

# Freire más allá de Freire: a cien años de su nacimiento

*Freire beyond Freire: one hundred years after his birth*

*Freire além de Freire: cem anos depois de seu nascimento*

—

**Mauro CERBINO**

ORCID: 0000-0002-4102-0919

Flacso Ecuador (Ecuador)

mcerbino@flacso.edu.ec

*Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*

*N.º 149, abril - julio 2022 (Sección Tribuna, pp. 15-30)*

*ISSN 1390-1079 / e-ISSN 1390-924X*

*Ecuador: CIESPAL*

*Recibido: 12-01-2022 / Aprobado: 18-04-2022*

### Resumen

En este texto se elabora un mapa conceptual que se compone de tres problemas para pensar la sociedad contemporánea con la contribución de Paulo Freire. Se describen cada uno de ellos y asoman así tres facetas de Freire: política, epistemología y ética. Así también, se intenta pensar a Freire más allá de Freire, gracias a las resonancias o convergencias que se evidencian con los aportes de otros autores. Los problemas que se describen son: educación bancaria, transformación, persuasión y contenido. El análisis de los tres problemas en su contemporaneidad permite proyectar al pedagogo brasileño como un pensador y activista imprescindible para entender y afrontar algunas de las acuciantes cuestiones que nuestro tiempo plantea. Las ideas de Freire permiten proyectar un hipertexto que guía el izado de las velas del barco de la historia para repensarla y reescribirla.

**Palabras clave:** Paulo Freire, educación bancaria, transformación social, pensamiento crítico, persuasión, contenido

### Abstract

In the text, a conceptual map is made that is composed of three problems in order to think about contemporary society with the contribution of Paulo Freire. Each problem is described, and as a result three facets of Freire appear: politics, epistemology and ethics. At the same time, it is attempted to think Freire beyond Freire, applying resonances or convergences that are evident with the contributions of other authors. The problems described are: banking education, transformation, persuasion and content. The analysis of the three problems in their contemporaneity allows to project the Brazilian pedagogue as a thinker and activist essential to understand and face some of the pressing questions raised today. Freire's ideas make it possible to project a hypertext that guides the hoisting of the sails of the ship of history in order to rethink and rewrite it.

**Keywords:** Paulo Freire, banking education, social transformation, critical thinking, persuasion, content

### Resumo

Neste texto, é feito um mapa conceitual composto por três problemas para pensar a sociedade contemporânea com a contribuição de Paulo Freire. Cada um deles é descrito e aparecem então três facetas de Freire, que são a política, a epistemologia e a ética. Da mesma forma, se tenta pensar Freire além de Freire, graças às ressonâncias ou convergências que se evidenciam com as contribuições de outros autores. Os problemas descritos são: educação bancária, transformação, persuasão e conteúdo. A análise dos três problemas em sua contemporaneidade permite projetar o pedagogo brasileiro como um pensador e ativista imprescindível para entender e enfrentar algumas das questões prementes que nosso tempo suscita. As ideias de Freire permitem

projetar um hipertexto que orienta o içar das velas do barco da história para repensá-la e reescrevê-la.

**Palavras-chave:** Paulo Freire, educação bancária, transformação social, pensamento crítico, persuasão, conteúdo

## Introducción

Me considero un freireano, y con eso quiero marcar una distinción que de alguna manera me permite tener un margen de libertad, de usabilidad del pensamiento muy articulado y compuesto por muchos tópicos de Paulo Freire. Denme esa libertad, por lo tanto, de usar a mi modo, algunos de estos elementos de su pensamiento más que nada para que estos puedan alimentar y serme útiles en reflexiones derivadas de mis propias indagaciones e investigaciones. Por otra parte, no opero esto que se ha puesto de moda en la plataforma de la posmodernidad, tal como hemos venido reflexionando en las últimas décadas, de usar a Freire solo para citarlo, de la práctica muy en boga de un citacionismo como característica de un pensamiento meramente textual y referencial elaborado sobre fragmentos de cosas bien dichas. Pretendo usar a Freire para ir más allá de Freire. Ese ir más allá, significa volver productivo esos tópicos de su pensamiento mas no a la manera de una simple reescritura (que es lo que se hace de algún modo cuando se interpreta). Quiero aventurarme en algo de lo que, estoy seguro, el propio maestro lo consideraría un acto no solo debido o posible, sino necesario: un ir más allá de lo ya pensado o de lo que se nos presenta como el pensar en un determinado momento. Sería más bien como un pensar que se abre ahí donde se siente el carácter *in nuce* dialógico del pensar freireano, con lo cual él no solo estaría de acuerdo, sino que lo propondría como una potencia siempre en acto. Por tanto, lo que haré en este texto es con Freire reflexionar en mis ámbitos de indagación. Evidentemente estoy convencido de que comparto con Freire el espíritu que mueve su pensamiento y acción, sus propuestas y anhelos; comparto con él, el hecho de ser un investigador académico que, sin embargo, siempre está pensando que la academia, que la investigación, debe tener repercusión en lo que podríamos llamar el entendimiento de la sociedad en la que vivimos y de ser necesario poder crear condiciones de transformación de esa sociedad, especialmente cuando nos damos cuenta, a través del análisis que los instrumentos de la investigación académica nos pone a disposición, de que la sociedad en la que vivimos, lastimosamente mantiene una continuidad con la sociedad en la que vivió Freire: una sociedad altamente injusta, desigual e inequitativa. Este también representa un legado profundo que nos deja Freire, su continuo esfuerzo para leer el mundo a contrapelo de posturas fatalistas de que el mundo va como va. Cuando ese legado lo sentimos nuestro, se renueva como compromiso en cada momento.

Voy a organizar mi exposición elaborando un mapa conceptual que se compone de tres problemas que identifiqué para pensar la sociedad contemporánea. Para

reflexionar en torno a estos tres problemas, me es extremadamente útil recurrir a Freire a través del trabajo de hurgar en sus textos para recabar elementos que viabilizan el poder pensar estos tres problemas que se presentan con intensidad en la sociedad. Asimismo, de la descripción de cada uno de ellos, asomarán tres facetas de Freire que defino como política, epistemología y ética. Huelga señalar que estas tres facetas se mantienen separadas solo por razones de comodidad expositiva, siendo en realidad evidente que se combinan y conforman en Freire un pensamiento articulado. Así también, intentaré pensar Freire más allá de Freire, valiéndome de los aportes de otros autores para de ahí producir una tesis que estoy convencido potencia la reflexión del pedagogo brasileño.

Los problemas que paso a describir y analizar son: la educación bancaria, la transformación y el contenido. Nótese que el nombrar como problemas a estos tres puntos puedo plantear cada una de estas cuestiones como abiertas y en devenir, sin el afán de resolver. Aquí también creo apropiarme de la naturaleza profundamente problemática-expositiva y no pretendidamente asertiva del pensamiento dialógico freireano.

### **Primer problema: la educación bancaria**

Es indudablemente una de las nociones más usadas de Freire y también de sus seguidores. Parto de ella para preguntarme sobre su actualidad y si acaso nos encontramos frente a una recrudescencia del modelo que dicha noción describe, en un doble sentido que intentaré explicar. El primero es la recrudescencia de la bancarización de la educación, o mejor dicho su financiación, es decir, la valorización mercantil de la educación que los sistemas financieros del mundo ponen en marcha. La educación (especialmente la superior) captura la atención de la banca convirtiéndola en objeto de deuda. Es curioso y no exento de interés realizar un paralelismo con lo que sucedió desde la segunda mitad del siglo XIX con la información, que también se volvió mercancía con valor de cambio por medio de la financiación bancaria de las agencias de información internacionales, las cuales han creado un modelo de mercado mayorista de la información, que tanta repercusión ha tenido en nuestros países periféricos (Habermas, 1999b). Así como la banca volcó su mirada hacia el negocio de financiar las nacientes agencias de información (Reuters, AFP, AP, EFE, etc.), podemos observar que desde mediados del siglo XX y aún más en este siglo, la banca ha mostrado mucho interés en financiar la educación, con la complicidad de aquellos estados que han ido renunciando a invertir en la educación pública permitiendo su privatización. Es realmente notorio que, en un país como Estados Unidos, la deuda acumulada del conjunto de los estudiantes que acceden al sistema de educación, ascienda a más de 1.600 billones USD, siendo un valor mayor al PIB de España. Así, estudiar en Estados Unidos significa contraer una deuda que los estudiantes cargarán sobre sus hombros por una larga vida, probablemente toda su vida. Es obvio que a estas deudas no pueden acceder los jóvenes provenientes de sectores medios

y populares, para quienes ni toda la vida les sería suficiente para saldarlas. Con lo cual tenemos una primera consideración: el crédito educativo reduce el porcentaje de acceso a la educación de las mayorías. Se debe tener en cuenta que la banca financia un servicio que es interpretado como oportunidad de movilidad social y bienestar. Para eso, sin embargo, se debe consolidar la idea de que la formación (especialmente de tercer nivel) sirve exclusivamente para ocupar una posición profesional y alcanzar altos salarios. Lo que se traduce en el hecho de que la educación se convierta en una instancia para la profesionalización. Lo que significa no solamente que la educación se ha convertido en una mercancía comerciable, sino que esta cada vez más, ha transformado a las instituciones educativas en instituciones a la carta, las cuales estructuran su oferta según las demandas del mercado del trabajo y de las necesidades de empresas privadas o instituciones públicas. A su vez, esto significa que se perpetúa el modelo pedagógico extensionista tan adversado por Freire, en el que de lo que se trata es la transmisión de contenidos en el formato de competencias puntuales que deben adquirir los estudiantes para satisfacer las demandas del mundo del trabajo. Entonces, las universidades, no solo privadas, que vienen con un largo recorrido en este sentido, sino también las públicas, han ido asumiendo ese modelo empresarial de universidad. Freire, como sabemos, insistía en que la educación bancaria no solo desconocía algo pedagógicamente fundamentado; a saber, que el estudiante no es un sujeto vacío que hay que convertir en objeto de depósito y llenado de los contenidos provenientes del docente, a la vez esa transmisión vehiculizaba un modo de leer la realidad y el mundo, el cual, de ser inconveniente para el estudiante, difícilmente viabilizaba la instalación de pensamientos alternativos, transformadores y emancipadores. Esa intuición, absolutamente brillante, aun cuando no exclusiva de Freire (se conoce que por ejemplo Plutarco concebía que educar no es llenar la mente sino encender a una llama) nos hace constatar que hay una recrudescencia de la educación bancaria y la hay a medida en que en las instituciones de educación superior se intensifica este modelo de transferencia, para volver los estudiantes como sujetos competentes y adaptables instruidos a brincar obstáculos o resolver problemas (mas no a plantearlos). Adaptabilidad y competitividad no hacen más que convertir estos estudiantes como aptos para insertarse en el mundo laboral, en cuanto sujetos adoctrinados y aletargados por el “bancarismo” (Freire, 2015) y, por tanto, con reducidas capacidades para desarrollar un pensamiento crítico transformador. De un modo convergente con las preocupaciones freireanas, la concepción que elaboró Antonio Gramsci en torno al papel de la educación o de lo que él definía la escuela unitaria, es decir, la visión integral que conectaban los distintos niveles educativos para afirmar con fuerza que la escuela se debe considerar activa cuando “introduce en la vida activa los jóvenes con una cierta autonomía intelectual, esto es con un cierto grado de capacidad para la creación intelectual y práctica, de orientación independiente” (Gramsci, 1975, p. 485). Frente a tiempos en los que la formación se orienta a desarrollar mano de obra

adiestrada y empleable (cae en esta lógica por ejemplo la formación dual), las advertencias de Freire y Gramsci son un antídoto extremadamente potente para reconducir al estudiantado hacia una real autonomía.

Hay otra derivación de este primer problema que he denominado de la bancarización de la educación. Es lo que observamos a partir de los años 80 del siglo pasado, el fenómeno mundial que se ha dado con un alto grado de homogeneidad (ya solo este hecho debería despertar nuestra crítica) de los mecanismos de evaluación de la educación. Estos provienen, también, de una lógica de valorización mercantil de la educación y que han tenido la consecuencia de que se instalara la convicción de querer medir la calidad de educación en los mismos términos aplicados a cualquier otro bien o servicio bajo la lógica mercantil y empresarial (Días Sobrinho, 2004). De hecho, hemos asistido en las últimas décadas al afianzarse de un movimiento que ha definido la calidad de la educación superior por medio de la comprobación de niveles de satisfacción de los estudiantes convertidos en meros clientes. Dicho lo cual, debo aclarar que evaluar la educación incluso con las modalidades y lógicas anotadas aquí, resulta un ejercicio debido y de mejor talante que no hacerlo (algo que sucedía hace no mucho en la imperante y perversa desregulación), no obstante, el reto es pensar la evaluación de la educación reflexionando sobre su naturaleza distinta a cualquier empresa mercantil y no reducirla a una lógica tecnocrática como si fuera la única, o la más eficaz, aplicable a cualquier objeto de evaluación. Por otra parte, se asiste también a la afirmación de quienes hacen residir la calidad en las características y atributos propios de los educadores: los que tengan más títulos y grados elevados, que cuentan con más publicaciones, entre otras características, garantizarían una mayor calidad de la educación. En otras palabras, se puede decir que observamos la existencia de una oscilación entre posiciones que en cada caso asignan centralidad o al estudiante o al docente. Frente a ello y *freireanamente*, propongo pensar la calidad de la educación en la relación entre educador y educando. Es en esa relación y no en los dos polos por separado donde se puede hacer el ejercicio crítico de pensar la calidad. En el trabajo de una pedagogía relacional, colaborativa, recíproca, dialógica y elaborativa entre educador y educando es donde hay que repensar la calidad de la educación, alejados de los imperativos del mercado y de la productividad del ámbito empresarial que pretenden hacer de la educación una instancia de reproducción de desigualdades e injusticias y de permanencia de la sumisión. He aquí la dimensión política de Freire en permitirnos repensar la educación y la pedagogía.

En el momento en que elaboro este ensayo, asistimos a una recrudescencia del modelo bancario de la educación con el auge (habría que decir consolidación exponencial) de la digitalización de la vida en todas sus formas incluso la educativa, debido —se afirma— a la presencia de un virus que nos obliga a mantener la distancia entre nosotros. La instauración de una educación digital y a distancia, más allá de los momentos emergentes y por ello acuciosamente

limitados, parecería ser la consolidación de un modelo pedagógico que pretende prescindir de la experiencia, que es posible y se concreta en la relación educador-educando a la que he hecho mención. Como discutiré más adelante, a propósito del problema del contenido, la educación virtual se sostiene principalmente sobre la transmisión de contenidos ensalzados en formatos atractivos que apuntan a capturar la atención del educando, mas no su efectiva o activa participación.

## **Segundo problema: la transformación**

El segundo problema, que he llamado de la transformación, se puede analizar a partir del trabajo de Freire por cómo se estructuran y se ponen en práctica, en otros ámbitos además del educativo, los modelos extensionistas que van penetrando en nuestras sociedades latinoamericanas y que producen dependencia cultural, epistémica, económica e informativa. Es el caso por ejemplo de la aplicación en Latinoamérica de la teoría de la difusión de las innovaciones (Rogers, 2003). No profundizaré sobre esta teoría, existe un excelente trabajo de Ramiro Beltrán (1985) al respecto. Me limitaré a señalar que entre las implicaciones de esta teoría está la afirmación de que la adopción (y adaptación) de las innovaciones basadas principalmente en desarrollo tecnológico son una condición favorable para el cambio social y el progreso de las sociedades más allá de sus diversidades culturales. En otras palabras, innovar es sinónimo de transformación y bienestar siempre y cuando se tenga la capacidad de adaptarse (hoy también se diría ser resiliente). En un contexto discursivo de este tipo, Freire se preguntaría ¿cómo es posible la transformación? Freire rechaza rotundamente todo intento de adopción de prácticas que contengan el propósito de hacer adaptable al sujeto en su propia realidad. Está claro que para él la transformación debe tender hacia la construcción de una sociedad humana más justa y equitativa, de una sociedad donde se anula la dicotomía opresor-oprimido, por medio de una compleja tarea de humanizar esta injusta y perniciosa relación. Sin embargo, de que Freire nos indica una dirección, que el mismo ha anhelado durante toda su vida de activista, nos pone también a reflexionar sobre un más allá de esta caracterización o adjetivación. Tomando como referencia al texto *Pedagogía de la Autonomía* asoma, junto con el Freire político y con conciencia social, el Freire epistemólogo, que según lo que sostengo aquí no resulta en absoluto secundario, sino complementario del primero. La conciencia epistemológica freireana se plasma en la relación entre la curiosidad ingenua y la curiosidad epistemológica. El paso de una a otra dimensión no se da con solución de continuidad. La curiosidad, ingenua y sin embargo necesaria o cuanto menos deseable entendida como elemento motor de la construcción de un trayecto de conocimiento; la curiosidad ingenua que nos pertenece a todos los seres humanos, es de donde hay que partir siempre para generar conocimiento de la realidad y del mundo. ¿Qué es lo que se impone cuando se habla de conocimiento

científico? Que este, ya producido, empaquetado, impuesto en su transmisión, inhibe esa curiosidad ingenua, intenta eliminarla, o no reconocerla si hablamos de quienes pertenecientes al ámbito científico hacen de todo para ocultarla. Es más, el conocimiento científico, en su versión histórico-hegemónica, inicia ahí donde reprime no solo a otros saberes, sino a la curiosidad ingenua, para de ahí establecer una relación asimétrica con la sociedad por medio del poder. Al contrario, podemos afirmar freireanamente la importancia de la curiosidad ingenua que nunca desaparece o se pretenda que desaparezca en el tránsito hacia la curiosidad epistemológica. A la vez que Freire reconoce la obligación de dicho tránsito para generar un conocimiento efectivo, orientado a disputar con otros la capacidad de incidir en la realidad transformándola, nos hace ver cuán significativo es no borrar el momento inicial, que como tal se convertiría entonces en la propia condición de posibilidad no solo de la elaboración epistemológica, cuanto de que esta elaboración no sea definitiva. La curiosidad ingenua es la garantía de que los conocimientos generados en bases y rigor epistemológicos no se conviertan en verdades absolutas y regresar a ella, darse esa posibilidad, es abrirse sin fin a nuevos recorridos cognoscitivos. Es como si la curiosidad ingenua fuese nuestra más preciada e inagotable reserva de la cual abreviar para seguir siendo creativos y generando conocimientos que nos permiten comprender en cada momento el mundo y transformarlo.<sup>1</sup>

Si esta interpretación resulta convincente entonces afirmo que Freire sí ha reflexionado sobre una orientación adjetivada de la transformación y sin embargo no se ha limitado a mantener esta postura; su madurez epistemológica indica que la transformación es siempre un problema a pensarse y que de ahí se pone en práctica, conscientes, epistemológicamente, que pensamiento y práctica tienen un alcance temporal.

La madurez epistemológica de Freire, a la que he hecho alusión, tiene que ver con su entendimiento de la historia. Este le permite rechazar todas las formas de determinismo, genética, cultural o de clase, porque aceptarlas significaría mantener una postura no ética frente al mundo, de irresponsabilidad ante lo que pueda o deba o no hacerse en él. La historia es tiempo de posibilidad, de condicionamientos sí mas no de determinación, qué el futuro “es problemático y no inexorable” (Freire, 2015, p. 20). Los intentos de pensar la historia como determinación, como inexorable, se conjuga con la convicción de que la realidad es algo de la que tenemos que tomar notas, que “es justamente así” dice Freire (Freire, 2015, p. 21), lo que expresa el fatalismo de una ideología con “indiscutible

---

1 De ser así, la posición epistemológica de Freire está en línea con la advertencia de Bourdieu en torno a los riesgos de que el sociólogo (en su caso) admita e incorpore lo que él llama la “sociología espontánea”, aquella que generada por el sentido común de los legos (y de los informantes) conduciría a que los sociólogos que la incorporan en sus investigaciones pretendan construir conocimiento social atribuyéndolo directamente a los legos; con lo cual los sociólogos se desresponsabilizan de su qué hacer, mal empleando lo que a la vez es un privilegio y una obligación ética, es decir, la vigilancia epistemológica que es un factor determinante para realizar toda indagación. Si bien no es intención aquí asemejar la curiosidad ingenua de Freire con la sociología espontánea de Bourdieu, lo que se pretende subrayar es que ambos autores manifiestan la relevancia de la elaboración epistemológica, aun cuando en Freire (probablemente a diferencia de Bourdieu) esta resulte ser siempre deudora de la curiosidad ingenua.



voluntad inmovilizadora” (Freire, 2015, p. 21). Estas consideraciones también son un bien precioso para pensar lo que en la actualidad y cada vez más son formas de fatalismo frente a una realidad que “es así” y frente a lo cual lo único que cabe es desarrollar capacidades de adaptación. Freire expresa su radical rechazo a todo esto porque de por medio está el imperativo de que nos adaptemos a una “realidad que no puede ser alterada” (Freire, 2015, p. 21) y que impide toda transformación posible y con ella la necesaria y justa emancipación. Se hace eco de esto la reflexión benjaminiana sobre la historia. Es conocida la fecundidad con la cual Benjamin en su texto *Sobre el concepto de historia* se opone él también a cualquier intento de concebir la historia como lo hace el pensamiento burgués de un *continuum*, como progreso inevitable, siendo por el contrario la actualización (y reescritura) en cada momento el elemento fundamental de la historia no conformista y narcotizante. Escribe Benjamin: “la historia, que mostraba la cosa ‘propio como ha sido de verdad’ fue el narcótico más fuerte del siglo” (Benjamin, 1997, p. 118). Agrega: “el concepto de progreso se funda en la idea de la catástrofe. Que “todo continúe así” es la catástrofe” (Benjamin, 1997, p. 123).<sup>2</sup> Ahora bien, ¿cómo imaginarse la historia y operar su actualización y dirección sin fatalismos de por medio? Benjamin recurre a una fórmula epistemológica, de un modo que nos permite hacer una conexión más con Freire. Dentro de una visión dialéctica utiliza la metáfora del barco y de sus velas para entender cómo moverse en la historia. Dice Benjamin: “ser un dialéctico significa tener el viento de la historia en las velas. *Las velas son los conceptos*. Pero no basta disponer de las velas. *El arte de saberlas izar es decisiva* (123).<sup>3</sup> Saber elaborar conceptos para moverse en el interior de la historia, imprimir ahí una dirección evitando de padecerla. Estoy seguro que Freire suscribiría en pleno esta metáfora. Ese viento que hace posible que el barco pueda tener una dirección, pueda diseñar un trayecto, dependerá de la capacidad de elaboración de conceptos que tenemos que construir, no solo para izar las velas sino para maniobrarlas de tal manera que el barco empujado por el viento de la historia, pueda encontrar un camino, que en el caso de los oprimidos es el de la emancipación.

Para regresar al problema de la transformación, eso quiere decir que, más allá o además de caracterizar a la transformación en un sentido de justicia, lo que hay en Freire es siempre la necesidad de pensar en la transformación incluso sin adjetivos.

Sin adjetivarla la transformación no resulta ser un acto estéril, más bien permite consolidar la conciencia de tener en nuestras manos, en manos de los colectivos con los cuales debemos y podemos trabajar como académicos, la posibilidad de pensar en desarrollar las herramientas conceptuales que impriman una dirección y que desernecesario modifiquen los condicionamientos a los que la historia nos expone. Nuevamente: no una historia necesaria, ni continua o peor fatalista, sí una historia posible. Ante el discurso neoliberal de

2 Resultado en el original.

3 Resultado propio.

lo inexorable con lo cual se imponen a la sociedad contemporánea adaptabilidad y competencia, pilares de ese discurso que pretenden producir directamente individualismo y descolectivización, debilidad política de transformación y resignación, es en la lucha por la interpretación de la historia, por las formas de sus reescrituras que se vuelven esenciales, que un Freire dialéctico, anudando curiosidad ingenua y curiosidad epistemológica, asoma a toda luz.

### **Tercer problema: la persuasión y el contenido**

Persuadir no es manipular. Persuadir es más sofisticado que manipular, es convencer a alguien a aceptar un contenido con la consecuencia de reproducir *grosso modo* su sentido y convencer a otros. Se puede decir que persuadir es un arte o una técnica, también que es la implementación de una retórica. Es lo que se despliega en la comunicación interpersonal e incluso hacia uno mismo. Convencer y convencerse es el resultado de la persuasión. En nombre de la persuasión se establece la mayor divergencia entre la comunicación cara a cara o de proximidad y corporal y la comunicación mediática. Aun así, un teórico de la comunicación que ha pensado con ella, con el intercambio intersubjetivo, generador de sentido, mediado por el lenguaje, la deliberación y el consenso como resultado de una acción sociocomunicativa orientada hacia el establecimiento de pretensiones de validez propositivas, no se ha referido a la persuasión (Habermas, 1987). Me corrijo, sí lo ha hecho. En su texto sobre *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas utiliza el término persuadir o persuasión en dos ocasiones. En la segunda se refiere a Weber y analiza el modo cómo concibe la relación entre empresa capitalista y el rol del Estado, en los términos de una institucionalización de la acción racional con arreglo afines, afirma el valor de la persuasión como lo que permite a los actores considerar “como comportamiento legítimo la persecución de sus propios intereses orientada exclusivamente hacia el éxito dentro de un ámbito éticamente neutralizado (derecho burgués)” (Habermas, 1987, p. 291). No sería aventurado sostener que Habermas no consideraría entre los principios (o los intereses) que guían la formulación de la argumentación, como sustentos para orientarse hacia las pretensiones de validez en un contexto deliberativo, a la persuasión. Mientras consideraría fundamental que “las manifestaciones normativamente orientadas, como son los consejos y las promesas, implican una pretensión de rectitud” (Habermas, 1999a). Es decir, la asunción de la obligación y de una responsabilidad de parte de los hablantes en una situación comunicativa, de saber justificar la producción de una proposición o argumento, sin intentos de engaño hacia los demás. En otras palabras, los actos de comunicación deben presuponer que los participantes en ellos actúen éticamente. Se trata de una ética subjetiva, no neutral ni abstracta, inserta en un contexto sionormativo del cual participan otros hablantes y hacia los cuales se asume la obligación relacionada con la pretensión de rectitud (Cerbino y Angulo, 2020). Con estos

argumentos es probable que se reduzca sustancialmente la divergencia que he señalado arriba entre comunicación cara a cara y comunicación mediática en cuanto a persuasión. En el entendido de que, si persuadir es realizar un conjunto de acciones lingüísticas y corporales, tendientes a convencer, seducir o lo que fuere a otro u otros sin que esta operación contemple la reacción en el mismo orden de los interlocutores que permita llegar a un consenso como producto *a posteriori* de un intercambio, en un contexto de comunicación interpersonal nos expone a varios problemas. El principal es que persuadir significaría entonces imponer posturas. Que es lo que sucede (es mi tesis), a propósito de la comunicación mediática (me refiero sobre todo a la de tipo comercial con alguna salvedad para la de tipo comunitaria) que como sabemos es unidireccional. Respecto de quienes sostienen que la diferencia entre persuasión y manipulación reside fundamentalmente en el hecho de que la primera convence a quienes ya disponen de una actitud favorable hacia un determinado contenido, algo que no sucedería con la segunda, se puede argumentar que, no obstante, sea esto cierto, no se puede eludir que lo que se produce no es un consenso resultante de un intercambio sino mera aceptación. Sobre el grado que alcanzaría la pasividad se puede discutir, no así sobre su naturaleza de pasividad; también es indiscutible el deslinde que cualquier persuasión engendra hacia la duda.

La persuasión tiene su correlato en la paulatina y firme consolidación de la centralidad del contenido.<sup>4</sup> Dicha centralidad se refiere a la importancia dada al qué y al cómo más que a sus condiciones de posibilidad e intencionalidad. En el caso del contenido informativo, el presentismo que lo caracteriza en cuanto construcción de una realidad sin historia, contexto o explicación, hace que la información se da a conocer sin conocimiento de lo que dice representar (Cerbino, 2018). Hoy en día la preminencia de una discusión no problemática sobre el contenido se ve reflejado en la celebración por ejemplo de que la alternatividad o lo contrahegemónico habita en la formulación de determinados contenidos. Serían tales determinaciones y no las condiciones de sus modos de producción lo que expresa su valor de oposición. Así, se pasa por alto que, en el estado actual de nuestras sociedades contemporáneas, cualquiera, por los intereses que tenga (incluidos los de persuadir), puede recurrir a un algoritmo para tener elaborado cualquier contenido con los ingredientes deseados, que equivale a configurar ingredientes de un menú a la carta. Más allá de las modalidades con las que se elaboran los contenidos y de la pretensión de vaciarlos de una posición singular y colectivamente subjetiva, dando prioridad absoluta al contenidismo *per se*, observo que la mayor y desfavorable consecuencia de ello es que nos hacemos partícipes de un juego según el cual la lucha política se realiza a golpes de contenidos adversativos a los afirmativos hegemónicos. A bien verlo, podría tratarse tristemente del sofisticado —por ser neutralizante—

---

4 A efectos de los argumentos expresados en este texto al hablar de contenido no se piensa en la clásica distinción entre contenido y forma, ambos concurren a formalizar el contenido.

impávido mecanismo de apasionado entretenimiento y la adopción de un serio compromiso para que nada cambie.

¿Todo cuanto se ha argumentado hasta aquí qué relación tiene con Freire? En el problema de la persuasión resulta fecundo remitirse a las reflexiones de Luis Ramiro Beltrán quien contemporáneo de Freire ha tenido con él diversas coincidencias de pensamiento. Con Beltrán podemos dibujar un esquema en dos líneas argumentativas. La primera es la que va de la intuición de que la inicial y mayor sofisticación de la persuasión política ha de hacerse remontar al descubrimiento realizado por Goebbels, en la Alemania nazi, de cuán poderoso instrumento ideológico y de control social puede ser para orientar la opinión pública (Beltrán, 1985). Beltrán está convencido de que el conocimiento desarrollado posteriormente a partir de ese descubrimiento, permeó muchos ámbitos de la vida social, especialmente en los Estados Unidos. De ahí la derivación hacia la promoción de un individualismo radical, traducido a su vez en el aumento de la competencia orientada hacia la eficiencia económica y tecnológica. En contraste con esta línea está la otra, como consecuencia de la primera: una opinión pública no crítica, la descolectivización de la sociedad, la no cooperación entre actores y el no desarrollo de recursos culturales y finalmente la injusticia social. Si esta interpretación es correcta, en ella encontramos las preocupaciones aún actuales que se desprenden del pensamiento freireano.

Volvemos a la necesidad de repensar una comunicación no basada exclusivamente en el contenido o sea una comunicación contenidista. En su lugar, el volcar nuestro interés hacia una comunicación donde lo que se viabiliza es el intercambio. La he definido recientemente como comunicación del común, de proximidad y de acción (Cerbino 2018). Que, de ser el caso, puede convertirse en mediática sin solución de continuidad con la presencial, es decir, sin tener que renunciar a las condiciones que hicieron posible aquella. Una comunicación que muestre cuáles son los modos de producción de contenidos más que estos tomados autónomamente, en la que se reintroduce la densidad de la historia y de la experiencia de los participantes y no su mortificación. Una comunicación anclada al territorio y a la realidad que hay que transformar según la lección freireana, a partir de la colaboración entre sujetos que tienen algo que decirse a contrapelo del “deber decir” de los medios de comunicación que terminan por no decir nada o aquello que le sirve para persuadir. Si hoy la palabra de orden del sistema capitalista neoliberal es convencer, para los diversos ámbitos de consumo, para las opciones políticas, para las formas de relacionamiento social, en síntesis, para el mantenimiento legítimo de la hegemonía, Freire nos indica la vía alternativa: *convencerse* en el espacio dialógico, mayéutico hecho posible por la pedagogía de la autonomía, no solo de las potencialidades, sino también de las concreciones que saben poner en marcha los oprimidos para revertir las situaciones de opresión, manipulación y objetivación de las que son embestidos. Un desafío importante es así saber procesar la “curiosa” paradoja del lenguaje: que subjetiviza y objetiviza a la vez.

Finalmente, ¿qué habría pensado Freire de las modalidades educativas y pedagógicas digitales y a distancia que se impusieron debido a la pandemia y que, sin embargo, muestran claras señales de que se quedarán más allá de ella? Me aventuro a formular una respuesta. Dos son las consideraciones que me orientan. La primera es el problema del empobrecimiento de la experiencia imputable a la pérdida de densidad antropológica del espacio y del lugar en los cuales los educadores y educandos se desenvuelven y establecen juntos y por separado formas de vida y existencia extracurriculares. La segunda consideración, que es consecuencia de la primera es que las formas de relacionamiento entre educadores y educandos, por la conversión que ocurre en el pasaje del contacto a la conexión sin presencia de cuerpos hablantes, se dirigen hacia el contenido. Otra vez encontramos en esto que el contenido con el cual educadores y educandos se relacionan sin elaborarlo entre ellos se pretende que sea el mayor disparador de la dinámica enseñanza-aprendizaje. El relacionamiento al contenido como tal (convertido en fetiche) hace desvanecer las otras dimensiones pedagógicas basadas en la corporalidad y estética que sostienen el deseo de saber y de conocer para transformar la realidad. Freire indica una de estas dimensiones en la escucha que no es mera capacidad auditiva, es “apertura al habla del otro, al gesto del otro a las diferencias del otro” (Freire, 2015, p. 112). El mundo no se transforma introduciendo en él contenidos ya formulados que los educandos adquieren o entienden. El mundo se transforma por la acción de participantes en él, activos, críticos y cuestionadores que elaboran en común las propuestas movilizadoras.

### **A modo de conclusión**

Se han analizado tres problemas con herramientas conceptuales freireanas y con los aportes de otros autores que ha permitido encuadrar además de la actualidad de Freire, los desafíos que se presentan con una tal intensidad que requieren hoy más que nunca de las contribuciones del pedagogo brasileño. A través de ellas y de los problemas planteados se ha dibujado un mapa que permite avizorar tres compromisos que es menester se mantengan relacionados.

El primero es el compromiso político, tal vez el más conocido, que hace del pensamiento freireano un vector por medio del cual apuntar a repensar la educación como el ámbito fundamental para las luchas políticas de emancipación y de humanización del mundo. La actualidad de su pensamiento resulta preciosísima para contrastar el canto de aquellas sirenas que quieren orientar la educación en un sentido profesionalizante (por ejemplo, el auge que toma pie a escala mundial del modelo alemán de la alternancia escuela-trabajo), como mera condición para la empleabilidad laboral. Esta, además de cumplirse, lo es a cualquier coste, aunque normalmente a bajo coste, por el chantaje que el mundo de las empresas reserva a los jóvenes y que se lo nombra con “que mejor es tener un empleo con salario bajo que no tenerlo”. Esta postura omite

abiertamente que educar significa también —y es lo que nos enseña Freire— construir la conciencia de sujetos deseosos de transformar propiamente aquellas condiciones adversas para los jóvenes.

El segundo es el compromiso epistemológico con el cual, estableciendo una recíproca interrelación entre curiosidad ingenua y epistemológica nos advierte sobre lo impropio que sería agotar la una en la otra o confundir el ser condicionado del ser determinado y así no reconocer “la diferencia entre el inacabado que no se sabe cómo tal y el inacabado que histórica y socialmente logró la posibilidad de saberse inacabado” (Freire, 2015, p. 52). A la vez, que nos hace ver con fuerza que el camino hacia la transformación y emancipación es un recorrido inevitablemente caracterizado por la disputa, en la que hay que problematizar y asumir decisiones tomadas con bases teóricas (no meramente especulativas) y conceptuales subsumidas en una nueva praxis. Observo en este punto una extraordinaria quizás sintonía con los aportes fundamentales de Paul Feyerabend (1989) cuando al concebir el pluralismo epistemológico como pluralismo de concepciones del mundo, reivindica la centralidad de lo humano —de sus capacidades y anhelos— por sobre cualquier intento de la ciencia de asumir posiciones de superioridad científica que desconozcan o mortifiquen dicha centralidad.

El tercer compromiso es el ético y este tiene que ver directamente con la asunción de responsabilidad en las relaciones intersubjetivas y el cuidado del otro. Además, la responsabilidad y la puesta en práctica de la capacidad de responder frente a las decisiones tomadas, los contenidos elaborados para leer el mundo y transformarlo. La responsabilidad no se adscribe a la relación con los contenidos, sí con los usos que el otro puede hacer de ellos y con promover una dialogicidad mayéutica que evite imposiciones. En tiempos donde prima el parloteo y la proliferación de dichos “sin relación con el decir de la enunciación que une los interlocutores en una situación de comunicación” (Cerbino et al., 2020, p. 317), tal es en el caso de los medios de comunicación masivos y también el de las redes sociales, es imprescindible volver nuestra atención sobre el valor de la palabra, que colectivamente y responsable actúa y transforma freireanamente al mundo. Así, mantener vivos y activos los tres compromisos esbozados representa el mayor desafío y preciado horizonte para la educación y la comunicación que queremos y de las que dependemos cotidianamente. Por cierto, dejo al lector la tarea creativa de realizar las combinaciones que puedan desprenderse pensando en conjunto los tres compromisos en el —estoy seguro— pleno espíritu freireano.

## Referencias bibliográficas

- Beltrán, L. R. (1985). Premisas, objetos y métodos foráneos en la investigación sobre comunicación en América Latina. En Moragas Spá, Miquel, *Sociología de la comunicación de masas*, tomo II. Barcelona: Gustavo Gili.

- Benjamin, W. (1997). *Sul concetto di storia*. Torino: Einaudi.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C.; Passeron, J. C. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cerbino, M. (2018). *Por una comunicación del común. Medios comunitarios, proximidad y acción*. Quito: CIESPAL.
- Cerbino, M.; Angulo, N. (2020). La construcción social de plataformas digitales y la experiencia de la vida cotidiana ¿cómo funcionan los objetos técnicos en época de confinamiento social? *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* N° 143.
- Días Sobrinho. (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação* (Campinas) 17 (3), Nov 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003>.
- Feyerabend, P. (1989). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Freire, P. (2015) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Habermas, J. (2011). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (1999a). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Grupo Santillana de ediciones.
- . (1999b). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.

