

UNIDAD DE APRENDIZAJE

ACTUALIZANDO A FREIRE: PAULO & ELZA EN GINEBRA

Grupo de trabajo: Ginebra / Zúrich

Autores: *microsilons*: Marianne Guarino-Huet, Olivier Desvoignes

CRÍTICA AL COLONIALISMO
CRÍTICA FEMINISTA
CRISTIANISMO
CONCEPTOS DE VIAJE
CONCIENTIZACIÓN
ALFABETIZACIÓN CRÍTICA
PEDAGOGÍA CRÍTICA
PAULO FREIRE
ARCHIVO
INSTITUCIONES DE DESAFÍO
LEGADO
#MIGRACIÓN



intertwining hi/stories

TABLA DE CONTENIDOS

PRIMERA PARTE – MARCO GENERAL

1. Introducción
2. Vagabundo de lo obvio. Paulo Freire dentro (y fuera) de Ginebra
3. Actualización de la experimentación – Introducción

Anexo de la primera parte: Ejemplos de los conceptos de Freire que necesitan ser reinventados/actualizados

SEGUNDA PARTE – UNIDADES DE APRENDIZAJE

A) Hacia una concienciación feminista

A1) Textos más inclusivos – que mencionen a la mujer y reconozcan la participación de Elza Freire

A2) Experimento de reinvención/actualización: coro feminista

A3) Ideas sobre posibles transferencias de conocimiento

B) Universos temáticos dentro de una sociedad migrante

B1) Un árbol de palabras enraizado en los conceptos de Freire

B2) Experimento de reinvención/actualización: jardín comunitario

C) Análisis del mundo propio

C1) Análisis crítico del sistema educativo suizo

C2) Experimento de reinvención/actualización: We Tube

C3) Ideas sobre posibles transferencias de conocimiento

D) Hacia un futuro mágico

D1) Cambiar el futuro de los niños que viven de manera ilegal en Ginebra

D2) Experimento de reinvención/actualización: Zackig Zukunft zeigen

D3) Ideas sobre posibles transferencias de conocimiento

BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

Esta Unidad de aprendizaje provee información de tipo histórica acerca de los diez años que el pedagogo Paulo Freire (1921, Recife – 1997 São Paulo), su esposa Elza y sus hijos estuvieron en Ginebra durante la década de los setenta. También presenta cuatro experimentos, desarrollados por educadoras/es autónomas de centros de arte, que buscan reinventar y actualizar el pensamiento de Freire a una Suiza moderna. Por último, propone formas en que estos experimentos puedan ser transferidos a otros contextos.

La Unidad de aprendizaje «Actualizando Freire» es un primer paso hacia el establecimiento de Paulo y Elza Freire en la historia de la pedagogía en Ginebra, de la cual se encuentran sorprendentemente ausentes. También es un intento de imaginar experimentos que cuestionen las temáticas de Freire en la Suiza de hoy en día (tal como lo hicieron las educadoras de arte cuando establecieron un coro feminista, un jardín comunitario, un taller de construcción en un barrio popular o un plan a largo plazo que ayuda a grupos de jóvenes en busca de asilo), imaginar la forma en que conceptos como «inéxito viable», «conscientização», «codificación» o «generatividad» pueden servir como herramientas para cuestionar los modelos contemporáneos dominantes de la educación de las artes.

A QUIÉN ESTÁ DIRIGIDO

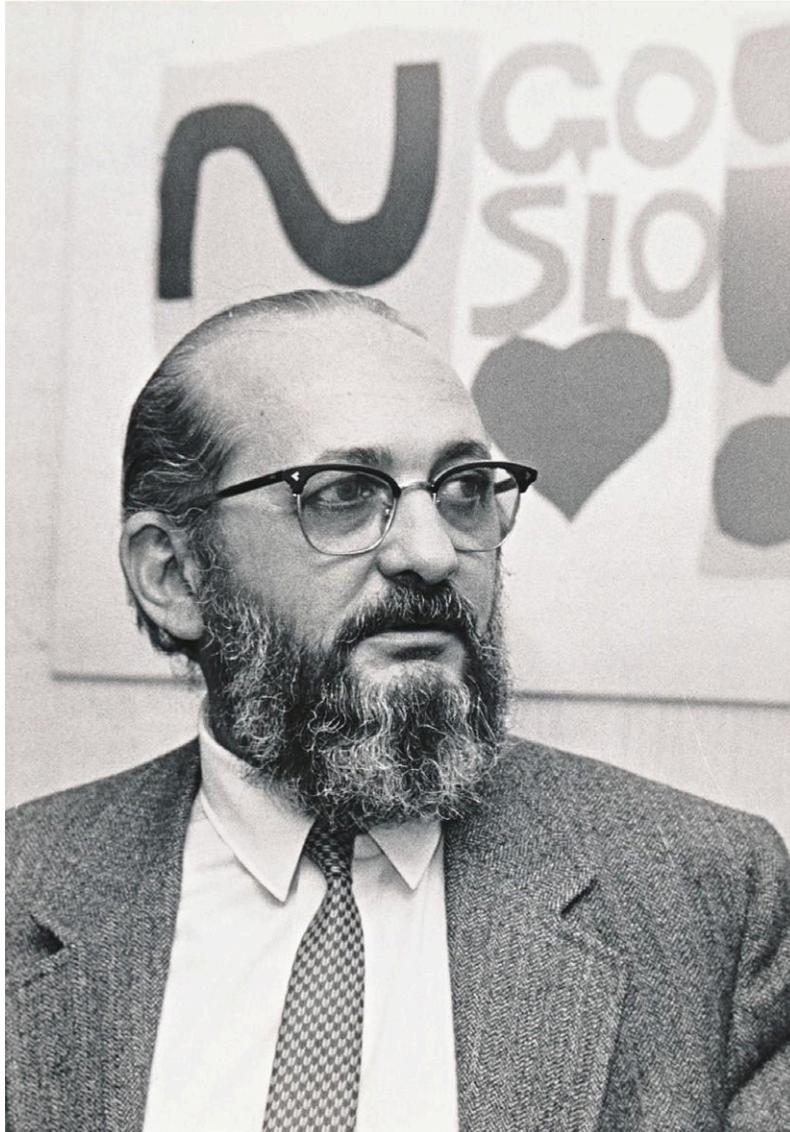
Esta Unidad de aprendizaje está dirigida principalmente a las educadoras de museos y centros dispuestas a entender la visión de Freire para desarrollar herramientas precisas que cambien su profesión.

AUTORES

microsilons

Fundado el 2005 en Ginebra por Marianne Guarino-Huet y Olivier Desvoignes, el colectivo *microsilons* desarrolla proyectos de arte colaborativos que hacen reflexionar acerca del rol social del arte e invitan a la utilización de pedagogías feministas y de carácter crítico en distintas prácticas culturales. Han colaborado con muchas instituciones culturales en Suiza y en el exterior, tales como, Le 116, centre d'art contemporain (Montreuil), VANSÁ (Johannesburgo), el instituto WYSPA (Gdansk), el Centre d'art contemporain du Parc St-Léger o Centre d' Art Contemporain Genève, donde *microsilons* desarrolló todos los proyectos de educación y mediación entre el 2008 y el 2010. Desde el 2015 ha estado encargado de la maestría/máster TRANS – Arte, Educación, Participación en la Universidad de Arte y Diseño de Ginebra (HEAD). Marianne Guarino-Huet es investigadora en la Universidad de Chelsea y Olivier Desvoignes recibió un doctorado por parte de esa misma institución en el 2015.

PRIMERA PARTE



Paulo Freire en Ginebra (en la exhibición Sister Corita Kent en el Consejo Mundial de Iglesias), 1970. Fotografía: John Taylor (CMI). Derechos reservados: Consejo Mundial de Iglesias.

1. INTRODUCCIÓN A LA UNIDAD DE APRENIZAJE

Presencia/ausencia

Paulo Freire (1921, Recife – 1997, São Paulo) es una de las figuras más reconocidas e influyentes en teoría de la educación en el siglo 20¹. Desde que publicó su *Pedagogía del oprimido* (en español e inglés en 1970), escribió casi veinte libros más, y pudo entablar diálogo con figuras claves del campo de la pedagogía crítica². Hasta el día de hoy, su obra es ampliamente analizada, principalmente por académicos, educadores y trabajadores sociales³.



Consejo Mundial de Iglesias, algún momento durante la década de los setenta. Fotografía: Desconocido.

¹ Ejemplo: Díaz o Roberts (2015).

² Ejemplo: Shor (1992) y Giroux (1988).

³ Los autores pronto van a publicar un artículo acerca de la influencia de Freire en artistas.



Paulo Freire visita a Henry Giroux. 1990. Derechos reservados: Instituto Paulo Freire, São Paulo.



Manifestación en contra de Dilma Rousseff, Marzo 2015. Fuente: Santiago (2015). Fotografía: Desconocido.

La obra de Freire es relevante en la actualidad. Henry Giroux dice: «La obra de Freire es para mí más importante hoy de lo que fue cuando la publicó. Creo que las implicaciones que tienen ahora sus propuestas de cómo dirigirse a los poderes autoritarios que están acabando con cualquier noción de educación pública y crítica son más punzantes ahora que nunca antes. Y si no tenemos un lenguaje con el cual entender esto y poder abordar el problema, estamos en aprietos».⁴ Por

⁴ Steinberg (2012).

otro lado, en las manifestaciones en contra de la Presidente Dilma Rousseff en varias ciudades de Brasil el marzo del 2015, se podían observar carteles que decían «Chega de doutrinação Marxista. Basta de Paulo Freire» (Basta de la doctrina marxista, basta de Paulo Freire), como forma de pedir una educación desligada de la política.⁵

Aun así, este texto no va a empezar analizando su presencia global a largo plazo sino su peculiar ausencia. Exiliado de Brasil desde el golpe militar de 1964; después de huir a Bolivia, Chile y los Estados Unidos, Freire y su familia vivieron en Ginebra entre 1970 y 1980. Trabajó para el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias y pudo viajar alrededor del mundo, y «se convirtió en una figura internacional».

Este texto no va a empezar analizando su presencia global a largo plazo sino su peculiar ausencia. Exiliado de Brasil desde el golpe militar de 1964; después de huir a Bolivia, Chile y los Estados Unidos, Freire y su familia vivieron en Ginebra entre 1970 y 1980. Trabajó para el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias y pudo viajar alrededor del mundo y «se convirtió en una figura internacional»⁶, «se proyectó a sí mismo en la historia de la educación del siglo veinte como ciudadano del mundo».⁷ A pesar de que estos años fueron primordiales para la elaboración y difusión de sus ideas, los investigadores le han dado muy poca importancia a esta época.⁸ Lo que es más, Freire está sorprendentemente ausente de los campos académicos⁹, mediáticos¹⁰ y geográficos¹¹ en la capital de la pedagogía que es Ginebra.

⁵ Santiago (2015).

⁶ Kirkendall (2010: 90).

⁷ Rosas (2003: 33).

⁸ Como Kirkendall (2010) señala.

⁹ La palabra clave Freire no da ningún resultado en la plataforma Histoire de l'Éducation Suisse (2018) ni en el Dictionnaire historique de la Suisse (2018). Antes del coloquio «Genève, une plateforme de l'internationalisme éducatif» (2017) (en el cual presentamos nuestra investigación acerca de Freire), no se mencionaba a Freire de ninguna manera (excepto en la lista de doctores honoris causa) en la página web de la Universidad de Ginebra (ni tampoco en alguna publicación).

¹⁰ Solo dos artículos mediáticos han podido encontrarse acerca de Freire en Ginebra: un especial de televisión «Eduquer la liberté: la conscientisation avec Paulo Freire» (1975) en el cual lo entrevistan, y un artículo «Des conférences brésiliennes attirent les Suisses dans un bar(1999)» acerca de la «Maison culturelle brésilienne» fundada por su hija Cristina Freire Heiniger en 1999, donde se menciona brevemente que Freire vivió en Ginebra durante la década de los setenta. Más sorprendente, Le Courrier, publicó un artículo con el título «Re-découvrir Paulo Freire» (Pereira, 2017) (en el vigésimo aniversario de la muerte de Freire), en el cual no se menciona el hecho de que Freire haya vivido en Ginebra a pesar del contenido ser mayoritariamente biográfico.

¹¹ La única mención pública que pudimos encontrar en Ginebra fue en el menú del restaurante Le Portugais, donde se puede leer: «Feijoada Brasileira (34.-) Plat préparé en hommage à notre ami Paulo Freire, célèbre pédagogue brésilien, qui a personnellement confectionné la 1ère feijoada brésilienne servie dans notre restaurant en 1974» [Feijoada Brasileira (34.-) Un plato en honor a nuestro amigo Paulo Freire, famoso pedagogo brasileiro quien personalmente prepare la primera feijoada brasilera que se sirvió en nuestro restaurante en 1974.



Paulo Freire (con Claudius Ceccon y Rosiska Darcy de Oliveira) recibiendo su Doctorado Honoris Causa, Universidad de Ginebra, 1979. Derechos reservados: Instituto Paulo Freire, São Paulo.

Esta ausencia debe ser considerada paralelamente con otros dos hechos. Primero, el hecho de que era un exiliado, y que, como veremos más adelante, muchas de sus actividades en la ciudad estaban ligadas con personas migrantes, que él mismo señaló, se encontraban «escondidas»¹². Incluso en su rol de profesor en la Universidad de Ginebra (donde dictaba un curso de seminario y recibió un doctorado honoris causa en Ciencias de la Educación en 1979), parecía relacionarse principalmente con estudiantes que no eran de Suiza¹³ (lo cual ciertamente debía suceder porque no se sentía cómodo con el francés¹⁴, y aunque en menor grado, tampoco con el inglés¹⁵). Segundo, el hecho de que Freire es ampliamente desestimado por el mundo de habla francesa¹⁶.

Nuestra investigación, que será publicada en forma de artículo por la Universidad de Ginebra, como parte de una serie acerca de la historia de la pedagogía en Ginebra en el siglo veinte¹⁷, busca reafirmar a Freire como parte de la historia de Ginebra. En forma más general, busca propagar las ideas de Freire en el mundo de habla francesa.

¹² «A menudo me decía, “Luti, es increíble, aquí los suizos están ocultando su miseria, esconden a los trabajadores migrantes, a los españoles... es increíble”» (Costa Freire, 2016).

¹³ «Se involucró en mi tesis doctoral y en la de otros, a menudo recibía estudiantes, principalmente extranjeros, brasileros...» (Gadotti, 2016).

¹⁴ «Mi padre hablaba francés fluido. Hoy le parecería muy gracioso que su hijo que lleva viviendo en Ginebra por siete años siga pidiendo “chômage” en lugar de “fromage”» (Freire & Ceccon, 1978).

¹⁵ Kirkendall (2010: 91).

¹⁶ Como lo demuestra Irène Pereira (2018: 9), una de las primeras intelectuales de habla francesa en trabajar con la teoría de Freire en francés.

¹⁷ Otoño 2018, en la plataforma digital del coloquio internacional Genève, une plateforme de l'internationalisme éducatif au 20ème siècle (2017).

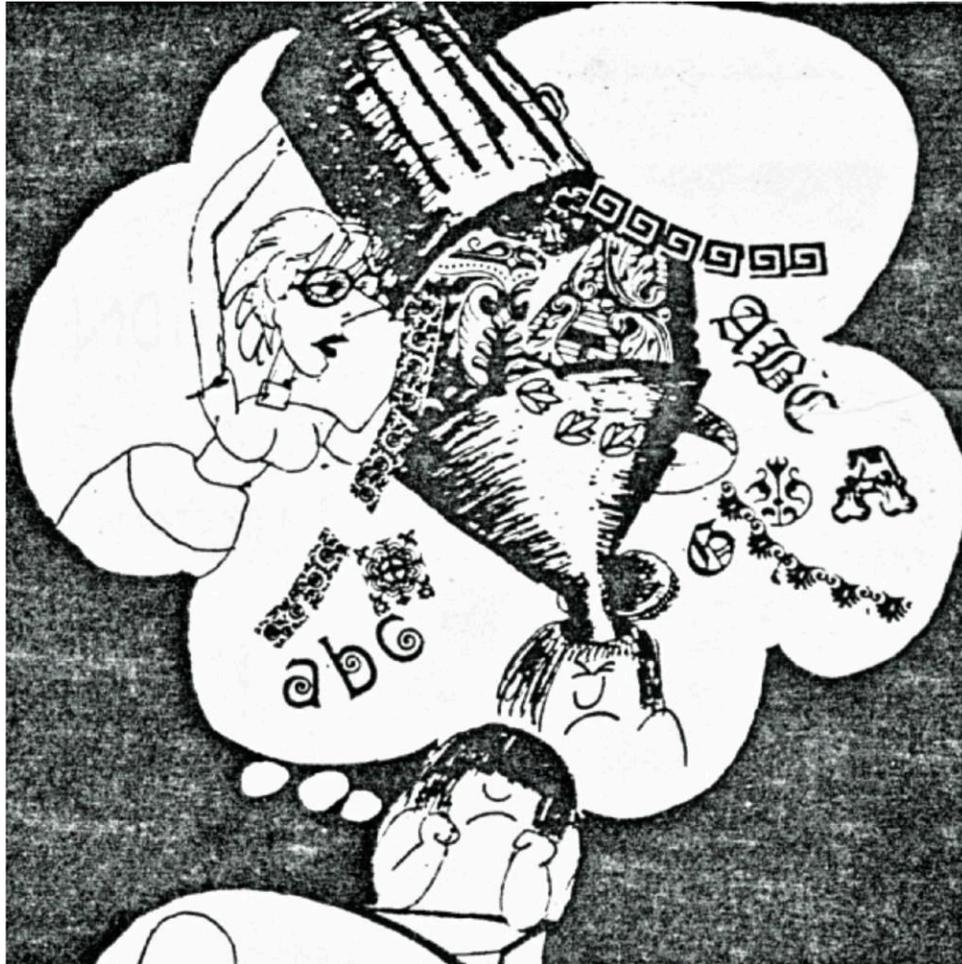
Más importante, con carácter de urgente, buscamos restablecer a Freire en el presente, invitamos a colegas (especialmente del campo artístico) y amigas a reinventar el pensamiento de Freire para poder sugerir alternativas al profesionalismo mercantilizado (o modelo bancario de educación como Freire lo llamaba¹⁸).

Esta Unidad de aprendizaje es una invitación a unirse a este movimiento.



Paulo Freire en la sustentación de tesis de Moacir Gadotti, Universidad de Ginebra, 1977. Derechos reservados: Instituto Paulo Freire, São Paulo.

¹⁸ Freire, 1970a.



Claudius Ceccon, Lily, 1976.

Por último, una parte importante de nuestra investigación se basa en considerar el papel que desempeñó la esposa de Paulo Freire, Elza Freire, no solo apoyando a su esposo con su trabajo, sino también en la concepción del mismo. Elza fue profesora de primaria durante muchos años y su influencia es evidente por las numerosas dedicatorias y referencias en libros, entrevistas o cartas de Freire, como veremos más adelante. Escribió algunos manuscritos que nunca fueron publicados pero sí estudiados por Nima Spigolon:

«Existe la necesidad de investigar a Elza, de profundizar en su trayectoria personal y profesional. Los manuscritos realizados por ella demuestran el pensamiento de una intelectual educadora y su práctica política/pedagógica, así como su presencia en la obra (pensamiento y práctica) de Paulo Freire.»¹⁹

Freire y nosotros

Desde que decidimos, hace 12 años, unir nuestras labores artísticas en un colectivo, nosotras, como *microsillos*, hemos desarrollado proyectos de arte junto a personas que no se consideran artistas. Ya que nuestra labor está basada en el diálogo, nos sentimos inmediatamente interesados por las pedagogías críticas, por la forma en que transforman la

¹⁹ Spigolon, 2016.

relación maestro-pupilo. Freire (a quien descubrimos gracias a los libros de bell hooks) fue una de esas primeras cosas que teníamos en común y se convirtió en parte principal de nuestra forma de educación en las artes y en museos.

Nos fascinamos con su obra y con su figura: un símbolo romántico de lucha que nos ofrecía una alternativa en la política a la aproximación científica de la pedagogía, más desarrollada en Ginebra y en el mundo de habla francesa. Un personaje a la vez lejano (originario de Brasil) y cercano (nos sentíamos cercanos a él mucho antes de descubrir, algunos años después de leer *Pedagogía del oprimido* por primera vez, que de hecho había vivido en la misma ciudad en la que fundamos nuestro colectivo).

En esta investigación, intentamos ir más allá de nuestra fascinación, entendiendo la aproximación crítica que hace a su obra relevante debe ser perseguida y, también, que él odiaba ser considerado «gurú», contentamente invitaba a «aproximarse a sus propuestas teóricas desde el diálogo y a crear posibilidades, incluyendo la posibilidad de que él mismo pueda ser reinventado»²⁰. Una anécdota muy reveladora respecto a esto fue cuando en 1973 se rehusó a permitir que una escuela llevara su nombre, diciendo que: «sería más útil buscar una obra de acción que hacerse un nombre»²¹.

Paradójicamente, esta aproximación crítica se dificulta debido al hecho de que su pensamiento no es dogmático e invita a la crítica en lugar de desecharla. Respecto a esto, bell hooks escribe: «Es difícil para mí hablar de sexismo en la obra de Freire; es difícil encontrar un lenguaje que ofrezca una forma de separar la crítica y además mantenga el respeto por todo lo valioso dentro de esa obra, el sexismo de Freire se demuestra en el uso del lenguaje en sus primeros escritos, sin importar que otras partes parezcan progresivas. No hace falta excusar el sexismo. El modelo crítico pedagógico de Freire ofrece la oportunidad de criticar esta falencia en su obra. Pero criticar no es lo mismo que desestimar»²².

Nuestro trabajo propone que las ideas de Freire deben ser restablecidas, pero a través de una reinención crítica.

Metodología

Este proyecto de investigación está conformado por dos partes sincrónicas:

Primero, una investigación histórica, basada en un trabajo realizado en los archivos del Consejo Mundial de Iglesias²³ (así como otras fuentes escritas²⁴) y en la elaboración de una red de gente que hayan conocido a Freire y puedan brindar su perspectiva a la escritura de una historia polifónica²⁵. Para contactar a estas personas les mandamos cartas, señalando fragmentos de textos selectos de Freire.

²⁰ Freire (1997: 328).

²¹ Carta a W.G. Freriks, 12 de junio 1973. Archivo del Consejo Mundial de Iglesias.

²² Hooks (1994: 49).

²³ El archivo está compuesto de 6000 páginas de diversos documentos, principalmente cartas y copias de publicaciones.

²⁴ Algunos documentos del Instituto Paulo Freire en São Paulo fueron de utilidad, así como el libro que publicaron (Instituto Paulo Freire, 2012). Además de esto, las fuentes más valiosas en cuanto a su vida en Ginebra son «Paulo Freire y las políticas de guerra fría en la alfabetización» de Kirkendall (2012) y las menciones del propio Freire acerca de Ginebra en «Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido» (1975).

²⁵ Esta red aún está en crecimiento, pero sus mayores contribuyentes hasta ahora son Cristina Freire Heiniger (hija de Freire), Lutgardes Costa Freire (hijo), Moacir Gadotti (presidente honorario del Instituto Paulo Freire en São Paulo, su tesis doctoral escrita en Ginebra tiene un prefacio escrito por Freire), Alberto Velasco (quien conversó con Freire acerca de clases para trabajadores españoles y sus hijos indocumentados, las cuales ayudó a preparar, en Ginebra a principios de la década de los setenta).

ve have there a theoretical context, a school, that is, in the most radical sense which that word should have. In order to use the projector we are sending, you will need to the codifications yourselves. These codings represent aspects of reality ; they express moments in the concrete context. In this way they provide a link between the concrete and the theoretical context - in our situation, the Culture Circle. The

Geneva, 30th September 2017

Dear Jimmie,

We are forming a duo working with radical pedagogical concepts and we develop our project based on collaboration in various contexts.

We are writing to you for we would like to ask you a few questions on your relationship to Paulo Freire, the Brazilian pedagogue. We read in an interview that you were living in his neighborhood when you were studying in Geneva and then opened a school based on principles from Illich and Freire in Mexico. We would love to know more about this experience in San Antonio and are in general very interested to understand how, as an artist, you did appropriate the theories of Freire and how it could inspire you practice. What is the importance of the 'personal' in this appropriation and at which point does it become a 'political' position?

microsilons, Carta escrita al artista Jimmie Durham, 2017.

Segundo, la reinención y restablecimiento de los conceptos de Freire en un grupo cultural en Ginebra y el exterior, con el fin de conseguir una investigación-acción participativa (un tipo de investigación en parte inspirada por el texto de Freire «Métodos alternativos de investigación. *Aprende a hacerlo haciéndolo*²⁶)²⁷.

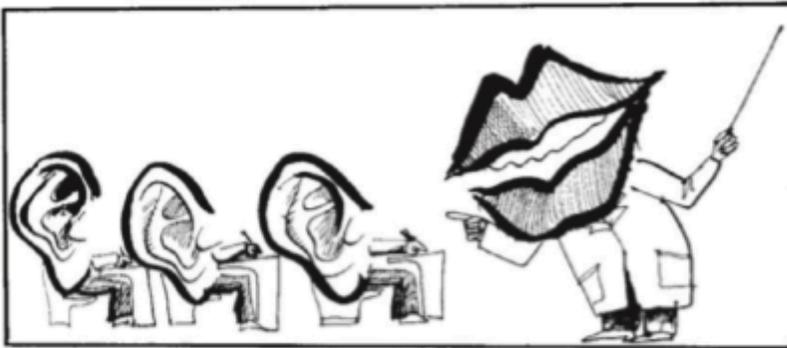
En el transcurso de nuestro trabajo, hemos dispuesto espacios para el diálogo en los que se puedan discutir nuestras conclusiones con colegas, a menudo basándonos en algún contenido del archivo (el cual hemos digitalizado completamente para facilitar el intercambio de información). Esta forma de abordaje transforma la elaboración de un discurso en una tarea más compleja, menos autoritaria, y ayuda al desarrollo de otros aspectos de nuestra investigación. Hemos presentado nuestra investigación en las clásicas formas de conferencias y seminarios (Seminario «Actualité de la

²⁶ Freire (1982).

²⁷ Thiollent (2011).

recherche», HEAD – Genève y Universidad de Ginebra, Coloquio «Genève, une plateforme de l'internationalisme éducatif» en la Universidad de Ginebra el 2017; Seminario «Aprender a imaginar-se. Sobre pedagogías i emancipació», MACBA el 2017; Apertura del «Opening of the Creative Time Summit *The Curriculum*», Bienal de Venecia en el 2015), también trabajamos en formas más relacionadas con la teoría del diálogo y presentaciones artísticas o de performance:

- Durante un semestre en el 2014, trabajamos con un grupo de estudiantes del máster basado en investigación CCC, desarrollaron un proyecto audiovisual partiendo de un texto de Freire después de que pudimos presentarles sus escritos.
- En el «Biennale des espaces indépendants de Genève» en el 2015, organizamos un debate acerca de la noción de lo público, basándonos en la comparación entre una caricatura encontrada en el archivo del CMI y un documento producido por el departamento de cultura en Ginebra.



Claudius Ceccon, Institute for Cultural Action, Geneva, 1970.

Claudius Ceccon, Instituto de Acción Cultural, Ginebra, 1970.

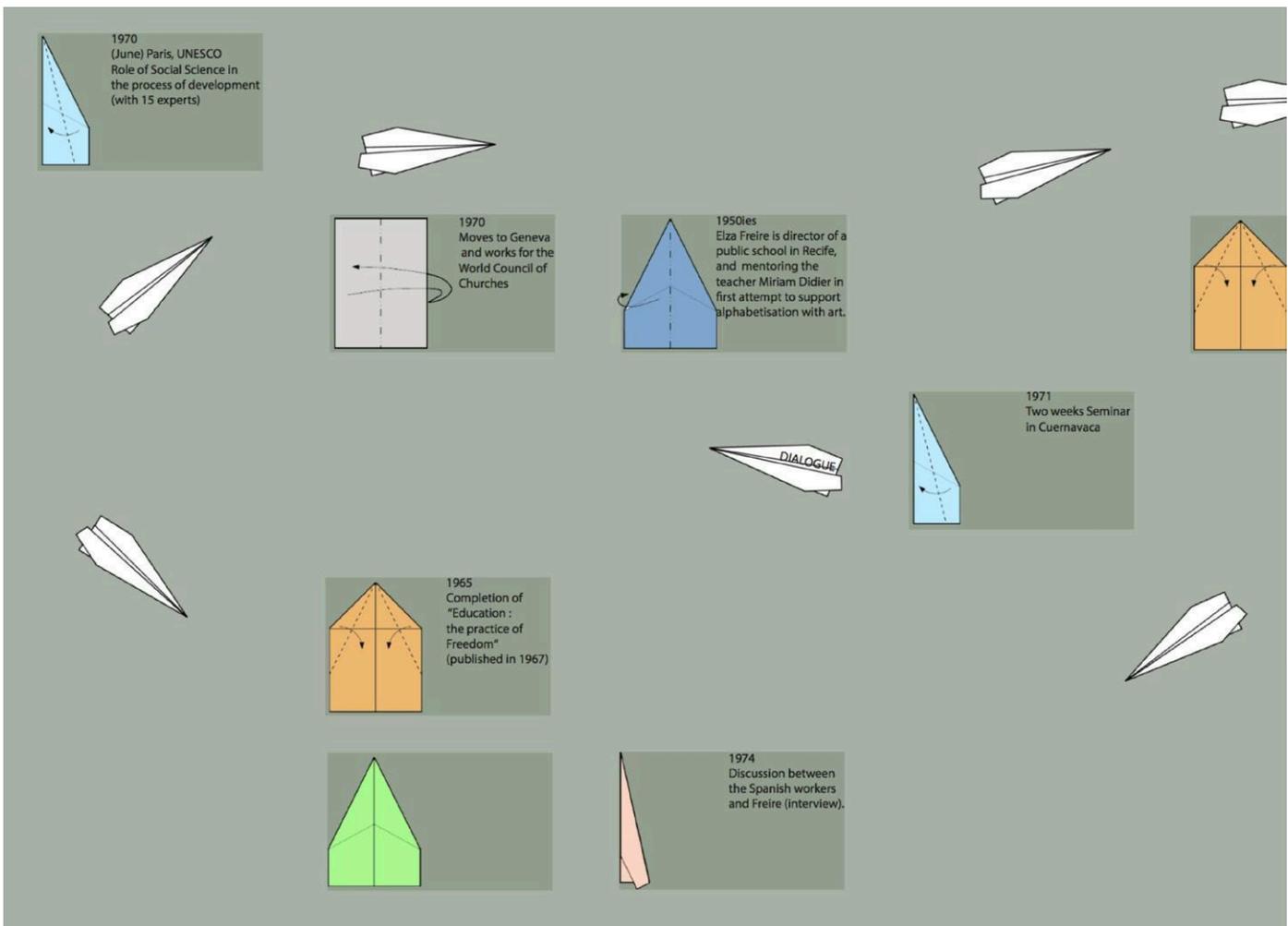
Microsilions, edición de los documentos utilizados en el «Biennale de espaces indépendants de Genève» en el 2015.



Geneva Department of Culture, Activity Report, 2015.

Departamento de Cultura de Ginebra, Reporte de actividad, 2015.

- Durante el São Paulo Biennale, le propusimos a los miembros de la agrupación *intertwining hi/stories* un momento de intercambio alrededor de una feijoada (la cual aprendimos a preparar un día antes gracias a la ayuda de Sofia Olascoaga, una de las curadoras de la bienal y miembro de la red de educación en las artes *intertwining hi/stories*). Este plato sirvió como referencia tanto a Freire en Ginebra (nota 11) y al concepto de opresión (la feijoada tradicionalmente era un plato que cocinaban los esclavos con las sobras de los amos). La servimos en mesas llenas de fragmentos de los documentos que encontramos durante nuestra investigación. Mientras servíamos la feijoada, alentamos a las personas miembros de la agrupación a seleccionar una de las copias de los documentos que recolectamos en el Consejo Mundial de Iglesias. Durante la comida, cada uno presentó el documento que escogió, explicó por qué lo escogió e hizo conexiones con su propio proyecto de investigación.



microsillons, mesa de la feijoada del 2016 São Paulo Biennale performance.



microsillos, copias de los documentos del CMI que compartimos con los miembros del *intertwining hi/stories* durante el 2016 São Paulo Biennale performance.

- En el Institut d'art contemporain en Villeurbanne en el 2016, organizamos un evento/performance basado en la reproducción de audios de grabaciones de Freire (o acerca de él), y en la discusión acerca de varios documentos con un grupo local de profesorado y educadoras de arte en un ambiente relajado y agradable.
- En el 2017, durante el Festival de la Educación en el Arte de *intertwining hi/stories* en Viena, desarrollamos un taller acerca de escritura de cartas, trabajamos con una selección de cartas del CMI y escribiendo nuevas cartas acerca de los temas de investigación de las personas participantes.
- Para el simposio de Educación en las Artes del *intertwining hi/stories* en Zúrich, junio 2018, les presentamos a las personas participantes elementos de los cuatro experimentos de restablecimiento de Freire en Ginebra (ver más abajo) para discutirlos críticamente, particularmente la idea de inventar posibles formas de traspasar estos experimentos a distintos contextos.
- En París, 2018, para la apertura del Instituto bell hooks/Paulo Freire, presentamos en forma gráfica, acompañada de grabaciones de Freire en el CMI que hemos digitalizado y que fueron reproducidas varias veces durante la conferencia que duró dos días.



microsilons, evento/performance en el Institut d'art contemporain, Villeurbanne, 2016.

2. VAGABUNDO DE LO OBVIO

Paulo Freire dentro (y fuera) de Ginebra

Después de desarrollar métodos para combatir el analfabetismo en Brasil, desde 1947 en el noreste del país y a mayor escala con la ayuda del gobierno federal desde 1962, Freire es privado de su libertad tras el golpe militar de 1964. Escapa a Bolivia y luego a Chile (donde escribe *Pedagogía del oprimido*, trabaja como profesor y asesor para la UNESCO). Después es profesor invitado en Harvard (1969-1970), donde tiene la oportunidad de conocer el centro del sistema capitalista, de «ver a la bestia de cerca»²⁸. Luego, llega a Ginebra, donde acepta un puesto como asesor especial en el entonces recién fundado Departamento de la Educación del Consejo Mundial de Iglesias (CMI).

Creado después de la Segunda Guerra Mundial, el Consejo Mundial de Iglesias (CMI) busca unificar a los cristianos de todo el mundo, reagrupando a la mayoría de Iglesias cristianas del mundo, menos la notable excepción de la Iglesia Católica. Como instrumento cristiano, basado en occidente, y en un país supuestamente neutral, el Consejo puede ser considerado un agente acorde a la tendencia misionaria y colonial de propagar el cristianismo como la verdad universal que busca ayudar a otros que ellos ven como «necesitados» (el desarrollo ha sido uno de los temas principales presentes en el discurso de la organización (Kirkendale, 2010:92)). Incluso dentro del mismo mundo cristiano, el Consejo, que siempre ha estado interesado por asuntos sociales (Kirkendale, 2010:92), ha sido criticado por ser «muy monolítico, tanto en su aproximación teológica como en su análisis empírico», alegando que han fracasado en «reconocer la

²⁸ Instituto Paulo Freire (2012: 56-57)

diversidad de situaciones a las que se enfrentan los cristianos, de las distintas opiniones que puedan tener, y de la variedad de métodos que emplean en su pensamiento social» (Preston, 1994:12).

A pesar de iniciar sus actividades durante la Guerra Fría y estar financiados en gran parte por dinero de los Estados Unidos, la organización no se alió a «Occidente» en contra de los estados comunistas (Preston, 1994:21). Demostró así tener una verdadera voluntad de representar a las iglesias en toda su diversidad. Esta actitud incluyente se volvió más marcada a finales de los sesenta. La conferencia de Ginebra de 1966 fue notable por la diversidad de sus participantes, de África, Asia y Latinoamérica. Eran muchas personas y además se hacían escuchar que «los occidentales no podían dominar las intervenciones» (25). El tono de la conferencia fue radical y muchos escucharon términos como «teología de la liberación» o «concienciación» por primera vez (Preston, 1994:25-26). Es dentro de este contexto que Paulo Freire se unió a la organización y promovió la idea de que las personas pobres son agentes activos de su propio cambio. (Kirkendale, 2010:92).

Para él, la posición de trabajar para una organización internacional era una oportunidad de no perder el contacto con el trabajo de campo, pero más importante, de estar directamente involucrado en los procesos de liberación de antiguas colonias africanas, gracias al financiamiento y oportunidad de viajar alrededor del mundo que le daba el CMI²⁹. De hecho, Freire se veía a sí mismo desempeñando un serio papel político con sus acciones, cita a Fanon y escribe en la carta de aceptación al CMI: «He tomado una decisión y deben saberla. Mi lucha es la misma de Los condenados de la tierra. He optado por la revolución»³⁰. Incluso después de haber vivido en Suiza y en los Estados Unidos por años, Freire se consideraba «un hombre del tercer mundo y un educador comprometido con el mundo entero»³¹.

Freire vivió una década en Ginebra, pero viajó alrededor del mundo durante esta época. El Consejo le ofrecía una «posición global»³² y él se consideraba un «Vagabundo de lo obvio»³³ que viajaba alrededor del mundo para «ayudar a la gente a entender que no existe la posibilidad de una educación neutral» (a pesar de tener que defender esta postura ante colegas y críticos después de ser contratado³⁴, siguió remarcando en la importancia de defender una educación no neutral)³⁵.

Entre 1970 y 1974 había salido de Suiza 75 veces, a cinco continentes distintos, la mayoría de veces solo por unos días, y otras por un tiempo considerablemente largo. Por ejemplo, pasó cinco semanas en Chile a principios de 1971, 40 días en los Estados Unidos durante la primavera de 1972, y más de un mes en Oceanía entre abril y mayo de 1974.

De nuevo, su presencia en Ginebra es dominada por una ausencia, lo que queda demostrado por el hecho de que muchas de las cartas encontradas en el archivo estaban marcadas como «no firmadas personalmente, ausente» y las muchas invitaciones que tuvo que rechazar debido a su horario.

²⁹ Gerhardt (1993: 447).

³⁰ Simpfendörfer (1989: 153).

³¹ Freire (1978: 71).

³² Kirkendall (2010:93)

³³ Entrevista con Jack Shallcross, 1973. Archivo del Consejo Mundial de Iglesias.

³⁴ El 18 de diciembre de 1970, después del Seminario de la Educación, organizado por el Departamento de la Educación, donde Freire presentó sus ideas, uno de los colaboradores le escribe a Will Kennedy, jefe del Departamento: «honestamente debo decir que, esta experiencia de proceso educativo me resultó más «represiva que cualquiera que haya observado durante mis años como estudiante.» (Archivo del CMI). Una transcripción de una discusión durante una «consulta del CMI» en los Estados Unidos en 1971 (Archivo del CMI) muestra que algunas de las personas participantes debaten la precisión de sus propuestas, llamándola sentido común, «educación como medio liberador no es una idea revolucionaria» y alegando que «nadie aquí va a defender el modelo bancario de educación». Otros pensaban que «no ha podido dar la respuesta correcta». Acerca de estas críticas, vea Kirkendall (2010:94-95).

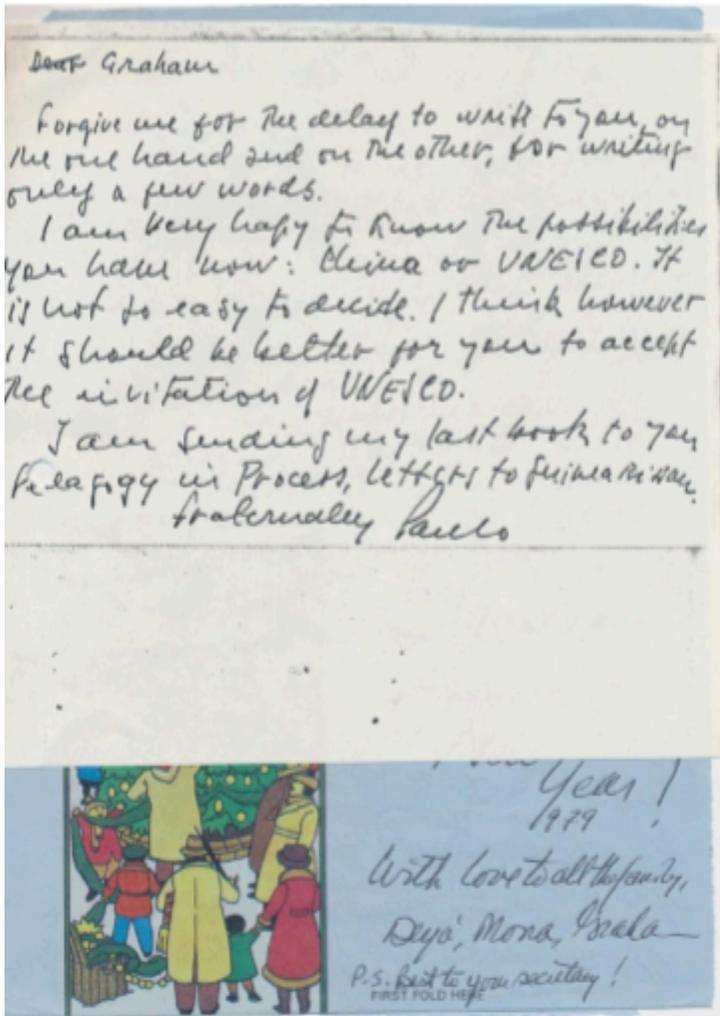
³⁵ Por ejemplo, en el «informe Bergen», después de consultar al Departamento de la Educación en mayo de 1970 escribe: «no existe la educación neutral. La educación existe para la liberación o para luchar contra ella, en fin, siempre a favor de la dominación». (CMI, 1970:72). En una entrevista que le hizo la revista Risk, publicada por el CMI («Educación de conciencia: una conversación con Paulo Freire» 1970:7) contesta a la primera pregunta de la siguiente forma: «antes que todo es importante, hace énfasis en la imposibilidad de una educación neutral.»

Está dando charlas, asistiendo a seminarios, desempeñándose como consultor, conociendo agrupaciones educativas y culturales (patrocinadas y no patrocinadas por el Departamento de la Educación, coordinadas y no coordinadas por instituciones religiosas), participando en reuniones de la UNESCO³⁶ y asistiendo a conferencias de prensa y programas en la radio. Además, conoce ciertos políticos (como el Ministro de Educación de Portugal en 1974, justo después de la Revolución de los Claveles).



microsillos, lugares visitados por Paulo Freire durante sus viajes patrocinados por el CMI entre 1970 y 1980.

³⁶ Es importante enfatizar el rol fundamental de la UNESCO en los viajes de Freire. Trabajó con la organización en Chile y participó en al menos cuatro de sus eventos en 1970 (tuvo que rechazar muchas otras invitaciones). También aconsejó a algunos amigos que estaban interesados en su visión que trabajaran para la UNESCO (carta a Graham Leonard, 16 de diciembre 1978, archivo del CMI). La UNESCO también fue criticada por algunos de sus corresponsales: Paul F. Dietrichson, en una carta con fecha diciembre 27, 1978 (archivo del CMI), le dice a Freire que se encuentra sorprendido de que su nombre no se mencione en una publicación acerca de alfabetización funcional y Brian K. Murphy (carta del 20 de abril de 1974, archivo del CMI) le envía una copia de su «Análisis de las conclusiones de la tercera conferencia internacional de la UNESCO acerca de la educación para adultos (Tokio, 1972) según la pedagogía del oprimido de Paulo Freire» (Murphy, 1973).



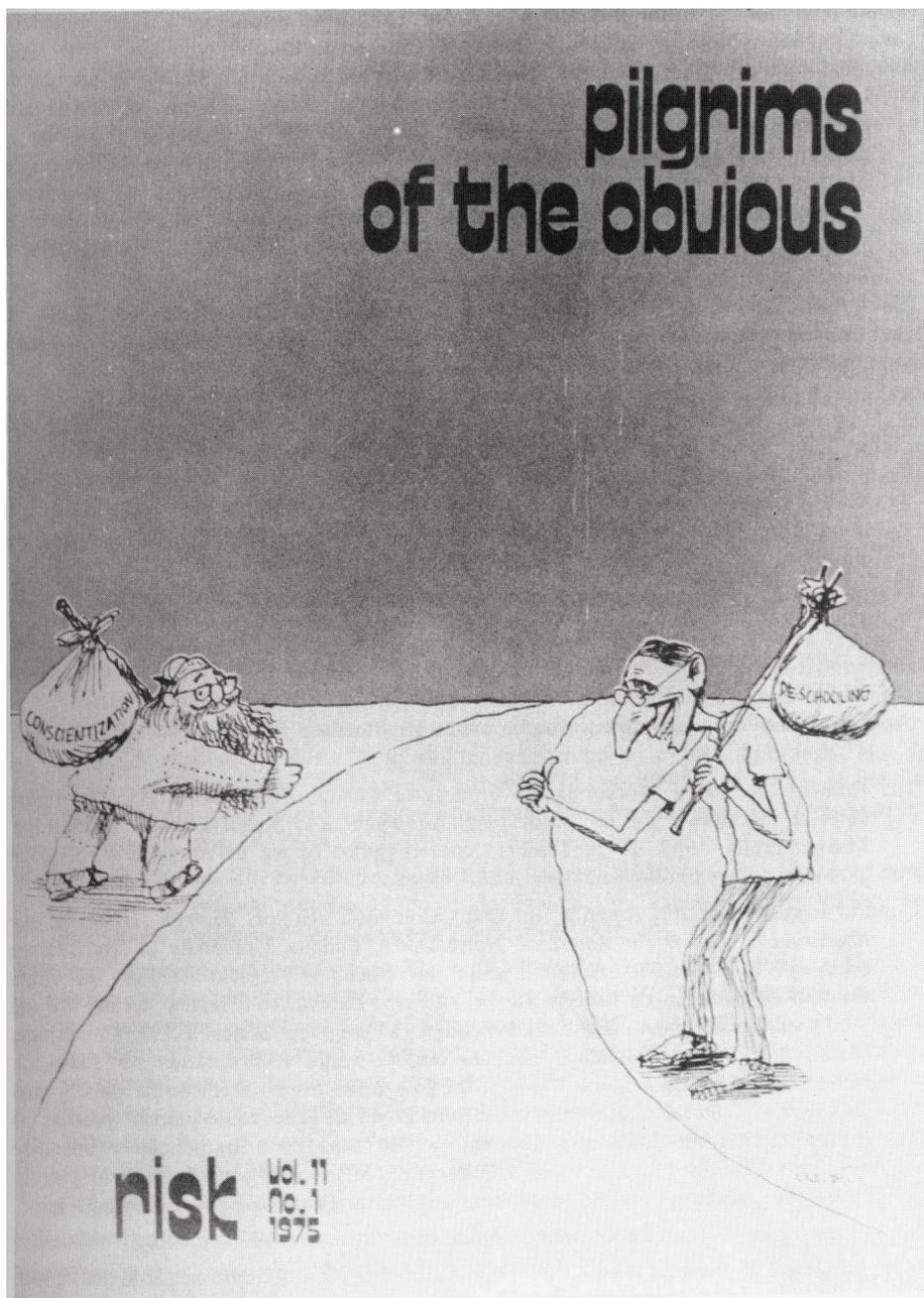
Carta de Paulo Freire a Graham Leonard, 16 de diciembre de 1978, archivo del CMI. Derechos reservados: Consejo Mundial de Iglesias.



Freire-Illich seminario «Un llamado a la concienciación y desescolarización: una conversación en desarrollo», CMI, 6 de septiembre 1974.
 Fotografía: John Taylor (CMI). Derechos reservados: Consejo Mundial de Iglesias.
 Telegrama de Paulo Freire acerca de la invitación de Illich, 1974. Derechos reservados: CMI.

Telegramm Télégramme Telegramma				N°	
Datum / Date / Data	Wörter / Mots / Parole	Taxe / Tassa	Befördert / Expédié / Spedito		
2 nd Sept			nach / à / a	Stunde Heure / Ora	Name / Nom / Nome
	Stunde / Heure / Ora				
		Total / Totale			
Vermerke / Indications / Indicazioni					
Empfänger: Name und Adresse Destinataire: Nom et adresse Destinatario: Nome e indirizzo			CIDOC APDO 479 CUERNAVACA/MEXICO		
Text: / Texte: / Testo:					
PLEASE CABLE EUROPE SCHEDULE ILLICH PAOLO FREIRE					
Reply Paid - 15 words					
Die untenstehenden Angaben werden nicht befördert. Les indications ci-après ne sont pas transmises. Le indicazioni che seguono non vengono trasmesse.					
Absender: Name und Adresse Expéditeur: Nom et adresse Mittente: Nome e indirizzo			OIKOUMENE 33-34-00 DEPARTMENT OF EDUCATION		
PTT 740.01 III 67 A5 065					

Portada: Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), «Freire, Illich, Pedagogía del oprimido, opresión de la pedagogía,» Documento IDAC 8.



ILL. 19 Portada: "Peregrino de lo obvio," *Risk* 11, n°1 (1975).

Menos frecuente, la dinámica se invierte, y el CMI se volvía el espacio para recibir a pensadores clave del campo de la educación de la época. Después de la visita de Iván Illich al Consejo (septiembre 1970) y después de que Freire visitara a Illich en Cuernavaca, donde impartió un seminario de dos semanas en el CIDOC³⁷, el Consejo organizó un seminario

³⁷ Acerca de «El proceso de alfabetización como un acto de conocimiento y los riesgos de la concientización». Para saber más del CIDOC, ver la investigación de Sofía Olascoaga.

(titulado «Un llamado a la concientización y desescolarización: una conversación en desarrollo») que reunía a Illich y a Freire un 6 de septiembre, 1974³⁸.

IVAN ILLICH / # CONCIENCIACIÓN / # DESESCOLARIZACIÓN

Freire posiblemente fue durante estos primeros años, cuando comenzó a sentir dudas (en 1972 escribe en una carta: «He aprendido mucho en estos dos viajes, especialmente lo realmente difícil que es cambiar una sociedad»). En 1975 parece pasar por una crisis y escribe en octubre de ese año: «Quisiera poder decir que todo es color de rosa, pero desgraciadamente ese año hemos tenido muchos problemas en casa. Además, mis muchos viajes y compromisos me han cansado enormemente, 1975 no ha sido el mejor de los años para la familia Freire. Espero que 1976 sea mejor»³⁹. También escribe: «Mi trabajo se acumula y estoy empezando a preguntarme cómo voy a terminar el año»⁴⁰. Como consecuencia pide ser relevado de su puesto en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra en 1975 y 1976⁴¹.

Freire se siente «existencialmente cansado»⁴² y comienza a hacer menos, incluso llega a considerar quedarse en Ginebra por un año entero⁴³. Curiosamente, fue en este año que conoció a Evarist Bartolo (actual Ministro de Educación de Malta) en Sicilia. Bartolo lo recuerda como «siempre estaba tarareando esa canción The Impossible Dream (del musical de Broadway, El hombre de La Mancha)⁴⁴». Durante ese tiempo puede que Freire se haya sentido un poco como Don Quijote, peleando en el vacío.

En el nivel institucional, Will Kennedy, jefe del Departamento de Educación del CMI, dijo, a igual que otros, que si las ideas de Freire se propagaron, han tenido muy poco impacto. Pensaba que el Departamento necesitaba «un enfoque más marcado»⁴⁵. Renuncia y no lo reemplazan hasta 1977.

Sin embargo, es en esta época que el Departamento encuentra su «enfoque marcado» y Freire comienza a realizar el tipo de trabajo que buscaba cuando decidió unirse al Consejo. Después de ser invitado por varios gobiernos recientemente formados en África, comienza a trabajar con ellos para idear formas de alfabetización en antiguas colonias portuguesas.

En algunos de los casos, las invitaciones llegaban gracias al IDAC (Instituto de Acción Cultural), una organización que él mismo fundó en 1971 junto a otros exiliados de Brasil (a la cual pronto se le unieron muchos intelectuales suizos). En su primera publicación⁴⁶, los miembros del IDAC aseguran «trabajamos por la aplicación de la concientización como un factor revolucionario en la educación y en el cambio social». En su segunda publicación⁴⁷, definen cuatro campos de acción principales: brindar ayuda al «tercer mundo» en su educación y desarrollo; desarrollar método para una pedagogía

³⁸ Existen dos publicaciones del evento. Un número de Risk («Peregrinos de lo obvio, 1975) basado en transcripciones de la presentación y discusiones. Y un documento de la IDAC (con el título de «Freire, Illich, Pedagogía del oprimido, opresión de la pedagogía», Institut d'action culturelle, 1975a) adjunto a un largo y reflexivo texto escrito por Rosiska Darcy De Oliveira y Pierre Dominicé. Hemos digitalizado las grabaciones de audio de la conferencia y las hemos usado en distintas presentaciones.

³⁹ Carta a Jonathan Kozol, 17 de septiembre de 1975. Archivo del CMI. En la introducción de la segunda edición del libro de Kozol «The Night Is Dark and I Am Far from Home» (1990), hace referencia a su encuentro con Freire.

⁴⁰ Carta a John Simmons, 3 de abril de 1975. Archivo del CMI.

⁴¹ Carta a Michael Huberman, 9 de julio de 1975. Archivo del CMI.

⁴² Kirkendall (2010: 104).

⁴³ Kirkendall (2010: 104).

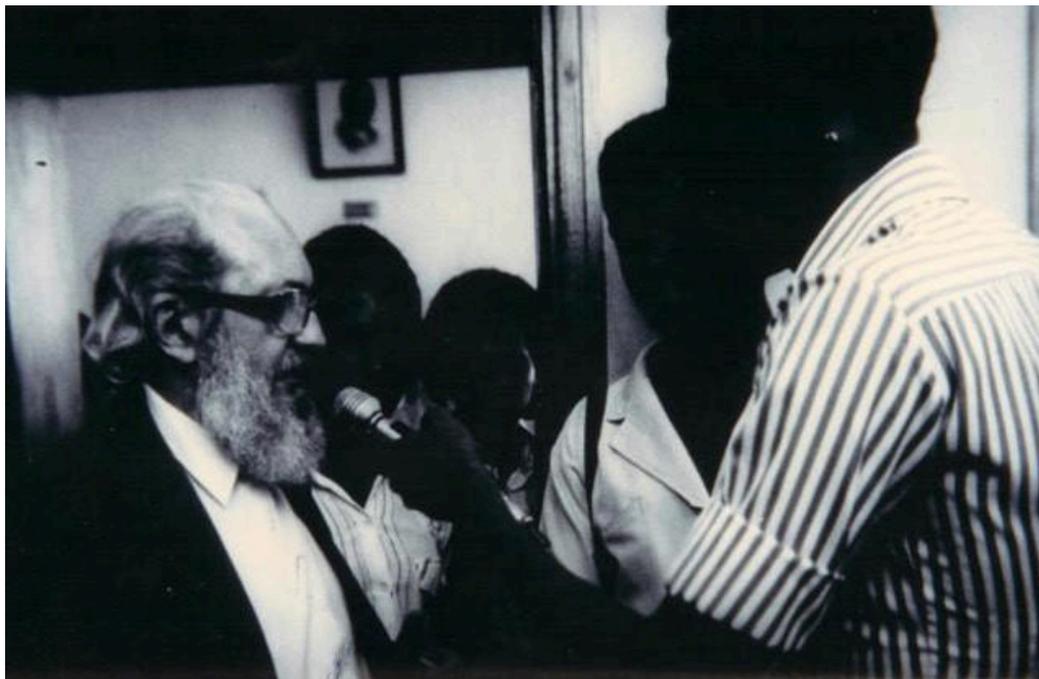
⁴⁴ Bartolo (2013).

⁴⁵ Kirkendall (2010: 104).

⁴⁶ Institut d'action culturelle (1973a: 15).

⁴⁷ Institut d'action culturelle (1973b).

política; trabajar por la liberación de la mujer; e inventar nuevas formas de acción política en países industrializados.⁴⁸ Volviendo a la IDAC en 1980, algunos de sus miembros nombran tres proyectos principales muy cercanos en contenido al programa original: educación popular para trabajadores italianos en medio de una huelga de sindicato (1972-74); contacto con el movimiento feminista de Suiza (desde 1973); trabajos en reestructuración escolar, alfabetización y educación para adultos en conjunto a los movimientos de liberación en Guinea-Bisáu (1976-79).



Entrevista a Paulo Freire en Guinea-Bisáu, 1974. Derechos reservados: Instituto Paulo Freire, São Paulo.

En un principio, el Instituto trabajaba principalmente elaborando talleres de trabajo en los Estados Unidos y trabajando con personas empleadas italianas. No pudo sostenerse y tuvo que rechazar varias invitaciones⁴⁹. Pero su condición mejoró y recibió una propuesta del gobierno de Guinea-Bisáu en 1975. Gadotti⁵⁰ mantiene la hipótesis de que la autonomía del IDAC facilitaba el proceso de recibir autorización del CMI para involucrarse en procesos de liberación, ese tipo de acción era un tema de discusión dentro del Consejo.

En África, Freire trabajó largo tiempo, junto a personas que admiraba (como Amílcar Cabral) y tuvo la oportunidad de trabajar y viajar más con su esposa Elza (ver A1), todo esto lo ayudó para recobrar sus fuerzas. En un informe de actividad de 1977 escribe: «No puedo esconder mi satisfacción, gracias al Departamento de Educación, de ser parte, aunque sea una muy pequeña, de esos extraordinarios procesos que están desarrollando estas sociedades para

⁴⁸ Freire, Ceccon, Darcy de Oliveira M. & Darcy de Oliveria R. (1980: 9-14).

⁴⁹ Kirkendall (2010: 99).

⁵⁰ (Gadotti, 2016).

reinventarse»⁵¹. También comenta que está feliz, que en esos países «encontró Brasil en África y hablaba de cosas muy específicas, como sabores, olores y frutas»⁵².

Entre septiembre de 1975 y abril de 1980, viajó a Guinea-Bisáu diez veces, seis a Santo Tomé y Príncipe, cinco a Angola y tres veces a Cabo Verde. Su influencia consistía en la influencia de las aproximaciones pedagógicas de esos gobiernos, solo en Guinea-Bisáu y Santo Tomé y Príncipe se involucró directamente en el desarrollo de programas de alfabetización (particularmente en la preparación de agentes de cultura), en ambos casos con el apoyo del IDAC. Insistía en el hecho de que no se aplicaría ningún modelo educacional existente, sino que partiría del análisis del contexto, tal como lo hizo en Brasil. En una carta de 1977 escribe: «Estoy muy contento de poder trabajar en esos programas educativos. Tiene mucha importancia para mí volver a aprender y poder trabajar con personas que hacen lo posible por convertirse en lo que verdaderamente son.

Estos programas no fueron tan exitosos como se esperaba (especialmente en Guinea-Bisáu). Entre otras cosas, descritas a profundidad por Kirkendall⁵³, considerando también el hecho que tras leer a Almícar Cabral, y contrario a cómo pasó en Brasil y Chile, no confió en la juventud de la clase media como agentes propagadores de la alfabetización. Además la elección del portugués como la lengua de alfabetización demostró ser algo problemático. La segunda publicación del IDAC contenía dos páginas acerca del trabajo realizado en Guinea-Bisáu con el título «On leur apprend le portugais...» (Enseñamos en portugués) «...ils nous répondent en créole» (nos responden en creole)⁵⁴. Moacir Gadotti explica que la elección de Freire no fue un capricho personal, sino una influencia del gobierno que creía que una lengua en común podía unirlos como país⁵⁵. Una década después en «Aprendiendo a cuestionar: Pedagogía de la liberación»⁵⁶, responde a la crítica de Antonio Faundez de haber utilizado la lengua colonizadora en Guinea-Bisáu diciendo que él recomendó optar por una opción bilingüe⁵⁷. En esta conversación con Faundez, insiste en la dimensión contextual de su trabajo: «Se ha dicho acerca de mi participación en el campo de la educación en Guinea-Bisáu que lo único que hice fue copiar mi experiencia en Brasil, esa no es la verdad. En Brasil defendí la idea de que la educación para adultos es «un acto creativo»⁵⁸, «nuestra preocupación nunca ha sido la de traspasar algún conocimiento específico (el conocimiento no se transfiere, el conocimiento se crea y se reinventa) sino el de inculcarles un adecuado método de aprendizaje que les permita cambiar su realidad»⁵⁹.

⁵¹ Educación básica para adultos. (La obra de Paulo Freire), 17 de julio de 1977. Archivo el CMI.

⁵² Gadotti (2016).

⁵³ Kirkendall (2010: 107-112).

⁵⁴ Institut d'action culturelle (1979: 44-45).

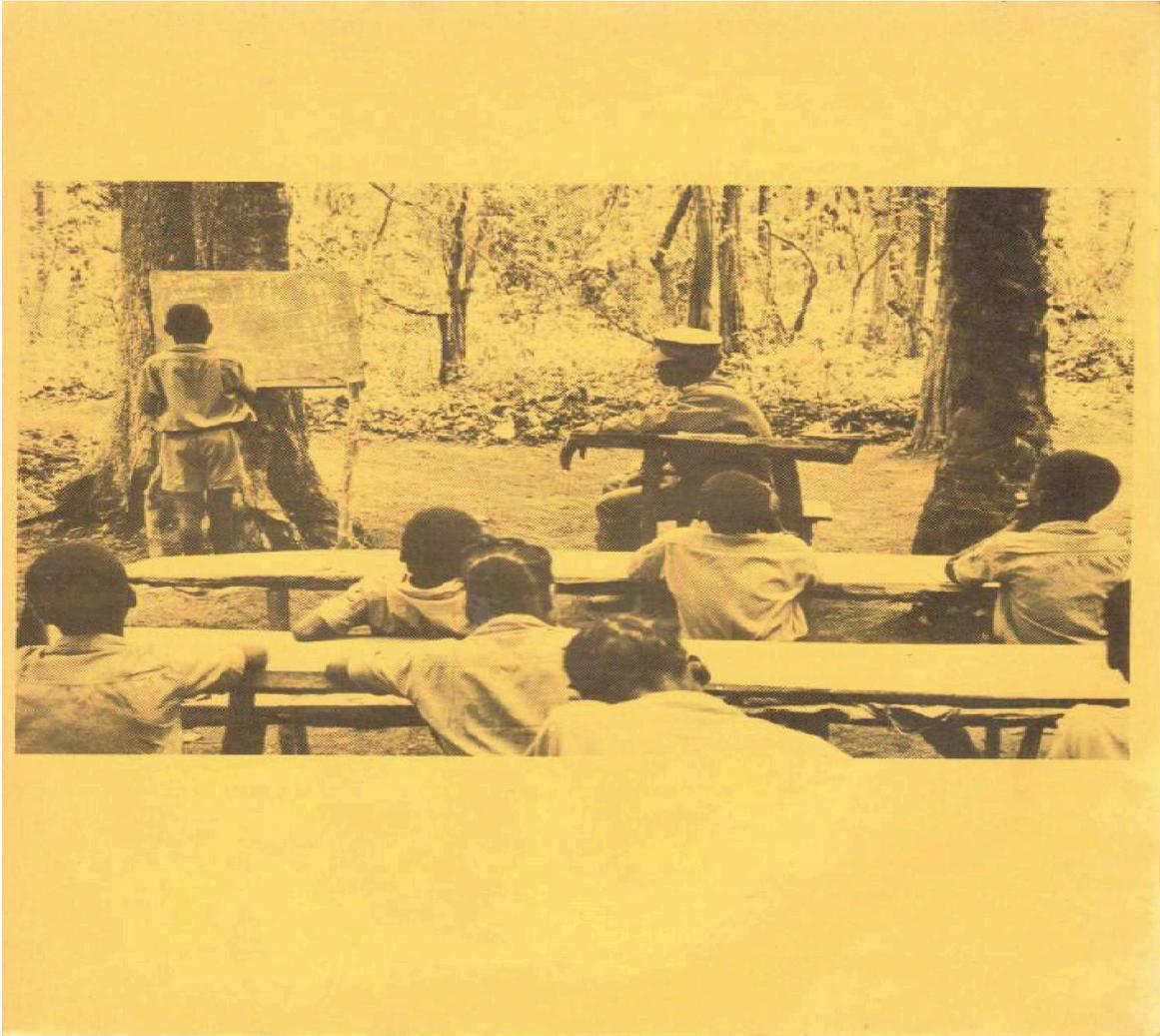
⁵⁵ Gadotti (2016).

⁵⁶ Freire & Faundez (1989).

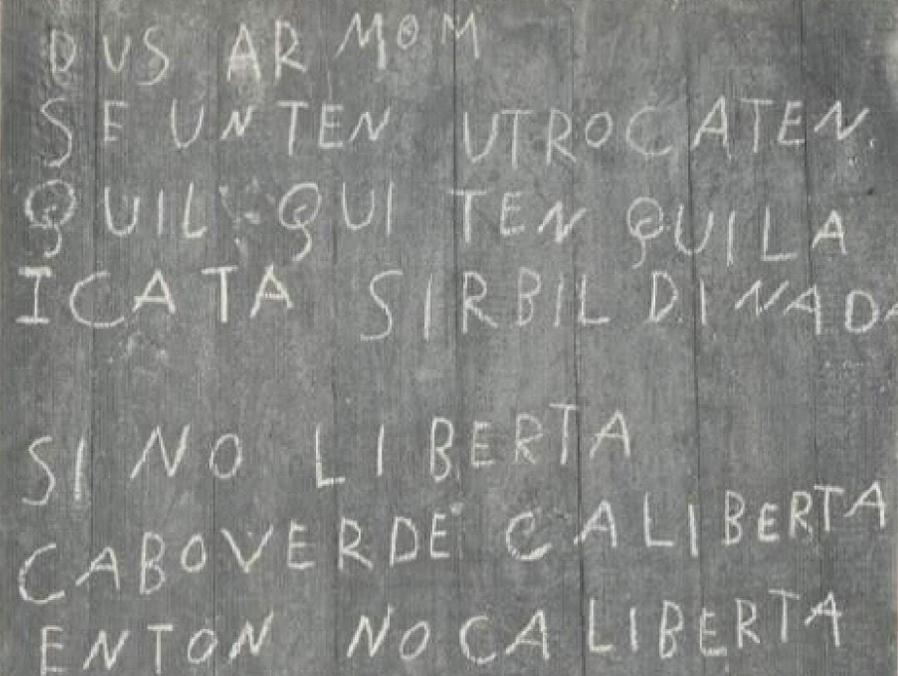
⁵⁷ Freire & Faundez (1989: 112-114).

⁵⁸ Freire & Faundez (1989: 118).

⁵⁹ Freire (1980 :6).



Página 13 de: Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), "Guinée-Bissau, Réinventer l'éducation," *Documento IDAC* 11/12 (1976).



DUS AR M O M
SE UNTEN UTROCATEN
QUIL QUI TEN QUI LA
ICATA SIRBIL DI NAO
SI NO LIBERTA
CABOVERDE CALIBERTA
ENTON NO CALIBERTA

on leur apprend le portugais...

Au fur et à mesure que se déroulent les séances de travail dans les cercles de culture, on se rend compte que les progrès dans l'apprentissage du portugais — qui, en tant que langue officielle du pays et de l'école, est la langue de l'alphabétisation — sont extrêmement lents.

Cette expérience montre bien que le portugais est complètement étranger à la pratique sociale quotidienne du village. Les paysans ne le connaissent pas ni même en tant que langue parlée. Chaque groupe ethnique parle sa langue maternelle africaine, tandis que beaucoup de personnes — mais pas tous — parlent le créole. Sorte

de dialecte dérivé du portugais et enrichi par l'influence des langues traditionnelles africaines, le créole a connu en Guinée-Bissau un grand essor pendant la lutte de libération nationale quand il a justement joué le rôle de langue orale de communication entre les ethnies. De ce fait, il est considéré aujourd'hui comme étant la langue nationale du pays, le portugais en étant la langue officielle. Mais pour les paysans, le portugais n'est qu'une langue étrangère inconnue, sorte de code linguistique impossible à déchiffrer et dont l'apprentissage n'aurait d'ailleurs pas d'utilité ni d'application immédiate

ECU MANDA NO CONTEM
TE CU DIA DE AOS
DIA QUE NO ARMONS
DE CABO VER DE
COMPLETA DUS ANO
QUI E LIBERTA
SEDENGAL 5/7/77

**...ils nous
répondent
en créole**

dans leur cadre de vie.

Mais un autre phénomène plus encourageant s'est produit dans les cercles de culture de Sendengal. Malgré toutes les difficultés posées par leur échec à apprendre le portugais, plusieurs participants ont réussi peu à peu à saisir et à maîtriser le processus de décomposition des mots en syllabes et de leur recombinaison et qu'ils ont appliqué au créole. De façon spontanée et imprévue, certains groupes sont arrivés à construire de petites histoires en créole (comme celle reproduite sur le tableau noir de la photo), ainsi qu'à écrire des phrases dans leurs langues

ethniques.

De telles expériences ont suscité un débat sur les options linguistiques du pays. Il semble, en effet, que la structuration du créole en tant que langue écrite et sa diffusion soit l'option qui correspond le mieux à la préservation de l'identité culturelle africaine et à l'objectif de départ de rendre la population entière sujet des transformations à opérer dans la société.

Estas acciones de alfabetización en África están bien documentadas, especialmente las desarrolladas en Guinea-Bisáu, gracias a la publicación del libro de Freire, además de las dos publicaciones del IDAC, «Pedagogía en progreso: Las cartas a Guinea-Bisáu», en 1978. Su crítica ha sido más difícil de encontrar e incluso en su último informe de trabajo (publicado en 1980 en el boletín de educación del CMI), donde permanece ambiguo acerca de los resultados en este país: «En abril, cuando acabe nuestro servicio a Guinea-Bisáu, estoy convencido de que hemos logrado algo positivo»⁶⁰. La publicación interesante: «*A Africa ensinando a gente*», de Freire y Sérgio Guimaraes, registra a través de entrevistas el trabajo realizado con personas con las acciones de Angola y Guinea-Bisáu. Ellos estaban dispuestos a compartir sus análisis de la experiencia a largo plazo.⁶¹

Además de las actividades oficiales, Freire tenía muchas reuniones informales, a menudo en la cafetería del CMI, como se especifica en muchas cartas. Gadotti menciona que, en ese mismo lugar, «Freire acostumbraba a escribir sus artículos y conferencias, luego nos las pasaba a nosotros, sus amigos, para que las critiquemos.»⁶²

Por ejemplo, se reunía con grupos de lectura de Pedagogía del oprimido de distintos países, en particular con militantes sudafricanos en busca de una guía. Pedagogía del oprimido estaba prohibido en Sudáfrica y Freire acostumbraba leer fragmentos para sus invitados antes que regresen a su país. Explica lo mucho que repudiaba el Apartheid y se refería a Fannon y Memmi como recursos a favor de la lucha contra este régimen.⁶³ Es interesante notar que Steve Biko en ese entonces estaba impactado con el libro de Freire y su concepto de concientización⁶⁴.

En casa, la familia Freire también recibía mucha gente, Lutgardes Costa Freire, hijo de Freire, recuerda: «Nuestra casa siempre estaba llena de brasileños, chilenos, bolivianos, y otros latinoamericanos. Todos iban y venían, algunos se quedaban a dormir, a veces por tres días. Así fue durante todo el tiempo de exilio. Siempre estábamos recibiendo exiliados políticos, especialmente brasileños, habían sido torturados, habían sufrido, así que los ayudábamos»⁶⁵.

Este espíritu de intercambio y camaradería es también evidente en las cartas de los archivos (las cuales constituyen solo una pequeña parte de la correspondencia de Freire en Ginebra, ya que, según él, la mayoría de documentos del tiempo en Ginebra se habían perdido⁶⁶, hecho que lamentaba «casi como un dolor físico»⁶⁷). Muchos de estos no son simplemente de carácter administrativo u organizacional sino que demuestran un verdadero deseo de intercambiar conceptos, experiencias, anhelos y dudas. Freire, aunque muchas veces estaba cargado de trabajo, alentaba a las personas con las que se reunía a escribirle. Recibió cartas de personas recordándole que él les había pedido que le escriban⁶⁸, o diciendo «Me pidió que le escriba, estoy complacido de tomar su sugerencia»⁶⁹. Además, muchas de las personas de las que conoció (o que lo conocían por sus libros) le escriban para demostrar su afecto, algunas lo

⁶⁰ Freire (1980: 7).

⁶¹ Freire & Guimaraes (2014).

⁶² Gadotti (2016).

⁶³ Freire (1995: 143).

⁶⁴ Nekhwevha (2002: 137). Grupo de investigación Johannesburg.

⁶⁵ Costa Freire (2016).

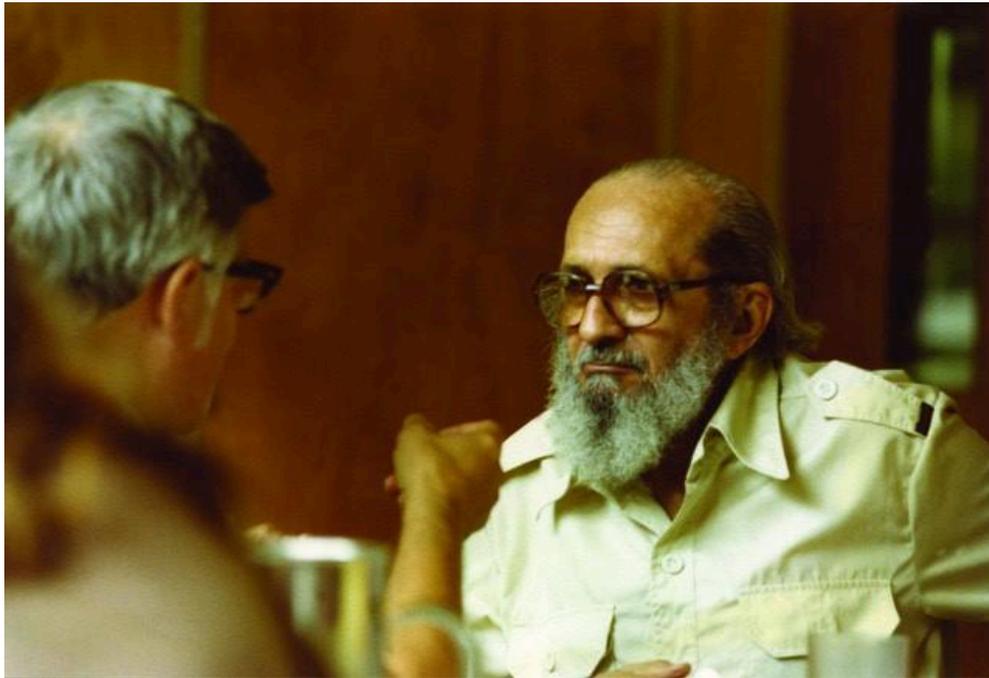
⁶⁶ Freire (1995: 63).

⁶⁷ Freire (1995: 66).

⁶⁸ Carta de Marisa Brigaglia Buonajuto. Archivo del CMI.

⁶⁹ Carta de David Robinson, sin fecha. Archivo del CMI.

consideraban un hermano mayor⁷⁰, un amigo⁷¹, un padre⁷², or parecían haber quedado hipnotizados por él, «Paulo, nunca voy a olvidar tus ojos»⁷³.



Paulo Freire discute con Will Kennedy. Derechos reservados: CMI.

En agosto de 1979, después de ciertos cambios políticos en Brasil, se le concede un pasaporte y puede volver a su país. Lo hace permanentemente en marzo de 1980. Acerca de sus años en Ginebra y en el CMI escribe: «Ha sido una de las mejores épocas de mi vida. Este lugar me dio la oportunidad de caminar sin miedo. Me convertí en precisamente lo que siempre fui, Paulo Freire»⁷⁴. Sus colegas, en el libro de despedida⁷⁵ le atribuyeron, subestimado como estaba, «siempre está creando un ambiente de curiosidad y conciencia crítica» y remarcaron la importancia de que Pedagogía del oprimido se haya convertido en África en método de liberación a través de la concientización⁷⁶.

⁷⁰ Carta de Alexander Mittermair, 30 de abril de 1975. Archivo del CMI.

⁷¹ Tarjeta «Cuando pienso en un amigo... pienso en ti». Sin fecha. Archivo del CMI.

⁷² Carta de Steve Johnston, 1973 y de Val Suransky, 17 de mayo de 1978. Archivo del CMI.

⁷³ Carta de Judith Mattoon, 2 de agosto de 1978. Archivo del CMI.

⁷⁴ «The Man Who Gave Us Conscientization» (1980).

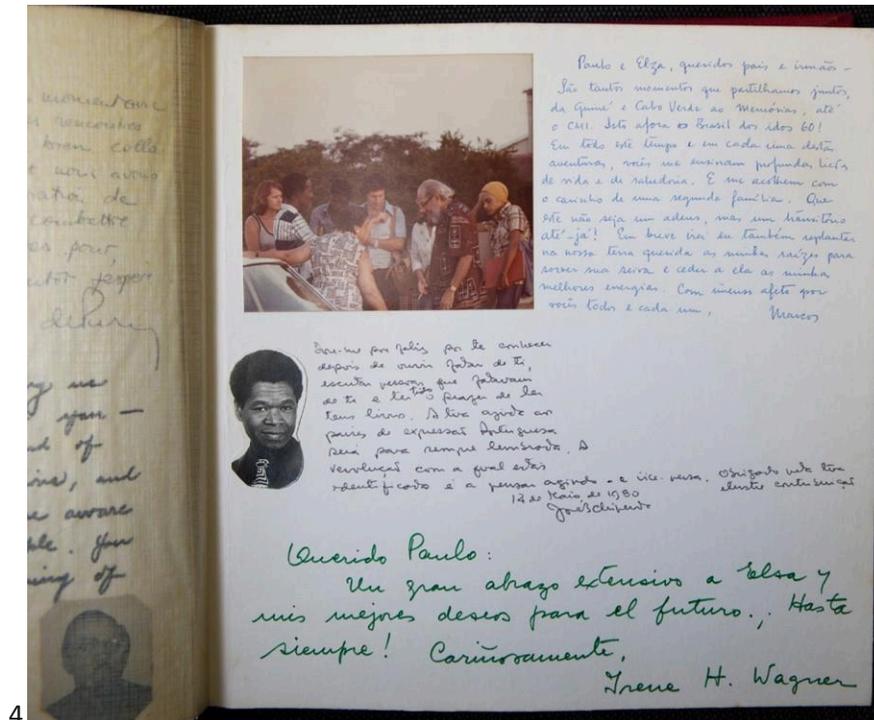
⁷⁵ Parte del archive del Instituto Paulo Freire, São Paulo.

⁷⁶



Bienvenida de Paulo Freire y su familia en Brasil, 1980. Derechos reservados: Instituto Paulo Freire, São Paulo.

En esta parte de la Unidad de Aprendizaje, podemos observar cómo Freire utilizó Ginebra como un detonante para esparcir sus ideas alrededor del mundo. Lo hemos logrado mezclando material escrito, y archivos y testimonios nunca antes utilizados que hemos podido recolectar gracias al intercambio con distintas personas. En las siguientes unidades de aprendizaje, vocalizaremos los experimentos que se hicieron en Ginebra y en Zúrich para reinventar el pensamiento de Freire en el mundo moderno y ligarlo con otros elementos históricos que conectan más directamente a Paulo y Elza Freire con la ciudad de Ginebra, hecho sobre el cual existe poca investigación. A través de estos ejemplos, hacemos énfasis en cómo el pensamiento de Freire estuvo presente en la ciudad y tuvo un impacto profundo en algunas personas, a pesar de que su presencia haya dejado pocas huellas.



4
 Página del libro de despedida para Freire realizado por sus colegas en el CMI, 1980. Colección del Instituto Paulo Freire. Derechos reservados: Instituto Paulo Freire, São Paulo.

3. RESTABLECIMIENTO DE CONCEPTOS, EXPERIMENTACIÓN – INTRODUCCIÓN

Como se dijo anteriormente, uno de los objetivos principales de nuestra investigación es experimentar con formas de reinventar el pensamiento de Freire para asegurar su restablecimiento, especialmente para educadores de galería, en la Suiza moderna.

Para poder desarrollar un proyecto dialógico, que siga los conceptos de Freire, e incrementar los experimentos, invitamos a tres colectivos de educadoras de museos de Ginebra para formar un grupo con ellos. Todos (a quienes presentaremos luego) son colectivos independientes o representantes de espacios culturales. Ninguna de las personas participantes estaba familiarizada con los textos de Freire antes del proyecto. Camilla Franz, una educadora de galería de Zúrich, miembro de red *intertwining hi/stories* (y quien ya conocía la obra de Freire), se unió al grupo y trajo un cuarto experimento. La colaboración a largo plazo con un grupo de jóvenes que llegaron a Suiza buscando asilo comenzó meses antes de que empezara en Ginebra, bajo una modalidad distinta, con el colectivo *intertwining hi/stories*.

La primera vez que nos reunimos con los educadores de museo fue para una larga sesión de lectura y discusión de algunos textos de Freire, especialmente el capítulo tres de la *Pedagogía del oprimido*⁷⁷, el cual ha sido resumido en el documento anexo más abajo.

Luego, cada grupo imaginó una acción, normalmente basándose en su propia praxis, para desarrollar una praxis o pensamiento que emule el de Freire y que siga el camino trazado por su obra en Ginebra cuando trabajó con migrantes, y, gracias al IDAC, apoyó movimientos feministas.

⁷⁷ Freire (1970b).

Nos reunimos con cada grupo individualmente una o dos veces para discutir todos los experimentos. La experimentación en sí se llevó a cabo (en un periodo de cuatro meses) y luego nos reunimos todas las personas para compartir nuestras experiencias.

En el siguiente capítulo, cuatro unidades de aprendizaje se reparten en cuatro temas, cada uno representa uno de los experimentos y están ligados con algún hecho histórico del tiempo de Freire en Ginebra y explican su relación con el pensamiento de Freire. También se sugieren formas de traspasar los experimentos a otros contextos.

SEGUNDA PARTE

EJEMPLOS DE LOS CONCEPTOS DE FREIRE QUE NECESITAN SER REINVENTADOS/RESTABLECIDOS

En el tercer capítulo de *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2001), Freire introduce un detallado plan para establecer una educación basada en el diálogo, cita como ejemplo las campañas de alfabetización lideradas por él en áreas rurales del noroeste de Brasil durante la década de los sesenta.

Antes que todo, el intercambio empieza con la búsqueda de un tema significativo para los estudiantes oprimidos, el tema generativo. Para poder identificar este tema, un grupo interdisciplinario de investigadores (arte, educación, sociología, política) hace viajes de campo y tienen conversaciones con los habitantes de un lugar (a quienes se alienta a que tomen parte de las reuniones y sean *asistentes* de la investigación), también hacen observaciones de fenómenos aparentemente insignificantes. El equipo *fija su análisis crítico en el área de estudio como si se tratara de un «código el cual descifrar», un reto que hay que superar* (2001:99-100).

En la segunda fase, los investigadores comparten los resultados, entre ellos y con los representantes de la población, en reuniones de evaluación. Compartir observaciones y tener discusiones permite la identificación de un núcleo de contradicciones que está en el centro de la vida diaria de los habitantes del área de estudio.

Luego, el equipo utiliza estas *contradicciones* como la base sobre la cual producen *codificaciones*. Freire recomienda algunos métodos para lograr esta codificación, la cual puede ser visual, pictográfica, gráfica, táctil o auditiva, dependiendo del sujeto que se quiera codificar y de las personas a quienes va dirigida, según tengan o no experiencia de lectura (2001: 112). Tienen una función de herramienta, en el proceso pedagógico, para identificar junto a las personas del lugar los temas generativos (cuyo análisis por parte de los estudiantes los ayudará a formar un pensamiento crítico acerca del mundo que los rodea). Estas imágenes deben *necesariamente representar situaciones familiares para los individuos cuyos temas estamos delimitando...* (2001: 103-104) y deben representar desafíos que susciten una reflexión crítica (2001: 103-104).

Luego, las «imágenes» se «decodifican». Esta decodificación, que forma parte del «programa educacional» (dentro de la investigación), debe permitir a los participantes considerar su idea del mundo en una forma distinta, de poder evaluar el fatalismo y adoptar la venida de un *inédito viable* (2001:102), esto era, hasta entonces, un acto inconcebible de lograr.

Es a través de este proceso lo que Freire llamaba «educación orientada a la solución de problemas» (o luego, «concientización») se desarrolla. Con esta forma de enseñanza, las personas involucradas desarrollan *la capacidad de percibir críticamente su existencia en el mundo que los rodea. Pueden comenzar a ver el mundo no como una realidad estática, sino más bien como una realidad en proceso, en constante cambio* (2001:99).

A) HACIA UNA CONSCIENTIZAÇÃO FEMINISTA

A1) TEXTOS MÁS INCLUSIVOS – QUE MENCIONEN A LA MUJER Y RECONOZCAN LA PARTICIPACIÓN DE ELZA FREIRE

Algunas de las críticas de la obra de Freire⁷⁸ estaban direccionadas al hecho de que la Pedagogía del oprimido es «punzante en su utilización de un referente masculino», que considera al oprimido, desde una perspectiva universalista, como «indiferenciados» y la «fuente de la actividad política unificada» y que no puede responder preguntas como: «¿Cómo podemos identificarnos con la lucha de otros?, o ¿cómo podemos analizar nuestra propia situación contradictoria de opresores/oprimidos?»⁷⁹. Sin embargo, su obra no ha sido rechazada inmediatamente por el pensamiento feminista, que comparte su visión de liberación, y hay quienes reconocen su trabajo para darle un uso feminista. bell hooks escribe: «Creo que es importante y significativo que Paulo haya reconocido que debe tomar algún rol en movimientos feministas. Lo dice en Aprendiendo a cuestionar: “Si las mujeres tienen un pensamiento crítico, tienen que aceptar la contribución de los hombres, porque es mi deber y mi derecho el de ser partícipe en la transformación de la sociedad. Si las mujeres deben llevar las riendas de su lucha, deben saber que nosotros también somos parte de ella, esto es, los hombres que no aceptan la visión machista del mundo.»⁸⁰.

Durante sus años en Ginebra, se vuelve más consciente del feminismo y hace intentos por cambiar tanto sus escritos como sus actos. Freire explica⁸¹ que entre 1970 y 1971, poco después de la publicación de la Pedagogía del oprimido en inglés, recibía cartas «ininterrumpidamente» de mujeres norteamericanas que lo elogiaban porque sus ideas de liberación eran una contribución para su lucha, pero lo criticaban por utilizar «un lenguaje sexista y por tanto discriminatorio que parecía ignorar el lugar de la mujer». Reconoció que esas cartas estaban llenas de una «indignación justificada» y concluyó que el hecho de que la palabra «hombre» incluya a la mujer y no al revés no es un problema gramatical, sino ideológico y de ahí en adelante siempre se refiere al «hombre y la mujer» o «la persona humana». Si este cambio formal no atacaba la crítica más compleja de universalismo mencionada antes, lo que sí demuestra es que Freire no estaba cerrado a la crítica y estaba dispuesto a adoptar ideas del feminismo.

Esta evolución no concierne solo a sus escritos. De hecho, como hemos mencionado antes (Peregrino de lo obvio), compartir experiencias con el movimiento feminista en Suiza fue una de las actividades principales del IDAC. En las cuatro publicaciones del IDAC que mencionaban estas actividades directamente⁸², solo las colaboradoras mujeres estaban directamente relacionadas. Sin embargo, uno puede imaginar que estaban escondidos entre discusiones del grupo y los textos de Freire. Esto es especialmente notable en el experimento pedagógico descrito en «Féminin pluriel (I). De l'éducation des femmes» («Lire sa propre réalité, écrire sa propre histoire»⁸³ [Lea su propia realidad, escribe su propia historia]; «faire le relevé de ce que Paulo Freire appellerait l'univers thématique des femmes habitant l'ensemble résidentiel» [describe lo que Freire llamaba el universo temático de las mujeres viviendo en ese proyecto de vivienda]).

En la década de los setenta, Paulo Freire comienza cada vez más a reconocer el rol de su esposa, Elza, no solo en su vida, sino también en su obra, especialmente en la Pedagogía del oprimido. Si el rol de Elza Freire no se menciona mucho en la literatura de Freire, él siempre mencionaba su contribución. En una entrevista en 1974 dice: «Creo que sin Elza hubiera

⁷⁸ Acerca de estas críticas, ver: Apffel-Marglin & Bowers, 2004.

⁷⁹ Weiler (1991).

⁸⁰ hooks (1994: 57).

⁸¹ Freire (1995: 67).

⁸² “La libération de la femme : changer le monde, réinventer la vie” (Institut d'action culturelle, 1973c), “Féminiser le monde” (Institut d'action culturelle, 1975b), “Féminin pluriel (I). De l'éducation des femmes” (Institut d'action culturelle, 1980b) y “Féminin pluriel (II). De la santé des femmes” (Institut d'action culturelle, 1981).

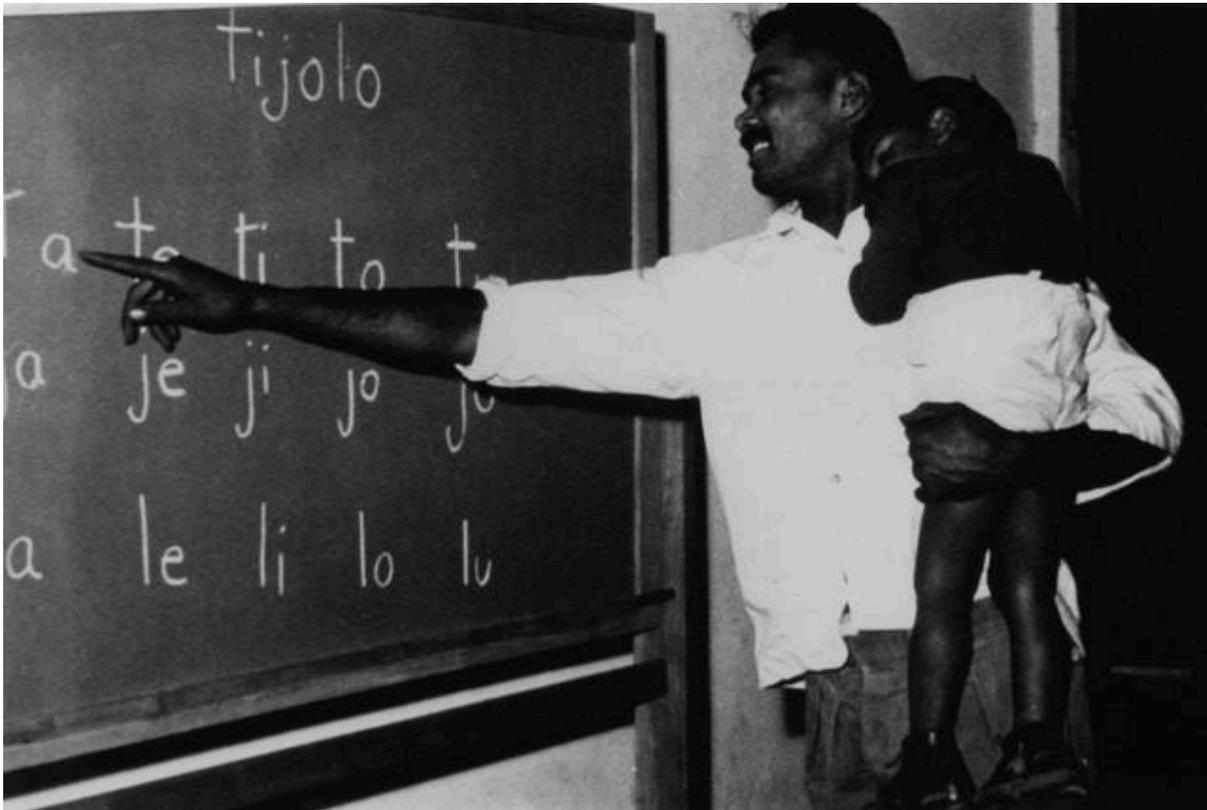
⁸³ Institut d'action culturelle (1980b:10).

sido una tarea extremadamente difícil para mí haber escrito Pedagogía del oprimido. Ella tiene una gran influencia sobre mí. Estudió conmigo y fue profesora de Portugués⁸⁴». En pedagogía de la esperanza lo confirma:



Elza y Paulo Freire en un seminario de alfabetización en Santo Tomé y Príncipe, 1976. Derechos reservados: Instituto Paulo Freire, São Paulo.

⁸⁴ Rowe (1974: 6).



Círculo cultural, programa de alfabetización de Paulo Freire, Gama, Brasil, 1963. Derechos reservados: Instituto Paulo Freire, São Paulo.

«Por último, debo unas últimas palabras de reconocimiento, y agradecimiento póstumo: A Elza, por todo lo que hizo para que la Pedagogía pueda ser una realidad. Elza siempre fue buena para escuchar con atención y críticamente, y se volvió mi primera lectora, también crítica, cuando empecé a realmente escribir el texto. Muy temprano en la mañana, leía las páginas que yo había estado escribiendo hasta altas horas de la noche y había dejado en la mesa. A veces no se podía contener, me despertaba y me decía, riéndose, “espero que este libro no nos haga exiliar”»⁸⁵.

También se menciona frecuentemente a Elza Freire como colaboradora en las cartas escritas por Paulo Freire en el CMI, por ejemplo: «los programas que Elza y yo estamos desarrollando son en países africanos»⁸⁶, o “Elza es parte de los programas en África y me encuentro tremendamente feliz por eso»⁸⁷.

En un texto publicado en 1982. Elza Freire escribe acerca de rol clave en el desarrollo original del programa de alfabetización, normalmente conocido como «el método Freire»:

«Lo desarrollamos los dos, Paulo y yo, el programa de alfabetización en el noreste de Brasil. Yo me dediqué a la parte metodológica. La parroquia donde vivíamos nos dio un espacio en el cual reunimos a cinco trabajadores que vivían cerca. Con ellos, nos estábamos preparando, estábamos probando. Como conocíamos bien la zona, el barrio donde vivíamos, esto nos permitió comprobar si funcionaba o no. Nos dimos cuenta de que había ciertas cosas que no entendían, eliminamos algunas de las palabras más difíciles y entendimos que sería ventajoso utilizar palabras de tres sílabas y no solamente de dos, ya que nos brindaban la oportunidad de generar más palabras.»

⁸⁵ Freire (1995: 64).

⁸⁶ Carta a Betty Marlin, 19 de enero de 1979, Archivo del CMI.

⁸⁷ Carta a Archie Le Mone, 3 de diciembre de 1976, Archivo del CMI.

Luego señala que esta dimensión práctica de la enseñanza era precisamente su competencia y que esto fue clave en el desarrollo de lo que luego se identificaría como «el sistema Paulo Freire»: «Yo tuve los cursos primarios con los niños. Me especialicé en alfabetización por casi 10 años, trabajaba con 20 palabras generadas del mundo del niño y estábamos produciendo resultados fabulosos. Entonces pensamos: ¿cómo sería traspasarlo al mundo de la educación para adultos? Yo vi que funcionaba, ya que el adulto estaba tan interesado en las palabras generadas de su mundo, tal como al niño le interesaba la «pelota», en las palabras relacionadas a los juegos de su mundo. Sorprendentemente, el adulto podía visualizar más rápido que el niño.»⁸⁸

Cristina Freire Heiniger⁸⁹ también habla del papel principal de su madre en el desarrollo de herramientas de alfabetización:

«Era profesora desde mucho antes. Fue mi mamá la que hizo el trabajo de alfabetización, ¡nunca fue mi padre! Era su trabajo, enseñaba a los niños en la escuela a leer y escribir. Alguna vez leí que mi padre se arrepentía de nunca haberle enseñado a niños. Siempre le enseñó a adultos, en la universidad. Todo en el método Freire que tiene que ver con alfabetización fue mi madre. Por ejemplo, mi papá quería usar como primera imagen para codificar, “pássaro” (pájaro). Esto hizo que ella se frustró: “Pauli, esta doble -S- es una de las más grandes dificultades de nuestro idioma. Debemos sacar nuestros ejemplos de la vida diaria, estoy de acuerdo, pero debemos escoger palabras más sencillas”. Entonces empezaron con Ti-jo-lo.»

También dice⁹⁰ que después de que Freire decidiera abandonar la profesión jurídica para dedicarse al estudio de la educación, Elza no solo apoyó a su esposo en su decisión sino que también tuvo que ser el soporte económico de su familia (tenían dos hijas en ese entonces). Elza luego se denominó a ella misma como la primera feminista en Recife.

Cristina Freire Heiniger también nos cuenta como anécdota (dato revelador de cómo está frecuentemente escrita la historia), que a diferencia de lo que dice el menú del restaurante Le Porugais (nota 11), fue Elza y no Paulo, la que le enseñó a la esposa del dueño, no al dueño, como preparara la feijoada. «Recuerdo que él estaba lavando los platos. Eso fue gracias al movimiento feminista, no podía hervir ni un huevo, pero recogía la mesa y lavaba los platos».

→ Un/Chrono/Logical Timeline: # FEMINIZACIÓN / # ELZA FREIRE / # CAMBIANDO LA HISTORIA

⁸⁸ Freire, Elza (1982).

⁸⁹ Freire Heiniger (2018).

⁹⁰ Freire Heiniger (2018).

LES REBELLES

Nous sommes les rebelles
 Nous marchons libres dans la ville
 La rue nous appelle
 Rassemblons toutes nos alliées
 Rejoins notre colère
 Nous ne sommes pas des soumises
 Ici y a pas de cheffes
 Ici y a pas de schmidts

*1er couplet
 doux*

Nous vivons comme nous voulons
 Au rythme de nos musiques
 La rue nous appelle
 Pour une vie nouvelle
 Nous rejetons le système
 Et nous brûlerons les prisons
 Nous sommes les rebelles
 Nous ne nous laisserons pas prendre

*2e couplet
 fort ensemble crié
 penser qu'on tient la même note*

PAUSE

Nous sommes les reines de la fête
Nous sommes les rebelles
 Vénères et fières de l'être
Nous sommes les rebelles
 Et toi la salope
Rejoins notre colère
 Et toi la mère, la grand-mère
Rejoins notre colère
 Et toi qui est squatteuse
Rejoins notre colère
 Et toi qui crie ACAB
Rejoins notre colère
 Et toi la travailleuse
Rejoins notre colère
 Et toi la sorcière

*2 groupes
 A: tout le texte
 B: "Rejoins notre colère"*

ACAB crié

Rassemblons toutes nos alliées
 Rassemblons toutes nos alliées

*On fait une boucle, la 1e personne
 chante la phrase une fois seule, la 2e la
 rejoint, ainsi de suite jusqu'à ce que tout le
 monde ait rejoint le cercle.
 Accumulation + Crescendo.
 Quand on est toutes là, on fait encore 2x
 la phrase*

A2) EXPERIMENTO DE REINVENCIÓN/RESTABLECIMIENTO: CORO FEMINISTA

PROYECTO

El Coro feminista es un Proyecto que fue desarrollado por TU – Théâtre de l'Usine, para un programa enfocado en las voces. La coordinadora fue la intérprete/actriz Charlotte Nagel. El objetivo del Coro es el de darle una voz a la protesta, al enojo y diversos asuntos feministas a través de canciones producidas colectivamente. Hasta ahora, el Coro se ha reunido cuatro veces para ensayar (las participantes comen juntas y pueden hacer uso del servicio de guardería) y han dado dos mini conciertos.

A QUIÉN VA DIRIGIDO

El Coro feminista está compuesto por 10 mujeres que respondieron a una convocatoria abierta (donde se especificaba que no se requería experiencia o habilidad musical o de canto). El Coro se presentó en eventos o demostraciones en Ginebra.

PASOS

1. En la primera reunión, la coordinadora lleva una canción. Después de escuchar y leer la letra, el Coro canta la canción. Primero la canción suena fuerte, para ayudar a reducir los nervios de las participantes. Poco a poco se va bajando el volumen hasta finalmente llegar a una versión a capela.
2. Luego, discuten acerca de la letra de la canción: ¿qué tan cómodas se sienten con ella? ¿Cómo puede ser rescrita o reapropiada para que se vuelva una versión original del coro? Y, ¿cómo volverlas aceptables según la perspectiva postcolonial y de género?
3. Las participantes deben llevar sus propias canciones para trabajar en sesiones futuras.
4. El grupo escoge una canción para ser rescrita y cantada frente a un público.



Presentación del Coro feminista, Ginebra, 2018. Derechos reservados: TU – Théâtre de l'Usine et Charlotte Nagel.

La primera canción elegida por el Coro fue «Les rebelles» de la banda francesa de punk-rock Bérurier Noir. Ejemplos de lo cambios en la letra:

~~Nous vivons comme en Afrique/Au rythme de nos musiques/La jungle nous appellee~~

[Vivimos como en África / Siguiendo el ritmo de nuestra música/La Jungla nos llama]

~~Nous vivons comme nous voulons/Au rythme de nos musiques/La rue nous appellee~~

[Vivimos como queremos/Siguiendo el ritmo de nuestra música/La Calle nos llama]

~~Et toi le gladiateur! / Rejoins notre raïa / Et toi le déserteur! Rassemblons toutes nos tribus!~~

[Y tú, gladiador/Únete a nuestra raïa / ¡Y tú, el desertor! Unamos nuestras tribus]

~~Et toi qui crie ACAB / Rejoins notre colère / Et toi la travailleuse / Rejoins notre colère / Et toi la sorcière~~

[Y tú, que gritas ACAB / Únete a nuestra rabia / Y tú, mujer trabajadora / Únete a nuestra rabia / Y tú, la hechicera]

Estos cambios tienen los objetivos de eliminar estereotipos dentro de la canción original y de dirigirse directamente a la mujer.

El Coro sigue elaborando su repertorio, y está considerando agregar canciones originales, también esperan con sus presentaciones inspirar la creación de proyectos similares.

CONEXIÓN CON LA OBRA DE FREIRE

El proyecto está inspirado por la idea de Freire de despertar una «conciencia crítica»⁹¹ (Pedagogía del oprimido) a través de una pedagogía basada en el diálogo (aquí incrementada por una fuerte aproximación feminista). También está basado en la idea de «luchar para encontrar una voz propia».⁹²

Cada paso está basado en el intercambio entre las participantes, sin importar su habilidad musical, y el objetivo es desarrollar una lectura crítica de una canción que inspire al grupo a reapropiarse de ella a través de una empoderadora y «desentonada» presentación.

El experimento fue un intento por superar la crítica del feminismo (ver más arriba) de la aproximación universalista de Freire al reapropiarse de canciones desde una perspectiva personal y al cuestionar la dimensión colonial de las letras. Las participantes también son capaces de notar la homogeneidad del grupo en cuanto a raza y situación sociocultural y cuestionar la legitimidad de elaborar una propuesta anticolonial desde su posición privilegiada. Cambiaron la letra original de la canción, la cual presentaba una África exótica. Esta reflexión podría servir para volver a discutir el uso de Freire de términos como «conciencia de clase» y «concientización» desde una perspectiva menos universalista.

A3) IDEAS DE TRASPASO

- En un grupo, escojan una canción con la que se identifiquen, pero que incluya partes que les gustaría criticar. Discútanlas y juntos escriban alternativas.
- Organizar una sesión de karaoke en la cual se anime a los invitados a cantar formas alternativas, más críticas, de las canciones.
- Seleccionar fragmentos de canciones que provoquen reacciones negativas para ser leídas y discutidas en grupo.

⁹¹ Freire (1970b).

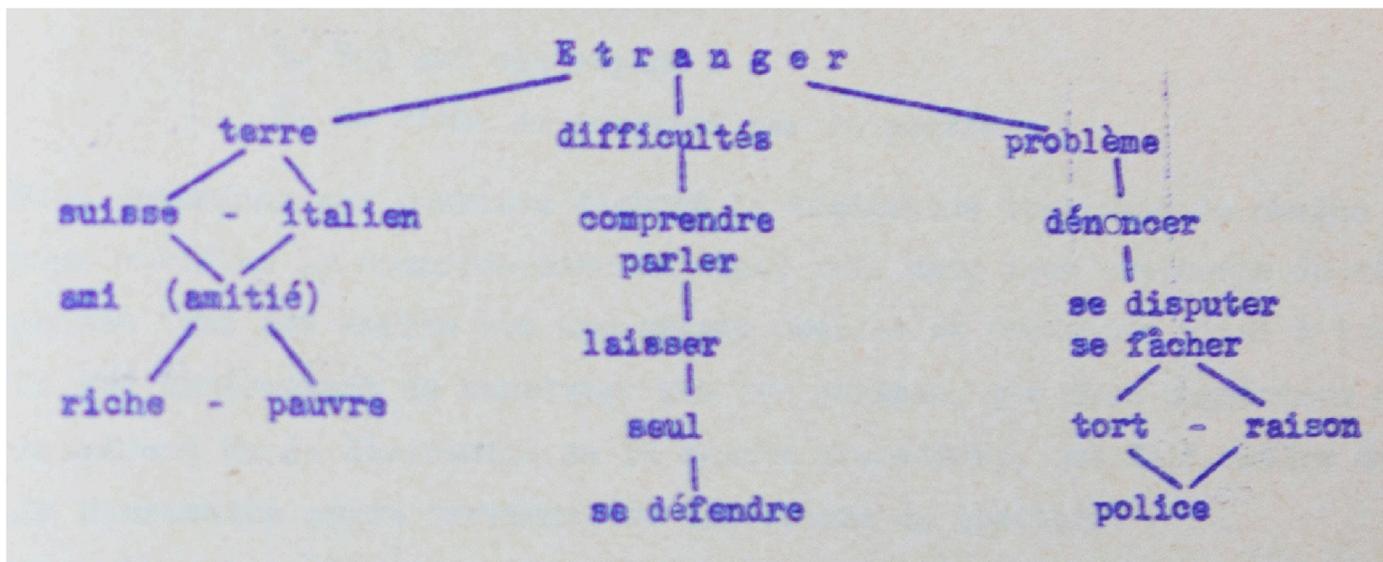
⁹² Freire (1970a).

B) UNIVERSOS TEMÁTICOS DENTRO DE UNA SOCIEDAD MIGRANTE

B1) UN ÁRBOL DE PALABRAS ENRAIZADO EN LOS CONCEPTOS DE FREIRE

En 1971⁹³, Freire ayudó a tres estudiantes de Ciencias de la Educación (Antonietta Pastore, Chantal Depierre y Jean-Marie Kroug) que estaban traspasando su concepto de pedagogía para desarrollar un programa de alfabetización en francés con trabajadores invitados del área de Ginebra.

Conmovidas por la precariedad en la que vivían los trabajadores invitados vivían en Ginebra, las estudiantes se involucraron en una acción que pueda mejorar su condición. Primero analizaron el trabajo de una organización existente (le Groupe d'Action pour les Travailleurs Immigrés) que proponía dar clases de francés a los trabajadores y así poder proveerlos de un lenguaje en común. Se dan cuenta de que las clases no son tan concurridas, no son eficientes y están basadas en un material que no ha sido adaptado. Después, a través de un cuestionario dirigido a cinco trabajadores que fueron parte de la clase, intentaron saber más acerca de qué los motivaba. Parte de las conclusiones es que un vocabulario cercano a los intereses y a la vida diaria de los trabajadores es necesario y que el hecho de no hablar francés es una fuente de problemas e injusticias. Acerca de estas injusticias, la frase «somos ajenos a la situación, no podemos hacer nada» se decía frecuentemente. Todos parecían estar sufriendo por el aislamiento en el que los dejaban la población nativa.⁹⁴



Árbol de palabras realizado con los trabajadores en una de las sesiones. Fuente: Depierre, Chantal, Kroug, Jean-Marie y Pastore, Antonietta. «Application de la pédagogie de Paulo Freire à l'apprentissage du français chez le ouvriers saisonniers». Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, 1971.

Decidieron proponer su propio curso de alfabetización en francés, y gracias a los textos de Freire (La acción cultural para la libertad⁹⁵ y otros escritos, ya que Pedagogía del oprimido no se había publicado todavía), crearon un «traspaso

⁹³ Las siguientes páginas están todas basadas en: Depierre, Kroug & Pastore (1971).

⁹⁴ Depierre, Kroug & Pastore (1971: 68-69).

⁹⁵ Freire (1970b).

metodológico» («Nuestra metodología está basada en la de Freire. De vez en cuando tendremos que distanciarnos de ella, no de su espíritu, pero sí de su proceso»⁹⁶). Su propuesta estaba basada en la idea de construcción de un *universo-vocabulario*.

Luego, pudieron presentar su metodología a Paulo Freire en dos reuniones, una en diciembre de 1970 y la otra en marzo de 1971. Les dijo: «Su objetivo es la investigación de un medio científico para enseñar francés a trabajadores invitados. Pero, de hecho, no se trata únicamente de adquirir un nuevo vocabulario, es también concientización». Les sugirió: «Para su trabajo, primero deben escoger temas de una realidad concreta y analizar la forma de hablar y de vivir de la clase dominante (que siempre va a querer dominar) y de los trabajadores. Así, por ejemplo, al decodificar un póster que se refiere a los trabajadores pegados en la estación de tren, uno puede apreciar el lenguaje de la clase dominante... Luego pueden encontrar los temas generativos, es decir: intentar crear un vocabulario que no sea escogido por razones fonéticas o gramaticales, sino más bien por su conexión con la vida, y por ende las motivaciones, de los trabajadores»⁹⁷.

Freire les da a escoger: «pueden quedarse únicamente en el nivel educacional, enseñando las habilidades lingüísticas suficientes para que puedan comunicarse, o pueden profundizar más, y con estas mismas habilidades lingüísticas, hacer que el trabajador se vuelva consciente del valor o desprecio de su trabajo»⁹⁸.

Las estudiantes luego desarrollaron una serie de sesiones de dos horas a lo largo de 12 semanas para cinco trabajadores italianos que se prestaron como voluntarios. Comenzaban cada sesión proponiendo un tema. El tema (por ejemplo «trabajo» o «persona desconocida») está relacionado con sus experiencias diarias y representan una forma de comenzar una discusión (al principio en italiano). Luego, los trabajadores sugieren palabras relacionadas con esos temas. Las palabras se organizan en un «árbol» y, después de algunas sesiones, los participantes forman oraciones con las palabras del árbol, escriben las palabras en pequeñas fichas para poder jugar con ellas. Durante la planificación original se había considerado utilizar también imágenes, para intentar captar la dimensión visual del método de Freire. Sin embargo, debido a la dificultad que presentaba ilustrar algunos de los conceptos abstractos sugeridos por los trabajadores, se abandonó este aspecto. Aunque las autoras no lo mencionan, es clara la dimensión política de concienciación en los ejemplos que escogen las educadoras y formaron los trabajadores («Le maçon fait beaucoup de choses» [El trabajador hace muchas cosas]⁹⁹ «Le travail ne me plait pas» [No me gusta el trabajo]¹⁰⁰ «Le riche ne comprend pas le pauvre» [Los ricos no entienden a los pobres]¹⁰¹ «L'italien répond au chef» [El italiano responde al jefe]¹⁰²).

Los resultados fueron alentadores, tanto en habilidad con el lenguaje y en transformación social (también se pudo apreciar formas de intercambio más amenas). El proyecto estaba listo para continuar, al menos por unos meses más. Las estudiantes hicieron énfasis en que el proyecto no pretendía ser una respuesta a las injusticias que vivían los trabajadores, ya que solo se trataba de una gota en un inmenso mar, y que el proyecto, si lo guiaban personas mal intencionadas, podría llevar a la asimilación de los trabajadores al «desorden establecido»¹⁰³. Por ello insisten que su investigación se mantenga experimental y no se convierta en un modelo.

⁹⁶ Depierre, Kroug & Pastore (1971: 63).

⁹⁷ Depierre, Kroug & Pastore (1971: 59).

⁹⁸ Depierre, Kroug & Pastore (1971: 62).

⁹⁹ Depierre, Kroug & Pastore (1971: 78).

¹⁰⁰ Depierre, Kroug & Pastore (1971: 76).

¹⁰¹ Depierre, Kroug & Pastore (1971: 73).

¹⁰² Depierre, Kroug & Pastore (1971: 90).

¹⁰³ Depierre, Kroug & Pastore (1971: IV (conclusión)).

B2) EXPERIMENTO DE REINVENCIÓN/RESTABLECIMIENTO: JARDÍN COMUNITARIO

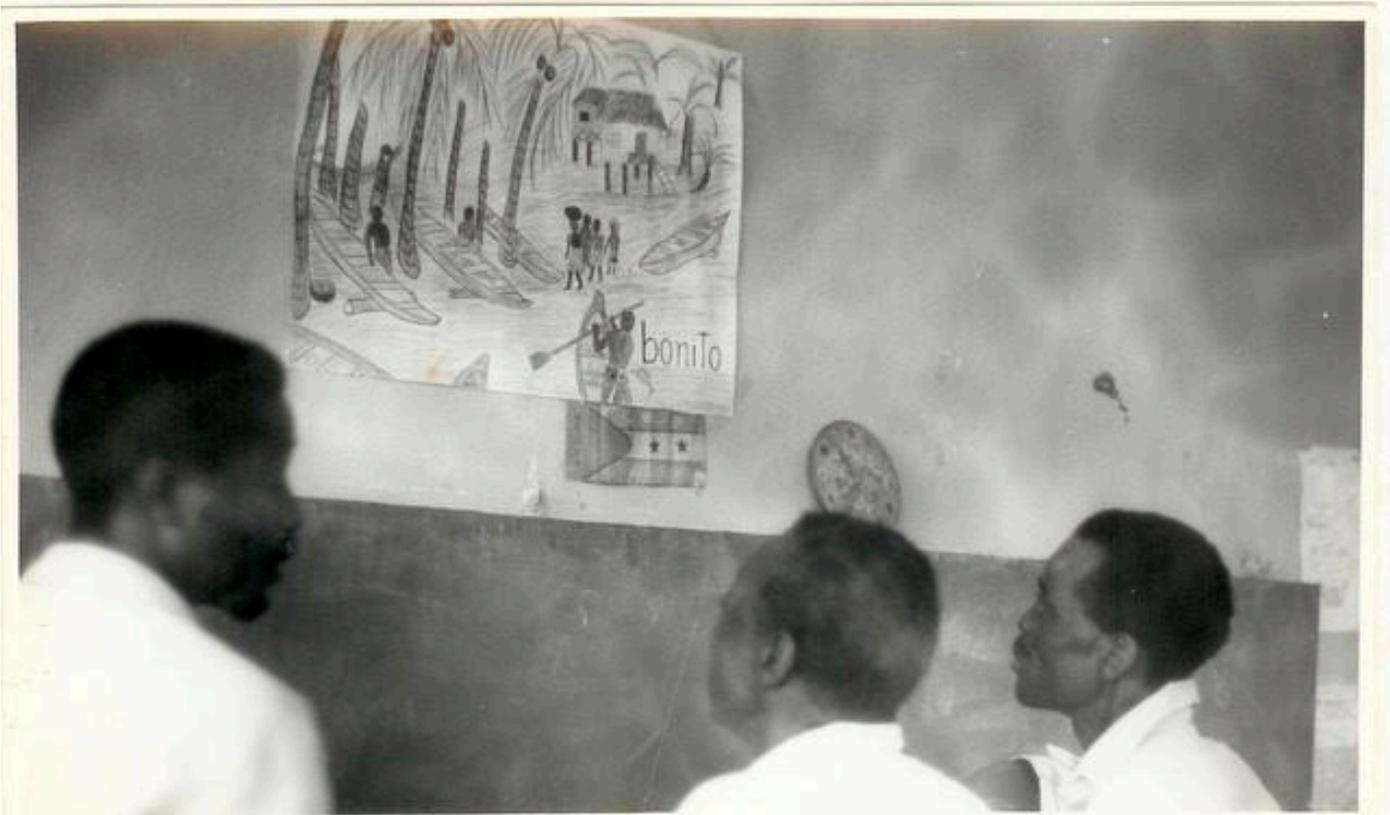
Un proyecto desarrollado por Super Licorne

PROYECTO

Desde el 2015, la asociación Super Licorne ofrece actividades diferentes, entre ellas talleres de arte, a los habitantes del Foyer des Tattes, un conjunto residencial para personas que buscan asilo en Ginebra. En el 2017, tomó el mando de un programa de jardín comunitario, que estaba administrado por el instituto Foyer des Tattes dependent on: the Hospice Général, que había sido fundado el año anterior, y que eran según la misma asociación, más una estrategia comunicacional que un proyecto real. Super Licorne se inventó estrategias para superar las limitaciones estructurales impuestas por el Hospice Général, y con la intención de desarrollar un proceso realmente colectivo.

A QUIÉN VA DIRIGIDO

El Proyecto de Jardín comunitario está dirigido a familias en busca de asilo que vivan en Foyer des Tattes. A diferencia de como era antes de que Super Licorne se adueñara del proyecto, los niños también son bienvenidos.



Programa de alfabetización con imágenes generadas, Santo Tomé y Príncipe, 1978. Derechos reservados: Instituto Paulo Freire, São Paulo.



Vegetales locales, usado como «imagen generada» por Super Licorne, Foyer des Tattes, Ginebra, 2018. Derechos reservados: Super Licorne.

Chou fris      pied court de Plainpalais



Vari  t   ancienne du type chou de Milan, s  lectionn  e par les mara  chers genevois. Tr  s savoureux. Particuli  rement résistant au gel. Ses pommes de taille moyenne permettent une récolte   chelonn  e durant tout l'hiver.

Chou de Bruxelles Perfection de Genève



Variété de chou de Bruxelles s  lectionn  e dans le Genevois depuis les années 1930. Sa tige principale atteint jusqu'   40cm, portant des rosettes sur toute sa longueur. Sa douceur et son absence d'amertume en font un met de choix. Se récolte tout l'hiver.

Cima di rapa Sessantina



Spécialité originaire d'Italie, la Cima di rapa est un chou-tige dont on déguste feuilles, tiges et boutons floraux. Très savoureux cuit    l'  tuv  e, avec juste un peu d'huile et de sel.

Côte de bette Blonde de Genève



Variété traditionnelle dont les grandes cardes et le feuillage clair se marient harmonieusement lorsqu'ils sont cuisinés ensemble.

Côte de bette Verte fris  e de Genève



S  lectionn  e par la famille maraîchère genevoise Grosjean, son feuillage gaufré vert foncé contraste avec ses grandes cardes blanches. Elle se cultive surtout en été.

Betterave Noire de Lausanne



Ancienne variété en forme de toupie    la chair pourpre et aux petites feuilles violet foncé. Rustique, elle permet une récolte tardive qui augmente sa saveur sucr  e. Après   tuvage, elle est d  licieuse en salade.

PASOS

Primero se invita a los habitantes a tomar parte de un colectivo para imaginar cómo podría ser un jardín comunitario y cómo podría organizarse uno.

¿Qué significa darles un pedazo de tierra a personas expatriadas? ¿Qué vegetales es correcto cosechar cuándo tantas personas vienen de otras zonas climáticas y están acostumbradas a otro tipo de vegetales? ¿Qué significa hablar de agricultura urbana con personas que sueñan con tener su propio espacio de cultivo? ¿Qué significa organizar un colectivo cuándo las personas tienen acceso limitado a recursos básicos (como acceso al agua de llave)? ¿Qué significa que los coordinadores trabajen cómo jardineros y se les pague 15 veces más del salario promedio de los habitantes (un salario que reciben del Hospice Général si se encargan de la limpieza)?

La asociación busca dirigirse a cuestiones políticas y sociales claves, pero, indirectamente, aparenta hacer solamente preguntas muy concretas relacionadas con un objetivo práctico: el cultivo de vegetales.

Durante las reuniones, la dimensión visual, que la asociación desarrolló durante los talleres de arte en el mismo contexto, es fundamental. Se reapropiaron de un calendario de vegetales para producir carteles que colgaron en el cuarto donde se reunían para organizar el trabajo. En esos carteles, que mezclan información básica acerca de vegetales, imágenes y comentarios escritos a mano producto de las discusiones, se cuestionan problemas organizacionales y se toman decisiones. El proyecto se reorganiza en una forma en que la tierra ya no se divide en partes individuales sino de acuerdo a los vegetales que se cultivan, un enfoque parecido al de la permacultura, de esta forma los vegetales se comparten entre todos. Se enfatiza la dimensión pedagógica y las muchas habilidades (desde agricultura hasta alfabetismo) se comparten en sesiones de trabajo entre todos los jardineros (habitantes y educadores). Además, una parte específica del jardín está reservada para los niños, para alentar un aprendizaje empírico.

Una forma de producir colectivamente un discurso (visual) del Proyecto, el cual evita las trampas de quedarse en el nivel de promoción institucional, se está discutiendo actualmente en el grupo.

CONEXIÓN CON LA OBRA DE FREIRE

El uso de carteles como generadores de discusión está directamente inspirado por el uso de Paulo Freire de material visual que servía como «codificaciones» (normalmente material pictográfico o fotográfico) de la realidad diaria que debían ser decodificadas con el estudiante para generar intercambio y aprendizaje ¹⁰⁴.

La idea de Freire de «Leer el mundo y la palabra»¹⁰⁵ está ejemplificada aquí en el aprendizaje de información práctica como la de los vegetales (nombres, cilos, recetas) mientras que simultáneamente están pensando cómo organizarse como colectivo para mejorar la condición de vida en una situación de exilio.

B3) IDEAS DE TRASPASO

- Con un grupo de personas acostumbradas a trabajar juntas, hagan una lista de puntos problemáticos con los que se hayan encontrado en el pasado. Pongan esos problemas en un pizarrón e ilústrenlos. Ese pizarrón debe

¹⁰⁴ Freire (1970b).

¹⁰⁵ Freire & Macedo (1987).

quedar en un espacio de trabajo común para que la gente, poco a poco, individualmente o en grupos, añada comentarios.

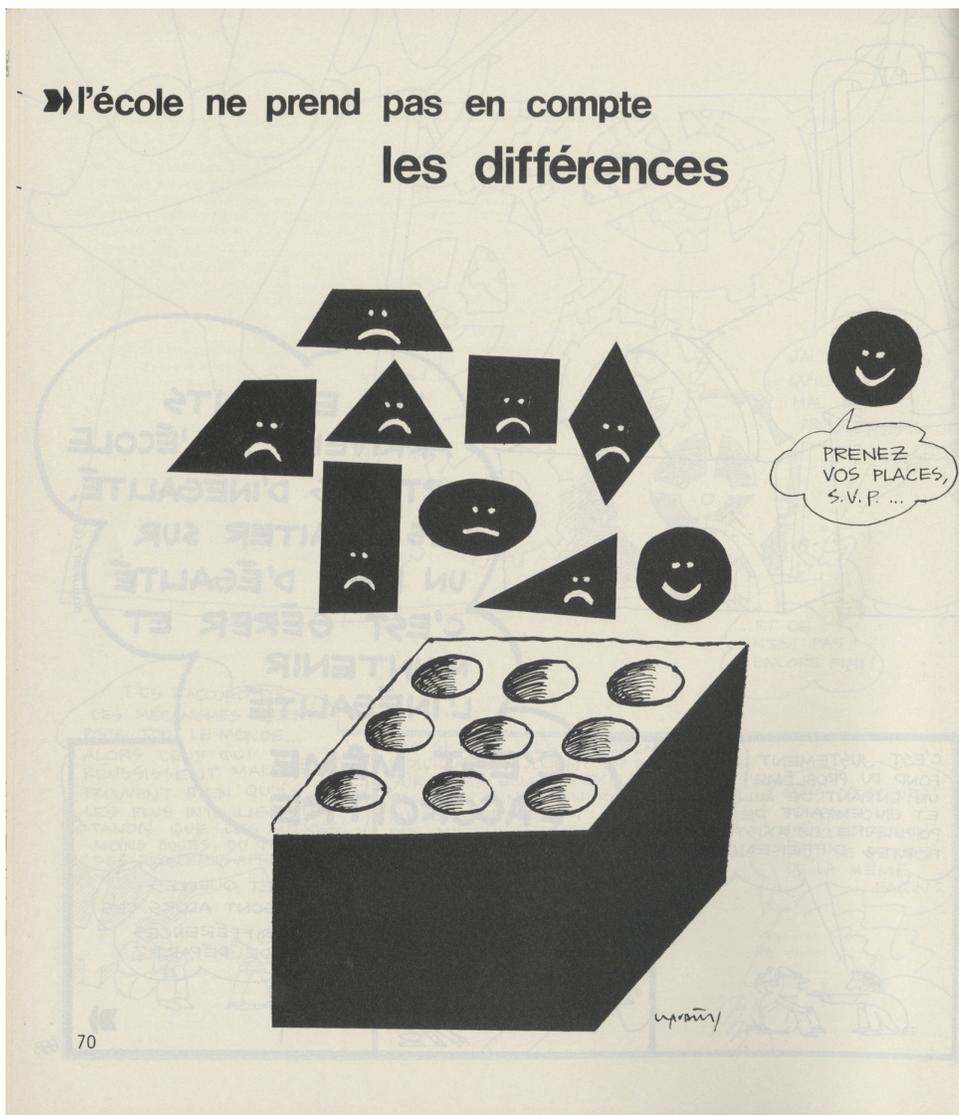
- Con material ya existente acerca de un tema específico que sea de interés para los participantes, organizar una sesión de collage. Utilizar las composiciones como una forma de generar temas de discusión.
- Como parte de un proyecto existente, proponerle al colaborador utilizar un presupuesto abierto. Sin importar cuál sea la respuesta, organizar sesiones para discutir las preguntas que pueden suscitar la propuesta.

C) ANÁLISIS DEL MUNDO PROPIO

C1) ANÁLISIS CRÍTICO DEL SISTEMA EDUCATIVO SUIZO

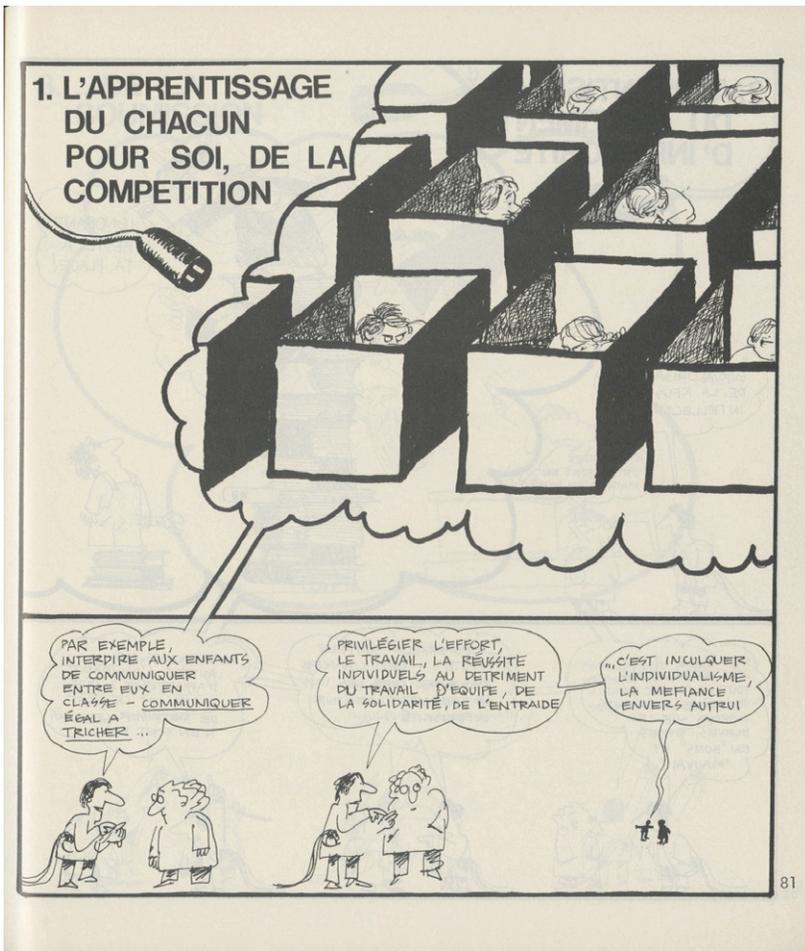
Una de las tarjetas ligadas a esta Unidad → Un/Chrono/Logical Timeline #COPIA, presentamos una anécdota de algo que le sucedió a Flávio, hijo del amigo de Freire, arquitecto y caricaturista Claudius Ceccon, también exiliado en Ginebra en la década de los setenta y miembro del IDAC, una anécdota relatada por el mismo Freire en *Pedagogía de la esperanza*¹⁰⁶.

Un día, el joven Flávio regresaba de la escuela, triste y desalentado. Su profesora había roto uno de sus dibujos. Su padre se reúne con ella para hablar sobre la situación. Ella elogia a Flávio por su talento y autonomía. Luego, ella le enseña una serie de dibujos de gatos prácticamente idénticos que habían hecho sus estudiantes observando una estatua. ¿Qué opina usted de eso?, preguntó la profesora, y sin esperar respuesta agregó,



Claudius Ceccon, página 70 del: Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), "Attention école," *Documento IDAC 16/17* (1978).

¹⁰⁶ *Pedagogía de la esperanza*, p. 141-43.



Claudius Ceccon, página 81 del: Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), "Attention école," *Documento IDAC* 16/17 (1978)



Claudius Ceccon, página 85 del: Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), "Attention école," *Documento* IDAC 16/17 (1978).

«Mis estudiantes hicieron esto. Les traje una pequeña figura de un gato para que dibujen.» «¿Y por qué no mejor traer un gato de verdad, uno que camine, corre y salte?» preguntó Claudius. «¡No, no!» prácticamente gritó la profesora.¹⁰⁷

Ella explica que la copia es una forma de evitar «situaciones aterradoras para los niños» en las que deban escoger y crear. Por lo tanto, no podía aceptar el gato de Flávio porque tenía «colores imposibles».

Freire presenta esta anécdota como una metáfora del sistema educativo, un sistema que teme a la libertad, la creación, la aventura y el riesgo y no deja espacio para el cambio: «Parecía que era la forma en que funcionaba toda la escuela. No se trataba solo de una educadora que temblaba ante la idea de libertad, creación, aventura o riesgo. Para toda la escuela, como para ella, el mundo no debía cambiar. ¿Quemar viejos caminos en el andar? ¿Recrear el mundo, transformarlo? ¡Nunca!»¹⁰⁸

Freire también relata, con algo de diversión, la forma en que los libros para niños, escolares o no, siempre advertían al niño acerca de los peligros de la exploración. Menciona específicamente la historia de un cerdito, que por curiosidad, decide explorar y pasa por toda una serie de catástrofes. Cuando por fin vuelve, su padre «le dice sabiamente, con todo el benigno aire de una pedagogía blanda, “sabía que harías esto un día. No había otra forma de que aprendas que no debes salirte del camino trazado. Si tratas de cambiar algo, corres el riesgo de ser lastimado fuertemente, como seguramente te debió haber pasado el día de hoy”.»¹⁰⁹

Si bien más de diez años después de regresar a Brasil, Freire critica el sistema educativo de Suiza, a través de anécdotas que parecían mezclar seriedad y diversión, mientras vivía en Ginebra parecía tener otro pensamiento.

Su hijo Lutgardes Costa Freire¹¹⁰ relata «Odiaba la escuela en Suiza, en serio. Era difícil, yo era mal estudiante y no podía obtener mi título. La escuela era muy difícil y muy estricta. El primer día regresé a casa y le dije a mi padre “no voy a regresar a esa escuela”. Me preguntó por qué y le respondí que no quería convertirme en una máquina. Me dijo que esto le causaba un tremendo problema y yo le respondí “¡pero tú piensas así! ¿Cómo quieres que vaya a una escuela que representa lo contrario de lo que crees?” Me respondió “hijo, escucha. Yo no puedo cambiar la escuela en Suiza, me han recibido en este país. Si de repente cambian de opinión y ya no soy bienvenido, ¿dónde vamos a vivir?”».

Si Freire no atacaba (ni comentaba acerca de) el Sistema educativo de Suiza mientras estaba en Ginebra, si logró obtener una autorización para que su hijo fuera educado en casa. Además de las publicaciones del IDAC (que sin incluirlo como parte del equipo sí hacían muchas referencias directas e indirectas a sus escritos) Freire publicó dos escritos de carácter muy crítico acerca de las escuelas en general: «Attention école»¹¹¹, que está basado en una colección de caricaturas de Claudius Cecon acerca del sistema reproductivo escolar, y «École, société, avenir», donde critica los «falsos cambios que se están dando en las escuelas» y presenta una serie de modelos alternativos de educación¹¹². En la última parte de la segunda publicación (escrita por Miguel y Rosiska Darcy de Oliveira), se puede leer «se trata de revertir la lógica, una educación que no signifique únicamente la adquisición individual de técnicas y competencias, sino un proceso colectivo para la adquisición de conocimiento y formas de ser, algo más útil para el mejoramiento de toda la comunidad. Una educación que no se vea limitada a la trasmisión de conocimiento especializado para que todos puedan tener un lugar en la jerarquía social, sino una cuyo objetivo sea preparar individuos autónomos y versátiles, capaces de vivir en comunidades que estén vivas, en conflicto, autodeterminadas y, por tanto, en constante cambio».¹¹³

¹⁰⁷ Pedagogía de la esperanza, p. 142

¹⁰⁸ Pedagogía de la esperanza, p. 143.

¹⁰⁹ Pedagogía de la esperanza, p. 139-40.

¹¹⁰ Costa Freire (2016).

¹¹¹ Institut d'action culturelle (1978).

¹¹² Institut d'action culturelle (1980a).

¹¹³ Institut d'action culturelle (1980a: 78-79).

C2) EXPERIMENTO DE REINVENCIÓN/RESTABLECIMIENTO: WE TUBE

Un proyecto desarrollado por ART SANS RDV

PROYECTO

La asociación de educadores de arte ART SANS RDV creó un juego de construcción que puede darse en distintos barrios donde vivan los participantes. Al trabajar con materiales reciclables y reutilizables, los participantes se involucran en un proceso de observación y análisis de lo que los rodea a través de un proceso colectivo.

A QUIÉN VA DIRIGIDO

El material de construcción se transporta en un reconocible carro de carga en un barrio (Le Chapelle en Lancy, Ginebra para este proyecto piloto) en un día que no haya clases. Niños (y posiblemente sus padres) son bienvenidos a unirse a la actividad cuando vean el carro pasando frente a sus casas. El taller es anunciado unos días antes con carteles y a través de las redes sociales.

PASOS

1. Un kit de construcción es preparado con antelación y llevado por los educadores. El kit consiste de tubos de cartón de diferentes tamaños con cuatro huecos en cada extremo (para que puedan conectarse con tornillos o cuerdas).
2. Se lleva el kit al barrio.
3. Cuando lleguen las personas y se formen grupos, se forma una discusión para delimitar un perímetro de trabajo (al aire libre). Se entabla una discusión acerca de lo que los participantes puedan observar en ese espacio lo que les gustaría cambiar.
4. Individualmente o en grupos pequeños, los participantes usan los tubos para construir un modelo a tamaño real o a escala de algo que les gustaría construir en ese espacio.
5. Al final del proceso (después de unos 90 minutos) las diferentes estructuras pueden combinarse para formar una sola instalación. Mientras se comparte un bocadillo, se forma una discusión acerca de lo que se hizo, y se hacen preguntas más generales acerca de la percepción que tienen los habitantes de su propio barrio.
6. Todo es documentado con fotografías (las cuales pueden ser convertidas luego en dibujos esquemáticos), también se hace un catálogo de planillas para cada lugar en el cual se desarrolla el taller.

El proceso tiene el objetivo de entablar diálogo y facilitar la interacción entre distintas personas que viven en la misma zona (especialmente entre ciudadanos suizos y migrantes), se utiliza el juego como una forma de superar las barreras del lenguaje y de compartir perspectivas.

CONEXIÓN CON LA OBRA DE FREIRE

ART SANS RDV siente que es necesario desarrollar experimentos educativos fuera de las escuelas. Pero la asociación también busca expandir la diversidad sociocultural que el contexto escolar puede ofrecer. Así, en lugar de preparar actividades artísticas en centros culturales, se buscan también otros espacios, como los barrios populares.

El grupo se inspira en la idea de Freire del «inédito viable»¹¹⁴. Para él, el proceso pedagógico debe guiar a las personas involucradas a cambiar su percepción del mundo, a superar el fatalismo y hacia el concepto del «inédito viable», es decir, «soluciones prácticas no percibidas antes». A través del proceso, Freire cree que las personas «desarrollan la capacidad de percibir críticamente su existencia en el mundo que los rodea. Pueden comenzar a ver el mundo no como una realidad estática, sino más bien como una realidad en proceso, en constante cambio».¹¹⁵

Freire escribe: «Investigar el tema generativo es investigar la forma que tiene la gente de ver la realidad y de las acciones de las personas que afectan la realidad»¹¹⁶. En este proyecto, incluso si la construcción alternativa queda únicamente en el nivel simbólico, se desarrolla una aproximación bidimensional similar: observar y analizar acerca de la realidad y pensar en posibles cambios.

C3) IDEAS DE TRASPASO

- En grupos pequeños, delimitar un espacio de 3x3 metros cuadrados en algún área específica. Los límites deben ser visibles (puede hacerse con cinta, por ejemplo). Describir cuantas cosas posibles que estén en este cuadro (por unos 30 minutos). Cada grupo presenta sus observaciones a los demás. Se discute acerca de qué debería cambiarse en ese espacio y acerca de qué se necesita para hacer esos cambios posibles.
- Usar solo figuras simples, la primera persona dibuja una composición geométrica que evoque una historia, personal o no, que sea importante para ella (acerca de un tema que todos hayan escogido). La persona pasa el dibujo a otra cualquiera. La segunda persona hace una interpretación del dibujo en voz alta sin que la persona que lo dibujo intervenga. Luego se discute acerca de las diferencias entre la intención original y la interpretación. ¿Qué fue lo ambiguo? ¿Qué se interpretó de una forma pero significaba algo completamente diferente? Luego se repite el proceso con otras personas. Al final se puede ensamblar un libro con todos los dibujos/historias.
- Con los habitantes de un área urbana, dibujar sobre planos o fotografías reales, propuestas utópicas de cambio. Hacer carteles con las propuestas y mostrarlas en el barrio.



ART SANS RDV, *We Tube*, barrio en Ginebra, 2018. Derechos reservados: ART SANS RDV.

¹¹⁴ Freire (1970b)

¹¹⁵ Freire (1970b: 64).

¹¹⁶ Freire (1970b: 106).

D) HACIA UN FUTURO MÁGICO

D1) CAMBIAR EL FUTURO DE LOS NIÑOS DE FAMILIAS MIGRANTES INDOCUMENTADAS QUE VIVEN EN GINEBRA

En una de las cartas ligadas a esta Unidad → Un/Chrono/Logical Timeline # SOCIEDAD MIGRATORIA / # ANTI ESCUELA, hablamos de una «escuela de desafío» o «anti escuela» que los trabajadores españoles le presentaron a Freire. Los padres migrantes querían que sus hijos, por un par de horas a la semana paralelas a su entrenamiento oficial en el Sistema educativo suizo, *problematicen* a la escuela Suiza, que ellos veían como propagadores de la ideología dominante. La lectura de *Pedagogía del oprimido* (después de haber leído a Fanon y a Memmi) había confirmado su intuición pedagógica y le pedían a Freire consejo de cómo continuar con su proyecto.

Freire habla de este intercambio en *Pedagogía de la esperanza*¹¹⁷ y no hemos podido encontrar más información al respecto. Sin embargo, intentándolo, descubrimos otro proyecto de enseñanza que involucraba trabajadores españoles en el cual Freire estaba directamente involucrado.

Escuchamos esta historia de Alberto Velasco¹¹⁸, designado del partido socialista en el Gran Consejo de Ginebra desde el 2013 (quien dice que su mayor logro político fue tomar parte de este experimento pedagógico y no ser electo miembro del parlamento).

Primero nos cuenta acerca de su pasado como un escolar extranjero en Suiza y de las dificultades que pasó, la burla, la separación y la necesidad de siempre tener que ser mejor que los otros para ser aceptado. También nos cuenta acerca de las visitas médicas para trabajadores migrantes cuando llegaban a Cornavin, debido al miedo de que los extranjeros traigan enfermedades a Suiza.

Luego nos recuerda acerca de la prohibición a trabajadores invitados en la época de poder traer a su familia (ya que esos trabajadores solo se consideraban parte de una fuerza laboral), las precarias condiciones de vida que tenían vivían en cuarteles y la mayoría de estos trabajadores no habían tenido una apropiada escolarización. También remarca que en los setenta (contrario a lo que sucede ahora) los niños de familias indocumentadas que vivían en Suiza no podían ir a la escuela.

Él, un español nacido en Tánger, llegó a Suiza a los 13 años y rápidamente se involucró con movimientos de jóvenes comunistas y antifascistas. Junto a sus camaradas, iban a los cuarteles donde los trabajadores vivían los fines de semana para hablar de la situación política en España mientras escuchaban el himno nacional de España y tomaban cerveza. Descubre las duras condiciones en las que vivían estos trabajadores y la falta de entrenamiento y perspectiva que tenían. A pesar de las dificultades, una latente xenofobia (la escuela le dijo que a pesar de tener excelentes notas, solo podía convertirse en obrero si se esforzaba en la escuela), y presión familiar, termina, después de una capacitación en mecánica, yendo a la universidad. Allí, conoce a un profesor español y cristiano, Alberto Pérez de Vargas, que daba clases de física en la noche. Recibió reconocimiento de la comunidad Española en forma de una pequeña casa que pertenecía a la iglesia en el centro de Ginebra (Place du cirque).

Pérez de Vargas le pide a Velasco dar clases de matemáticas a jóvenes españoles. Él acepta y descubre un mundo nuevo: una comunidad en la cual la mayoría de los padres no habían terminado la escuela, y en la que los niños que acompañaban ilegalmente a sus padres a Suiza estaban escondidos bajo las camas por miedo a ser descubiertos.

Con un grupo de amigos comienzan a dar clases de diversas materias, español, francés, matemáticas, física. Solo se requería de una contribución simbólica para pagar por el material de estudio y los estudiantes se involucraban en la construcción de diversos muebles, incluyendo una pizarra.

¹¹⁷ Freire (1995: 137-141).

¹¹⁸ Velasco (2018).

Los cursos al principio estaban dirigidos a los niños, pero los padres se unieron rápidamente. Así, tanto los padres que no habían tenido la oportunidad de recibir educación en muchas áreas, y los niños, que debido a su estatus de «ilegales» no tenían otro medio de educación, estaban aprendiendo juntos.

Los jóvenes profesores voluntarios, que no tenían experiencia previa en enseñanza, sienten que no tienen las herramientas necesarias para trabajar. Escuchan que Freire (quien ya era conocido alrededor del mundo) estaba en Ginebra y le pidieron consejo. Para Velasco, él era la única persona que podía ayudarlos por varias razones: tenía la experiencia de trabajar con personas oprimidas, tenía la sensibilidad para aproximarse a asuntos delicados como la vergüenza que sentían ciertos padres frente a sus hijos, y además hablaba español y su posición en el CMI podía ayudarlos a encontrar apoyo, viviendas, etc.

Durante meses, los sábados por la tarde, en seminarios informales («Odiaba los contextos académicos, amaba el intercambio y no podía soportar que lo vean como un ídolo, de eso nos dimos cuenta inmediatamente»), Freire se reunió con los educadores, los escuchó y los aconsejó usando sus propias experiencias.

Los ayudó a resolver el problema de la diferencia de edad entre sus estudiantes (incluyendo como respetar la dignidad de los padres cuando no puedan responder) y a encontrar formas de incluir una cultura de diálogo en los cursos. Una libertad de expresión se instaló en el salón, la cual permitió discusiones políticas en forma de diálogo, sin estigmatizar y valorando los errores como una Fuente de producción de conocimiento y valorar el conocimiento personal de cada persona (cada participante es capaz de rápidamente identificar maneras de ayudar a otros a aprender).

Esos educadores, ellos mismos migrantes, se sienten orgullosos de poder trabajar con un colega que sea reconocido mundialmente como un intelectual de primera y que además habla español.

Después de dos años, los participantes normalmente podían leer, escribir, contar y entender principios básicos de física. Además, ellos mismos organizan momentos culturales cuando hacen teatro o tienen intervenciones musicales. Algunos incluso logran obtener un certificado de la escuela de español del consulado en Berna.

Los participantes se sienten muy agradecidos y reconocen la generosidad de los profesores, una generosidad con la que normalmente no se habían encontrado antes. En palabras de Freire, «se convirtieron en los sujetos de su propia historia».

Pronto hubo unos 300-400 participantes en la escuela y hubo que encontrar un lugar más grande. El grupo de estudiantes además se vuelve una fuerza política, ya que los participantes están dispuestos a responder, por ejemplo, llamados de protesta, cuando vienen de parte de profesores en los que confían. El experimento duró de 1970 a 1975.

Velasco dice: «Sin él probablemente no habiéramos podido lograr tanto como lo hicimos» (un buen ejemplo de cómo el pensamiento de Freire tuvo una influencia directa en Ginebra, es que él desarrolló estrategias similares años después mientras trabajaba para la Universidad de Albania en Ginebra).

D2) EXPERIMENTO DE REINVENCIÓN/RESTABLECIMIENTO: ZACKIG ZUKUNFT ZEIGEN

Proyecto desarrollado por Camilla Franz en Zúrich.

PROYECTO

El grupo «Zackig Zukunft zeigen» trabajó desde febrero del 2016 con la educadora de galería Camilla Franz, primero como parte del programa de educación de galería del museo Johann Jacobs y luego en el Raum für autonomie und ferlernen en Zúrich. El proyecto se refiere a la noción de identidades cambiantes y a la oportunidad laboral para menores de edad en busca de asilo en Suiza.

PASOS

1. Una reflexión acerca de la identidad, autorrepresentación y oportunidad laboral para jóvenes en busca de asilo, que duró varios meses, llevó a la producción de postales/fotos (con imágenes y lemas) que cuentan historias acerca de posibles futuros profesionales.
2. El evento «Zackig Zukunft zeigen» fue organizado para ser presentado en el museo Johann Jacobs. Reúne a 75 invitados de diversos historiales sociales (amigos y compañeros de clases de los participantes), trabajadores culturales y urbanos colaborando con migrantes, artistas, educadores de galería...
3. El grupo prepara un programa de radio acerca del tema de asilo y trabajo, y por ejemplo, entrevistan el primero de mayo a personas acerca de su situación laboral y posición política. La obra llevó a acciones concretas para mejorar la situación de los menores en busca de asilo, especialmente escribir cartas a diferentes instituciones oficiales.
4. «Zackig Zukunft zeigen» sigue reuniéndose cada tres semanas para producir imágenes juntos. Se desarrolla un proyecto de fotografía para seguir reflexionando acerca de la autorrepresentación y abordar específicamente el tema de auto percepción y percepción externa. También se discute acerca de obras de artistas que toquen esos temas («Bo'sun Driving the Forward Winch» [edición especial del Fish Story de Allan Sekula, 1993] o la secuencia «The minister of...» [de Kudzanai Chiurai, 2009]) y lidien con lo que están representando.
5. Se hicieron portarretratos de los participantes que serán usados en sus currículos. También se hizo un mapa multivocal de Zúrich, muestra lugares importantes en la vida diaria de los participantes.
6. Por último, después de ver la obra de Jean-Michel Basquiat, se produjo un colectivo visual enfocado a reunir los hallazgos producidos durante el proceso para poder discutirlos con el público y ser expuestos en varios contextos. Actualmente, se expone en el salon principal del «raum für autonomie und ferlernen».

CONEXIÓN CON LA OBRA DE FREIRE

La segunda parte del Proyecto está ligada a la reflexión de la posición de Freire acerca de lo que él ve como diferentes modos de conciencia que han prevalecido entre grupos particulares en diferentes periodos de la historia de Brasil. Freire considera una conciencia (asociada con un tipo de resignación ante los problemas sociales) mágica (semi-intransitiva), como dominante en comunidades rurales. A esta conciencia mágica la opone a una conciencia crítica transitiva, caracterizada en el fondo por la interpretación de problemas; *por la sustitución de principios causales por explicaciones mágicas. (Educación: La práctica de la libertad).*

En este Proyecto, el uso de obras de arte es una forma de reinventar esta oposición a través del trabajo con objetos que contienen tanto principios causales como conceptos de la dimensión mágica.

D3) IDEAS DE TRASPASO

- El moderador muestra una serie de imágenes que representan una situación inusual (por ejemplo, una imagen del Consejo Europeo muy diversa). Se discute esta imagen. Luego cada participante dibuja un sueño en un cartón, algo positivo que sientan que quisieran que pase, pero que sienten que es muy improbable. Cada uno describe las razones por qué piensan que no pasará y definen qué debería cambiar para que ese sueño sea real.
- Usar material impreso de la colección de un *Salon des métiers* (Berufsmesse) para producir collages que representen trabajos falsos o a los que aspiren. Discutir los sentimientos que causan estas nuevas profesiones.
- Definir un código a base de colores para medir las sensaciones producidas al encontrarse en una situación específica, de la más negativa a la más positiva. Preguntar a diferentes personas que vivan en un mismo lugar a marcar un mapa de la ciudad según este código. Comparar los mapas y discutir las diferencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, Getahun Yacob, Re-inventing Freire for the 21st Century, KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift 9, no. 1 (2013): 8-17.
- Apffel-Marglin, Frédérique & Bowers, C.A.. Re-Thinking Freire: Globalization and the Environmental Crisis. Nueva York: Routledge, 2004.
- Bartolo, Evarist, Meeting Pasi Sahlberg, Malta, 27 de mayo, 2013.
- Costa Freire, Lutgardes (hijo de Paulo Freire), habla con los autores, 26.10.2016, Instituto Paulo Freire, São Paulo. El intercambio se dio en Francia.
- Depierre, Chantal, Kroug, Jean-Marie y Pastore, Antonietta. Application de la pédagogie de Paulo Freire à l'apprentissage du français chez le ouvriers saisonniers. Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, 1971.
- Des conférences brésiliennes attirent les Suisses dans un bar, Tribune de Genève (14 de mayo, 1999): 31.
- Díaz, Kim, Paulo Freire (1921-1997), Internet Encyclopedia of Philosophy. A Peer-Reviewed Academic Resource, recuperado el 12 de julio, 2018, <https://www.iep.utm.edu/freire/>
- Dictionnaire historique de la Suisse, plataforma en línea, recuperado el 12 de julio, 2018, <http://www.hls-dhs-dss.ch/f/home>
- Education for Awareness; A talk with Paulo Freire, Risk Vol 6, no. 4 (1970): 6-22.
- Eduquer la liberté : la conscientisation avec Paulo Freire”, Présence protestante (26 de enero, 1975), Télévision Suisse Romande, programa de televisión.
- Freire, Elza, Elza Freire, setembro de 1977 in Memórias das Mulheres do Exílio, eds. Costa de Oliveira, Albertina et al. (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982), 200-206.
- Freire, Paulo, Adult Literacy and Education Programmes, Boletín de educación, Departamento de Educación, Programa Unidad III, Consejo Mundial de Iglesias 2 (1980): 6-8;12.
- Freire, Paulo, Creating alternative research methods. Learning to do it by doing it, en Creating Knowledge: A Monopoly, ed. Hall, B., Gillette, A. & R. Tandon (Nueva Delhi: Sociedad para la Investigación y Participación en Asia, 1982), 29–37.
- Freire, Paulo. Cultural Action for Freedom. Cambridge: Reseña educacional de Harvard, 1970a.
- Freire, Paulo. Pedagogy in process: the letters to Guinea-Bissau. Nueva York: Seabury Press, 1978.
- Freire, Paulo. Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed. Nueva York: Continuum, 1995.
- Freire, Paulo. Pedagogy of the oppressed. Nueva York: Herder and Herder, 1970b.
- Freire, Paulo (ed.).
- Freire, Paulo & Ceccon, Claudius, Paulo Freire, no exílio ficou mais brasileiro ainda, Pasquim 462 (Diciembre 1978): 7-11.
- Freire, Paulo, Ceccon, Claudius, Darcy de Oliveira, Miguel & Darcy de Oliveria, Rosiska. Vivendo e aprendendo. Experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Livraria Brasiliense Ed., 1980.
- Freire, Paulo & Faundez, A.. Learning to Question: A pedagogy of Liberation. Nueva York: Continuum, 1989.
- Freire, Paulo & Guimaraes, Sergio. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

- Freire, Paulo & Macedo, Donaldo. *Literacy: Reading the Word and the World*. Nueva York: Praeger, 1987.
- Freire Heiniger, Cristina (hija de Paulo Freire), habla con los autores, 6.2.2018, Ginebra. El intercambio se dio en Francia.
- Gadotti, Moacir (ed.). *Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.
- Gadotti, Moaci (presidente honorario del Instituto Paulo Freire en São Paulo), habla con los autores, 26.10.2016, Instituto Paulo Freire, São Paulo. El intercambio se dio en Francia.
- Giroux, Henry A.. *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning*. Nuva York: Praeger, 1988.
- Heinz-Peter Gerhardt, Paulo Freire (1921–97), *Prospects: the quarterly review of comparative* (París: UNESCO) vol. XXIII, no. 3/4 (1993): 439–58.
- Histoire de l'Éducation Suisse, plataforma en línea, recuperado el 12 de julio, 2018, <http://www.hist-edu.ch> hooks, bell. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Nueva York: Routledge, 1994.
- Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), *Concientisation and liberation, a conversation with Paulo Freire*, Documento IDAC 1 (1973a).
- Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), *Aide' au 'Tiers Monde' – le développement impossible*, Documento IDAC 2 (1973b).
- Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), *La libération de la femme : changer le monde, réinventer la vie*, Documento IDAC 3 (1973c).
- Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), *Freire, Illich, Pedagogy of the Oppressed, Oppression of Pedagogy*, Documento IDAC 8 (1975a).
- Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), *Féminiser le monde*, Documento IDAC 10 (1975b).
- Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), *Guinée-Bissau, Réinventer l'éducation*, Documento IDAC 11/12 (1976).
- Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), *Attention école*, Documento IDAC 16/17 (1978).
- Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), *Guinée-Bissau, apprendre pour mieux vivre*, Documento IDAC 18 (1979).
- Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), *Ecole, société, avenir*, Documento IDAC 19/20 (1980a).
- Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), *Féminin pluriel (I). De l'éducation des femmes*, Documento IDAC 21 (1980b).
- Institut d'action culturelle (IDAC) (ed.), *Féminin pluriel (II). De la santé des femmes*, Documento IDAC 22 (1981).
- Instituto Paulo Freire e Comissão de Anmistia. Ministério da Justiça (ed.). *Paulo Freire, anistiado político brasileiro*. Brasília: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012.
- International colloquium Genève, une plateforme de l'internationalisme éducatif au 20ème siècle, Université de Genève, 14-15 de septiembere, 2017.
- Archivo del Instituto Paulo Freire (São Paulo). Investigado el 2016. Se puede acceder a una gran colección de documentos en línea como: «Centro de Referência Paulo Freire», recuperado el 12 de julio, 2018, <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1>
- Kirkendall, Andrew J., *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2010.

- Kozol, Jonathan. *The Night Is Dark and I Am Far from Home*. Nueva York: Simon & Schuster, 1990 (segunda edición).
- Murphy, Brian K.. *An examination of the conclusions of the third international conference on adult education (Tokio, 1972) in the Light of Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed*. Máster en Artes de la Educación, Universidad de Ottawa, 1973.
- Nekhwevha, Fhulu, *The influence of Paulo Freire's 'Pedagogy of knowing' on the South African Education struggle in the 1970s and 1980s*, in *The History of Education Under Apartheid. The Doors of Learning and Culture Shall be Opened Kallaway 1948-1994*, ed. Kallaway Peter (Nueva York: Peter Lang, 2002), 134-144.
- Pereira, Irène. *Paulo Freire. Pédagogue des opprimé-e-s*. París: Libertalia, 2018.
- Pereira, Irène, *Re-découvrir Paulo Freire*, *Le Courrier* (2 de mayo, 2017).
- Preston, R. H., *Confusions in Christian Social Ethics. Problems for Geneva and Rome* (Londres: SCM Press, 1994).
- Roberts, Peter, *Paulo Freire and Utopian Education*, *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* Volumen 37, Número 5 (2015): 376-392.
- Pilgrims of the Obvious*, *Risk* 11, n°1 (1975).
- Rosas, Paulo. *Papéis avulsos sobre Paulo Freire (v.1)*. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisa, Universitária da UFPE, 2003.
- Rowe, Keith, *Freire speaks on Freire, Church & Community*, *La revista del CMI en Nueva Zelanda* (Junio, 1974): 4-7.
- Santiago, Luiz, *Chega de Doutrinação Marxista: Basta de Paulo Freire* (20 de marzo, 2015), *Plano Critico, Fora de Plano #14*, recuperado el 5 de julio, 2018, <http://www.planocritico.com/fora-de-plano-14-chega-dedoutrinacao-marxista-basta-de-paulo-freire/>
- Shor, Ira. *Cultural wars: School and society in the conservative restoration 1969–1984*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- Simpfendörfer, W., *Paulo Freire—Erziehung als Praxis der Freiheit en: Ökumenische Spurensuche Portraits*, ed. Simpfendörfer, W. (Stuttgart: Quell, 1989), 153.
- Spigolon, N. I., *Pedagogia da Convivência: Elza Freire, uma vida que faz educação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- Steinberg, Shirley, *documental de Paulo Freire, Seeing Through Paulo's Glasses: Political Clarity, Courage and Humility* (2012; Montreal: The Freire Project), video.
- The Man Who Gave Us Conscientization, One World*. *Revista mensual del CMI* 58 (July 1980): 15-16.
- Thiollent, Michel, *Action Research and Participatory Research: An Overview*, *International Journal of Action Research* 7, 2 (2011): 160-174.
- Velasco, Alberto (professor informal asesorado por Freire), habla con los autores (en la presencia de Cristina Freire Heiniger), 26.4.2018, Ginebra. El intercambio se dio en Francia.
- Weiler, Kathleen, *Freire and a Feminist Pedagogy of Difference*, *Reseña educacional de Harvard* vol. 61, no. 4 (Diciembre, 1991): 449-475.
- Archivo del Consejo Mundial de Iglesias. Investigado entre el 2013 y el 2018. Se puede acceder a un inventario general de su contenido en *WCC Archives inventory – búsqueda en línea*, recuperado el 12 de julio, 2018, <http://archives.wccco.org/Query/suchinfo.aspx>

Consejo Mundial de Iglesias, Departamento de Educación (ed.) Seeing Education Whole. Ginebra: Consejo Mundial de Iglesias, 1970.

Consejo Mundial de Iglesias, What is the World Council of Churches?, recuperado el 12 de Julio, 2018, <https://www.oikoumene.org/en/about-us>