participaba. Eran lecturas necesarias a las que llegaba con el ansia de comprender mejor lo que estaba haciendo, ora me ayudaban a corregirlo. Lecturas que luego me llevaban a otras lecturas. [...] Lecturas que me ofrecían bases para, por un lado, continuar la lectura del con texto, y por el otro intervenir en él. (Freire, P. 1996, p 125)

5.4. *Un orientador, persona que sentipiensa*

A veces las resonancias son desafiantes; qué docente de maestría, doctorado no se siente incitado a revisar su práctica y su interacción al leer estas frases:

[...] el orientado es tan persona como el orientador, persona que siente, que sufre, que sueña, que sabe y puede saber pero que ignora, que precisa estímulos. ¡Es persona y no cosa! (Freire, 1996, p 191)

Las relaciones entre el orientador y el orientando, más que estrictamente intelectuales, deben ser afectivas, respetuosas, capaces de generar un ambiente de mutua confianza que en vez de inhibir estimule la producción del orientando.” (Freire, 1996, p 185)



Las anteriores afirmaciones de Paulo Freire las entretejo, en el rizoma de resonancias, con otro párrafo escrito por la filóloga Irene Vallejo (2019) en su libro “El infinito en un junco” que leí estudiantes de maestría:

[...] He comprendido que hace falta querer a tus alumnos para desnudar ante ellos lo que amas; para arriesgarte a ofrecer a un grupo de adolescentes tus entusiasmos auténticos, tus pensamientos propios, esos versos que te emocionan, sabiendo que podrían burlarse o responder con cara de piedra e indiferencia ostentosa. (p 164)

Tengo que reconocer que los últimos años de mi docencia universitaria fueron tensos, llenos de frustraciones y malestares, porque los ambientes académicos, principalmente en los centros universitarios, se iban convirtiendo en empresas de servicios educativos, a las que llegaban consumidores y clientes, entre los que se encontraban los estudiantes y sus familias. Eran clientes a los que había que temer, mantener y soportar porque, en el contexto donde opera la ley de la oferta y la demanda: “el cliente tiene siempre la razón”.

Creo que, en los últimos cuatro años de trabajo docente, experimenté más acciones destinadas a fortalecer el marketing que a favorecer el desarrollo de comunidades académicas dialógicas, como era mi deseo. Eso me llevó a pensar en las y los docentes universitarios de hoy, en las universidades empresas, con estudiantes y colegas que están de paso, que se les hace imposible conocer a las personas y menos identificar lo que saben y no conocen. Al ser esto así, la práctica formativa además de descontextualizada y nada pertinente, se vuelve bancaria y en muchos casos autoritaria, incapaz de partir de las personas, porque los y las que asisten a la clase, son clientes; algo que se debe atesorar y acumular, porque de ello dependerá la estabilidad laboral y el puntaje en el ranking de los profesores de la universidad, producto de las evaluaciones de los clientes. Nos enfrentamos a una realidad que, sin duda, contradice las afirmaciones de Freire.

Sabiendo que el contexto no es un determinante y que la postura de un educador que opta por la vida, la libertad, la expresión y la construcción colectiva de conocimiento, no es la de quedarse cómodamente esperando, sino esperar actuando, es posible descubrir en las narrativas de Freire algunas pistas que dan cuenta de estrategias dialógicas, que se pueden recrear y llevar a la práctica si la opción ética/pedagógica es crítica.

El papel del orientador que realmente orienta, que acompaña las dudas del orientando a las que siempre suma más dudas, es el de, de manera amigable, abierta, a veces aquietar, a veces inquietar al orientando. Aquietar con la respuesta segura, con la sugerencia oportuna, con la bibliografía necesaria que lo llevarán igualmente a una nueva inquietud.” (Freire, P; 1996, p 185) “El papel del orientador es discutir con el orientado todas las veces que sea necesario, dentro de los límites de su tiempo, la marcha de su investigación, el desarrollo de sus ideas, la agudeza de su análisis, la simplicidad y la belleza de su lenguaje o las dificultades que el orientando enfrenta en el trato con su tema, en la consulta de la bibliografía, en el propio acto de leer o de estudiar.” (Freire, P; 1996, pp 185-186) “En realidad, hablar sobre el proyecto es parte del proceso de escribir la tesis. El momento oral debe preceder al de la escritura, del que debemos regresar al habla, tanto como nos sea posible, sobre lo que estamos escribiendo. Hablar de lo que se pretende escribir, hablar de lo que ya se está escribiendo, nos ayuda a escribir mejor lo aún no escrito o a reescribir lo ya escrito, pero no terminado. (Freire, 1996, p 190)



Las orientaciones de Freire se pueden enlazar al rizoma de resonancias con las narrativas del sociólogo francés, Pierre Bourdieu (1995) cuando les decía a sus estudiantes de doctorado:

[...] (no se preocupen, sabré respetar sus titubeos). Mientras más se expone uno, mayores probabilidades tendrá de sacar provecho de la discusión y más amistosas serán, de eso estoy seguro, las críticas o las sugerencias (la mejor manera de liquidar los errores, y los terrores que a menudo los motivan, sería riéndonos de ellos todos juntos). (p. 162)

Las resonancias de los textos anteriores me llevan a anudar al rizoma los relatos escritos por las y los estudiantes, del curso de investigación, el segundo semestre del 2020, cuando a pesar de la pandemia procuramos recuperar la palabra por medio del “whatsapp” y así, descubrir que otros modos posibles y dialógicos de formación profesional, sin dejar de ser reflexivos y críticos. Estas brevísimas narrativas hacen parte de un diálogo virtual y dan cuenta de los sentidos construidos a partir de una práctica formativa “otra”.

22 de mayo a las 20:42 -“Me acuerdo perfectamente... Fue mi propia conquista. Y gracias a esos encuentros hoy puedo expresarme y saber que mi palabra tiene un gran valor. Ahí el valor de la escucha...”

22 de mayo a las 21:36 -“Una experiencia donde se le dio el sentido real a todo y donde partimos de mirarnos a nosotros mismos, para luego mirarnos con los demás y en relación con la diversidad que nos caracteriza... Es el momento mismo de encontrarse con las diferentes miradas de quienes nos rodean, de los sentires, de las experiencias, de los relatos... Donde la palabra y el valor de esta permitía un tejido de cada uno y cada una...”

12 de noviembre a las 19:56. “Hago memoria del relato las tejedoras para decir que hace falta querer a tus alumnos para abrir tu corazón y compartir con ellos. Siento que eso fue lo que paso, esa apertura de su parte con cada uno de nosotros para acompañar este proceso, gracias por la paciencia y compartir esos saberes con nosotros. Al principio, sentía algo de nervios, pero luego recordé que esto lo habíamos hecho nosotros, así que era contar lo que había vivido, desde esas comprensiones de nuestras experiencias, este ejercicio de construir con otros es algo que mueve mi vida, de que tenemos que cuidarnos entre todos.”

12 de noviembre a las 20:18. “El haber compartido con usted y con el grupo, personas tan valiosas que se comprometieron en este proceso de construir juntos. Yo siento que la metodología de investigación que usamos y las posturas teóricas desde las cuales nos leímos le permiten a uno comprometerse de verdad con este proceso de investigación y encontrar esas aspiraciones y ese sentido de ser profesor y de crecer con otros. Todo lo vivido y lo aprendido me deja una energía bonita para empezar a derribar muchos miedos, muchos paradigmas que en algún momento me llevaron a tomar decisiones que me alejaron del campo educativo. Ahora, después de compartir y hablar sobre nuestros proyectos me resisto a seguir sumisa y mecánicamente lo que nos imponen.”

Como lo relatan las y los estudiantes podemos llevar a la práctica una opción pedagógica alternativa que procura el reconocimiento y la dignificación de los sujetos, al favorecer un protagonismo dialógico y colaborativo en sus procesos y ámbitos formativos, caracterizados por el debate, el acompañamiento, los círculos de lectura y las tertulias de proyectos que incluyen además de los comentarios críticos, risas.

El papel del orientador, obviamente dentro de una perspectiva democrática, no es el de, apropiándose del orientando, escoger por él el tema y el título de su disertación, e incluso imponerle el estilo, el número de páginas que deberá escribir, la línea político-ideológica del trabajo y la extensión de las citas.” (Freire, 1996. P 186) “La Academia no puede ni debe ser un contexto inhibitorio de la búsqueda, de la capacidad de pensar, de argumentar, de preguntar, de criticar, de dudar, de ir más allá de los esquemas prestablecidos. Por ello, fiel a sus objetivos críticos, no puede aferrarse a un único modelo de pensamiento, corriendo así el riesgo de perderse en la estrechez del pensamiento sectario.” (Freire, 1996, p187) “Por eso mismo, el papel del orientador no puede ser el de programar la vida intelectual del orientando, estableciendo reglas sobre lo que puede y lo que no puede escribir. (Freire, 1996, p185)

La experiencia y la reflexión de Paulo Freire desde su lugar como docente universitario democrático y progresista, sin duda interpela, problematiza y confronta crítica y radicalmente las prácticas y estilos formativos que se han instalado en la mayoría universidades, respondiendo a las exigencias del OCDE y de los tratados firmados por los gobiernos de turno. Considero que la pandemia, las clases virtuales, las distancias obligadas nos han puesto a reflexionar críticamente nuestro quehacer como docentes y a reconocer las perspectivas ética, política, epistemológica, teóricas y metodológica con las que actuamos y, que muchas veces, imponemos a las y los estudiantes reproduciendo una práctica autoritaria.

Enlazo en el rizoma de resonancias una reflexión que vuelve a mí con fuerza, después de este ejercicio de lectura, escritura, relectura y reescritura, que me lleva a considerar la necesidad de que las propuestas de formación favorezcan la constitución de identidades alternativas, desenmascarando cualquier intento de caer en nuevas negaciones o de repetir viejas exclusiones. Surge la necesidad en postpandemia de volver los espacios sociales escolares y universitarios ámbitos en los que sea posible el vínculo solidario, el encuentro, el diálogo, el reconocimiento y el cuidado; valorando siempre la diversidad y las diferencias, identificando y denunciando las desigualdades.

El reto que tenemos entre manos es pensar, diseñar y realizar procesos de formación que estén ubicados en puntos de tránsito y encuentro, donde sea posible la construcción de vínculos que vayan más allá de los existentes, y que tengan la potencia suficiente para recrear los ámbitos, las capacidades y las actitudes que configuran sujetos solidarios. Si esto se logra, podríamos debilitar un modelo empeñado en bloquear la vida, la justicia social, la convivencia y toda forma de participación democrática (Ghiso, 2013).

Cierro este texto, que da cuenta de un ejercicio sentipensante inacabado, con las palabras con que Paulo Freire finaliza la introducción a su libro *Cartas a Cristina*; palabras que resuenan en muchos y muchas que, por edad o por deseo, volvemos a pensar y a escribir aquello que hemos vivido intensamente.

Es evidente que mis nietos y mis nietas verán y vivirán un tiempo más creador, menos malvado y perverso que el que yo vi y viví, pero tuve y tengo la alegría de escribir y estar escribiendo sobre lo que, ocurriendo ahora, anuncia lo que vendrá. (Freire, 1996, p 20)



Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación en Alliaud, A.; Suarez, D. *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf Acceso en: 24/04/ 2020
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (2018). *Iluminaciones*. Bogotá: Taurus
- Bolívar, A., Domingo J, Fernández M. (2001). *La investigación Biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fals Borda, O. (1972). *Causa popular, ciencia popular*. Bogotá: La Rosca.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. V, núm. 9, junio, 1999, pp. 141-153*. Universidad de Colima, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf> Acceso en:17/04/2020
- Ghiso, A. (2013). Formar en investigación desde la perspectiva de educación popular en *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo.
- Han, B. (2017). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel pp. 165-178*. Barcelona: Laertes, Disponible en: <http://espaciodevenir.com/referencias/experiencia-y-pasion-jorge-larrosa/> Acceso en: 26/ 05 /2021
- Maffesoli, M.(1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H., Verden-Zöller. G. (1993). *Amor y Juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago: J.C. Sáez Editor.
- Melich, J. C. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Barcelona: TusQuets
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Madrid: Katz.
- Rosa, H. (2019a). La resonancia como concepto fundamental de una sociología de la relación con el mundo en *Revista Diferencias, N. 7, Disponible en: http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/165/94* Acceso en:16/ 06 /2021.
- Spinoza, B. (2021). *Obras completas y biografías*. Salamanca: Guillermo Escolar Editor.



- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Madrid: Siruela.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Vasco, C. (1983). *Tres estilos de Trabajo En Las Ciencias Sociales. Comentarios a propósito del artículo: "Conocimiento e Interés", de Jürgen Habermas*. Versión preliminar. Bogotá: Cinep. Disponible en:
<https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-i/files/2017/03/D.Tres-Estilos-de-Trabajo-1.pdf> Acceso en:20/08 /2020

Notas

¹ Docente Investigador jubilado (retirado) en el área de la Educación Popular, Pedagogía Social, Psicología Social, Investigación Acción Participativa, Sistematización de experiencias y Fenomenología de la práctica educativa. Universidad Católica Luis Amigo. Colombia.