

**No es un manifiesto; es plagio: Ensayos en el entre de la educación popular y el psicoanálisis hacia una alfabetización ecológica en Brasil**

*Antônio Carlos A. Dias\**  
*Betty B. Fuks\*\**

**RESUMEN:** Entre cartas y conceptos, este ensayo asume el “plagio” como método: hace respirar juntos a Paulo Freire y Sigmund Freud para volver a plantear, en Brasil, la pregunta ética sobre el destino de la vida. Defendemos dos premisas: la educación popular y el psicoanálisis son herejías de la palabra, fundadas en la escucha; y, en el escenario ambiental brasileño, su encuentro debe desplegarse en una alfabetización ecológica, no como tema, sino como eje formativo. Leyendo lo imposible como orientación, proponemos lo incompleto como ética del trabajo. Al final, nos arriesgamos a nombrar un movimiento abierto, a ser retomado por otros.

**Palabras clave:** EDUCACIÓN POPULAR; FREIRE-BRANDÃO; FREIRE-FREUD PSICOANÁLISIS; ALFABETIZACIÓN ECOLÓGICA.

**Não é manifesto; é plágio: ensaios no *entre* da educação popular e da Psicanálise para uma alfabetização ecológica no Brasil**

**RESUMO:** Entre cartas e conceitos, este ensaio assume o “plágio” como método: faz Paulo Freire e Sigmund Freud respirarem juntos para recolocar, no Brasil, a pergunta ética sobre o destino da vida. Defendemos duas premissas: educação popular e psicanálise são heresias da palavra, fundadas na escuta; e, no cenário ambiental brasileiro, seu encontro deve desdobrar-se em alfabetização ecológica, não como tema, mas como eixo formativo. Lendo o impossível como orientação, propomos o *incompletável* como ética do trabalho. Ao final, arriscamos nomear um movimento em aberto, a ser retomado por outros.

**Palavras-chave:** EDUCAÇÃO POPULAR; FREIRE-BRANDÃO; FREIRE-FREUD; PSICANÁLISE; ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA.

**Not a Manifesto; It Is Plagiarism: essays in the in-between of popular education and Psychoanalysis toward an ecological literacy in Brazil**

**ABSTRACT:** Between letters and concepts, this essay adopts “plagiarism” as a method: it allows Paulo Freire and Sigmund Freud to breathe together in order to re-pose, in Brazil, the ethical question concerning the destiny of life. We defend two premises: popular education and psychoanalysis are heresies of the word, grounded in listening; and, within the Brazilian environmental context, their encounter must unfold as ecological literacy—not as a topic, but as a formative axis. Reading the impossible as orientation, we propose

---

\* Doutorando do Programa de Pós-graduação em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida (RJ). Mestrado em Educação pela Universidade Lusófona. Diretor da Faculdade ViaSapiens.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-8789-0550>

E-mail: [carlosdias04@yahoo.com](mailto:carlosdias04@yahoo.com)

\*\* Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. PPG em Psicanálise, Saúde e Sociedade da UVA (RJ). Editora da revista *Trivium: estudos interdisciplinares*.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3170-0822>

E-mail: [betty.fuks@gmail.com](mailto:betty.fuks@gmail.com)

the *incompletable* as an ethic of work. Finally, we venture to name an open movement, to be taken up by others.

**Keywords:** POPULAR EDUCATION; FREIRE–BRANDÃO; FREIRE–FREUD; PSYCHOANALYSIS; ECOLOGICAL LITERACY.

### No es prosa, ¡es poesía!

*Qué cosa extraña  
divertirse matando a un indio,  
matando gente.  
Inmerso en el abismo  
de una profunda perplejidad,  
espantado ante la perversidad  
intolerable  
de esos jóvenes  
despersonalizados,  
me pongo a pensar  
en el ambiente donde decrecieron  
en lugar de crecer.  
Pertenezco a una raza  
que fue tenuta por responsable  
de todas las epidemias,  
y a la que hoy se atribuyen  
la desintegración de imperios  
y derrotas ajenas.  
Tales experiencias  
no alimentan ilusiones.  
Tienen un efecto desesperanzador.  
Gran parte del trabajo de mi vida  
fue intentar destruirlas,  
las mías  
y las de la humanidad.  
Si nada de eso, a mi juicio,  
reduce la responsabilidad  
de los agentes de la crueldad,*

*el hecho en sí  
de esta trágica transgresión de la ética  
nos advierte:  
debemos asumir con urgencia el deber  
de luchar por los principios más  
fundamentales,  
el respeto a la vida  
de los seres humanos,  
de los ríos,  
de los bosques.  
Pero si esa esperanza  
no pudiera, al menos en parte,  
realizarse;  
si no aprendemos  
a desviar los propios instintos  
del acto de destruir  
a nuestros semejantes;  
si continuamos odiándonos  
por cosas insignificantes,  
matando por ganancias mezquinas,  
explotando, para nuestra eliminación,  
el progreso que nos dio el control  
sobre los recursos naturales,  
¿qué clase de futuro nos aguarda?  
No creo en la amorosidad  
entre mujeres y hombres  
si no llegamos a ser capaces  
de amar al mundo.*

Esta poesía no tiene un autor único. En realidad nace del entrelazamiento de dos experiencias históricas, que al escribirse juntas ya no hablan a la par, sino en una misma respiración. Lo que el lector acaba de leer es un plagio deliberado, tejido a partir de la última carta inacabada de Paulo Freire, escrita días antes de su muerte, y de una carta de Sigmund Freud dirigida a Romain Rolland, atravesada por la experiencia del antisemitismo, de la guerra y del desencanto con las promesas civilizatorias. Al reunir las no buscamos preservar la distinción de voces ni conciliarlas en una síntesis: dejamos que la historia hiciera su trabajo, transformando dos cartas en un único gesto poético-ético, en que la palabra ya no pertenece a un tiempo ni a un autor, sino al impasse que persiste.

## **No es poesía, ¡es carta-manifiesto!**

Presentamos a continuación ambos textos en su forma original, no como citas ilustrativas sino como testimonios éticos que dan sustento al gesto de este ensayo. Es de este plagio, asumido, arriesgado y necesario, de donde partimos.

Paulo Freire (última carta):

Qué cosa extraña divertirse matando a un indio, matando gente. Inmerso en el abismo de una profunda perplejidad, espantado por la perversidad intolerable de esos jóvenes despersonalizados, me pongo a pensar en el ambiente donde *decrecieron* en lugar de *crecer*. (...)

Si bien nada de eso, a mi juicio, reduce la responsabilidad de esos agentes de la crueldad, el hecho en sí de esta trágica transgresión de la ética nos advierte que debemos asumir con urgencia el deber de luchar por los principios éticos más fundamentales, como el respeto a la vida de los seres humanos, a la vida de los otros animales, a la vida de los pájaros, a la vida de los ríos y de los bosques. No creo en *la amorosidad* entre mujeres y hombres, entre los seres humanos, si no somos capaces de amar al mundo.

(Freire, 1997/2012, p. 82)

Sigmund Freud (Carta a Romain Rolland)

Pertenezco, desde luego, a una raza que en la Edad Media era tenida por responsable de todas las epidemias y a la que hoy se atribuye la desintegración del Imperio austríaco y la derrota alemana. Tales experiencias le quitan a uno la esperanza, y, desde luego, no dan base para concebir ilusiones. Gran parte del trabajo de mi vida [...] ha transcurrido intentando destruir mis propias esperanzas y las de la humanidad. Mas si aquellas no pueden ser hechas realidad, o lo logran sólo en parte; si en el curso de nuestra evolución no aprendemos a desviar a los propios instintos de la senda que conduce a la destrucción de nuestros semejantes; si continuamos odiándonos por cosas insignificantes y exterminándonos por un ruín ánimo de lucha; si seguimos explotando los grandes progresos realizados en el control de los recursos naturales para nuestra eliminación mutua, ¿qué clase de futuro se ofrece a nosotros? (Freud, 1923/1970, p. 105)

## **No es manifiesto, ¡es plagio!**

Cuando pensamos este ensayo tuvimos cierto temor de que pudiera ser leído como una consigna, a pesar de que no siguiéramos la intención y el recorrido textual propios de ese género. Sin embargo concluimos que, si el temor es efectivamente ese, quizá ni siquiera deberíamos aventurarnos a escribir sobre la relación entre educación popular y psicoanálisis, ya que el acto de abordar tal relación es, en sí, un gesto de exposición y de riesgo: es poner la palabra en movimiento cuando la perplejidad ya no cabe en el silencio, es escribir desde el espanto ante un mundo que insiste en repetir sus formas de crueldad, incluso después de tantas promesas de progreso.

Decimos “plagio” no en el sentido vulgar de copia, sino como una forma de devolver en palabras algo que ya estaba dicho y advertido, en el alma de la educación popular y del psicoanálisis. Plagiar es aquí intentar escuchar el murmullo ancestral que habita en ambos: el que indica que educar y analizar son gestos de libertad y de responsabilidad, prácticas de lenguaje y de escucha que se sublevan contra la domesticación del saber, contra las delusiones civilizatorias que nos hacen creer que el avance técnico basta para contener la destructividad humana.

Para superar esa resistencia, tanto la que viene de afuera como la que nace en nosotros, decidimos combatirla escribiendo. Porque escribir en este caso es también un modo de análisis: un intento de darle forma a aquello que insiste en decirse, incluso cuando el discurso quiere callar. Como en la carta que se escribe cuando ya se sabe que el tiempo es corto, la escritura asume aquí un tono testimonial: hablar de la violencia que se naturaliza, de la explotación del mundo que se justifica por ganancias mezquinas, de la incapacidad de aprender de la historia; no para moralizar, sino para sostener la pregunta ética que atraviesa a sujetos, a pueblos y a generaciones.

Después de algunos años dedicados a la investigación en educación y psicoanálisis, decidimos trasladarnos desde el campo de la educación formal, donde tradicionalmente se concentra la mayoría de las discusiones dialógicas entre estos saberes y oficios, hacia el plano de la educación popular. Nos interesa comprender qué es lo más fecundo y convergente entre la experiencia popular de la formación, marcada por la escucha que da lugar a la palabra del otro, por la colectividad y por la resistencia, y la escucha psicoanalítica, que se detiene precisamente allí donde la palabra falla, tropieza una escucha que opera.

Esta última opera en el intervalo entre una palabra y otra, entre lo dicho y aquello que insiste en no dejarse decir. Se trata por un lado del psicoanálisis en intención y, por otro, de aquel que desborda los límites del consultorio como presencia en el mundo, inscribiéndose en los lazos sociales, en las formas de violencia, en las delusiones compartidas y también en las posibilidades de elaboración. Al aproximar educación popular y psicoanálisis nuestro objetivo es mantener la diferencia entre ambos campos y la especificidad de cada uno, no para separarlos sino para pensar, en ese entremedio, nuevas posibilidades éticas y políticas de transmisión y de acción transformadora en el contexto brasileño.

Así, partimos de dos de premisas. La primera: tanto la educación popular como el psicoanálisis son ciencias heréticas, nacidas de rupturas y de desobediencias teóricas y prácticas. Ambas rechazan la naturalización de la barbarie y colocan a la palabra en el centro del proceso de transformación, ya sea como lectura crítica del mundo, o como trabajo de elaboración de lo más destructivo que nos habita. La segunda premisa se refiere al necesario diálogo entre educación popular y psicoanálisis para el desarrollo de un proyecto de alfabetización ecológica en el actual escenario ambiental brasileño — entendido no como un apéndice temático sino como una derivación ética inevitable de quien reconoce que no hay amor posible entre mujeres y hombres si no llegamos a ser capaces de amar al mundo.



Fichas de Cultura del Programa Nacional de Alfabetización (PNA), 1963.  
Experiencia de alfabetización de adultos coordinada por Paulo Freire.  
Dibujos de Francisco Brennand.  
<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/656>

## Primera premisa

En el caso de la educación popular, lo que se reinventa en Brasil es el propio lugar de la teoría. Esta deja de ser un discurso sobre el pueblo para convertirse en una práctica de libertad: una experiencia que educa mientras lucha, que piensa mientras transforma, y que se funda en el compartir el saber y en la escucha de la vida cotidiana. La herejía de la educación popular consiste en desafiar al monopolio del saber institucional y afirmar que todo sujeto es portador de palabra, de historia y de potencia creadora.

En el caso del psicoanálisis, Brasil lo acogió ampliamente en sus universidades, llegando a retomar el espíritu freudiano original: aquel que se atrevió a pensar al ser humano fuera de las normas médicas, situándolo en el campo simbólico, ético y cultural. De este modo, el psicoanálisis se coloca fuera del juego de poder de las doctrinas sectarias que generalmente atraviesan las instituciones de formación de psicoanalistas. El psicoanálisis brasileño reaviva así el gesto inaugural de Freud: desplazar el sufrimiento del cuerpo hacia la palabra y de la patología hacia el sentido.

Es en ese doble gesto, el de una educación que se emancipa y el de un psicoanálisis que se desmedicaliza, donde reconocemos un campo común: el de la escucha como vía de liberación y de la palabra como forma de resistencia; tanto resistencia ante la opresión y el silenciamiento social como aquella que, en el campo psíquico, debe ser atravesada para que el sujeto pueda decir lo que aún no pudo ser dicho. Es a partir de ese campo compartido que nos volvemos ahora hacia la educación popular, buscando explicitar sus paradigmas, no como un sistema cerrado sino como una experiencia viva de pensamiento y de práctica.

Para ello, proponemos un diálogo didáctico entre nosotros, tú, lector, y Carlos Rodrigues Brandão a partir de su obra *O que é Educação Popular* (2006). No se trata de parafrasear al autor sino de caminar a su lado, retomando los sentidos históricos, culturales y políticos que conforman la educación popular, comprendida no solo como teoría pedagógica, sino como expresión viva de la cultura, de la resistencia y de la emancipación humana.

La pregunta que atraviesa el libro, “¿qué es, a fin de cuentas, educación popular?”, solo encuentra respuesta cuando ensanchamos el propio sentido de educación. Brandão nos disloca del lugar exclusivo de la escuela y nos recuerda que reducir la educación a sistemas formales, métodos o niveles escolares es olvidar su suelo originario: la cultura. Educar nace de lo cotidiano de las relaciones, de los oficios, de los ritos, de las creencias y de los lenguajes que nos constituyen. Si preguntamos dónde reside la educación, la respuesta es directa: vive en la cultura. Y siendo así, enseñar y aprender jamás fueron monopolio de la escuela; familia, trabajo, comunidad, movimientos y espacios colectivos siempre fueron casas del aprender.

Es en ese horizonte donde la educación popular adquiere espesor. Situada muchas veces “al margen” del sistema escolar, ese margen no indica precariedad sino resistencia: resistencia a ser capturada como modalidad institucional, a funcionar como complemento compensatorio de la escuela y a olvidar que educar es siempre un acto ético, cultural y político. Para Brandão (2006) la educación popular es una práctica de libertad forjada en las luchas de las clases populares, un ejercicio colectivo de producción de saber y de poder que apunta a reorientar el mundo vivido.

Para iluminar ese recorrido el autor identifica cuatro sentidos históricos de la educación popular. Primero, el tiempo de las comunidades originarias, anteriores a la división social del saber, cuando el conocimiento circulaba en la vida común. Luego, el advenimiento de la educación pública, que amplía el acceso a la enseñanza, pero también institucionaliza y jerarquiza el saber. Después, la educación popular como expresión de

las luchas sociales, reconstruyendo saberes colectivos y creando espacios educativos por fuera y más acá del aparato escolar. Por último, la educación como proyecto de sociedad igualitaria, horizonte ético-político de emancipación humana. El hilo conductor de esa historia no es lineal, sino marcado por conflictos recurrentes sobre quién dice la palabra, quién define el saber y al servicio de qué proyecto social.

Brandão no se remonta a los orígenes de la humanidad por nostalgia, sino para recordar que educar es algo tan antiguo como sobrevivir. Antes de haber escuela había iniciaciones, cuidados y trabajo, mediante los cuales los mayores introducían a los más jóvenes en los códigos de la convivencia. Con la escritura, la ciudad y la institucionalización de la enseñanza, el saber se separa del pueblo y se vuelve propiedad de algunos. Desde entonces la historia de la educación está atravesada por la tensión entre saber erudito y saber popular: una separación nunca absoluta, marcada por intercambios, reapropiaciones y resistencias. La educación popular existe justamente en ese vaivén, como espacio de conflicto y de creación.

En el contexto brasileño, Brandão señala un desfase decisivo. En los siglos XIX y XX “educación popular” pasó a denominar la lucha por una escuela pública y laica, conquista necesaria, pero insuficiente cuando se la toma como finalidad última. La escuela democratizada es indispensable, pero no neutra. Currículos, lenguajes, evaluaciones y temporalidades escolares tienden a favorecer a quienes ya detentan capital cultural, convirtiendo la promesa de igualdad en desigualdad de resultados. Aun así, el pueblo nunca fue indiferente a la escuela: siempre la reivindicó. La exclusión, por tanto, fue histórica y estructural, no fruto del desinterés.

De ahí la distinción central sostenida por Brandão: educación pública no se confunde con educación popular. La primera es lo que el Estado ofrece, una conquista democrática que necesita ser defendida y permanentemente repolitizada. La segunda es lo que el pueblo construye, dentro y fuera de la escuela, a partir de sus necesidades y luchas. El desafío consiste en lograr que las escuelas dejen de ser solo “para” el pueblo y se vuelvan también “del” pueblo, con participación real en las decisiones e incidencia colectiva sobre los fines de la educación.

Esa distinción se vuelve más nítida en el siglo XX, cuando se multiplican campañas y experiencias educativas. Brandão diferencia entonces dos lógicas: la educación de adultos tradicional, de carácter compensatorio, orientada a la adaptación al sistema; y la educación popular, que rompe con esa lógica, politiza el aprender y produce emancipación. En la primera, los programas están listos y la participación es tutelada; en la segunda, el contenido nace de la vida social y la participación se convierte en práctica política.

En ese campo de disputas no hay neutralidad. Inspirado en Gramsci, Brandão afirma que toda propuesta educativa expresa un proyecto de poder. Por eso, su criterio es riguroso: la educación popular comienza allí donde el trabajo pedagógico fortalece a organizaciones populares existentes y se pone al servicio de sus proyectos, en lugar de sustituirlos por estructuras artificiales.

En cuanto al educador popular, Brandão es directo: quien educa, se educa. Se trata de un pasaje ético en que el educador deja de ser un técnico portador de contenidos para convertirse en mediador de diálogo, ofreciendo su competencia como parte de una autoría colectiva. Así, la educación popular no es un método replicable sino un modo de presencia: una práctica cultural que le restituye al pueblo el derecho a decir la palabra, a comprenderse como sujeto histórico y a gobernar su propio aprendizaje, en un proceso necesariamente colectivo y dialógico (Brandão, 2006, pp. 8–103).

Si queremos una conclusión, que sea esta: la educación popular, en Brandão, no es un tipo de escuela; es un *movimiento histórico, político y cultural* que acompaña las

luchas del pueblo por dignidad, saber y poder. Comienza en la comunidad, pasa por la disputa de la escuela y culmina en una conciencia liberadora en que aprender es también transformar el mundo. Y, querido lector, si toda educación es en última instancia cultural, social y política, educar popularmente significa entonces rededir la palabra con los otros, y decirla de modo tal que, al pronunciarla juntos, inauguramos el mundo que queremos habitar.

Es precisamente en este punto, cuando la palabra deja de ser método y se vuelve acto, cuando aprender se confunde con transformar, que el psicoanálisis se vuelve ineludible. No como un saber auxiliar o explicativo sino como una práctica que, desde su origen, también se funda en la escucha, en la palabra y en la apuesta por un decir que es un modo de dislocar al sujeto y al mundo.

Puede parecer un pleonismo ofrecer, en este punto del ensayo, una introducción al psicoanálisis; sobre todo en un texto destinado a una revista dirigida, por lo general, a lectores familiarizados con este campo. Sin embargo, queridísimo lector, esa decisión se justifica porque este dossier contiene una serie de artículos dedicados a la investigación en psicoanálisis y educación. Al dirigirnos también a educadores, formadores y agentes de la educación popular, se vuelve necesario crear una zona de paso para aquellos a quienes el psicoanálisis, a veces, aún les suena distante o excesivamente técnico. Y aquí cabe una breve digresión: incluso Brandão, cuya voz constituye la columna vertebral de la reflexión sobre educación popular en este ensayo, en un momento de su obra *O que é Educação Popular* sitúa al psicoanálisis entre los “saberes de cofradía” (Brandão, 2006, p. 55), al lado del convento, de la escuela libre de artes y de los artesanados tradicionales, espacios formativos restringidos, cerrados y poco permeables al mundo común.

Esa lectura, aunque pertinente para caracterizar a ciertas instituciones psicoanalíticas, termina por reducir al psicoanálisis a un espacio de reproducción corporativa, y deja de reconocer su potencial científico, ético, crítico y subversivo, justamente aquel que, en otros momentos, dialoga tan profundamente con los principios de la educación popular. Es contra esa distancia recíproca que buscamos, aquí, construir un puente.

Por estas y otras cuestiones retomamos en este momento la entrada “Psicoanálisis” (1926), escrita por Freud para la *Encyclopaedia Britannica*, no para volver a colocar en el centro de la escena aquello que a lo largo de la historia tantas veces fue desplazado hacia los márgenes, la potencia herética del psicoanálisis. Al recorrer, en diálogo con el autor, los sentidos principales de esa entrada, historizada para el gran público enciclopédico, reencontramos no solo la definición de un método, sino el relato de un origen. Allí, el psicoanálisis no se presenta como ciencia acabada, sino como gesto inaugural: un saber que emerge precisamente de aquello que la ciencia clásica evitaba investigar.

El discurso freudiano surge allí donde la medicina clásica fracasaba: frente a un sufrimiento sin lesión, a un cuerpo que hablaba, los médicos se negaban a escucharlo. La descripción de los primeros pasos del método, el encuentro con la histeria, la escucha del síntoma, el descubrimiento de la palabra como vía de cura, expuesta detalladamente en la entrada enciclopédica, revela el punto ciego de la racionalidad positivista al exhibir los límites de una ciencia incapaz de acoger aquello que no se dejaba localizar orgánicamente. Es precisamente en ese resto reprimido de la ciencia, en ese exceso que ella no sabe nombrar, donde Freud reconoce una oportunidad epistemológica: transformar el ruido en lenguaje, el síntoma en memoria, el silencio en palabra. Así, el psicoanálisis no surge como continuidad de la medicina, sino como su crítica interna: un saber que se funda en el desvío, en el exceso, en aquello que sobra cuando la conciencia ya no da abasto (1926/1976). Justamente ese exceso es el sujeto que el psicoanálisis, desde sus

primordios, identifica como sujeto del lenguaje, sujeto del deseo que lo domina y a cuyas irrupciones está sometido.

Freud presenta al psicoanálisis como una psicología profunda, abierta al diálogo con otros campos, medicina, filosofía, literatura, antropología y educación, formulación que hoy nos permite afirmar que su práctica teórica interdisciplinaria garantiza su presencia en la cultura como un saber que no se apoya en dogmas, sino en la experiencia y en el diálogo con las más diversas disciplinas. Freud comprendía, por tanto, sus procedimientos como una “psicología” en movimiento: un método de investigación y de tratamiento oriundo de la experiencia e inclinado hacia el mundo. En ese sentido, hay en él una afinidad con los saberes populares, ya que ambos campos se alimentan de lo vivido, desconfiando de las formas rígidas del pensamiento y de la autoridad institucional.

Es sobre esa base que se inscriben las tres piedras angulares del psicoanálisis: represión, sexualidad y transferencia. Más que conceptos, sostienen una práctica que Freud describe como una “segunda educación”, que no debe confundirse con la pedagogía normativa: se trata de un trabajo de desobstrucción de la palabra, de enfrentamiento de las resistencias, de “educación” del deseo. El proceso analítico educa en la medida en que permite al sujeto dislocarse del destino impuesto por la represión social. No es difícil reconocer, por tanto, en el relato freudiano, que el psicoanálisis nace como práctica de resistencia: resistencia al silencio médico, a la moral sexual, a la ceguera científica y a la jerarquía social que determina quién puede o no hablar (Freud, 1926/1976, pp. 253-256).

Conviene subrayar que hay aún, en la referida entrada, una dimensión ética frecuentemente olvidada: la preocupación por el acceso de las clases asalariadas al tratamiento analítico. Al criticar la escasez de instituciones que ofrecían análisis a los asalariados, Freud explicita que el sufrimiento psíquico no obedece a las divisiones de clase, aunque el acceso al cuidado sí lo hace. Sabe que el inconsciente no se distribuye según ingresos o escolaridad: el dolor es democrático, pero el acceso al cuidado no. En ese pasaje de la entrada Freud retoma las líneas conductoras de sus reflexiones sobre la posibilidad de una intervención social del psicoanálisis, ya enunciadas en su conferencia de apertura del *5º Congreso Psicoanalítico Internacional realizado en Budapest (1919a/1966)*, texto que exploraremos más adelante.

Dicho de modo simple: allí donde la época ordena callar, el psicoanálisis insiste en escuchar. Allí donde el mundo pide adaptación, pregunta por el precio. Allí donde la civilización se absuelve, devuelve la cuenta. Si nos interesa aquí el psicoanálisis, es porque su lugar está justamente ahí: el entre — entre lo dicho y lo insoportable, entre la promesa y la violencia, entre la cultura y aquello que en ella insiste en no civilizarse.

Es justamente aquí, cuando el psicoanálisis se revela como un saber que nace del resto, de lo reprimido y de lo que fue silenciado por la ciencia de su tiempo, donde se abre el terreno común con la educación popular. Reconocerlos como prácticas heréticas, saberes que desplazan el centro de validación del conocimiento en sus orígenes, no basta; es preciso avanzar un paso e interrogar aquello que, más allá de la coincidencia histórica, los aproxima en el plano epistemológico y ético. Antes de desplazarnos hacia la segunda premisa de este ensayo, el diálogo entre esos dos campos como contribución decisiva para una alfabetización ecológica en Brasil, cabe explicitar este punto de convergencia: en ambos casos se trata de saberes que emergen allí donde el discurso dominante falló, rechazó o intentó borrar la palabra del sujeto.

En ambos casos estamos ante saberes que nacen precisamente de aquello que el discurso dominante rechazó. La educación popular emerge de la negativa del pueblo a aceptar que la escuela, organizada según intereses de clase, sea la única guardiana legítima del conocimiento; el psicoanálisis, de la negativa de Freud a admitir que el sufrimiento sin lesión fuese inexistente solo porque la medicina no sabía nombrarlo. Tanto

Carlos Rodrigues Brandão como Freud operan, así, con aquello que el saber hegemónico reprimió: el saber popular, en el caso de la educación; el inconsciente, en el caso del psicoanálisis. Se trata de un punto de encuentro histórico y conceptual en que lo que fue silenciado retorna como derecho a la palabra.

Esa convergencia se sostiene, sobre todo, en la apuesta radical por la palabra y la escucha. En la educación popular, decir la palabra es transformar el mundo, pues es mediante ella que el pueblo se reconoce como sujeto de su propia historia. En el psicoanálisis, la transformación también se opera por la palabra, entendida no como simple vehículo de comunicación, sino como acto. El analizante, al hablar, se implica en lo que dice, confronta resistencias, disloca defensas, reinscribe sentidos, pudiendo elaborar lo que fue reprimido o desmentido. Esa palabra que transforma no opera solo en el plano psíquico individual: incide en el lazo social que el sujeto mantiene con el/los otro(s). En ambos oficios la escucha funda la ética de la práctica: el educador aprende con el pueblo; el analista escucha aquello que el sujeto no sabe que sabe, así como lo insoportable del silencio — la angustia como manifestación del inconsciente (Lacan, [1962–1963] 2005, pp. 11–24).

Hay aún un rasgo más discreto, pero decisivo: el reconocimiento de que el sujeto no es transparente para sí mismo ni se encuentra acabado. La educación popular y el psicoanálisis operan con un sujeto histórico, inacabado y atravesado por conflictos, como indica Brandão al situar la educación en el terreno de la cultura viva y en permanente disputa. Por eso ambos rechazan pedagogías de la imposición, del adiestramiento o de la transmisión de contenidos ya elaborados. No hay transformación por imposición: en el psicoanálisis solo hay cambio cuando algo puede ser trabajado psíquicamente; en la educación popular, solo hay emancipación cuando el saber es problematizado y reconstruido en el lazo colectivo. He aquí el punto ético que los aproxima: analista y educador popular no conducen destinos, crean condiciones para que ocurran movimientos.

Expuestos tales rasgos comunes entre educación popular y psicoanálisis, se impone abrir un paréntesis antes de avanzar: el modo en que Freud trató a los llamados “oficios imposibles” educar, gobernar y psicoanalizar (Freud, 1937/1976, p. 249) y fue posteriormente leído en relación con ello. A la luz de nuestra propia experiencia, aprendimos que esa sentencia funciona como un dispositivo pedagógico al revés.

Bastaba que insinuásemos en el aula la posibilidad de un diálogo entre educación y psicoanálisis para que surgiera el veredicto disciplinador: “Freud dijo que educar es imposible.” La frase cerraba la discusión; lo no dicho ocupaba el resto. Por ironía freudiana, el aforismo creado para nombrar la complejidad de educar se convertía, en manos de algunos, en una prohibición doctrinaria. Lo que se olvidaba, o se rehusaba recordar, es que lo imposible a fin de cuentas también educa.

Para avanzar es decisivo retomar la advertencia de Rinaldo Voltolini, al recordar que la formulación freudiana asume la forma de un aforismo, texto breve, moral y fragmentario y, por ello, “se presta a confusiones y a proyecciones de toda índole” (Voltolini, 2011, p. 25). La imposibilidad en juego no es práctica sino lógica: no significa que educar, curar o gobernar sean inexecutable, sino que pertenecen a un campo estructuralmente inalcanzable. Como sintetiza el autor, “imposible no quiere decir inexecutable” (p. 25).

Es justamente en ese punto donde se produce un pliegue conceptual decisivo en el pensamiento freudiano, cuando lo imposible pasa a leerse no como parálisis sino como orientación. Es a partir de esta torsión que situamos, de manera deliberadamente nuestra, la noción de incompletable (**neologismo creado por los autores; forma original en portugués: incompletável**), la cual emerge del encuentro entre tres registros distintos: lo

imposible freudiano, de orden lógico; lo inexecutable, como equívoco de lectura, de orden práctico; y lo asintótico freudiano, de orden clínico.

Freud recurre al término asintótico en “Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica” (1919a/1976) para describir la evolución lenta e interminable observada en ciertos cuadros, como las neurosis obsesivas: se avanza, se mejora, se aproxima uno a la cura, sin llegar jamás a tocarla plenamente (1919a/1976, p. 169). Lo asintótico nombra así un límite estructural: hay procesos que no se concluyen, solo se aproximan. Leído en continuidad con los oficios imposibles, ese concepto revela que lo imposible no suspende el gesto clínico ni el educativo: lo orienta. No marca la renuncia, sino el horizonte; aquello que, justamente por no completarse, sostiene el trabajo.

## Segunda premisa

Nuestra segunda premisa parte del necesario diálogo entre la educación popular y el psicoanálisis para el desarrollo de un proyecto de alfabetización ecológica en el actual escenario ambiental brasileño. Antes de entrar, sin embargo, en el mérito de nuestras proposiciones, cabe al lector un desvío momentáneo que es, al mismo tiempo, justificación conceptual y referencia autoral del uso que hacemos de la expresión alfabetización ecológica, y no simplemente educación ambiental.

No se trata de una distinción meramente estilística. Nuestra fuente inspiradora es la obra *Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável* (2006), organizada por Fritjof Capra y colaboradores. En el prólogo del libro, escrito por uno de los pioneros de la alfabetización ecológica y del diseño sostenible, David W. Orr, encontramos una crítica decisiva a la noción convencional de educación ambiental. Para Orr esa expresión tiende a sugerir un añadido periférico a la currícula, clases sobre medio ambiente, materias complementarias, cuando lo que está en juego es algo mucho más radical: una transformación profunda en el contenido, en los procesos y en el alcance de la educación en todos los niveles.

Al proponer la noción de *alfabetización ecológica*, Orr desplaza el problema del plano informativo al plano formativo y estructural. La crisis ecológica, afirma, es antes que nada una crisis de la educación, ya que refleja un desequilibrio anterior de la mente; no se trata solo de introducir nuevos contenidos, sino de reconocer que toda educación es, inevitablemente, educación ambiental, sea por inclusión, sea por exclusión. De ahí la exigencia de una formación que articule cabeza, mano y corazón, capaz de percibir los sistemas vivos y el “patrón que interconecta”. (Orr, apud Capra, 2006, pp. 10 y 11)

Es justamente ese desplazamiento, de la adición de contenidos hacia la metamorfosis en la forma de educar, el que nos permite tender el puente con el psicoanálisis. Ya que educar y analizar son oficios imposibles en el sentido lógico y, como sugerimos, estructuralmente *incompletos*, entonces cualquier proyecto que se arriesgue a articular educación y psicoanálisis necesita asumir desde el inicio esa condición de no cierre. Se trata de un trabajo sin garantía de terminación, siempre más acá del ideal, siempre en curso, tal como la propia alfabetización ecológica pensada por Orr, que no concluye con la adquisición de saberes, sino que se sostiene como un proceso continuo de reinscripción del sujeto en el mundo que habita.

Es en ese horizonte donde formulamos nuestra segunda premisa: en el contexto brasileño contemporáneo se vuelve necesario apostar por el diálogo entre educación popular y psicoanálisis como eje ético-político de un proyecto de alfabetización ecológica, un proyecto que reconozca la incompletud estructural del sujeto y la imposibilidad de cualquier educación totalizante, normativa o redentora. La pertinencia de esta apuesta se evidencia cuando retomamos el diagnóstico freudiano sobre la

formación en las instituciones de enseñanza, marcado por una crítica a la educación superior excesivamente orientada por los saberes técnico-científicos. Al privilegiar dominios como anatomía, física o química, ese modelo producía una formación escindida, dejando de lado el papel decisivo de los factores psíquicos y operando una verdadera mutilación del sujeto en nombre de la especialización del saber (Freud, 1919i/1976, p. 185).

Esa crítica anticipa de modo sorprendente lo que Paulo Freire más tarde denominaría educación bancaria, puramente informativa, e ilumina el carácter estructuralmente lacunario de toda práctica que se proponga trabajar con sujetos y no solamente con contenidos. Trabajar con sujetos implica lidiar con la falta, con lo no sabido y con aquello que escapa a la medición técnica; ignorar esa dimensión es reproducir una racionalidad que excluye lo humano en su experiencia más fundamental. No se trata de una intuición aislada, sino de un linaje que reconoce en Paulo Freire un salto decisivo en el campo de la educación popular. Como destaca Brandão, esa educación no nace como concepto acabado, sino como experiencia en estado de emergencia en los años 1960, desplazándose desde la “educación de base” hacia una perspectiva políticamente “básica”, orientada a la formación de la conciencia histórica. Es en ese pasaje de la crítica a la proposición, de la *Educación como práctica de la libertad* a la *Pedagogía del oprimido*, donde la educación popular se afirma como práctica cultural de libertad, volviéndose “popular” no por dirigirse a los trabajadores, sino por producir con ellos un saber enraizado en su proyecto histórico y en su potencia transformadora (Brandão, 2006, pp. 81–88).

En ese mismo horizonte, nuestra premisa es que la implantación del psicoanálisis en la universidad brasileña tuvo un papel decisivo —en contraste con lo ocurrido en las universidades europeas, que en un primer momento rechazaron la hipótesis del inconsciente— para restaurar el gesto freudiano inaugural: la escucha del Otro, de la alteridad. La figura de Durval B. Marcondes es emblemática: psiquiatra y psicoanalista ligado al campo del ajuste escolar, fundador de las Clínicas de Orientação Infantil y miembro fundador de la Sociedade Brasileira de Psicanálise, creó el primer curso de Psicología en la Universidade de São Paulo e introdujo el psicoanálisis también en el curso de Sociología de la misma universidad (Valladares de Oliveira, 2005). A partir de entonces su presencia en carreras y posgrados en Psicología se volvió significativa, articulando teoría y clínica, e irradiándose aunque en menor escala hacia la educación, la literatura, las artes visuales, las ciencias sociales y la ciencia política, favoreciendo interlocuciones decisivas. Lo más relevante para nosotros es que el psicoanálisis brasileño introdujo temprano, en el “templo del saber”, el agujero que reorienta el modo de dirigirse a lo humano, irreductible a los regímenes de totalización del conocimiento.

Esa apertura al agujero encuentra resonancia, en clave cultural, en la propia entrada del modernismo en Brasil. La Semana de Arte Moderna (1922), con el “Grupo dos cinco”, Mário de Andrade, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Menotti del Picchia y Oswald de Andrade, no fue una simple importación de modelos europeos: fue invención de gesto, ruptura de cánones, estética discontinua y atravesada por restos, afinada con el inconsciente. No es casual que Freud ya hubiera nombrado, en el interior de ese horizonte modernista, a la herida decisiva: el yo no coincide consigo mismo— “el yo no es dueño en su propia casa” (Freud, 1917a/1976, p. 135).

En Oswald de Andrade ese encuentro se radicaliza con la antropofagia: devorar al extranjero sin integrarlo, transformar sin reconciliar, convertir resto en motor de la creación. El autor del *Manifesto Antropofágico* (1928), en el contexto de una entrevista concedida en 1929, formula esa relación de modo paradójico y, por eso mismo, preciso en su contradicción, al decir que su herramienta “solo puede tener vinculaciones

estratégicas con Freud”, dado que “Freud es apenas el otro lado del catolicismo” (Andrade, 1929/2019). El gesto antropofágico no descarta a Freud: lo consume como alteridad y, al hacerlo, se otr(a)-iza.

Algo semejante se lee en *Macunaíma*, de Mário de Andrade: el “héroe sin ningún carácter” es una figura sin unidad identitaria, compuesta por identificaciones móviles, pulsiones contradictorias y restos no simbolizados; el psicoanálisis entra allí menos como repertorio y más como operador formal para que la inestabilidad, la contradicción y la ausencia de un núcleo fijo se vuelvan principio narrativo (Noemi Jaffe, 2008). En nuestro tiempo ese linaje se reinscribe teóricamente cuando Tania Rivera propone un *psicoanálisis antropofágico*: inspirada en la lectura oswaldiana del mito de la horda primitiva de *Tótem y tabú*, concibe un lazo identificatorio creativo que implica devorar, digerir y regurgitar al otro dominante, desorganizando el ideal de completitud del yo (Rivera, 2020, pp. 17-19). No se trata de elegir entre lo nacional y lo extranjero sino de reconocer que existimos como procesamiento de alteridades, una operación que no busca síntesis sino que se organiza en torno al conflicto y al resto. En este punto Rivera se aproxima a lo que Lacan formula en el *Seminario 17 – El reverso del psicoanálisis* (1969/1970): no hay lazo social sin aquello que en él se resiste a la armonía; es ese punto de imposibilidad, ese no-todo, el que mantiene vivo al psicoanálisis y políticamente implicado.

Hay sin embargo una camada aún más decisiva para nuestra articulación entre psicoanálisis y educación: Freud siempre supo que el psicoanálisis, incluso cuando se enseña, “no podría jamás ser plenamente aprendido”. Al responder a las objeciones sobre su enseñanza universitaria, afirma: “el estudiante de medicina nunca podrá aprender cabalmente el psicoanálisis [...] efectivamente es así si encaramos el ejercicio práctico del análisis”, (1919j/1966, p. 171). Esa imposibilidad de aprendizaje pleno anticipa, por otra vía, el inacabamiento freiriano y converge con nuestra noción de incompletable: la formación no es adquisición total, sino travesía.

Es en ese cruce entre una educación popular, que nace de la lucha colectiva, y un psicoanálisis que se reinventa bajo el signo del retorno a la experiencia freudiana germinal, que es la escucha del inconsciente, donde pretendemos articular una alianza entre ambos y la alfabetización ecológica. No porque podamos ofrecer un modelo listo sino porque, como Freire nos enseñó, somos seres inacabados y, en el sentido más radical, herederos de obras incompletables. Con Freire aprendimos que toda transformación comienza por la escucha; con la historia del psicoanálisis brasileño aprendimos que escuchar la diferencia, sea la del inconsciente, sea la del otro social, jamás se completa: se reinventa. Si educar y analizar son oficios estructuralmente imposibles, y por eso mismo estructuralmente incompletables, tal vez sea ese imposible lo que nos convoque: no al dominio, sino al cuidado; no al cierre, sino a la travesía. Entre la educación popular que desvela la historia y el psicoanálisis que recoge el deseo, se abre un camino posible para la alfabetización ecológica, inacabado, pero urgente. Y es en él donde nos situamos: no para producir una síntesis final, sino para habitar el entre donde educar, analizar y cuidar al mundo se vuelven una tarea tan imposible como imprescindible.

Un aspecto decisivo a resaltar, y que invitamos a considerar con atención, es que la presencia del psicoanálisis en el pensamiento freiriano no es episódica: se trata de un diálogo estructurante, aunque poco reconocido. Así como el modernismo se dejó atravesar por Freud, Freire moviliza nociones como inconsciente, identificación y culpa para pensar la violencia y la crueldad que sostienen la opresión. En *Pedagogía del oprimido*, llega a afirmar: “En un psicoanálisis de la acción opresora, tal vez se pudiera descubrir [...] en lo que llamamos [...] falsa generosidad del opresor, una de las dimensiones de su sentimiento de culpa [...]. Sucede que la paz no se compra; se vive en

el acto realmente solidario, amoroso, y este no puede asumirse en la opresión.” (Freire, 1968/2023, p. 196). “Psicoanalizar la acción opresora” nombra aquí una operación crítica: concientizar al dominado sobre valores, discursos e ideales del dominador introyectado —una intuición que anticipa debates centrales sobre subjetividad política.

Ese diálogo se explicita aún más en el exilio, en *Por una pedagogía de la pregunta*, cuando Freire y Antonio Faundez formulan la liberación como “una especie de psicoanálisis histórico, ideológico, cultural, político, social”, en el cual “el diván del psicoanalista es sustituido por el campo de lucha, por el compromiso”; y concluyen, sin rodeos: “Es necesario un psicoanálisis histórico-cultural.” “Un psicoanálisis por la liberación.” (Freire & Faundez, 1985/2021, p. 157). El mismo razonamiento reaparece en *Pedagogía de la autonomía*, al afirmar que la alfabetización solo cobra sentido humano si realiza “una especie de psicoanálisis histórico-político-social” que resulte en la “extroyección de la culpa indebida” (Freire, 1997/2023, p. 96). Así, Freire no solo dialoga con el psicoanálisis: lo convoca como necesidad ético-política del acto educativo, en la medida en que enseñar y aprender implican lidiar con la historia afectiva de los sujetos y con las fuerzas que atraviesan al oprimido y al opresor.

De modo análogo desde otro campo, Freud también se inquieta con la democratización del psicoanálisis y con su alcance entre los más pobres, recordando que para los vulnerables hablar del sufrimiento puede ser aún más difícil, lo que solo aumenta la urgencia ética de la escucha. En el ya citado 5º *Congreso Psicoanalítico Internacional* reconoce que el análisis alcanzaba a pocos, por lo general de las clases acomodadas, y apuesta por un despertar de la conciencia social: en el futuro la sociedad reconocería el sufrimiento psíquico como problema de salud pública y garantizaría a los pobres el derecho al cuidado, lo que exigiría intervención del Estado y transformación técnica para nuevas condiciones históricas y sociales. Freud advierte, sin idealización, que la dureza de la vida puede reducir incentivos a la cura, y que la enfermedad puede funcionar como último recurso de amparo social; aun así, sostiene que el psicoanálisis no puede ser indiferente a la desigualdad y debe interrogar continuamente sus condiciones de transmisión, su alcance social y su responsabilidad ética (Freud, 1919a/1976). Y no se quedó solo en la advertencia: entre 1920 y 1938 diez ciudades de siete países instituyeron clínicas públicas ligadas a la IPA; en el posfacio de *Presentación autobiográfica* Freud registra institutos de formación y clínicas externas en las que analistas y alumnos ofrecían tratamiento gratuito a “pacientes de escasos recursos” (Freud, 1935/1976, p. 63).

Ante este recorrido se vuelve evidente que, para Freire, educar es atravesar la geografía íntima del sujeto y abrir espacio para que la culpa indebida sea expulsada y emerja la voz propia; mientras que para Freud analizar es devolverle al sujeto una palabra vedada, más difícil y más urgente de sostener en las clases populares. En ambos se impone el mismo imperativo: que nadie sea privado de decir su dolor, su historia, su deseo. Aquí es donde sus caminos se tocan, y es desde este punto que se funda nuestra segunda premisa: la educación popular, tal como se constituye en la herencia freiriana, y el psicoanálisis, tal como echó raíces en Brasil, operan hoy como patrimonios ético-culturales capaces de sostener, en su diferencia, una misma exigencia histórica. Educar y analizar son tareas imposibles, pero inevitables; inacabadas, y en lo que nos cabe proponer verdaderamente incompletas; y es a partir de ese suelo común, situado en el contexto brasileño, que se abre la posibilidad de una alfabetización ecológica que no se reduzca a la técnica sino que se afirme como gesto de cuidado, palabra y responsabilidad por los territorios, los sujetos y la vida en Brasil.

### **El llamado final de Paulo Freire**

Si hasta aquí seguimos a Freire en la convocatoria explícita de que la educación popular se abra al psicoanálisis, para alcanzar aquello que solo la escucha dirigida al otro puede develar, es preciso notar que ese movimiento no se cierra sobre sí mismo. Al contrario, prepara el terreno para una segunda convocatoria, igualmente decisiva y aún más urgente en el presente brasileño: la que proclama que educar es también asumir la Tierra como lugar de cuidado. La misma ética que exige escuchar al oprimido exige, ahora, escuchar la casa. Así, el gesto freiriano que llamó al psicoanálisis hacia el interior de la educación es el mismo que, al final de su vida, extiende ese llamado a la ecología, palabra que viene del griego *oikos* (casa) y *logos* (estudio) y que significa literalmente “estudio de la casa” o del “hábitat de los seres vivos”. No se trata entonces de dos agendas inconexas, sino de un único arco ético: educar para liberar y educar para cuidar al mundo/naturaleza pertenecen a la misma geografía de la amorosidad que sostiene su pensamiento. Es en ese continuo, de la escucha del sujeto a la escucha del planeta, donde se inscribe el llamado final de Paulo Freire; y es también aquí donde el prólogo de este ensayo se deja releer: ambas cartas, fundidas en “poesía”, no eran ornamento sino un dispositivo de lectura. La carta freiriana ya decía “amar al mundo”; la carta freudiana preguntaba, con rigor sombrío, “¿qué clase de futuro se nos ofrece?” cuando una especie insiste en explotar, para su ruina, el poder sobre los recursos naturales. El “plagio”, así, ya era la escena del problema: escucha, ética y destino de la vida.

La afinidad se vuelve aún más fértil cuando consideramos que Freud introduce la pulsión de muerte como fuerza que impulsa al sujeto, consciente o inconscientemente, a la repetición destructiva. Como nos muestra en *El malestar en la cultura*, cuando la energía de la pulsión de muerte “emerge sin propósito sexual, incluso en la más ciega furia destructiva, es imposible desconocer que su satisfacción se enlaza con un goce [Genuß] narcisista extraordinariamente elevado, en la medida en que enseña al yo el cumplimiento de sus antiguos deseos de omnipotencia” (Freud, 1930/2020, p. 117). Urge incluso añadir que el autor subraya luego que el derivado y principal subrogado de la pulsión de muerte, “la pulsión agresiva natural de los seres humanos, la hostilidad de uno contra todos y de todos contra uno”, se opone a la cultura (ídem, p. 118). La devastación ambiental, que amenaza la propia supervivencia de la especie, puede entonces leerse como manifestación colectiva de esta economía: sabemos, pero repetimos; reconocemos el riesgo, pero seguimos destruyendo. Freire, por su parte, observa una lógica semejante cuando describe la adhesividad del oprimido al opresor: hay goce en la repetición, aun cuando hiere. Aquí, el psicoanálisis ilumina a la educación popular al revelar que la devastación del planeta y la reproducción de la opresión emergen de matrices psíquicas análogas: ambas son formas de destructividad contra la vida.

Hay todavía un tercer punto decisivo de aproximación: la noción freudiana de herencia arcaica. Al afirmar que ciertas marcas se inscriben y se renuevan a lo largo de las generaciones, Freud ofrece una clave potente para pensar la ecología como responsabilidad intergeneracional. Es en ese contexto que escribe, en *Tótem y tabú*, retomando un célebre verso de Goethe: “Lo que has heredado de tus padres, adquiérelolo para poseerlo.” (1913/1976, p. 159). La herencia, aquí, no es destino ni repetición pasiva, sino tarea ética: aquello que nos precede exige elaboración, asunción y responsabilidad. Freire, que siempre pensó la educación como legado y proyecto histórico, encuentra en



Djanira da Motta e Silva

Sin título (1)

este punto una consonancia profunda con Freud: educar es acoger lo que hemos recibido y recrearlo históricamente; es cuidar el mundo que nos fue confiado para que pueda servir a quienes vendrán. En esa perspectiva la ecología no se añade a la pedagogía freiriana como tema externo, sino que se presenta como derivación necesaria de su ética de la herencia, de la responsabilidad y de la esperanza, exactamente en el sentido en que la alfabetización ecológica propone una transformación de la relación con los sistemas vivos y del modo como habitamos la casa común.

Por último, la crítica freudiana al narcisismo nos ayuda a esclarecer el paso decisivo dado por Freire hacia una ética ecológica. En *Una dificultad del psicoanálisis* (1917a/1976), al retomar los golpes narcisistas contra el “narcisismo universal”, cosmológico, biológico y psicológico, Freud muestra de qué manera el segundo golpe incide sobre la pretensión de superioridad del hombre civilizado en relación con los animales, sostenida en la creencia en un alma inmortal y en una ascendencia divina que autorizaría al humano a romper el lazo de comunidad que lo vincula con el reino animal (p. 132). Observa además que dicha posición de excepción está ausente tanto en los niños como en las cosmologías de los llamados pueblos “primitivos”. Reactualizada, esa crítica permite nombrar un impasse contemporáneo: la fantasía de superioridad persiste bajo la forma de una escisión entre naturaleza y cultura, por la cual los hablantes se colocan por encima de las demás formas de vida, legitimando la explotación como si la naturaleza fuese exterior a lo humano. En contraposición, perspectivas como la de los pueblos indígenas de la Amazonia rechazan tal prerrogativa y afirman modos de existencia fundados en la continuidad entre lo humano y lo no humano (Fortes, 2025, p. 16). La ecología, ciencia de las interacciones entre los seres vivos y el medio, exige por lo tanto un descentramiento: reconocer que no somos dueños de la creación, sino parte de ella. Freire llega al mismo punto por otra vía cuando afirma que no hay amor verdadero entre seres humanos sin amor al mundo. Si Freud nombra al goce narcisista como obstáculo al vínculo, Freire lo enfrenta en el plano de la praxis educativa.

Es en ese terreno común, vida amenazada, necesidad de límites, responsabilidad por quienes vendrán, donde se inscribe el llamado final de Paulo Freire. Doce días antes de su muerte, en una carta fechada el 21 de abril de 1997 y publicada póstumamente en *Pedagogía de la indignación*, Freire declara la urgencia y el deber de luchar por los principios éticos más fundamentales, tales como el derecho a la vida de los humanos y la de los otros animales, así como a la vida de los ríos y de los bosques. Y continuando, confiesa:

[...] no creo en *la amorosidad* entre mujeres y hombres, entre los seres humanos, si no somos capaces de amar al mundo. En este fin de siglo, la ecología ha cobrado una importancia fundamental. Debe estar presente en cualquier práctica educativa de carácter radical, crítico y liberador. (Freire, 1997/2021, p. 83).

Es difícil imaginar una convocatoria más directa. Al afirmar que no hay amor entre los seres humanos sin amor al mundo, Freire inscribe la ecología en el corazón de una educación radical, crítica y liberadora. No se trata de un agregado temático tardío, sino de la explicitación de una ética que siempre atravesó su obra: la liberación humana es inseparable de la responsabilidad por la vida en todas sus formas. En ese sentido Streck, Redin y Zitkoski (2010) observan que, en Freire, el amor al mundo preside tanto la posibilidad del amor entre los hombres como la ecorresponsabilización por la Tierra como casa común, permitiendo releer retrospectivamente su producción como una praxis ecológica —una ecopedagogía incluso antes de recibir ese nombre (Streck; Redin y Zitkoski, 2010, p. 170). Y es aquí donde el hilo del ensayo retorna, con precisión, a su

prólogo: la carta de Freire y la carta de Freud, “confundidas” en un mismo gesto, ya anunciaban que la ética, cuando se lleva hasta las últimas consecuencias, no se agota en la denuncia de la crueldad, sino que exige una respuesta al destino del mundo.

Escuchando esa convocatoria freiriano-freudiana, que pone en juego escucha, límite, herencia y cuidado, anticipamos nuestra defensa: articulada al psicoanálisis, la educación popular puede y quizá deba levantar hoy en Brasil una nueva bandera ética, la de la alfabetización ecológica; al apropiarnos pues de la concepción de alfabetización formulada por Freire (1982) en *A importância do ato de ler- em três artigos que se complementam*, cuando afirma que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, dislocamos el acto de leer del plano técnico hacia el campo de la experiencia histórica, ética y transformadora: leer es aprehender críticamente las relaciones que constituyen el mundo vivido; y si ese mundo es histórico y social, es también ambiental, de modo que la lectura crítica de la realidad incluye necesariamente nuestra relación con la naturaleza, con los territorios y con las formas de habitar la vida (Freire, 1982/1989, pp. 9–11). La articulación con Freud profundiza esa comprensión al recordar que no hay lectura neutra: la relación del sujeto con el mundo está atravesada por la lucha incesante entre Eros y Tánatos; y la crisis ambiental puede leerse como síntoma de modos históricos de negación del límite y de la alteridad. Así, cuando Freire afirma que leer el mundo es también “escribirlo” y “reescribirlo”, se abre un campo ético que encuentra resonancia en el psicoanálisis: transformar implica elaborar resistencias. La alfabetización ecológica, por lo tanto, no añade un adjetivo a lo que defendemos: nombra la derivación necesaria de nuestra propuesta, leer críticamente un mundo marcado por la crisis ambiental y sostener prácticas capaces de reinventar nuestras formas de coexistencia con la vida.

Si Freire nos recuerda, con la nitidez de sus últimas palabras, que no hay amor verdadero entre mujeres y hombres sin amor al mundo, Freud nos obliga a reconocer que ese amor no se sostiene sin trabajo: trabajo de elaborar la destructividad, de enfrentar el goce de una omnipotencia que rechaza límites, de transformar repetición en responsabilidad. Por eso, en nuestra apuesta, la alfabetización ecológica no es un adorno ambiental de la educación popular sino su despliegue necesario: leer al mundo hoy es leer también la herida ecológica que nos atraviesa, y al mismo tiempo escuchar lo que en nosotros se resiste a cambiarlo. Entre la esperanza freiriana y la experiencia freudiana de lo incompletable, queda la convocatoria: educar, analizar y cuidar como un único gesto inacabado, sin garantías, pero impostergable, para que Eros no sea vencido por la pulsión de muerte en la casa común.

Aquí se deja entrever, de forma condensada, el horizonte que atraviesa todo este ensayo. Al retomar la propuesta lacaniana del psicoanálisis en extensión, se percibe la potencia del discurso analítico para producir efectos siempre que es convocado a interrogar a los discursos que organizan el mundo y a tratar los fenómenos sociales contemporáneos. Se trata por lo tanto de la presencia del discurso analítico más allá del consultorio, sin que ello implique su dilución en ideología o en una visión de mundo totalizante (Lacan, 1967/2003).

Esta concepción encuentra una afinidad estructural con el gesto freiriano de problematizar la noción de extensión. En *¿Extensión o comunicación?* Freire (1968/2023) denuncia el riesgo de una extensión difusionista, vertical y colonizadora, fundada en la transferencia unilateral de contenidos. Al hacerlo no rechaza la extensión en sí, sino que la reinscribe bajo otra lógica: la de la comunicación dialógica, en la cual el saber se produce en el encuentro entre sujetos, a partir de la lectura del mundo, de la palabra compartida y de la responsabilidad histórica. En Freire, la extensión solo se justifica cuando se convierte en diálogo problematizador y participación crítica en la transformación de la realidad social.

Es precisamente en este punto donde situamos nuestra apuesta: la articulación entre educación popular y psicoanálisis solo se sostiene cuando, por un lado, se asume la clave freiriana de la comunicación dialógica y, por otro, la clave lacaniana del psicoanálisis en extensión. Ese entrelazamiento ofrece el único horizonte conceptual capaz de sostener, en Brasil, una propuesta de educación ambiental que no recaiga ni en el tecnicismo ni en el moralismo pedagógico. Operar el psicoanálisis allí donde es convocado, por ejemplo en las escuelas, implica reconocer con Freire que nadie educa a nadie, y con Freud, sostener que todo acto educativo se ejerce bajo el signo de un límite estructural, marcado por la imposibilidad del dominio pleno de sus efectos.

Al recolocar a la educación popular en el centro de la escena retomamos la enseñanza de Brandão (2006): la educación popular no es un tipo de escuela, sino un movimiento histórico, político y cultural mediante el cual el pueblo conquista el derecho a decir la palabra y a gobernar su propio aprendizaje. Y al recolocar al psicoanálisis en su origen freudiano, reafirmamos su carácter herético: un saber nacido justamente de aquello que la ciencia clásica se negó a escuchar. Es en esa doble herejía —la de la educación popular, que rechaza la neutralidad escolar, y la del psicoanálisis, que se niega a ser reducido a doctrina de adaptación— donde situamos la posibilidad de una educación ambiental a la altura del colapso ecológico y de las catástrofes ambientales del siglo XXI.

Esta articulación exige, empero, un cuidado decisivo. Freud (1933/1976) advirtió que el psicoanálisis no es una *Weltanschauung*, ni credo político, sino un método de escucha e interpretación del sufrimiento, fundado en la experiencia y abierto a revisión. Incluso cuando se lo piensa como “psicoterapia para el pueblo”, sus elementos más efectivos siguen siendo aquellos tomados del psicoanálisis “riguroso, ajeno a todo partidismo” (Freud, 1919/1966, p. 163). Es precisamente esa negativa a convertirse en ideología lo que lo vuelve, aquí, precioso: al lado de Freire, que convoca a un psicoanálisis histórico-cultural e histórico-político-social como exigencia del acto educativo, el psicoanálisis puede ser reinscrito como ética de la escucha y del inacabamiento, no como sistema cerrado.

En este sentido el psicoanálisis comparece en este ensayo no como bandera militante, sino como forma rigurosa de leer el malestar contemporáneo, incluso el malestar ecológico, iluminando la repetición mortífera que nos hace saber y, aun así, devastar. Al otro lado de este arco, la educación popular freiriana nos recuerda que toda educación es cultural, social y política. Si su obra puede releerse como una ecopedagogía antes de haber tal nombre, entonces la educación ambiental en Brasil no puede permanecer como tema periférico o transversal: necesita en cambio volverse eje estructurante de la experiencia formativa. Pero ese eje no se impone por decretos curriculares; se construye cuando la palabra ecológica pasa a ser pronunciada por el pueblo, en primera persona, articulando memoria ancestral, conflictos presentes y responsabilidad por quienes vendrán.

Es a partir de ese doble movimiento, la extensión ética del psicoanálisis hacia el lazo social y la ampliación freiriana de la educación como práctica histórica de palabra y escucha, que cerramos este ensayo y nos desplazamos, a continuación, hacia las Consideraciones finales.

### **Consideraciones finales**

Llegamos al final incompletable, y quizá deberíamos comenzar recordando de dónde partimos. No partimos de un concepto, ni de un programa, ni de una “tesis” pura. Partimos de un gesto: dos cartas que no pedían volverse teoría, sino ser escuchadas. Al colocar en el prólogo la voz final de Paulo Freire al lado de la carta de Freud a Romain

Rolland hicimos un “plagio” deliberado, para que la historia hablase en una misma respiración. Ese plagio no fue ornamento: fue método. Este nos obligó a sostener desde la primera línea aquello que el mundo contemporáneo insiste en diluir: la pregunta ética. Freire hablaba, en tono de perplejidad, de la imposibilidad de amar a los seres humanos sin amar al mundo; Freud preguntaba, con rigor sombrío, qué futuro le aguarda a una especie que insiste en explotar los recursos naturales para su propia ruina. No sumamos estas voces: dejamos que ambas se contaminaran, porque es en ese contagio donde se revela algo decisivo de nuestro tiempo.

Si procedimos así fue porque desconfiamos de un riesgo: el de tratar educación popular, psicoanálisis y ecología como una simple ampliación temática. El recorrido del ensayo mostró lo contrario. No se trata de adición, sino de dislocación. Y fue de esa dislocación desde donde emergieron las dos premisas que lo sostienen.

La primera tuvo un seguimiento paso a paso: educación popular y psicoanálisis aparecen desde sus orígenes como saberes heréticos, prácticas que emergen cuando el discurso dominante falla, rechaza o reprime. En Brandão, la educación popular no se define como modalidad escolar, sino como movimiento histórico, político y cultural mediante el cual el pueblo conquista el derecho a decir la palabra y a gobernar su propio aprendizaje. En Freud, el psicoanálisis nace allí donde la ciencia médica se negaba a escuchar un sufrimiento sin lesión, transformando ruido en lenguaje, síntoma en historia, silencio en palabra. En ambos la ética de la práctica se funda en la escucha; y cuando la escucha funda una práctica la palabra deja de ser instrumento y se vuelve acto.

De ahí el punto común que atravesó el ensayo: ni el educador popular ni el analista conducen destinos; hacen seguimiento de dislocaciones. Eso supone reconocer al sujeto como no transparente para sí mismo, no acabado, atravesado por conflictos. El aforismo freudiano de los “oficios imposibles”, cuando se lo lee sin reduccionismo, no autoriza a la renuncia; orienta el trabajo. Imposible no es inexecutable: es un límite lógico que impide la totalización y preserva la apertura. Fue en ese punto donde introdujimos, como contribución deliberadamente nuestra, la noción de incompletable, no como concepto cerrado, sino como operador ético que nombra a aquello que no se concluye, y precisamente por ello sostiene el gesto de educar y analizar como travesía.

La segunda premisa se deriva de esta primera, pero no podía ser tímida. Si educación popular y psicoanálisis se encuentran en tanto que herejías de la palabra, el presente brasileño establece la pregunta: ¿a qué exigencia histórica debe responder hoy ese encuentro? Fue aquí donde la alfabetización ecológica se impuso, no como moda sino como necesidad. Al retomar la crítica de David W. Orr a la noción convencional de “educación ambiental” se puso en evidencia que, cuando lo ambiental se convierte en añadido curricular, se pierde lo esencial. La crisis ecológica es crisis formativa, crisis de la mente, y exige una transformación en la forma de educar: no solo de los contenidos, sino del modo de percibir a los sistemas vivos y de habitar el mundo.

En este punto el ensayo exigió rigor. Una alfabetización ecológica a la altura de Brasil no puede ser tecnicista ni moralizante. Necesita atravesar sujetos. Necesita tocar aquello que nos hace saber e incluso así repetir. Es aquí donde Freud retorna con fuerza: su crítica a una formación excesivamente orientada por los saberes técnico-científicos anticipa lo que Freire denunciaría como educación bancaria y revela algo decisivo: trabajar con sujetos es trabajar con la falta, con lo no sabido, con lo que escapa a la medición. Ignorar eso es mutilar lo humano en nombre de la eficacia.

Fue en ese momento que un pasaje brasileño ganó densidad propia. No hablábamos de un simple “uso” del psicoanálisis en Brasil, sino de un enraizamiento que tuvo lugar por múltiples vías: por la entrada temprana en la universidad, por el diálogo con las artes y las ciencias humanas, por la interlocución con los dilemas sociales del país

y por la negativa persistente a la adaptación normativa del sufrimiento. Reconocerlo como ética —ética de la escucha, de la responsabilidad ante lo humano y del trabajo paciente con el conflicto— permitió situarlo como parte del proceso civilizatorio brasileño. A su lado, la educación popular freiriana se afirma como patrimonio inmaterial que organiza una tradición de lucha, palabra y reinención colectiva. La segunda premisa adquirió así su suelo: en Brasil, educación popular y psicoanálisis dan sustento a una alfabetización ecológica, no como tema sino como eje.

En este recorrido se volvió inevitable un desvío: la Semana de Arte Moderna y la antropofagia. No como ornamento cultural sino como operador crítico. La Semana de 1922 fue ruptura de cánones e invención de gesto; la antropofagia oswaldiana radicaliza ese principio al devorar sin integrar, transformar sin reconciliar, convertir resto en motor de creación. A su lado, el inconsciente freudiano, cuando afirma que el yo no es dueño en su propia casa, desestabiliza cualquier fantasía de completitud. Cultura y sujeto, cuando se piensan con rigor, no cierran. No buscamos síntesis; buscamos travesía.

Pero nada de eso tendría sentido si permaneciera solo como arquitectura teórica. Fue preciso volver al llamado final de Paulo Freire. Allí su palabra es poética sin ser ornamental, y exigente justamente por ser poética. Al afirmar que la ecología debe estar presente en toda práctica educativa radical, crítica o liberadora, Freire explicita algo que siempre atravesó su obra: no hay liberación humana sin cuidado por el mundo. Escuchar al oprimido exige, ahora, escuchar la casa. *Oikos* no es metáfora: es territorio, río, bosque, cuerpo, trabajo, ciudad, sertão, aldea, favela, escuela, la materialidad concreta de Brasil.

En ese sentido, nuestra defensa de la alfabetización ecológica no se opone a Freire; se funda en él. Al afirmar que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, Freire disloca la alfabetización hacia un plano histórico, ético y existencial. Ahora bien, si ese mundo es histórico y social, es también ambiental. Leer críticamente implica hoy leer las formas de devastación, como también las posibilidades de reinención. Y como Freud nos recuerda, ninguna lectura es neutra: toda transformación exige atravesar resistencias, elaborar repeticiones, tocar el inconsciente.

El psicoanálisis no comparece aquí como ideología ni como visión de mundo totalizante. Lo hace como método riguroso de lectura del malestar, incluso del malestar ecológico, y como ética de la escucha. La noción lacaniana de psicoanálisis en extensión nos permitió pensar sus efectos más allá del consultorio, en el lazo social, sin diluirlo. Del otro lado, Freire nos enseñó a desconfiar de la extensión cuando se vuelve difusión vertical y a rescatarla cuando se convierte en comunicación dialógica. La alfabetización ecológica que defendemos depende de esa doble fidelidad: no hay extensión sin responsabilidad ética; no hay diálogo sin palabra compartida.

Es solo en este punto final que nos permitimos nombrar a aquello que atravesó el ensayo sin dejarse aún fijar como concepto. Llamamos *Ecoantropofagia* (neologismo creado por los autores; forma original en portugués: *Ecoantropofagia*) al movimiento que aquí se anuncia: un gesto de alfabetización ecológica que, anclado en la educación popular freiriana y en el psicoanálisis en extensión, devora críticamente a los discursos del progreso, sin asimilarlos, y le devuelve al pueblo, en primera persona, el derecho a conquistar y a hacer suya la herencia de sus ancestros, la palabra del cuidado y la responsabilidad por la casa común en Brasil. El nombre no organiza retrospectivamente el recorrido ni ofrece una síntesis teórica acabada. Comparece como apuesta provisoria, como intento de darle lenguaje a un movimiento ético-político que se perfila a partir de lo defendido y que permanece abierto, incompletable, disponible a la crítica, a la reinención y al trabajo futuro.

Si estamos en lo cierto, entonces las consideraciones finales no pueden sonar como un cierre triunfal. Necesitan seguir aquello que defendemos: educar y analizar son

tarefas impossíveis, mas inevitáveis; inacabadas e, em lo que nos cabe propor, incompletas. Del mesmo modo que una alfabetização ecológica conseqüente não termina em cartilhas, campanhas ou assinaturas. Se sustenta como processo, como reinscrição contínua do sujeito em o mundo que habita, como trabalho de elaboração de nosso modo de gozar do progresso a custo da vida.

Quizá sea eso lo que el prólogo ya decía, sin anunciarlo. Entre la perplejidad de Freire y la sobriedad de Freud no hay consuelo; hay convocatoria. Si la pregunta permanece, “¿qué clase de futuro nos aguarda?”, nuestra respuesta no puede ser una fórmula. Tiene que ser un gesto. Un gesto brasileiro, popular y riguroso: leer al mundo hasta el fin, escuchar a la casa, reescribir al Brasil.

## Referências

- Andrade, M. de. (2019). *Macunaíma: O herói sem nenhum caráter*. Lafonte.
- Andrade, O. de. (1929, 1 de setembro). De antropofágica. *O Jornal*, (10), 1–2. Disponível em: *O Jornal* (RJ) - 1920 a 1929 - DocReader Web. Acesso em: 07 mar. 2026.
- Brandão, C. R. (2006). *O que é educação popular* (1ª ed.). Brasiliense.
- Capra, F. (2006). *Alfabetização ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável*. Cultrix.
- Fortes, M. I. (2025). Ecologia e psicanálise: “Não somos o sal da terra”. *Caderno de Psicanálise* (CPRJ), 47(54).
- Freire, P. (2023). *Pedagogia do oprimido* (85ª ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1970)
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (23ª ed.). Cortez. (Trabalho original publicado em 1987)
- Freire, P. (2023). *Pedagogia do oprimido [Pedagogía del oprimido]* (85.ª ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1970).
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam [La importancia del acto de leer: En tres artículos que se complementan]* (23.ª ed.). Cortez. (Trabalho original publicado em 1987).
- Freire, P. (2021). *Extensão ou comunicação? [¿Extensión o comunicación?]* (24.ª ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1969).
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos [Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas y otros escritos]* (6.ª ed.; A. M. A. Freire, Org.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1996). (Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2012)
- Freire, P. (2023). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa [Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa]* (76.ª ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1997).
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta [Por una pedagogía de la pregunta]* (11.ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2023). *Pedagogia do oprimido [Pedagogía del oprimido]* (85.ª ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1970).
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam [La importancia del acto de leer: En tres artículos que se complementan]* (23.ª ed.). Cortez. (Trabalho original publicado em 1987).
- Freire, P. (2021). *Extensão ou comunicação? [¿Extensión o comunicación?]* (24.ª ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1969).

- Freire, P. (2021). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos* [Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas y otros escritos] (6.ª ed.; A. M. A. Freire, Org.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1996).
- Freire, P. (2023). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* [Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa] (76.ª ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1997).
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta* [Por una pedagogía de la pregunta] (11.ª ed.). Paz e Terra.
- Freud, S. (1976). *Tótem y tabú*. En *Obras completas* (Vol. 13). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913)
- Freud, S. (1976). Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica. En *Obras completas* (Vol. 17). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1919a)
- Freud, S. (1976). Una dificultad del psicoanálisis. En *Obras completas* (Vol. 17). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1917a)
- Freud, S. (1976). Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad. En *Obras completas* (Vol. 17). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1919j)
- Freud, S. (1976). Psicoanálisis. En *Obras completas* (Vol. 20). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926f)
- Freud, S. (1976). El malestar en la cultura. En *Obras completas* (Vol. 21). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1930a)
- Freud, S. (1976). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis (Conferencia XXXII). En *Obras completas* (Vol. 22). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1933a)
- Freud, S. (1976). Presentación autobiográfica (Posfacio). En *Obras completas* (Vol. 20). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1925d)
- Freud, S. (1982). *Correspondência de amor e outras cartas, 1873–1939* [Cartas, 1873–1939] (E. Freud, Ed.). Nova Fronteira (Trabalho original publicado em 1960). (Epistolario II (1891 – 1939), Barcelona, Plaza & Janes Editores, 1970)
- Freud, S. (1976). Análisis terminable e interminable. En *Obras completas* (Vol. 23). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1937)
- Jaffe, N. (2008). *Macunaíma*. Publifolha.
- Lacan, J. (2012). Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la Escuela. En *Otros escritos*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1969)
- Oliveira, C. L. M. V. de. (2005). *História da psicanálise: São Paulo (1920–1969)*. Escuta.
- Rivera, T. (2020). *Psicanálise antropofágica*. Artes & Ecos.
- Streck, D., Redin, E., & Zitkoski, J. (2010). *Dicionário Paulo Freire* (2ª ed. rev. e ampl.). Autêntica.
- Voltolini, R. (2011). *Educação e psicanálise* (1ª ed.; Passo-a-passo, Vol. 93). Zahar.

**Cita:** Dias, A. C. A.; Fuks, B. B. (2025). *No es manifiesto; es plagio: Ensayos en el entre de la educación popular y del psicoanálisis para una alfabetización ecológica en Brasil*. Trivium: Estudos Interdisciplinares (Año XVII, n.º esp.), pp. 56–76.

**Recibido el:** 01/12/2025  
**Aprobado el:** 20/12/2025