


Tensiones entre Mixofobia y Mixofilia para el esperar: desafíos urgentes en la docencia en tiempos líquidos


Tensions between Mixophobia and Mixophilia for the Act of Hoping: Urgent Challenges in Teaching in liquid times

Tensões entre Mixofobia e Mixofilia para o Esperançar: desafios urgentes na docência em tempos de líquidos


José Gregorio Lemus Maestre*

 <https://orcid.org/0000-0002-0035-2327>


Juan Carlos Yáñez Velazco**

 <https://orcid.org/0009-0005-5028-224X>

Ivan Fortunato***

 <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>

Anderson Luiz Tedesco****

 <https://orcid.org/0000-0002-7425-1748>

Resumen: Este artículo se inscribe en las líneas de investigación: integración comunitaria, pedagogía y evaluación en la formación de profesionales de la educación y en las políticas educativas. Presenta los desafíos de la docencia frente a las tensiones entre la mixofobia (miedo y rechazo a lo diferente) y la mixofilia (valorización de la convivencia plural/alteridad), inspirado en los conceptos de Zygmunt Bauman y en la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. Propone el esperar como una apuesta ética y política que supera el optimismo, implicando actitudes críticas y de resistencia en un contexto marcado por el posmodernismo global. Con enfoque ensayístico y narrativo, el texto invita a pensar la docencia más allá de los límites tradicionales del aula y del currículo formal, subvirtiendo sus prácticas normativas y homogéneas. Explora, entre el rechazo del otro y el compromiso con el encuentro, caminos posibles para humanizar la enseñanza. En este movimiento, miedo y esperanza, rechazo y acogida coexisten. Así, se propone una

* Universidad de Oriente, Venezuela. E-mail: <joglem@gmail.com>.

** Universidad de Colima, México. E-mail: <jcyanez.jc@gmail.com>.

*** Instituto Federal de São Paulo, Brasil. E-mail: <ivanfrt@yahoo.com.br>.

**** Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil. E-mail: <anderson.tedesco@unoesc.edu.br>.

práctica educativa comprometida con la esperanza en sí y en los otros, con la valorización de las diferencias y la construcción de relaciones ético-políticas que posibiliten convivencias sanas de encuentro, de pertenencia, de reconocimiento en comunidad, basadas en vínculos altruistas.

Palabras clave: Mixofilia. Mixofobia. Esperanza. Docencia. Educación.

Abstract: This article falls within research lines focused on: community integration, pedagogy, and assessment in teacher education and educational policies. It addresses the challenges of teaching in light of the tensions between mixophobia (fear and rejection of difference) and mixophilia (appreciation of plural coexistence/otherness), drawing on Zygmunt Bauman's concepts and Paulo Freire's pedagogy of hope. It presents hoping as an ethical and political commitment that goes beyond optimism, involving critical and resistant attitudes in a context shaped by global postmodernism. With an essayistic and narrative approach, the text invites readers to rethink teaching beyond the traditional boundaries of the classroom and formal curriculum, subverting normative and homogeneous practices. It explores, between the rejection of the other and the commitment to encounter, possible paths for humanizing educational practice. In this movement of boundary-crossing, fear and hope, rejection and welcome coexist. Thus, it proposes an educational practice committed to hope in oneself and in others, to the appreciation of difference, and to the construction of ethical-political relationships that promote healthy coexistence based on altruistic bonds.

Keywords: Mixophilia. Mixophobia. Hope. Teaching. Education.

Resumo: Este artigo inscreve-se nas linhas de pesquisa sobre: integração comunitária, pedagogia e avaliação na formação de profissionais da educação e nas políticas educacionais. Apresenta os desafios da docência diante das tensões entre a mixofobia (medo e rejeição do diferente) e a mixofilia (valorização da convivência plural/alteridade), inspirado nos conceitos de Zygmunt Bauman e na pedagogia da esperança de Paulo Freire. Propõe o esperar como uma aposta ética e política que vai além do otimismo, envolvendo atitudes críticas e de resistência num contexto marcado pelo pós-modernismo global. Com abordagem ensaística e narrativa, o texto convida a pensar a docência para além dos limites tradicionais da sala de aula e do currículo formal, subvertendo práticas normativas e homogêneas. Explora, entre a recusa do outro e o compromisso com o encontro, caminhos possíveis para humanizar a prática educativa. Nesse movimento de superação de fronteiras, convivem medo e esperança, rejeição e acolhimento. Assim, propõe-se uma prática docente comprometida com a esperança em si e nos outros, com a valorização das diferenças e com a construção de relações ético-políticas que possibilitem convivências saudáveis de encontro, de pertencimento, do reconhecimento em comunidade, baseadas em vínculos altruistas.

Palavras-chave: Mixofilia. Mixofobia. Esperança. Docência. Educação.

Una invitación

Este texto científico es un ensayo al estilo de Michel de Montaigne, en el que discutimos el futuro de la enseñanza en el umbral entre el rechazo del otro y del invisibilizado, la mixofobia y la mixofilia, y la búsqueda de una vida en equidad y esperanza. Ensayar es una forma de escribir y pensar cercana a nosotros mismos (Rosaleny, 2016), cuya metodología no es instrumental ni mecánica, sino transgresora (Meneghetti, 2011). Para producir un ensayo original “el ensayista debe ponerse a prueba” (Starobinski, 2011, p. 19).

Pedro Goergen (2015) reflexionó sobre la ética en la investigación educativa, sugiriendo el diálogo como un medio fructífero de mediación entre la objetividad científica y la subjetividad social. Henry Giroux & Gustavo Figueiredo (2020), en un tono militante (en sus propias palabras), argumentaron que la educación formal está estrangulada por el neoliberalismo, meramente utilitaria. Nilda Alves (2024), desde una perspectiva sensible sobre la vida cotidiana, plantea la posibilidad de los currículos migrantes como resistencia a la educación endurecida por los currículos oficiales estancados; para la autora, ensayar es escribir en movimiento y ensayar sobre educación es mostrar (incluso a uno mismo) que se está en movimiento, buscando brechas en el árido mundo de las métricas que se superponen a la organicidad de la vida cotidiana.

Así, el ensayo es una forma de romper con los límites de la objetividad rígida y proponer formas más éticas, críticas y sensibles de producir conocimiento en educación. Después de todo, ¿qué podría ser más ético, crítico y sensible que comprender, en movimiento, las relaciones humanas en conflicto y el papel de la educación en este escenario? De esta manera, nuestro ensayo toma la forma de un libre movimiento de pensamiento, que parte de las preocupaciones de la vida cotidiana y los límites que rodean la enseñanza, para ir más allá, imaginando otra educación, con equidad, justicia, convivencia y sobre todo esperanzadora. Las esperanzas que aquí se presentan surgen de la tensión observada y experimentada entre la mixofobia, que segrega y repele al otro, y la mixofilia, que apuesta por el encuentro y la convivencia plural inspirados por el pensamiento fluido e inquieto de Zygmunt Bauman y la pedagogía siempre viva de Paulo Freire.

Zygmunt Bauman y Paulo Freire se constituyen en referencias del campo crítico para la comprensión de la sociedad moderna, considerando sus contradicciones y la posibilidad histórica de su superación como paradigma, tanto en la dimensión económica como en la cultural. De esta manera, los autores son estudiosos de las transformaciones de la sociedad moderna, reconociendo los cambios históricos de finales del siglo XX, las nuevas formas de interpretación de la realidad social, los efectos de la globalización, las fisuras de la lógica del Estado Nacional Moderno, así como los impactos de las múltiples desigualdades sociales en las subjetividades humanas (Pereira & Silva, 2025, p. 3).

Es precisamente en esta tensión donde la lectura de Bauman y Freire se vuelve indispensable, pues ambos ofrecen claves críticas para comprender y superar los desafíos de la modernidad líquida. Así, en ese ensayo, no se presentan verdades absolutas, sino provocaciones al pensamiento, especialmente en el ámbito docente.

Se trata de sugerir otros caminos, desarrollados más allá de la línea recta del currículo, del acto colonizador del aula y de las limitaciones de las métricas de evaluación eurocéntrica y norteamericanizante (externa y a gran escala), que limitan nuestra labor docente. Dichos caminos nos llevan a apuntar a la esperanza: actuar con sabiduría crítica, con valentía para la irrupción de lo establecido, para hacer y decir lo necesario para (re)descubrir la humanidad en las relaciones humanas. Para encontrar estos otros caminos (que sabemos que existen) es necesario errar, en todos sus sentidos: equivocarse y también vagar sin rumbo, pues errar es humano. En ese errar aprendemos y, en el deambular, encontramos la oportunidad de “explorar lo desconocido y/o expandirnos de maneras diferentes a la rutina, instigando la reflexión constante” (Fortunato, 2022, p. 4).

Bauman (1999) profundiza la discusión sobre la globalización y sus efectos en la vida cotidiana. Al analizar esa dinámica, encontramos que, para algunos, la *globalización* es lo que debemos hacer si queremos ser felices; para otros, es la causa de nuestra infelicidad. Para todos, sin embargo, la *globalización* es el destino irremediable del mundo, un proceso irreversible; es también un proceso que nos afecta a todos. Todos estamos siendo *globalizados*, y eso significa básicamente lo mismo para todos (Bauman, 1999), aunque los efectos son disímiles.

A la luz de estas definiciones, nos parece interesante reflexionar sobre el hecho de que la globalización es un “proceso irreversible”, es decir, “afecta a todos” (Bauman, 1999, p. 7). Desde una perspectiva de libertad, no se nos concede el derecho de elegir: aprender a vivir la globalización implica, por lo tanto, que formamos parte de ella... somos parte de un engranaje sin escrúpulos, con un único interés: el económico. Este fenómeno representa uno de los problemas centrales de la globalización, lo que resulta en profundos cambios en los espacios educativos. Por ejemplo, las relaciones familiares, con raras excepciones, han creado modos de vida que dificultan la convivencia. Muchos simplemente cohabitan en sus propios hogares, sin ninguna relación de afecto entre sí. Además, podemos considerar que los espacios de convivencia fueron literalmente sustituidos.

Se trata de una de las crisis más profundas del espíritu humano: nuestra sociedad posmoderna se encuentra cada vez más enferma. Como afirma Bauman (2011, p. 138), “en nuestra sociedad se ha vuelto cada vez más difícil alcanzar amistades, amores y matrimonios profundos y duraderos”. Este debilitamiento de los vínculos es un producto tanto de tensiones íntimas como de transformaciones estructurales, que repercute directamente en la educación.

No se trata solo de una pérdida moral o de responsabilidad, sino del desgaste de relaciones opresivas, de procesos emancipatorios que rompen vínculos violentos y de una creciente incertidumbre económica, laboral y social que dificulta construir proyectos estables. Todo ello incide en la escuela, que requiere relaciones de confianza y cooperación para sostener una educación humanizadora. Por eso, el pensador insiste en afirmar que la “incapacidad política de los hombres y mujeres posmodernos proviene de la misma fuente que su incapacidad moral” (Bauman, 2011, p. 139).

La fragilización de los vínculos y de la responsabilidad mutua, descrita por Bauman, está relacionada también con el declive de los espacios públicos de convivencia. Al fin y al cabo, los lugares de encuentro eran también espacios de *creación de normas*. Era en ellos donde se podía hacer justicia y distribuirla *horizontalmente*, reuniendo a los interlocutores en una *comunidad* integrada por criterios comunes de evaluación. Por eso, un territorio despojado de espacio público ofrece pocas oportunidades para que las normas sean debatidas y para que los valores sean confrontados y negociados (Bauman, 2003).

De acuerdo con Zygmunt Bauman, la *vida líquida* y la *modernidad líquida* están estrechamente vinculadas. Se trata de una sociedad en la que las condiciones de existencia cambian más rápidamente que el tiempo necesario para que las acciones, los hábitos y las rutinas se consoliden. En este escenario, las relaciones humanas se han constituido en un estado de deterioro. En la obra *Vida a Crédito* de Bauman (2010), ya en las primeras páginas se citan datos divulgados en 2009 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que estimaba alrededor de 50 millones de personas desempleadas. Ese mismo año, el Banco Mundial proyectaba aproximadamente 53 millones de desempleados en los países en desarrollo. Tales estimaciones estaban relacionadas con los efectos de la crisis iniciada en 2008, que ya había empujado entre 130 y 150 millones de personas a la condición de pobreza.

La crisis económica global evidencia la fragilidad de la interdependencia mundial y muestra cómo la “comunidad global” no se realiza de hecho, pues se trata de un “tipo de mundo que, lamentablemente, no está a nuestro alcance, pero en el cual nos gustaría vivir y que esperamos llegar a poseer” (Bauman, 2003, p. 9). La fuerza de esta metáfora se vuelve aún más evidente cuando se la contrasta con la realidad descrita por el propio autor en obras posteriores, marcada por la creciente inseguridad laboral. Entre febrero de 1998 y 2002, por ejemplo, 35 mil trabajadores en Ontario perdieron sus empleos por haberse vuelto superfluos ante los avances tecnológicos (Bauman, 2009). En otro análisis, el autor recuerda que, en la India, menos del 10 % de la población posee un empleo regular (Bauman, 2009).

Se trata, por lo tanto, de un escenario en el que la vida líquida impone una existencia permanentemente inestable, sin garantías, haciendo que la idea de una comunidad global sea un anhelo cada vez más distante. La inestabilidad constituye un paradojo, pues, a diferencia de los ejemplos de miseria en los vínculos humanos y de la inestabilidad en el empleo, una pequeña élite global se regocija al ostentar su concepto de felicidad, invitando a sus amigos a participar en fastuosas cenas y “sirviendo botellas de coñac por un valor de 30 mil libras” (Bauman, 2009a, p. 34).

Esa esperanza nos plantea la siguiente provocación: *¿cómo se constituyen posibilidades educativas para transformar la mixofobia en una pedagogía de la mixofilia en tiempos líquidos?*

Aquí, *errando*, queremos intentar responder a esta pregunta. Así, nuestro objetivo es pensar la enseñanza más allá de sus límites normativos, explorando, entre el rechazo del otro y el compromiso con el encuentro, posibles caminos para humanizar las prácticas educativas, basadas en la solidaridad y la valoración de las diferencias, rompiendo con las lógicas instrumentales y utilitaristas que desfiguran el encuentro humano en la educación. Para lograr este objetivo, el ensayo se desarrolla en dos etapas. Primero, buscamos comprender, en la fluidez de Zygmunt Bauman, el concepto de mixofobia y, entretelado en sus versos, el concepto de mixofilia. También buscamos comprender su correlación con la educación escolar y, especialmente, el papel de la enseñanza en esta compleja trama.

A continuación, anclados en la pedagogía crítica, dialógica y emancipadora de Paulo Freire, sostenemos el deseo de una praxis transformadora, aunque solo sea visible en el horizonte. Discernimos actitudes de esperanza, en las que la enseñanza no concuerda, ni siquiera silenciosamente, con la mixofobia. Son estas ensoñaciones nuestras, nuestros sueños despiertos, los que nos permiten errar hacia esta utopía. Por último, esperamos que estas palabras lleguen a otros educadores y otras educadoras que se atreven a errar y a visionar caminos nuevos, sirviendo de inspiración para una educación diferente, inmersa en la cotidianidad mixófila.

Entre el miedo y el deseo: en las grietas de la vida escolar cotidiana

La educación latinoamericana enfrenta un momento histórico donde las diferencias humanas o no se acentúan de forma convincente y cada vez con mayor impacto social. Nuestras vivencias y *espacios conviviales* (Lemus, 2020a) nos permiten darnos cuenta de que lo posible en épocas anteriores carece de vigencia. El deterioro educativo aumenta con factores como los cambios económicos, la migración, la violencia, las transformaciones culturales y la persistente desigualdad social que afectan la cohesión y el apoyo mutuo. Cuando estas estructuras sociales se debilitan, la escuela pierde un aliado fundamental, lo que agrava aún más la crisis educativa.

En nuestra sociedad contemporánea, diversos movimientos sociales, como el feminismo, los movimientos antirracistas, los colectivos LGBTQIAP+ y otros grupos emergentes, reflejan la pluralidad de perspectivas y sensibilidades presentes en nuestras comunidades. Además, los conflictos territoriales, religiosos, culturales y de otro tipo también contribuyen a la complejidad de las relaciones sociales. En este contexto, se observa una creciente dificultad para entenderse y convivir con el otro, especialmente cuando las diferencias generan reacciones intensas o malentendidos. Esta situación dificulta la posibilidad de apoyarse mutuamente y acompañarse en los distintos tránsitos de la vida, haciendo que convivir con el otro, que está justo al lado, sea hoy un desafío complejo y prácticamente imposible.

Nos atrevemos a ver lo excluido como un obstáculo que se presenta en nuestra vida, pero ¿será eso cierto? ¿Es el otro un obstáculo para la vida que persigo? Es una premisa que reflexiona sobre la posibilidad de comprenderse desde esa perspectiva, para atreverse a compartir con el otro que está presente a nuestro lado, en el hogar, en la calle, en el trabajo y en todos los espacios que se habitan conjuntamente.

Nuestra intención educativa traza esa posibilidad sensible con la cual la humanidad debe entenderse, no para sobrevivir, sino para vivir bien, en abundancia y calidad; sí, en realidad es necesario prestar mucha atención a eso que llamamos vivir, desde los planos reales y sobre todo sentipensantes. Ya escribimos sobre cómo recuperarnos como seres conviviales en tiempos de

pandemia y compromiso docente en la formación de la ciudadanía, y cómo el movimiento pedagógico comunitario da cuenta de ello, llevándonos a entender que el ser humano debe repensarse para modos de vida más asertivos, sensibles y posibles (Lemus, 2020b).

Pareciese que la génesis de la ruptura social que hoy vivimos vino justamente desde esa era crucial en nuestras vidas como fue la pandemia del covid-19. A partir de ese acontecimiento, se instauraron en nuestro sistema sociocultural y educativo un sinfín de pormenores que han causado un resquebrajamiento moral-cívico de quienes somos, qué hacemos, cómo vivimos y hacia dónde dirigimos nuestros sueños. Fue un momento que fracturó certezas y relaciones, y que, aunque ya haya pasado en el calendario, sigue produciendo ondas sísmicas en la forma como habitamos el mundo y nos vinculamos.

En este escenario pospandémico, nuestras preocupaciones han migrado hacia planos cibernautas: el aumento de la inteligencia artificial, la robótica, la debilidad en el pensar crítico, la decadencia de la identidad local y, más aún, el deterioro de nuestros compromisos políticos como ciudadanos. Todo ello configura un paisaje en el que la educación, lejos de ser un espacio de reconstrucción colectiva, parece absorbida por tecnologías que operan más desde la lógica del control y del consumo que desde la reflexión y la vida en comunidad.

Ese rol de quiénes somos, cuáles son nuestras responsabilidades sociales en el marco de nuestros países y del mundo, lo hemos perdido; nos afanamos en lo exterior, banal y sin necesidad de pensar, eso a lo que nos convocaban Aristóteles, Sócrates y Platón, a ser un ciudadano pensante y de la vida; con dignidad y virtud. Para ello, su trato, verbo, coherencia, integridad y vivir, debían ofrecer un ejemplo a seguir.

En el contexto actual, algunos estudiantes se enorgullecen de recurrir a acciones deshonestas, donde el principal desafío se convierte en encontrar la mejor estrategia o artificio para superar los requerimientos del aula. Los docentes, por su parte, no siempre permanecen al margen de esta realidad. Algunos pueden cooperar involuntariamente con este sistema corrupto, debido a la presión institucional, la falta de recursos o el agotamiento, llegando incluso a flexibilizar reglas o ignorar prácticas deshonestas para facilitar la aprobación de los estudiantes. Otros enfrentan dilemas éticos profundos y luchan por cambiar esta cultura, aunque muchas veces se encuentran con resistencia o ausencia de apoyo para lograr una transformación real. Un sistema educativo que ya denunciaba Everett Reimer (1979): la escuela está muerta, al servicio de un mundo neoliberal opresor, injusto y desigual.

Esta situación configura una competencia dirigida en contra de quienes insisten en ofrecer significados y reflexiones para la vida. Sin embargo, este modo de vivir se encuentra condicionado por una dinámica de competencia malsana, que busca socavar al otro con el fin de obtener reconocimiento tanto de sus pares como de los docentes.

Entre estos resquebrajamientos, observamos cómo la docencia y la vida escolar se deterioran cada vez más. Como advirtió Bauman (2005, p. 167): “las relaciones destacan por su fragilidad y superficialidad”. La escuela, que debería ser un espacio de cuidado y formación, se ve invadida por lógicas de individualismo, desconfianza y desprecio al otro, minando las posibilidades de construir comunidades educativas verdaderamente humanas.

Zygmunt Bauman nos alerta de que las grietas en la vida educativa que hemos venido planteando son, en realidad, fenómenos sociales que la globalización y la colonialidad nos presentan como alternativas posibles de existencia. Ante ello, los educadores debemos estar atentos, alertas a estos movimientos y a cómo llegan a convertirse en posibilidades de vida tanto dentro como fuera de los centros educativos. Las escuelas no se fracturan por la diversidad, sino por la incapacidad

histórica de nuestras sociedades de gestionarla desde la justicia social. Eso implica leer críticamente estos movimientos para transformarlos en prácticas de esperanza.

La situación precedente se agrava cuando las condiciones de los países del norte han llevado a movimientos de las familias en busca de mejores condiciones de vida, con los cuales la inmigración creció. Esto no es una falacia, es una realidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018) que lleva a entender la tensión que se origina y eleva en los diferentes espacios educativos, cuando son ingresados los niños, niñas, jóvenes y adolescentes para la prosecución de sus estudios.

Este contexto lleva a dos escenarios sobre la relación con extranjeros, con inmigrantes, con el otro, que propone Bauman (2009b) mixofilia y mixofobia. La primera representa un escenario que invita a todos y todas a sumarse al encuentro. Se trata de una disposición empática hacia el otro, ese sujeto externo que no forma parte de la vida ni de la nación propia. La acogida no es un gesto unilateral ni un simple acto de permitir la entrada. Una relación verdaderamente mixofílica supone que quienes llegan y quienes ya habitan el territorio se transforman en el encuentro. La llegada del otro desestabiliza certezas, abre preguntas y obliga a revisar privilegios, lenguajes, normas y formas de vida. Por eso, la convivencia plural no puede reducirse a integrar al recién llegado, sino a construir colectivamente un espacio en el que todas las culturas dialoguen y se transformen mutuamente.

Este horizonte de transformación recíproca se acerca a la interculturalidad crítica de Catherine Walsh (2009), que invita a revisar relaciones de poder y a transformar estructuras coloniales. Desde esta perspectiva, la mixofilia no exige solo la adaptación de quienes llegan, sino que llama a comunidades e instituciones a repensar sus formas de convivencia. El encuentro se vuelve pleno cuando todos se disponen a reconstruir, juntos, las bases de la vida común.

Así, la disponibilidad de asesoría, indicación de reglas, lenguaje, cuidados, ofrecimientos varios, se dan lugar, mientras las manos se extienden con el corazón abierto para ofrecer su humanidad a disponibilidad de ese otro que lo necesita en estos momentos. Por ello, el centro (que no debe entenderse sólo como un espacio físico, sino como un lugar simbólico) no es un lugar inseguro y de miedos para flagelar la existencia, es una oportunidad de vida, donde yace la esperanza como posibilidad de florecer y seguir; donde el compartir se presenta como el primer elemento de abono de ese florecer.

Pero el diálogo asertivo se entrelaza entre educadores, estudiantes y miembros comunitarios para atender y posibilitar a ese otro un lugar accesible entre quienes lo reciben. Por eso, es seguro que encontraremos en las escuelas, pasillos y espacios comunitarios a personas que intentan aprender el dialecto que desconocen, entre otros aspectos. Así, comprenden que la formación se convierte en un movimiento *transcomplejo*, es decir, más que complejo, implica múltiples dimensiones y cambios constantes que requieren adaptarse y aprender en diferentes contextos simultáneamente. Es una vida dinámica, donde cada circunstancia representa una oportunidad de aprendizaje y crecimiento humano.

En este proceso, quienes habitan el territorio visitado están dispuestos y atentos a ayudar, pero ¿hasta qué punto? ¿Cuál es el alcance real de esa disposición? Seguramente está limitada por las circunstancias del momento y las expectativas de cada persona. ¿Esto genera tensión? Creemos que toda situación nueva provoca tensión o preocupación en las partes involucradas. Por eso, los pensamientos pueden alterarse al estar lejos del lugar natal, enfrentando el desconocimiento de los espacios, costumbres y experiencias propias.

Desconocer el territorio es una de las mayores causas de ansiedad personal y familiar. Estar lejos del lugar natal, sin referencias claras sobre espacios, costumbres y formas de vida, genera preocupación constante y altera el pensamiento cotidiano. El estado de desorientación, propio del desplazamiento forzado o voluntario, encuentra eco en lo que Bauman (2005) explica en *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*, donde el autor advierte cómo la incertidumbre y el desarraigo desdibujan la estabilidad emocional y social de quienes se ven obligados a migrar.

En este contexto líquido, el “otro” al que se refiere Bauman (2005) representa, en muchos casos, el objeto de la mixofobia contemporánea. Este miedo al diferente se vuelve evidente en nuestras escuelas, donde el rechazo al que no se ajusta a la norma cultural provoca actitudes de exclusión, burlas, agresiones y conflictos constantes.

Como resultado, los espacios escolares se llenan de malestar, tensiones y violencias simbólicas y físicas. No es raro encontrar casos extremos de acoso, intentos de suicidio o incluso muertes motivadas por el odio y la discriminación. Estos hechos, lamentablemente, son parte del drama de la diáspora latinoamericana actual (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2024), donde el miedo y el deseo se entrelazan en escenarios marcados por la desigualdad y la incompreensión.

El referente que hemos aludido de Bauman (2005) nos sitúa en la diatriba entre el miedo y el deseo, una tensión que atraviesa nuestras prácticas educativas y desafía nuestras decisiones docentes. Se configura así una superestructura de incertidumbre en el proceso formativo, marcada por el temor que surge simplemente por no ser, por no pertenecer. El desconocido se convierte en amenaza, y con él emergen la incertidumbre, el metafórico canibalismo humano y los tiempos nublados que condicionan la vida económica de quien ha sido desplazado de su territorio.

Sistemas educativos diferentes, cuyo requerimientos, evaluaciones y formas de implementación estipulan otras voces no reconocidas, limitando al estudiante y fortaleciendo el temor de no satisfacer a ese otro mecanismo que le solicitan otras normas de ser y entenderse. Pero su temor es tan grande que, al enfrentarse a otra lengua, todo parece volverse oscuridad.

El rechazo, la burla o el hostigamiento, que lamentablemente forman parte de la experiencia de muchos estudiantes migrantes, no pueden entenderse como pasos necesarios de adaptación ni como oportunidades de superación individual. La violencia no educa y no debería ocupar el lugar de maestra. Estos episodios dolorosos solo refuerzan la urgencia de repensar los espacios escolares para que nadie tenga que aprender a pesar del daño. El desafío es crear condiciones en las que quienes agreden y quienes son agredidos puedan encontrar caminos de diálogo, justicia y reconocimiento. La mixofilia no le pide a la víctima que se fortalezca frente a la agresión; exige transformar las estructuras que permiten que esa agresión exista.

Aunque el miedo es un elemento natural de la vida misma, se intensifica en momentos en que no se vislumbran salidas, cuando los problemas aumentan y se multiplican, y la soledad se impone. En esas circunstancias, la fe y/o un profundo propósito vital, fundamentados en valores creativos, experienciales y actitudinales (Frankl, 2008), sostienen la resistencia ante la adversidad. En este sentido, Zygmunt Bauman advierte que la tensión entre mixofilia y mixofobia puede manifestarse de manera aislada o combinada, y que es nuestra responsabilidad, como seres humanos impregnados de sentidos y valores (entre ellos la fe para quienes la viven), atender esta disputa que, a nuestro entender, es ilógica.

Como seres cargados de humanidad, apostamos a seres y centros educativos abiertos al diálogo, a la diversidad y a la inclusión, complejos y profundamente llenos de alteridad; donde el otro, pueda reencontrarse con otro y otros dispuestos a atenderle y ayudarle. La vida, en su

complejidad y a la vez en su simplicidad, nos recuerda eso: lo frágiles que podemos ser como seres humanos, olvidando la grandeza de vivir en plenitud y de respetar las enseñanzas de las cosmovisiones que nos guían hacia la sabiduría, el respeto y la armonía; sean estas las de las Sagradas Escrituras, las de la Pachamama o cualquier otra conexión compleja entre individuo, especie, ambiente y cosmos. Seguro que, si estuviéramos claros en esas reglas principales de la humanidad, estas tensiones y disputas no tuvieran lugar, sin embargo, estaríamos en convivencias pluriculturales, atrevidas formas de educación y mejores planos de entendimiento como seres humanos.

En este contexto de tensiones entre mixofobia y mixofilia, la educación enfrenta el desafío de transformar la exclusión en encuentro. Vivimos en tiempos líquidos (Bauman, 2009b), donde la incertidumbre convive con la posibilidad de apertura. En nuestro tiempo, nada permanece, todo fluye y lo que antes ofrecía certezas aun efímeras ahora produce vértigo. En ese escenario, la mixofobia aparece como una respuesta al miedo: al otro, a lo diferente, a lo que amenaza nuestro mundo cerrado y homogéneo. Domina la lógica de exclusión, de barreras, de muros visibles e invisibles.

La educación no está exenta de esa lógica. Al contrario, con frecuencia la reproduce, a pesar del poder igualador que subyace en las escuelas como instituciones sociales e históricas. Las escuelas también seleccionan, expulsan material y simbólicamente. La exclusión también infectó los parajes de la escuela. Tenemos dos canales excluyentes: uno que impide ingresar al sistema escolar, el otro, ya en su interior. Sus currículos silencian voces y culturas. Las prácticas educativas educan o imprimen un sello que se aleja de los discursos más progresistas sobre ella. Las evaluaciones, principalmente las externas y de larga escala, reducen la riqueza de los aprendizajes a números y pruebas.

La mixofobia también se expresa en prácticas docentes que temen el conflicto, la disonancia, la diferencia, lo imprevisible del encuentro con los otros. Pero, si hay mixofobia, existe la mixofilia: apuesta por la pluralidad, por la convivencia con los otros, por las construcciones de la comunidad en la diferencia. La mixofilia, aún en minoría, resiste por la voluntad colectiva de quienes se niegan a la aceptación del estado de cosas. Se cuela por las grietas del sistema, se encarna en docentes que abren sus aulas a lo inesperado, en estudiantes que transforman las aulas en espacios de vida. La escuela, pues, simboliza al mismo tiempo la desolación y la esperanza (Yáñez Velazco, 2014).

Estas tensiones sociales y culturales también se reflejan en la docencia, que a menudo se ve limitada por estructuras rígidas y burocráticas. Por ello, es fundamental repensar la enseñanza como un espacio de creatividad y resistencia frente a estas restricciones.

Además, no hay un ejercicio unitario de la docencia, evidentemente, pero distintos signos advierten que parece encajonada. El panorama muestra predominio de currículos prescritos, elaborados desde discursos distantes a la realidad de los constructores de las prácticas, las políticas crecientes de control, la burocratización de las tareas pedagógicas, la llamada “cultura” de la rendición de cuentas, la repetición de gestos escolares y, ahora, las amenazas que representan los modelos importados de los grandes medios que controlan las economías, en forma de *tiktok*, por ejemplo, y las posibilidades y desafíos de la inteligencia artificial.

Se espera que los docentes se perpetúen, como soldados en formación en líneas rectas y siguiendo disposiciones no deliberadas, inalteradas en su curso, que enseñen *lo que toca y evalúen como dictan los cánones*. O bien, se prescriben discursos sobre la renovación del magisterio (caso de México, Venezuela, Brasil y otros), pero las prácticas, las políticas y las decisiones se orientan por otra brújula, la del poder, la de las autoridades centrales.

En ese modelo prescriptivo de la enseñanza, el oficio docente se convierte en una práctica instrumental, despojada de humanidad y con resultados predecibles: el fracaso de la escuela como espacio de prácticas educativas para la libertad y la democracia. Frente a esos límites, proponemos el desvío, el devaneo, el ensayo, no por capricho ni vanidad, sino por necesidad ética. Como ya fue dicho (Fortunato, 2022), la errancia abre fisuras para pensar distinto. Errar es un verbo menospreciado en el campo pedagógico, pero puede representar también la resistencia a la linealidad, la interrupción de la rutina, la búsqueda de nuevas rutas, la reimaginación del aula como espacio de creación y cocreación.

La docencia necesita escapar de las aulas. Volverse un encuentro, una experiencia múltiple de encuentros, incertidumbres y palabras vivas. La educación tiene que ser aventura y no canción de cuna, solía decir Paulo Freire. Para ello, entre otras tareas, hay que recuperar la subjetividad del docente, su deseo, su vulnerabilidad y su capacidad de decir *No* a la deshumanización. Así, es fundamental repensar la docencia desde el diálogo, la resistencia y el esperar de la educación Freireana.

Horizontes de esperanza, entre enseñanzas y ensoñaciones

Encontrar nuevos escenarios de convivencia donde los pueblos reivindiquen su valía humana, sin abandonar sus nociones culturales, es una tarea urgente. Se trata de rescatar la vida del ser, sin importar su lugar de nacimiento, desde lentes sociales que consideren lo vivido y lo convivido. Esta posibilidad de atrevimiento, hoy más que nunca, interpela a todos los pueblos. En esta línea, Moreno (1995) con su episteme popular, nos invita a reconocer el valor de los saberes otros, lo que implica transitar un proceso de *desaprendizaje*, aprendizaje y reaprendizaje.

En medio de las diásporas actuales, se vuelve imprescindible que los pueblos y regiones ajusten sus formas de entenderse, educarse y valorar la vida. Aunque parece sencillo, en la práctica se revela profundamente complejo. La tensión entre mixofilia y mixofobia evidencia cuán difícil es habitar los territorios y escenarios que compartimos. Más aún: nos confronta con lo que somos capaces de hacer con nuestras escuelas, que deberían ser espacios de convivencia y paz soberana, pero que a veces se transforman en lugares anárquicos, donde incluso la muerte se convierte en invitada de honor (Reimer, 1979; Fortunato & Catunda, 2011).

Nuestro pensar no condena la posibilidad de defender el territorio ni de profundizar, con acciones contundentes, el sentimiento de topofilia, que significa una relación emocional con el entorno que, lejos de ser excluyente, puede abrirse a vínculos éticos y solidarios entre los habitantes y sus lugares (Tuan, 1980). Al contrario: apostamos por una topofilia expandida, que incluya al *otro* (sea visitante, migrante, refugiado, desplazado, expatriado o asilado) en la construcción de un amor vital por el espacio compartido. Una topofilia encarnada en el yo y en los otros, capaz de generar escenarios afectivos comunes donde el territorio se convierte en lugar de acogida y pertenencia plural.

Estamos convencidos de que la educación es un espacio político fundamental que rescata la humanidad de quienes educan y son educados en los centros escolares, y que ofrece posibilidades reales para el reencuentro pluricultural en América. Como seres humanos, debemos centrar nuestra atención en la necesidad de un encuentro fraterno, capaz de abrir caminos, derribar fronteras y desplegar felicidad para todas y todos.

En este contexto, resulta indispensable volver la mirada hacia quienes han concebido la educación como un acto radical de humanidad y transformación. Entre ellos, Paulo Freire ocupa un lugar central. Si Zygmunt Bauman nos ayuda a ver las tensiones del mundo líquido con sus

miedos, fragilidades y expulsiones, Freire nos recuerda el horizonte ético que impide quedarnos inmóviles ante ellas. La mixofobia nombra la herida; el esperar señalar el camino para una cura construida entre todos. El legado Freireano nos brinda herramientas éticas y políticas para sostener la esperanza en tiempos adversos y para seguir creyendo que la educación puede, efectivamente, reinventar el mundo.

No se trata de *un autor* que nos indica una posibilidad teórica como utopía, sino de una experiencia nacida y relatada desde la propia vida: la que llevó en las favelas, Chile, México, Guinea-Bisáu y otros países, en los cuales tuvo que emigrar, construyendo así su propia experiencia como encarcelado, humillado, condenado y perseguido. Sin embargo, allí demostró que la esperanza es una esencia interna, espiritual, de interioridad, donde yace la fuerza para resistir y contrarresistir a los sistemas.

En palabras de Paulo Freire (1970), la educación debe ser un acto de amor y esperanza, un espacio donde se construya la solidaridad y se reconozca la diversidad como fuente de riqueza.

Quizás sea necesario profundizar en *La pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, quien seguramente nos ubicaría como seres sensibles, aprisionados en mentes coloniales cuya felicidad ha sido secuestrada y permanece atrapada en nuestro propio pensamiento. Sin embargo, en ese encierro existen múltiples posibilidades por explorar: para otro modo de vivir, para un nuevo encuentro consigo mismo y con los otros. Y es el propio ser humano quien posee el poder de abrir esa puerta, pues, es a través del reconocimiento de sí mismo como sujeto oprimido que se abre esa posibilidad. Por ello, Paulo Freire enfatiza que la esperanza es una fuerza poderosa, casi sobrenatural y a la vez dolorosa, que habita en cada ser humano. ¿Hay esperanza para todo? En palabras del Maestro, con las cuales estamos de acuerdo, sí, la esperanza existe, es una necesidad ontológica.

Desde la esperanza como bandera de lucha, de identificación y convocatoria, nos atrevemos a imaginar senderos, quizás utópicos, hacia una pedagogía latinoamericana de liberación (Dussel, 2008). Una pedagogía que abra espacio a nuevos encuentros, voces múltiples, identidades diversas, democracias inclusivas y sistemas educativos sensibles a las realidades de nuestros pueblos. Esta pedagogía debe apoyarse en el reconocimiento del otro en su diferencia, en una comunicación respetuosa y comprometida, que permita relaciones educativas más humanas y transformadoras. En definitiva, una apuesta por la libertad plena, en la que cada sujeto se asuma como actor de su formación y de los cambios sociales que desea construir.

El ser, como posibilidad múltiple y compleja, tiene y debe recuperar su protagonismo. La educación debe ser para él o ella una ventana que le permita visualizar salidas, caminos e imágenes divergentes de lo que ha sido o puede llegar a ser. Caminos abiertos, múltiples y llenos de posibilidades, donde cada persona sea capaz de reentenderse en las distintas dinámicas que se despliegan. Así, la capacidad de crear y recrear su propia historia no es un mito de la justicia civilizadora, sino una afirmación de su fuerza transformadora (Dussel, 2008).

En medio de estas posibilidades esperanzadoras, “la filosofía de la Liberación afirma la razón como facultad capaz de establecer un diálogo, un discurso intersubjetivo con la razón del Otro, como razón alternativa” (Dussel, 2008, p. 149). Pues es el entendimiento con ese otro lo que posibilita comprender su existencia, su presencia en nuestro territorio, su implicación en los patrones de convivencia y pertenencia, y, aún más, en los procesos de gobernanza. Es la oportunidad de hacer florecer vínculos vitales con quien antes era un desconocido, pero que ahora forma parte de nosotros.

Pero es que debemos retomar esa identificación que hemos dejado atrás, como nación de “lucha histórica de liberación de la opresión por nuevas configuraciones sociales, educativas, políticas, económicas, culturales. Es el rescate de nuestras identidades latinoamericanas” (Lemus, 2020b, p. 105). Es una necesidad que nos corresponde asumir para dar frente a un marco de significaciones eurocentristas que nos agobian, dividen y atomizan como sociedad. Así, pensamos esta cuestión de la identidad tal como afirma Farinon (2025, p. 4): “la identidad no es solamente el horizonte de empeño en relación con uno mismo, sino que también define el modo en que me comprometo en relación con los otros...”.

Frente a las resistencias al cambio de las estructuras sociales, se vuelve imprescindible que el sujeto en proceso de aprendizaje desarrolle un pensamiento crítico que le permita “saber decir no. Denunciar. Protestar. Resistir. Indignarnos. Desobedecer, en ocasiones, frente a lo que nos parece no es legítimo y cercena las libertades y los derechos fundamentales” (Hessel, 2011, p. 155).

Es necesario revisar el legado del maestro Freire, desde donde se reconoce la posibilidad de libertad que poseemos. Esa revisión implica un encuentro con quienes somos y con la cultura que representamos, pues somos más de lo que pensamos. Aún existe una agenda pendiente: la liberación de nuestra conciencia social, política, ecológica y, sobre todo, la recuperación de la voz de los sujetos oprimidos. En este sentido, “unificados y organizados harán de su debilidad una fuerza transformadora, con la cual podrán recrear el mundo, haciéndolo más humano” (Freire, 1970, p. 131). Esa fuerza transformadora debe dar lugar a una conciencia crítica, capaz de conducir a la toma de control de la propia historia y de la historia colectiva en construcción. Se trata de insistir en un proceso esperanzador de reflexión constante sobre el orden dominante, generando esfuerzos para deconstruir y religar la realidad.

La esperanza se plantea como un fenómeno educativo capaz de propiciar el cambio en el sujeto dialógico, o sea, aquel que aprende, reflexiona, se transforma a través del diálogo con otros y es consciente de su propia realidad. Son esas condiciones de vida las que lo llevan a comprenderse y a asumir una conciencia crítica sobre cómo orientar su existencia. No se trata de una dirección vacía o sin sentido, sino, por el contrario, de una orientación guiada por una postura crítica, que le permite asumir roles, evaluar circunstancias, tomar decisiones y actuar en planos ecosóficamente viables para sí, para los otros y para el ambiente.

Pero, sobre todo, la esperanza se trata de transformar o desdoblar la percepción de lo que Bauman (2001) denomina lugares émicos, es decir, espacios destinados a la exclusión. En este marco, los no lugares, entendidos como espacios despojados de expresiones simbólicas, y los lugares vacíos, siempre existentes, pero a la vez inexistentes para nuestra convivencia, constituyen estrategias émicas que, al igual que la antropofagia y la antropoemia, son utilizadas para alejar o excluir a los otros y, así mismo, de las dinámicas socioeducativas que se llevan a cabo. Estas formas de exclusión impactan directamente en dichas dinámicas, configurando modos de interacción que reproducen desigualdades y limitan la participación plena en la vida comunitaria y escolar.

Paulo Freire (1992) nos ofrece una brújula para navegar en este mundo desorientado. Su pedagogía no es una receta, sino una ética del encuentro. Frente al miedo que paraliza, Freire propone el “esperanza”: no como un optimismo ingenuo, sino como un acto político de resistir, imaginar, reinventarse y actuar.

Esperanza, como fuerza transformadora, es una energía activa frente a la desesperanza que inmoviliza y ciega ante la realidad. La esperanza crítica permite resistir la opresión, impulsa a las personas a construir un futuro más igualitario, justo y posible, en el que aquellos que han sido marginados sean reconocidos y ocupen los escenarios como protagonistas legítimos, comprendiendo que son ellos quienes construyen la historia.

Esperanzar, como también nos propone el Maestro, es un escenario para el desarrollo de una educación orientada a la libertad de los sujetos y los pueblos. Se trata de una educación de liberación, tanto para quienes se educan como para quienes educan. En este marco, el diálogo se convierte en una oportunidad para que todos los sujetos analicen sus realidades, no desde la queja o la autocompasión, sino desde el deseo de transformar positivamente su entorno. La horizontalidad en el proceso educativo permite una dinámica colectiva que favorece la comprensión y la reconfiguración de los saberes.

Paulo Freire (2015) también plantea que esperanzar en la educación permite resignificar los errores en el aprendizaje. Estos no deben ser vistos como castigos ni formas de opresión, sino como oportunidades para romper con esquemas tradicionales, rígidos y desvinculados de la realidad. Como señaló: “sólo hay error cuando el sujeto que yerra puede saber que se ha equivocado porque sabe que sabe y que no sabe, proceso en el que, al fin y al cabo, *el error es una forma provisional de saber*” (Freire, 2015, p. 81, el énfasis es nuestro).

Así, en lugar de inhibir, los errores pueden abrir espacios de interpelación personal y colectiva. Desde ahí, emerge una flexibilidad pedagógica sustentada en una conciencia crítica que cuestiona e interpreta la realidad vivida y entiende al otro, independientemente de su origen o nacionalidad como parte de ese proceso de crecimiento humano sensible que experimenta.

Es que esperanzar no se plantea entre una lucha de egos o superioridades entre los mismos seres humanos, es una posibilidad para que se encuentren, intercambien historias, conocimientos varios y dimensiones del vivir. Es un enlace de fuerza humana que permite sobrellevar la vida y sus diferentes adversidades. Con esto, queremos dejar claro que las tensiones provocadas por la mixofobia y la mixofilia son simples maniqueísmos sociales contra los cuales debemos luchar. Nuestro objetivo es llevar a los estudiantes a un encuentro con la verdadera responsabilidad social, comprendiendo que son seres políticos con una misión hacia la sociedad y la historia que se construye, incorporando también al otro que antes no era reconocido, pero que ahora forma parte de su ciudad y de su historia.

Dentro de la posibilidad que hemos descrito, debemos entender una ruptura o irrupción en el pensamiento del ciudadano que habita el lugar, donde va el desconocido y origina la tensión, y es justamente la forma como se asume ese trato a ese otro, entender que a pesar que baja el nivel de rechazo y desapego, aún persiste en sus pensamientos y dinámica de su psiquis “relaciones frágiles y superficiales” (Bauman, 2005, p. 167), superar ello, es una de las tareas importantes que la educación debe apostar para minimizar la tensión, ayudar a la inclusión y compenetración de los grupos.

Ante este escenario, los estudiantes deben ser concebidos como sujetos capaces de pensar y a quienes se les debe permitir pensar desde una utopía realista. Una utopía que nace de sus propios sueños, en los que idealizan sus vidas, comunidades y regiones, pero que no se queda en el plano imaginario: se proyecta en acciones concretas, posibles y transformadoras. Sin olvidar que “todos somos guardianes de nuestros hermanos” (Bauman, 2008, p. 107). Elevar la confianza crítica que impulse transformaciones auténticas es un horizonte que compartimos con el pensamiento del maestro Freire.

En la pedagogía Freiriana, el otro no es enemigo ni amenaza: es compañero de camino, interlocutor, espejo y desafío. Enseñar es dialogar; dialogar es arriesgarse a la transformación y a la propia transformación. Por eso, el aula no puede ser un espacio de control, sino de apertura. No de imposición, sino de problematización. El *esperanzar* Freireano nos recuerda que no basta con denunciar el mundo tal como es: exige anunciar lo que puede llegar a ser. Incluso cuando ese

horizonte parezca lejano, inalcanzable. El sueño, afirmaba Paulo Freire (1992), es una necesidad ontológica del ser humano.

Entre los ecos del pensamiento Freireano y los desafíos actuales de nuestras sociedades diversas y tensionadas, emergen devaneos entre el miedo y el deseo: el miedo a lo desconocido, al otro, a la diferencia; y el deseo de encuentro, de comunidad, de transformación. En ese vaivén, proponemos avanzar hacia una pedagogía mixofílica, capaz de asumir la complejidad del convivir sin renunciar al compromiso ético y político con la esperanza.

Entonces, ¿qué significa educar desde la mixofilia? Significa crear condiciones para que el otro entre en escena con su diferencia, su complejidad, su singularidad. Significa dismantlar los mecanismos de exclusión que se reproducen incluso en nuestras mejores intenciones. Significa reconocer el miedo, pero no dejarnos gobernar por él. Además, mezclarse con extranjeros, inmigrantes, vecinos, desconocidos y, en general, con *el otro*, “abre la vía a aventuras de todo tipo, a la aparición de cosas interesantes, fascinantes. Y pueden entablarse nuevas amistades” (Bauman, 2009b, p. 70).

La pedagogía mixofílica se atreve a convivir con la incertidumbre; celebra la diversidad como potencia, no como amenaza. Entiende que enseñar no es transmitir saberes, sino sostener vínculos, abrir mundos, construir puentes, tejer sueños posibles. No se trata de una utopía ingenua, sino de un compromiso político con la humanización. Como tal, exige valentía, esa virtud fundamental de los y las docentes, como nos recuerda Paulo Freire (2010) en su *Carta a quien pretende enseñar*: se necesitan educadores errantes, visionarios, capaces de esperar incluso cuando todo parece perdido.

Palabras que concluyen, pero no cierran

Este texto no pretende concluir, porque el mundo no está terminado; no es, está siendo, afirmaba Paulo Freire. En ese sentido, José Eustaquio Romão (2024) plantea esa idea de “estar siendo” como una tensión de la incompletitud, inconclusión e inacabamiento del ser humano, que no son sinónimos sino expresiones de la condición humana.

Como ensayo, es una provocación, más que una tesis. Una pregunta, más que balbuceo de respuesta. Devaneamos entre Bauman y Freire para pensar la docencia como lugar de tensiones, pero también de posibilidades.

Entre las miradas-complejidades de los aportes de Bauman y Freire, hemos pensado la educación y la enseñanza más allá de sus límites normativos, explorando, entre el rechazo del otro y el compromiso con el encuentro. Los caminos para humanizar las prácticas educativas, basadas en la solidaridad y la valoración de las diferencias, rompiendo con las lógicas instrumentales y utilitaristas que desfiguran el encuentro humano en la educación.

Nos ubicamos entre el miedo y el deseo. Entre la mixofobia que encierra y la mixofilia que abre. Entre el control asfixiante y la esperanza liberadora. En ese movimiento, vislumbramos caminos distintos, los “inéditos viables” del vocabulario esperanzador Freireano. Frágiles tal vez, pero necesarios.

Que estas palabras alcancen a otros docentes que, como nosotros, caminan con preguntas, más que con certezas. Que erran con dignidad, enseñan con pasión y esperan, incluso en tiempos líquidos.

Recuperar la voz del sujeto latinoamericano nos lleva al clamor, a la preocupación, a la indignación, pero sobre todo a la posibilidad de una región más cohesionada, completa y en esperanza.

La esperanza de un ser humano con alto respeto, disposición y alteridad en otras naciones, que entienda y comprenda que ese otro, que cree que invade su espacio, territorio y ciudad, no lo hace por decisión de maldad o invasión de expropiación de aquello que le pertenece, sino, que busca un auxilio de sobrevivencia.

Es que ese *otro*, que ha llegado a un territorio desconocido para él, lleva consigo temores, angustias y desolaciones. Pero en lo más profundo de su sentir, el dolor agudo de haber abandonado su tierra, su gente, sus costumbres, las risas y los llantos de sus vecinos son relatos tristes de vidas consumidas en un dolor incomprensible que ese otro no ve, no siente ni entiende.

Al vernos en este escenario, podemos quizás comprender que la tensión entre la mixofobia y la mixofilia es una vanidad. Son necesarios los actos de alteridad en la humanidad que desarrollamos y poder entendernos en los que nos ocurre, nos aprisiona o flagela.

Zygmunt Bauman nos ha presentado la necesidad de acudir a esta reflexión humanitaria que sacude el mundo y que la globalidad nos propone como flagelo de un degradamiento social sin precedentes, epistemicidio de nuestras percepciones de mundo y sobre todo de la vida que llevamos y podemos llevar.

Frente ante esto, Paulo Freire se pone adelante de este maniqueísmo salvaje, con su experiencia, su vida en lucha compleja y evidencia que esa opresión, que nos intenta someter nuevamente, ya no tiene cabida. Ante su pensamiento incesante, incansable de lucha y fe, nos propone un vasto legado para revisar y adentrarnos en la esperanza como acto humano sobrenatural, para atravesar muros, fronteras, límites, sistemas formativos y hasta nuestras propias existencialidades.

La educación como posibilidad compleja se establece como espacio para el diálogo, el encuentro, el abrazo con el otro, el discernimiento sobre los mecanismos de exilio, acogida, migración, emigración, entre otros que causan las diásporas en los países de la región.

Nosotros, como docentes, debemos asistarnos de la mayor cantidad de información posible para alimentar nuestro espectro de trabajo sensibilizador a través de acciones pedagógicas. Nuestra misión es intervenir en el pensamiento de los discentes respecto a la manera de concebir y manejar el saber, promoviendo un enfoque más transdisciplinar, complejo e integrador de las prácticas productivas y sociales, dentro de un marco de inclusión y prosperidad para todos. Hemos reconocido al centro escolar como centro movilizador de las sociedades, donde se cultiva la esperanza de nuevas voces, rostros, culturas e historias, en profunda comunidad, donde el reconocimiento del otro, de su valía es importante para el porvenir.

Según Bauman (2003, p. 129), “echamos de menos la comunidad porque echamos de menos la seguridad, una cualidad fundamental para una vida feliz, pero que el mundo que habitamos es cada vez menos capaz de ofrecer y más reacio a prometer”. La inseguridad provoca rupturas en los lazos de convivencia y sus consecuencias derivan en extrañamientos en el reconocimiento del otro. Como afirmó Bauman (2003, p. 133): “Somos todos interdependientes en este mundo nuestro que rápidamente se globaliza, y debido a esa interdependencia ninguno de nosotros puede ser dueño de su destino por sí mismo”.

Entonces, nuestros contextos educativos necesitan con urgencia abrirse a una educación endógena que cree condiciones de existencia para las comunidades locales/regionales:

Si llegara a existir una comunidad en el mundo de los individuos, solo podrá ser (y necesita serlo) una comunidad tejida conjuntamente a partir del compartir y del cuidado mutuo; una comunidad de interés y de responsabilidad respecto a los derechos iguales de ser humanos y a la igual capacidad de actuar en defensa de esos derechos (Bauman, 2003, p. 134).

Es necesario repensar el modo de educar. Todavía existe una brecha significativa entre la familia, la escuela, los educadores y los educandos. En este contexto, pensar la sensibilidad como la construcción de un camino de ternura se vuelve fundamental. Para Freire (1996), corresponde al profesorado y a la escuela el deber de conocer y respetar los saberes que los educandos y las educandas traen al llegar a la escuela y, además, discutir con ellos la relación de esos saberes con la enseñanza de los contenidos. Es esencial que los educadores y las educadoras conozcan a quienes enseñan, sus familias y su historia de vida. Asimismo, es igualmente fundamental que los profesores y las profesoras se reconozcan como sujetos de un mundo líquido e inseguro, presentándose como personas ante sus educandos y educandas y estableciendo lazos dialógicos de coexistencia.

Ese conocimiento revela aspectos importantes sobre quiénes son y ayuda a comprender sus comportamientos y la manera en que se relacionan con los demás. Además, es fundamental para la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues, como afirma el propio Freire (1996, p. 47), “saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o su construcción”.

Aún es tiempo de aprender de las avispas, en uno de los relatos más instigantes sobre un estudio realizado en Panamá por un grupo de investigadores de la Sociedad Zoológica de Londres. Al analizar dicho estudio, Bauman (2011) reveló que las avispas que salían de sus nidos originales, al acercarse a otros nidos, eran recibidas como *miembros legítimos del nuevo nido*.

La pedagogía de la esperanza, que nos impulsa a anhelar una Pedagogía de la Mixofilia, nos propone a la fraternidad como una de las categorías aún buscadas en la movilidad socio comunitaria, esa que apueste al encuentro con el otro, el acercamiento a prácticas de vidas comunes y enlazar posibilidades de crecer juntos en un mundo que cada vez pide más de él, pero en ese tránsito, se esfuerza, preocupa, interesa y anima a ese otro independientemente de su nacionalidad, para brillar juntos. De hacer posible, así como las “avispa nativas e inmigrantes que vivían y trabajaban lado a lado, hombro con hombro, volviéndose indistinguibles unas de otras” (Bauman, 2011, p. 11).

Así esperamos.

Referencias

- Alves, N. (2024). Ainda disciplinas? Por quê? – Pensar essas questões com os cotidianos. *Práxis Educativa*, 19, 1-11. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.23372.063>
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas* (M. Penchel, Trad.). Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. (P. Dentzien, Trad.). Zahar.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. (P. Dentzien, Trad.). Zahar.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas: la modernidad y sus parias* (P. Hermida Lazcano, Trad.). Paidós.
- Bauman, Z. (2008). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. (J. Gradel, Trad.). Zahar.

- Bauman, Z. (2009a). *Vida líquida* (C. A. Medeiros, Trad.; 2ª ed.). Zahar.
- Bauman, Z. (2009b). *Confiança e medo na cidade* (E. Aguiar, Trad.). Zahar.
- Bauman, Z. (2010). *Vida a crédito: conversas com Cillali Roviroso-Madrazo* (A. Werneck, Trad.). Zahar.
- Bauman, Z. (2011). *44 Cartas do mundo líquido moderno* (V. Pereira, Trad.). Zahar.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2024). Gobernanza migratoria inclusiva en las Américas y el Caribe: una guía para parlamentarias y parlamentarios. *CEPAL*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/9c6517cc-9eef-4d98-bbb6-520d88302a88/content>
- Dussel, E. (2008). *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "Mito de la modernidad"*. Biblioteca Indígena.
- Farinon, M. J. (2025). A educação sob os princípios da identidade e condição de agente: um diálogo com Bauman e Senn. *Práxis Educativa*, 20, 1-20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.25164.062>
- Fortunato, I. (2022). Um dilema sobre a formação inicial de professores de Física e Matemática: Um ensaio complicado. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, 3, 1-10.
- Fortunato, I., & Catunda, M. (2011). Narrativas da violência: ecosofia à margem no cotidiano escolar. *Série-Estudos*, 31, 183–191.
- Frankl, V. (2008). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração* (C. Cardoso & W. O. Schlupp, Trans.). Vozes.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Carta a quien pretende enseñar* (S. Mastrangelo, Trad.; 2ª ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *À sombra desta mangueira* (11ª ed.). Paz e Terra.
- Giroux, H. A., & Figueiredo, G. O. (2020). Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século XXI. *Práxis Educativa*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14787.047>
- Goergen, P. L. (2015). A ética em pesquisa. *Práxis Educativa*, 10(2), 301–315. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i2.0001>
- Hessel, S. (2011). *¡Comprometeos! Ya no basta con indignarse: conversaciones con Gilles Vanderpooten* (R. Alapont, Trad.). Ediciones Destino.
- Lemus, J. (2020a). ¿Cómo recuperarnos como seres conviviales en tiempos de pandemia? *Orinoco Pensamiento y Praxis*, 12, 29–43.
- Lemus, J. (2020b). Compromiso docente en la formación de la ciudadanía desde el movimiento pedagógico comunitario. *Praxis Investigativa*, 12(22), 103-121.

- Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 320–332. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>
- Moreno, A. M. (1995). *El aro y la trama: Episteme, modernidad y pueblo*. Centro de Investigaciones Populares.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). Global education monitoring report 2019: migration, displacement and education – building bridges, not walls. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- Pereira, T. I., & Silva, L. F. S. C. (2025). Bauman, Freire e a ambivalência da educação na (pós)modernidade. *Práxis Educativa*, 20, 1-12. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24972.073>
- Reimer, E. (1979). *A escola está morta* (T. Thompson, Trad.). Francisco Alves.
- Romão, J. E. (2024). *Pedagogia de massas do neoconservadorismo*. Caminhar.
- Rosaleny, V. R. (2016). Montaigne. Ética en diálogos modernos: los Ensayos. *Estudios de Filosofía*, 54, 177–180. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.n54a10>
- Starobinski, J. (2011). É possível definir o ensaio? *Remate de Males*, 31(1–2), 13–24. <https://doi.org/10.20396/remate.v31i1-2.8636219>
- Tuan, Y.-F. (1980). *Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. (L. de Oliveira, Trad.). Difusão Europeia do Livro.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.
- Yáñez Velazco, J. C. (2014). *Las escuelas: Desolación y encanto*. Puertabierta Editores.

Recibido: 15/11/2025

Versión corregida recibida: 10/12/2025

Aceptado: 11/12/2025

Publicado online: 12/12/2025