



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
MODALIDAD A DISTANCIA**

TESIS
LA EDUCACIÓN DIALÓGICA DE PAULO FREIRE
Una metodología para la transformación social

LUIS FRANCISCO TREMILLO GONZALEZ

Directora de Tesis:
María Elena Madrid Montes

MÉXICO, D. F., ABRIL DEL 2005.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TESIS
LA EDUCACIÓN DIALÓGICA DE PAULO FREIRE
Una metodología para la transformación social

PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRO EN PEDAGOGÍA

LUIS FRANCISCO TREMILLO GONZALEZ

Directora de Tesis:
María Elena Madrid Montes

MÉXICO, D. F., ABRIL DEL 2005.

DEDICATORIAS

**A la memoria de
Salvador Tremillo Ortiz, mi padre,
Ma. Esther González Hernández, mi madre,
José Luis Tremillo González, mi hermano,
quienes marcaron en mí, una profunda huella de amor a la vida.**

**A Martha Ofelia, mi esposa, a quien debo mucho, con amor.
A Dulce María y Christian Nallely, mis hijas, a quienes mucho quiero;
por ellas estoy luchando por la esperanza de un tiempo mejor, más justo.
Mi eterno agradecimiento por darle sentido y valor a mi vida.
Una disculpa por restarles valiosos momentos de su existencia.**

**A María Mercedes, Margarita, Esperanza, Hortencia, Emma, Irma y Blanca Araceli;
mis hermanas, con quienes estoy aprendiendo el gusto por la vida y por la convivencia,
al igual que el sentido por el amor fraternal, heredado de nuestros padres y hermano.**

**A todos los que saben amar y los que construyen,
porque siempre serán muchos más y mejores.
A ellos y a ellas quienes han dejado claro
que cambiar es difícil, pero es posible y urgente.**

AGRADECIMIENTOS

**Con una especial gratitud a Ma. Elena Madrid, mi asesora,
cuyo testimonio de rigurosidad y disciplina,
la hacen merecedora de mi admiración y respeto.
Gracias por no querer resolver mis dudas metodológicas,
obligándome así, a resolverlas por mi propia cuenta.
¡Gracias! por ayudarme a crecer, por dejarme Ser.**

**Una digna mención aparte merecen Juan Manuel Delgado Reynoso
Sandra Cantoral Uriza, Victoria Morton y Luis Eduardo Primero,
mis lectores, por su valiosa presencia moral y activa, en este texto.**

**Con fraternidad, a Jorge Manuel López y Arturo Barraza ,
por su gran amistad, jamás herida o lastimada por nada,
a quienes jamás pagaré lo que hicieron por mí.
A Elizabeth Lozano y a Rosy Moreno, por su invaluable apoyo
en lo técnico-informático y en la lectoría, respectivamente.**

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	1
---------------------	----------

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y BIOGRAFÍA DE PAULO FREIRE: ORIGEN Y ESTRUCTURA IDEOLÓGICA DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

1.1 Contextualización: génesis ideológica y educativa de Paulo Freire	4
1.2 Justificación de la tesis: ¿Por qué Paulo Freire?	13
1.3 A modo de autobiografía: vida y voz de Paulo Freire	20

CAPÍTULO II

ENFOQUE CRÍTICO DE LA SOCIEDAD SEGÚN PAULO FREIRE: LAS RELACIONES HUMANAS ANTE AL DESAFÍO DEL DESARROLLO SOCIAL

2.1 Las relaciones humanas frente a los condicionamientos sociales	25
2.2 La educación como proceso de liberación social ante la deshumanización	39
2.3 La democratización de la educación ante los efectos de la Cultura del Silencio	47
2.4 El diálogo como quehacer cultural ante el poder de la sociedad dominante	59
Conclusiones	74
Sumario	75

CAPÍTULO III

LA PROPUESTA EDUCATIVA LIBERADORA DE PAULO FREIRE: ALGUNOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

3.1. El desarrollo de la conciencia y el proceso de la democratización cultural	76
3.2 Las cualidades y los saberes docentes de la pedagogía liberadora	100
3.3 El diálogo como proceso metodológico para la transformación de la realidad	114
3.4 Paulo Freire y el currículo educativo en la Universidad Pedagógica Nacional	133
Conclusiones	137
Sumario	137
Conclusiones Generales	138
Bibliografía	160

INTRODUCCIÓN

Si, al leer este texto, alguien me preguntara, con sonrisa irónica, si creo que, para cambiar Brasil, basta con que nos entreguemos al hastío de afirmar constantemente que es posible cambiar y que los seres humanos no son puros espectadores, sino también actores de la historia, diría que no. Pero también diría que cambiar supone saber que es posible hacerlo*.

Se pretende, en esta investigación, hacer un análisis global del pensamiento pedagógico de Paulo Freire, además de destacar las categorías conceptuales que pueden servir de punto de partida para comprender su obra educativa, contenida en esta tesis de grado. La idea, también es ocuparnos con seriedad de los ejes temáticos y de las categorías centrales comprendidas en sus planteamientos pedagógicos, a fin de permitir un conocimiento crítico de la realidad y del mundo. Categorías y ejes que conforman una unidad dialéctica, que deberán ser comprendidas en su dimensión tanto histórica como social. Destacaremos en igual sentido, temas y reflexiones, procurando resaltar los elementos del contexto histórico familiar, al igual que el contexto propiamente intelectual.

Desde sus primeros escritos, Paulo Freire nos adelanta los fundamentos teóricos y las nociones categóricas que desarrollaría en sus tesis educativas, las cuales permanecerían en el cuadro de sus preocupaciones a lo largo de su vida; ideas que extrajo de la lectura de cada uno de los filósofos, sociólogos, economistas, psicólogos etc., brasileños o no, para derivar de ellas sus propias formulaciones y proposiciones pedagógicas, que felizmente continúan actuales, originadas de su teoría fundadora de una nueva corriente del pensamiento educacional brasileño, y por qué no decirlo, de la historia general de las ideas pedagógicas. Paulo Freire no fue un pensador frío que reunió un conjunto de principios en la tranquilidad de su escritorio o en la actividad catedrática, al contrario, él creó una serie de elementos teóricos y metodológicos en los cuales combina dialécticamente acción y reflexión, teoría y práctica, pensamiento y realidad. Con seguridad, podemos decir que su testimonio pedagógico no prescinde de la realización de investigaciones que recuperan algo más que recuerdos dispersos e incompletos, y tal vez, equivocados. Al contrario, es precisamente en el contexto de opresión donde se ubica la importancia de las categorías que Paulo Freire ha planteado, o que de alguna manera, han contribuido para su elaboración, y que también lo ubican a la vanguardia de la sociedad revolucionaria en América Latina, en donde tal vez su mayor contribución es el haber hecho explícita la vinculación entre política y pedagogía.

Entre otras pretensiones, este trabajo constituye también una invitación para aquellos educadores que deseen desarrollar su capacidad de comprensión crítica para conocer y descubrir su realidad, transformándola y transformándonos, comprensión que los lleve a recrear, a partir de su propia práctica social, los planteamientos educativos del autor. En este estudio, también se ofrecen, algunas indicaciones de carácter directivo del proceso pedagógico, sobre todo, si este texto se lee dialécticamente y en profundidad. Aunque, debemos advertir, que la simple repetición de esta propuesta, sería, traicionar el pensamiento del autor, negando con ello, la posibilidad de abrir nuevos espacios de lucha, de participación, de convivencia humana y de transformación. La selección y la estructura de los textos comprendidos en esta investigación, tiene como finalidad el aprecio por la obra educativa de Paulo Freire en su dimensión histórica, en su riqueza extraordinaria que nos permite a la vez, comprender la dinámica de su praxis, lo que hace que sea más importante leer este documento.

* FREIRE, Paulo, Pedagogía de la indignación, p. 64.

Paulo Freire, cuya obra educativa llegaría a tener proyección internacional, defendía – actitud que mantuvo durante toda su vida – un pensamiento crítico y abierto a la discusión. Su postura serena y firme, es la misma de quien se encuentra en constante estado de búsqueda, en la medida misma en que desde hace mucho tiempo dejó de estar demasiado seguro de sus certezas, ya que, en ese exceso de seguridad, corría el riesgo de dogmatizar su postura, de congelarse en ella, de encerrarse en el círculo de su verdad. Esta apertura al cambio, significó valorar tanto el carácter histórico de nuestras certezas como la historicidad del conocimiento y su naturaleza en proceso. Significó igualmente reconocer el conocimiento como una producción social que resulta de la curiosidad en constante movimiento de búsqueda; curiosidad que terminó por inscribirse históricamente en la naturaleza humana, y cuyos objetos se dan en la historia, tal como en la práctica histórica se originan y se perfeccionan los métodos de aproximación a los objetos de los que resulta la mayor o menor exactitud de los descubrimientos. Métodos sin los cuales, la curiosidad, vuelta epistemológica, no adquiriría eficacia.

Pero también, debemos decir que esta posición de búsqueda implicaba reconocer uno de los riesgos que necesariamente correríamos al superar el conocimiento mediante la metodización rigurosa de la curiosidad; esto es, la tentación de sobrevalorar la ciencia y menospreciar el sentido común, tentación que se concretó en el cientificismo que, al postular como absolutos la fuerza y el papel de la ciencia, terminó con convertirla en casi magia; de ahí la urgencia de desmixtificar y desmistificar la ciencia, de ponerla en su lugar, y por tanto, de respetarla, De ahí que la conciencia y el mundo no puedan ser entendidas separadamente, sino al contrario, en sus relaciones dialécticas, contradictorias.

El propio Paulo Freire estaría yendo mucho más allá del pensamiento de los intelectuales de su época al registrar que la *Conciencia Crítica* no es dada y generada sólo *en las y por las* “circunstancias” especiales, sino que depende de un proceso de *concientización* y por tanto de un proceso educativo emancipador, sistemático y directivo. Por eso mismo, en la actitud crítica, en cuanto clima histórico lleno de optimismo crítico, no hay lugar para optimismos ingenuos ni para pesimismo deprimidos; en cambio, lo que la conciencia crítica nos impone es la comprensión realmente dialéctica del enfrentamiento y de los conflictos, y no su inteligencia mecanicista.

De esta manera, sus dudas y sus preocupaciones adquieren un aire de seriedad, una actitud firme de quien fuese celador de la libertad. La misma libertad, que haciéndose en la historia, necesita condiciones concretas sin las cuales la condición de los seres humanos, se distorsiona, se inmoviliza. Libertad que se confunde con el mantenimiento de un estado de cosas, de ahí, el valor de la *concienciación* que implica poner en tela de juicio este status que amenaza la libertad. Las condiciones sociales para la libertad, son un atributo de todos, no un privilegio de la minoría dominante. Si los seres humanos fueran sujetos totalmente determinados y no seres programados, no habría por qué apelar, en la práctica educativa, a la capacidad crítica del educando, no habría por qué hablar de educación para la decisión, de educación para la liberación. Nuestra experiencia social, que incluye condicionamientos pero no determinismo, implica decisiones, rupturas, opciones, riesgos y todo eso, con el fin de superar la falta de decisión, la falta de enfrentar a los modelos y romper con uno para escoger otro. La reflexión crítica sobre el propio condicionamiento humano nos desafía a ir más allá de éste, lo que sería imposible en el caso del determinismo.

Naturalmente, podemos decir con seguridad que la evaluación de estas proposiciones valiosas, aunque difíciles, de la experiencia compartida con la especial sensibilidad del autor, y distinguida

por la conciencia de romper la secular relación entre opresores y oprimidos, necesitamos apoyarnos en posiciones filosóficas diferentes y en humanismos, también diferentes. De la misma manera que deberíamos preguntarnos, hasta qué punto podrán ser vencidas las idiosincrasias y los prejuicios con que todos llegamos al análisis de esta pedagogía, lo cual implica reconstruirla a partir de la superación de nuestras creencias ingenuas. En última instancia, nos proponemos en este trabajo, reexaminar el papel de la educación que, sin ser hacedora de todo, es un factor fundamental de transformación social, un quehacer indispensable en la reinención del mundo. En el presente documento se ofrece un análisis general de la investigación realizada en torno a la obra pedagógica de Paulo Freire, mismo que se estructura en tres capítulos fundamentales y un apartado específico, destinado a recuperar la diversidad temática y conceptual, tanto de las tesis educativas como de la propuesta pedagógica del autor.

En el primero de ellos se exponen algunos elementos relacionados con el origen y la estructura ideológica de la propuesta educativa de Paulo Freire: la *contextualización*, como punto necesario para revalorar la génesis de sus ideas educativas, así como para identificar las razones que lo impulsaron a desarrollar sus planteamientos pedagógicos a fin de superar los condicionamientos sociales; en este mismo sentido, se contempla, la *justificación* de esta tesis: *¿Por qué Paulo Freire?*, el objetivo es identificar tanto la trayectoria personal y familiar, como la presencia de intelectuales del mundo, que influyeron en el desarrollo de sus aportaciones educativas. *A modo de autobiografía*, se ofrece esta aportación a fin de conocer las tramas históricas del autor en la cual se recuperan apartados significativos de su vida, creados a partir de su propia voz.

En el segundo capítulo, denominado “*Enfoque crítico de la sociedad según Paulo Freire*”, se aborda fundamentalmente la dimensión de estudio llamada, “*Las relaciones humanas ante el desafío del desarrollo social*”, la cual es desarrollada desde las siguientes categorías: Las relaciones humanas frente a los condicionamientos sociales; la educación como proceso de liberación social frente a la deshumanización; la democratización de la educación frente a los efectos de la Cultura del Silencio, y, finalmente se presenta como categoría central, el diálogo como quehacer cultural ante el poder de la sociedad dominante.

El capítulo tres, titulado: “*La propuesta educativa liberadora de Paulo Freire: Algunos elementos constitutivos de la pedagogía crítica*”, se presenta tomando en cuenta los siguientes ejes rectores: El desarrollo de la conciencia y el proceso de democratización cultural; las cualidades y los saberes docentes de la pedagogía liberadora, el diálogo como proceso metodológico para la transformación de la realidad. En la misma perspectiva de estudio, y como aportación y sugerencia especial, se agrega “Paulo Freire y el currículum en la Universidad Pedagógica Nacional”.

Por último, en el apartado referido a las *conclusiones generales* se desarrollan los ejes temáticos y las categorías conceptuales más importantes, las cuales, se construyeron a partir de la visión político-pedagógica de Paulo Freire en relación con algunos de los elementos de su propuesta educativa en general y de sus aportaciones a la pedagogía, asimismo, aunque de manera general, se plantean algunas posibles aplicaciones e implicaciones de su trabajo.

Me daría por satisfecho si, parte del legado pedagógico de Paulo Freire, reunido en ese documento, será motivo de múltiples discusiones, de un diálogo permanente que permita la reconstrucción humana a través de la comprensión crítica de la historia y la educación, o para decirlo de una manera diferente, si esta investigación mueve la conciencia social de los lectores y de las lectoras.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y BIOGRAFÍA DE PAULO FREIRE: ORIGEN Y ESTRUCTURA IDEOLÓGICA DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

1.1 Contextualización: Génesis ideológica y educativa de Paulo Freire

Yo creo que el interés que hay ahora en el Che Guevara, en parte, refleja el hecho de que el Che empezó revolucionario y termina la vida revolucionario.

En el mundo actual, muchos jóvenes miran, escuchan y discrepan con muchos personajes, líderes políticos, que empezaron revolucionarios y ahora, de una forma u otra, arrepentidos, critican su pasado y buscan formular proyectos de acomodamiento con el neoliberalismo.

Utilizando su prestigio del pasado, su militancia, su valentía, como un instrumento para evitar debates, críticas sobre su conducta actual.

Y frente a esta manipulación de sus antecedentes, el Che manifiesta un contraste*.

Como fue el deseo de Paulo Freire, entendimos que era necesaria una reconstrucción histórica del periodo final del decenio de 1950. Más allá de eso, comprendimos también que era preciso avanzar en la contextualización, tanto en el sentido de recuperar el ambiente político-social de Brasil y más particularmente del Nordeste del país, como en el de sentir la atmósfera familiar en que Paulo Freire produjo sus textos. La época denominada “República Populista” (1950-1964) en Brasil, para ubicar en este escenario la génesis de las principales concepciones, ideas y categorías que influyeron en Paulo, fueron desarrolladas por él en *Educación y actualidad brasileña*^{**}. Si duda alguna, estas formulaciones, constituyeron una de los principales motores de la movilización más amplia que ha habido en Brasil por una educación para las capas populares, a comienzos de los años sesenta.

Fue exactamente en la posguerra cuando se dio la génesis y la formación de las fuentes inspiradoras de los principios, los fundamentos y las categorías que originaron el pensamiento de Paulo Freire. Como puede verse en esta afirmación, el significado comprende el defender las tesis que el propio Paulo traía en potencia, y que nos anunció desde su primera elaboración sistemática: ejes y categorías que recorrerían toda su obra. Con ello, una vez más estamos ratificando la idea de que Freire siempre re-escribió lo que había escrito antes, en una incansable re-elaboración y re-escritura dialéctica de la misma obra, actualizándola permanentemente, de acuerdo con los nuevos contextos en los que procuraba insertarse críticamente. Significa también defender la tesis de que, aun cuando las fuentes originales en que bebió Paulo Freire fueron importantes para su elaboración personal, pronto fueron superadas por su creatividad gnoseológica y por la manera original en que aprendía y aplicaba extensamente terminologías y conceptos aplicados por otros intelectuales. Por decirlo así, la permanente actualización del autor de *La educación como práctica de la liberación*, siempre lo llevó a re-crear rápidamente teorías, concepciones y categorías. Las innovaciones freirianas no se refieren a contenidos, sino a la manera de pensarlos. Con ello, afirmamos que su contribución se da más en el universo paradigmático - una nueva manera de razonar y de leer la realidad - que en el campo de las ideas inéditas. Dicho de una manera más simple, las ideas ya desarrolladas y conocidas ganan, bajo sus escritos nuevas connotaciones inéditas y esclarecedoras.

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. pp. 29 - 30.

** “Tesis de concurso para la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación en la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco”, elaborada en Recife en 1959.

Por lo tanto, podemos señalar que “contextualizar” no puede limitarse simplemente a remitir un texto a su contexto específico de formulación, al momento histórico-social de su elaboración; exige también su inserción en el conjunto de la obra del mismo autor, por medio del *ejercicio epistemológico*: “comprensión” y “explicación”. La *comprensión*, entendida como el estudio de la obra en partes para su análisis interno, es decir para la verificación de las relaciones de las partes entre sí y de cada una con el todo, debe ser seguida de la *explicación*, es decir, por su análisis a partir de su inserción en conjuntos más amplios que la tengan como parte constitutiva. De ahí que, cuando comprendemos un texto, percibimos las partes que la forman, las relaciones mutuas de esas partes y su interacción con el todo del texto. Dicho de otro modo, en esta fase de conocimiento no buscamos referencias fuera del texto, lo que nos interesa es saber quién es el autor, sus condicionamientos, la clase social a la que pertenece, su visión del mundo y sus motivaciones para la elaboración de sus textos en cuestión, entre otros. En este sentido, la propia explicación implica también, salir de la obra, buscar referencias fuera del texto, ir a los contextos de su elaboración y diseminación; comprende verificar los conjuntos de los que forma parte paradigmática, es decir, todos aquellos con los que tiene alguna relación de pertinencia o pertenencia. Por ejemplo, cuando explicamos una obra, salimos de su interior y buscamos referencias fuera de ella, por ello, esta explicación puede llamarse “análisis trascendente”, “sociológico” o “pragmático”.

Sin lugar a duda, podemos decir con seguridad que el conocimiento de cada uno de los textos de Paulo Freire, no puede prescindir del análisis de *Educación y actualidad brasileña*, de el imperativo ético por reconstituir este texto en el que hizo posible el surgimiento de esas fuentes, así como del que posibilitó las condiciones para que él bebiese de ellas y re-elaborara otras, en una forma completamente personal, originalmente nordestina y singularmente brasileña, formulando las categorías que alcanzarían una dimensión universal, creaciones originales de la historia de la humanidad que llevan consigo la dialéctica de la creación personal colectiva, en última instancia, el sujeto de la creación cultural es colectivo. Por lo tanto, podemos decir que es necesaria la participación de una persona que sea capaz de percibir los rasgos socialmente potencializados en la realidad, dándoles una expresión adecuada y oportuna para un momento histórico específico. Esto es, cada obra tiene en sí la reproducción homóloga de los procesos de estructuración social donde conviven los diferentes elementos sociales y, al mismo tiempo, las marcas de la biografía y la idiosincrasia personal del autor. En un sentido más amplio, las grandes síntesis no son totalmente dadas ni totalmente elaboradas por un sujeto individual. De la misma manera, que esa adecuación y oportunidad están determinadas por el contexto, incluso en cuanto a la forma (filosófica, científica, plástica, literaria, pedagógica, etcétera).

Particularmente, en el marco político del escenario internacional, en que la inmediata posguerra, por un lado, estuvo envuelta en el optimismo de la paz y la victoria de la democracia, mientras por otro, una onda de pesimismo venía recorriendo Europa desde el periodo de entreguerras, alcanzando una buena parte del mundo y expresándose filosóficamente en el *existencialismo*. El existencialismo fue muy importante para la generación de los años cincuenta y sesenta en Brasil, y de ese modo terminó por insinuarse en el pensamiento freiriano desde los primeros escritos. Pero fue a través de *Gabriel Marcel* como Paulo abrevó esa fuente, destacando, en el pensamiento católico, a ese filósofo “existencialista cristiano” así como a *Jacques Maritain* y *Emanuel Mounier*, también muy presentes en el cuadro ideológico de la posguerra y en las referencias de Paulo Freire. Aunque los especialistas en historia del catolicismo y de las ideas políticas dudan sobre la explicación del éxito de la democracia cristiana, la fuerza electoral de los partidos

demócrata-cristianos es más evidente que la originalidad de su doctrina. En Francia, es sorprendente comprobar que los dos pensadores católicos cuya influencia es más fuerte, *Maritain* y *Mounier*, han tomado ambos su distancia con respecto a la democracia cristiana. Se trata de saber si el triunfo de la democracia cristiana es otra cosa que una simple adhesión de los cristianos a la práctica democrática y si corresponde a una concepción específicamente cristiana de la política.

Inspirándose en *Aristóteles* y en *Santo Tomás de Aquino*, *Maritain* desarrolla la teoría del *Estado del Bien Común*, siempre afirmando la primacía de lo espiritual. En *Humanismo integral* (1936), obra que tuvo gran influencia en la intelectualidad brasileña sobre todo a través de *Alceu Amoroso Lima* (seudónimo: *Tristao de Ataíde*), expone los planos espiritual y temporal como enteramente distintos, pero advierte al cristianismo que no debe separarlos en su militancia temporal. En otros términos, su acción no debe dejar de guiarse por los principios y fundamentos católicos, y por lo tanto del plano espiritual. *Maritain* rechaza la concepción de soberanía temporal, atribuyéndola sólo a Dios, y desarrolla un concepto de *democracia comunitaria*, más allá del mero respeto a las normas constitucionales y el juego parlamentario. Para él, el régimen democrático es el respeto por cada persona humana. Podemos afirmar, que en ese nivel se sitúa *Emmanuel Mounier* (1905-1950) con su *personalismo*. Este autor, que tuvo una vida muy difícil – conoció la censura e incluso la prisión - y que rechazó las facilidades de la supervivencia, acabó encaminándose naturalmente hacia cierto “progresismo” y, finalmente, hacia el marxismo. Al igual que *Sartre*, procuró adaptar la doctrina del materialismo dialéctico a su propia filosofía. De ahí esta expresión, que confirma una oralidad coherente “Mi evangelio – diría *Mounier* -, es el evangelio de los pobres”.

Por su parte, en el escenario nacional, para ubicar mejor el contexto brasileño, remontándonos a los años veinte del siglo pasado, encontramos que durante ese periodo y hasta el golpe de 1964, Brasil viviría una serie de contradicciones en las que la acumulación capitalista presenta una tendencia estructural hacia los regímenes de fuerza, a pesar de sus proclamaciones democráticas; contradicciones tan agudas que la cotidianidad del arbitrio y la crueldad se asemeja a lo insólito de una formación social salvaje. En el decenio de 1920 estallaron abiertamente las crisis derivadas de las diferencias entre los segmentos que formaban el bloque en el poder de Brasil, desde la instalación en el país del estado burgués a fines del siglo XIX (abolición de la esclavitud, proclamación de la república y Constitución de 1981). Como puede apreciarse, las crisis coyunturales de la economía brasileña siempre fueron repercusiones de las crisis en los países dominantes, porque se basaba fundamentalmente en la explotación de productos primarios no necesarios, principalmente el café. Estas crisis eran “importadas”, ya que no eran otra cosa que crisis generadas en las coyunturas externas y transferidas a los países de economía dependiente; donde es interesante observar que en todas las coyunturas de crisis económica y de elecciones “competitivas” reaparecen en la política las fuerzas armadas.

De 1930 a 1934 se desarrolla el “gobierno provisorio”, en que ya asoman las primicias de las políticas que caracterizan todo el periodo, diferenciándolo profundamente de la Primera República o “República Vieja”: intervencionismo, nacionalismo económico, planeación estatal, proceso de industrialización, urbanización acelerada, exacerbación de la cuestión social, aparición de partidos de dimensiones nacionales, etcétera.

Aunque escapa a los límites de esta contextualización, el análisis de todos los procesos desencadenados y desarrollados en la “Era Vargas”, pero no hay cómo evitar algunos breves comentarios sobre algunos de ellos, porque son importantes para comprender las categorías

ideológicas que definirían las formulaciones teóricas y las militancias en la llamada “República Populista” (1945 - 1964). Al contrario, el periodo anterior, en el que predominaron el liberalismo y el federalismo, el gobierno de *Vargas* se caracterizaría por una fuerte centralización y por el intervencionismo estatal. En esta era, como en otras, los gobiernos de *Getúlio Vargas* expresaron el carácter transitorio del periodo histórico y del comportamiento pragmático y adaptable a las circunstancias de *Vargas*, con tal de que favoreciese el proyecto que tenía en vista: la modernización burguesa de Brasil.

Otro proceso desencadenado y desarrollado en la “Era Vargas”, que nos interesa es el movimiento de defensa del nacionalismo, donde los procesos y las categorías ya anunciados en el Gobierno Provisorio maduraron en el Gobierno Constitucional de *Vargas* (1934 - 1937), para consolidarse en el periodo de la dictadura, traducida en el “Estado Novo” (1937 - 1945). Y el *nacionalismo* fue el más importante de ellos; lo curioso es que también se había convertido en una bandera radicalizada de los regímenes nazi-fascistas europeos y de las dictaduras populistas latinoamericanas, quedando ciertamente desautorizado en el periodo de posguerra, con la derrota de esos regímenes autocráticos. En Brasil, por el contrario, el nacionalismo, desencadenado por *Vargas* y fortalecido durante la dictadura del *Estado Novo*, adquirió aun más vitalidad después de su caída en 1945, y pasó a ser considerado como una herramienta gnoseológica y un poderoso instrumento de lucha por la liberación brasileña. El periodo de 1945 a 1964 corresponde a uno de los raros momentos de experiencia democrático-burguesa en Brasil, exceptuando el hiato de la administración del general *Dutra* (1946 - 1950), que si bien inicialmente se apoyó en el “Pacto Populista”, más tarde se alejó de él y terminó por convertirse en un gobierno autoritario, de tendencias conservadoras.

En 1950 *Vargas* volvió al poder por la vía electoral, teniendo que convivir con un Congreso no siempre dócil a sus propuestas, lo que dificultó la concreción de su proyecto populista, el que avanzó hacia el fortalecimiento del “Pacto Populista” en alianza con el *Partido Trabalhista Brasileiro* (PTB) de base sindicalista, y el *Partido Social Democrático* (PSD), sin ninguna relación con la socialdemocracia europea y que por el contrario representaba la aglutinación de nuevas élites formadas a la sombra de *Getulio*, especialmente la burocracia y los nuevos grupos rurales. Esta alianza fue el escenario político constituido en el que Paulo Freire escribió su primera obra y desarrolló sus primeras experiencias de *Educación de Adultos*, a partir de las cuales construyó las concepciones definitivas que lo proyectaron como ciudadano del mundo. La alianza entre estos dos partidos constituyó lo que la historiografía brasileña ha denominado “Pacto Populista”, el cual fue un acuerdo tácito, “cosido” de arriba hacia abajo, entre los trabajadores de las “nuevas élites”, que en realidad significaba una tentativa de construcción de una base social heterogénea de sustentación política para liderazgos carismáticos inscritos en el universo del proyecto político burgués. Los tenuous vínculos entre intereses tan dispares estuvieron a punto de romperse en 1954, en la época del suicidio del presidente *Getulio Vargas* y ya en ese momento, anticipando el desencadenamiento de su tendencia estructural, el PSD se acercó a la *Unión Democrática Nacional* (UDN), agrupación partidaria que también había surgido en el proceso de redemocratización (inmediata a la posguerra) y que aglutinaba a las clases y los segmentos de las clases más conservadoras de la sociedad brasileña. El PSD mostró varios síntomas de tentación derechista en sus iniciativas y actitudes. Y sólo no rompió el pacto de 1954 porque el suicidio de *Vargas* invirtió el atractivo político de la oposición *udenista*. En esa época, la UDN hizo diversas maniobras para levantar un gobierno de derecha en el lugar de *Vargas*, en las idas y venidas de la sucesión en más de un año que faltaba para el término del mandato.

Con la muerte de *Vargas* se había creado una verdadera crisis política e institucional que, según pensaban algunos, impediría el desarrollo de la pretensión de esos intelectuales de interferir, a través del aparato de Estado, en los destinos del desarrollo de la nación. Aunque en ese periodo Brasil tuvo tres presidentes interinos: *Joao Café Filho*, *Carlos Luz* y *Nereu Ramos*. El gobierno de *Juscelino Kubitschek de Oliveira* (1956 - 1961), conocido popularmente como el gobierno JK, ya inició su trayectoria bajo la amenaza de inestabilidad institucional y política. Sin embargo, con mucho esfuerzo, utilizando diversos expedientes, el presidente consiguió reconstruir la estabilidad del “Pacto Populista”. Fue en ese periodo, aunque siguiendo el rumbo ya marcado por *Vargas*, cuando se formuló la *teoría del desarrollismo*, que se asoció con la categoría de *nacionalismo*. Fue durante el gobierno JK, que nació el *Instituto Superior de Estudios Brasileños* (ISEB), aun cuando había sido creado por un decreto del gobierno de *Café Filho*, el 14 de julio de 1955, vinculado al *Ministerio de Educación*. Y si en él convergieron las tesis más importantes del nacional-desarrollismo, también se reflejaron en él todas las tensiones de un proyecto de sociedad que llevaba a su seno contradicciones estructurales insuperables. Los historiadores del ISEB distinguieron tres fases en su trayectoria histórica, porque “conflictos en el plano teórico e ideológico –que llegaron a provocar crisis y dimensiones internas – acompañaron toda la vida de la institución. En ISEB: *fábrica de ideologías* (1977) Toledo llega a cuestionar la existencia de un “pensamiento *isebiano*” tales eran las divergencias, a pesar del interés común por interferir en el proceso de desarrollo nacional, a partir de la movilización de sus clases dinámicas. Aunque la negociación de una identidad conceptual *isebiana* suene a exageración, las divergencias realmente marcaron la vida de la institución, que pasó por las siguientes fases:

1ª. Se extiende su creación hasta 1958. Contó con el apoyo incondicional del ministro de Educación y Cultura. En esa época se crearon varios departamentos, coordinados por intelectuales que marcarían profundamente las ideas e iniciativas políticas del periodo: al frente del Departamento de Filosofía quedó *Álvaro Vieira Pinto*. Además de los departamentos se creó el Consejo de Tutela, en el que figuraban entre otros *Anísio Teixeira*, gran exponente de la educación y uno de los principales líderes del movimiento de Escuela Nueva.

2ª. En 1958, los estatutos del ISEB fueron modificados en función de la discusión sobre el predominio del unitarismo o del pluralismo teórico de la institución. En esa etapa la entidad se torna más progresista, impulsando cursos para sindicalistas, militares nacionalistas y estudiantes, y evidentemente recibe los ataques de la saña anticomunista de derecha brasileña.

3ª. El Ministro de Educación designó a *Álvaro Vieira Pinto* para la dirección de la institución y el ISEB asumió un carácter explícitamente político, identificándose con la izquierda. De acuerdo con uno de sus historiadores, “el ISEB comenzó por el nacional-desarrollismo, continuó con el nacionalismo populista y terminó en el nacionalismo marxista”. Dígase que el populismo es un ejemplo notable, en la historia de la sociedad occidental, de la relación tensa que se establece siempre entre el intelectual y el poder.

En la fase del gobierno de *Joao Goulart*, cuando éste lanza las “reformas de base”, acelerando el desgarramiento del “Pacto Populista” que había sobrevivido en 1954 gracias al suicidio de *Vargas* y en 1961 por la adopción del “parlamentarismo biónico”, ocurre la gran movilización popular en defensa de las reformas de base y, en el caso específico de la educación, se desencadenan las campañas masivas de alfabetización y educación de base, que adoptaron lo que entonces se llamó el “método Paulo Freire”, haciendo al educador pernambucano conocido en todo Brasil. Ese

Freire ya es posterior al creador de *educación y actualidad brasileña*, aun cuando esta obra contiene ya las líneas maestras de sus propuestas y estrategias.

Las fuentes y la sistematización de las ideas de Paulo Freire se derivaron concretamente de los planteamientos hechos en su primer ensayo – *Educación y actualidad brasileña* - en el cual propone reconstruir críticamente el contexto brasileño de la época, a partir de referencias y análisis que va a buscar en los intelectuales brasileños vinculados al Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB). En la última parte de esta obra, se concentra en la estructura de la educación brasileña, “inauténtica” e “inorgánica”, en el sentido de la reconstrucción de la conciencia crítica de la transformación de la masa en pueblo. En ese texto, Paulo Freire, sin caer en exageraciones de voluntarismo *isebiano*, presenta una relativa creencia en la “fase de transición” que Brasil vivía entonces; reconocía incluso que el momento se presentaba como una oportunidad histórica para la construcción de una sociedad desarrollada, más libre y más justa. Sin embargo, al mismo tiempo revela cierta desconfianza que demuestra que tiene conciencia de los límites políticos del populismo, ya que veía en la masificación propia del régimen un retroceso en relación con la transitividad conquistada por los procesos estructurales de la economía y la urbanización. Es ahí donde hace explícito su desacuerdo con los *isebianos*, al preguntarse sobre la posibilidad de “involución” hacia la “conciencia transitivo ingenua”. Y ciertamente es también ahí de donde deriva su opción por la pedagogía, aun no siendo pedagogo de formación, como instrumento de lucha por la liberación de los oprimidos.

Desde el inicio, el propio Freire nos adelantaba su concepción de hombre, entendido éste como ser de relaciones, “abierto”, “transitivo”. Y cuando pensamos que está tratando de una mera abstracción, recupera la dimensión de la historicidad y, dialécticamente, lo presenta como posible sujeto (condicionado) de su propia historia: *La posición que ocupa en su “circunstancia” es una posición dinámica. Traba relaciones con ambas caras de su mundo: la natural y la cultural. Y, en este juego de sus relaciones con esos mundos él se deja marcar, y a la vez también marca.* En lo más profundo de la inconciencia, hombres y mujeres conservan, una capacidad de autoafirmación, es decir, un mínimo deseo de asumir la posición de sujeto de la propia historia. En este punto, tal vez, estaría reiterando el principio fundamental del marxismo de que el hombre es el sujeto de su historia, pero en determinadas circunstancias.

Aunque en sus primeros escritos, existen “posiciones débiles e ingenuidades” que el mismo Paulo Freire reconocería más tarde, él tuvo una postura dialéctica en la que, al intentar teorizar la práctica, tuvo momentos de ingenuidad en la teoría que intentó hacer de su práctica. Precisamente por el hecho de que su práctica fue siempre una práctica dialéctica, real y concreta, existía la posibilidad de superar los momentos ingenuos. Pero debemos decir, que estas “debilidades teóricas epistemológicas” no provienen del eclecticismo, ni mucho menos de que Paulo Freire haya utilizado categorías de pensadores *isebianos* o *católicos*, como pretenden algunos de sus críticos de izquierda, sino de los propios condicionamientos histórico-sociales de Paulo Freire. Esas “debilidades” son las de todos los pensadores, de todos los autores, por más geniales que sean sus teorías. Y su juicio posterior sin consideración del contexto específico, es lo que constituye una verdadera debilidad científica, propia de los anacronismos típicos de la ortodoxia y de los fundamentalismos epistemológicos. Así, cuando Paulo condiciona la publicación, *Educación y actualidad brasileña* a una contextualización, no era por temor a críticas a las “ingenuidades” contenidas en él, sino porque continuaba teniendo la historicidad como herramienta básica para el

análisis de cualquier fenómeno humano. Toda obra, todo libro es un libro fechado, porque es un producto humano, generado en circunstancias histórico-sociales determinadas.

El instrumento metodológico “lectura crítica de la realidad” del que siempre estuvo provisto, y el hecho de colocar la realidad concreta antes que su elaboración y expresión conceptual hacen de P. Freire un dialéctico, aun cuando él no lo confesara explícitamente o ni siquiera tuviese conciencia de su inserción en esa corriente epistemológica.

De este modo, se podría confirmar que una marca “ingenua” típica de los pensadores brasileños de la época fue el optimismo democrático. Esa “ingenuidad” era resultante de que no percibían la *contradicción estructural* del “Pacto Populista”: para funcionar, el populismo necesita que el pueblo apareciera en el escenario político, pero sólo como socio fantasma. Por lo tanto esa aparición amenazaba del propio populismo en la medida en que avanzaba. Cuanto más participa el pueblo más avanza hacia la superación del populismo, ya que la esencia de éste se construye en la simulación de la participación, y su límite estructural es el bloqueo de la verdadera socialización del proceso de la toma de decisiones.

De ahí que, en la medida en que la masa emergida en el terreno político tiende a transformarse en pueblo y en sujeto de su propia historia, y decimos que “tiende a transformarse”, y no que “se transforma”, porque esa virtualidad tiene que ser actualizada por la acción educativa libertadora. Y es en ese punto donde Paulo Freire avanza en relación con todos los autores que consultó para escribir sus obras. Paulo percibió, ya en aquel momento, aunque fuera sólo en forma incipiente, esa contradicción estructural del régimen político de entonces, pues ya escogía como cuestión central de su primer texto lo que denominaba la “antinomía fundamental” de la realidad brasileña, esto es, la tensión dialéctica establecida entre los dos polos de la misma realidad de la propuesta populista: dar ocasión política al pueblo, sin darle voz. Pero, lo que Paulo Freire llama “antinomía”, siguiendo y yendo más allá en relación con el más progresista de los *isebianos*, *Álvaro Viera Pinto*: la auténtica democracia no puede ser construida *para* el pueblo, *sin* el pueblo; sólo es posible cuando se construye *con* el pueblo. Después de todo, es en este punto, como percibió *Celso Beisiegel*, en el que Paulo Freire concentra sus preocupaciones en el proceso de *conscientización* – de tan larga y central carrera en toda su producción – a partir de las discusiones que ya venían trabándose entre los *isebianos*.

Sin embargo, el avance de Paulo en relación con ellos, se da especialmente en relación con el sociólogo *Alberto Guerreiro Ramos*, en lo que respecta al surgimiento de la *conciencia crítica*. Según los pensadores del ISEB, los factores del proceso de desarrollo económico ya habían posibilitado la generalización de la conciencia crítica en la población brasileña, puesto que la etapa subsiguiente a la “intransitividad” de la “inconciencia” y del “doblarse sobre sí mismo” es la “transitividad crítica”. Paulo Freire diverge claramente: “Nuestra divergencia se encuentra centralmente ahí. Es que para nosotros aquellas etapas ahistóricas o de “existencia bruta” de “colectividades dobladas sobre sí mismas”, no corresponden propiamente a una conciencia ingenua que sería después automáticamente promovida a conciencia crítica por las alteraciones infraestructurales. Al contrario, nos parece más bien que a aquellas etapas corresponde una conciencia intransitiva. Es decir, el grado siguiente no es propiamente el de la criticidad, sino el de la transitividad, en que el hombre acentuando y desarrollando su poder de dialogización con su circunstancia y mejor inserto en ella, pero portador todavía de fuertes marcas mágicas, puede sufrir la evolución o la distorsión de su conciencia.

Paulo Freire no admite al ser humano como “intransitivo absoluto” porque es un ser antológicamente “abierto” y “relacional”, es por esto, precisamente, que su transitividad es relativa. Según Paulo, de la intransitividad relativa, dependiendo de las circunstancias, el ser humano transita hacia la transitividad cargada de potencialidades críticas, pero sólo de potencialidades. Para decirlo de una manera más simple, los individuos que viven de un proceso de transformación de su infraestructura, se convierten en colectivos que inician el proceso de rescate de la propia historicidad. Tanto pueden transitar hacia la constitución en pueblo como desempeñarse hacia la transformación en masa. Por lo tanto, la actualización de las potencialidades críticas depende de procesos educativos orgánicos. Procesos educativos inorgánicos o procesos de masificación o incluso procesos de enajenación, pueden llevar a ese colectivo a un “grado” aún peor que la intransitividad: el de la transitividad ortodoxa o de la “conciencia fanatizada”, según la expresión que toma *Gabriel Marcel*, el de los fundamentalismos de cualquier naturaleza, diríamos hoy. En este punto, aun sin inspirarse en él directamente, Freire estaría reiterando el principio fundamental del marxismo acerca de que el hombre es el sujeto de su historia, pero dentro de determinadas circunstancias.

Entre las diversas expresiones, existe una – evidentemente traductora de un concepto liberal - cuya incorporación y desarrollo en el conjunto del pensamiento de los intelectuales *isebianos* se debe a *Helio Jaguaribe* (sin duda uno de los pensadores liberales de centro derecha) y que Paulo Freire emplea repetidamente, casi hasta el agotamiento, en *Educación y actualidad brasileña*. Se trata de “estructura faseológica” y las variantes “condiciones faseológicas”, “circunstancias faseológicas” y “necesidades faseológicas” que aparece repetidamente en el texto. *Caio Navarro de Toledo*, en *ISEB: Fabrica de ideologías* (1997, p. 49), afirma que para *Helio Jaguaribe*, la fase o el “proceso faseológico” constituye una etapa específica del proceso histórico de una comunidad determinada, diferente de la “época” que denota la etapa de una civilización. Es decir, traduciendo, que mientras que la “época” se refiere a un momento determinado del proceso civilizatorio, la “estructura faseológica” se refiere a una etapa singular de una formación social determinada. Así, si la Edad Moderna constituye una “estructura epocal”, la “fase de transformación” caracterizada por la enérgica y acentuada propensión al desarrollo”, la “república populista” sería una “estructura faseológica”. En *la educación como práctica de la libertad* Paulo Freire ya no usa tanto el concepto, aunque todavía aparecen expresiones como “faseológicamente”. Con todo, para Paulo Freire el “proceso faseológico” se inscribe en el universo semántico de la historicidad dialéctica. Más tarde, en *la Pedagogía del oprimido*, utilizaría el concepto de “unidad epocal” afirmando textualmente: “Una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, de concepciones, de esperanzas, dudas, valores, desafíos, en *interacción dialéctica* con sus contrarios, buscando plenitud”.

Cuando se dedica al análisis de la realidad empírica brasileña de la época, Paulo se sirve de los análisis ya realizados sobre ese contexto, realizando respetuosamente su deuda con los intelectuales del ISEB, a los que modestamente siempre llama “maestros”, “profesores”, etcétera. Sin embargo, Paulo también se aproxima a otros autores, como los intelectuales católicos, *Karl Mannheim* – sociólogo bastante leído en esa época en Brasil, según *Beisiegel* – y un psicólogo social del que ciertamente Paulo Freire fue uno de los raros lectores en Brasil, el rumano *Zevedei Barbú*. De ahí que a quienes condenan el sesgo *mannheimiano* de Freire, es bueno recordarles que *Mannheim* es prácticamente el creador de la Sociología del Conocimiento, y su “recaída positivista”, constatada sólo mucho después por *Michael Lowy*, se refería apenas a una tentación de búsqueda de verdades absolutas. El *Mannheim* de Paulo Freire era el *Diagnóstico de nuestro*

tiempo, Libertad, Poder, Planificación Democrática, Ensayos de sociología de la cultura y libertad y planificación social (todos debidamente incluidos en la bibliografía del trabajo de Paulo, en su texto *Educación y actualidad brasileña*). Es decir, el *Mannheim* de Paulo es de la “tercera posición”, entre las respuestas totalitarias de derecha o de izquierda y de la deshumanización capitalista. Ciertamente también la reciente experiencia de los totalitarismos nazi-fascistas todavía era una obsesión que había que exorcizar. Y es en este contexto en el que la democracia surge como un valor universal.

Paulo Freire leyó a *Zevedei Barbú* en la que examina la democracia y la dictadura por medio de los instrumentos de la historia, de la sociología y de la psicología, con predominio de esta última. Sin embargo, lo que más marca a Paulo Freire de este autor, es cierta aproximación fenomenológica de la realidad, para captar su totalidad. Esta lectura debe haber impresionado tanto a Paulo Freire, que son varios los fragmentos marcados por él en la obra y que después pueden reconocerse en las ideas derivadas o inspiradas en ellos en *Educación y Sociedad brasileña*. Sin embargo lo que más marca a Paulo Freire de este autor rumano es cierta aproximación fenomenológica a la realidad, para captar su totalidad. Aún en relación con estos autores de la época, Paulo da un salto epistemológico cualitativo, realizando una síntesis dialéctica e inscribiéndose no sólo entre los grandes educadores, sino entre los grandes pensadores del siglo XX*.

...me pregunto si los numerosos ex revolucionarios y ex izquierdistas fueron verdaderamente revolucionarios... Llego a pensar que ciertas vocaciones revolucionarias tienen mucho más que ver con FREUD que con MARX. O sea, parece que se trate más de representaciones equivocadas, a lo largo de la vida, de revueltas edípicas mal solucionadas, que de auténticas vocaciones revolucionarias*.

* La información de este apartado, se tomó del primer texto – ensayo de Paulo Freire, *Educación y actualidad brasileña*, del artículo denominado: Contextualización, Paulo Freire y el “Pacto Populista”, escrito por José Eustaquio Romao pp. xiii – xlviii, Editorial Siglo XXI, México, 2001, pp. 123.

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 30.

1.2 Justificación de la tesis: ¿Por qué Paulo Freire?

...un progresista que actúa y piensa dialécticamente es el blanco de los ataques, por un lado, de quién creyéndose progresista también se sumerge en el racionalismo autoritario, especie de “pecado original” de los mecanicistas, y por el otro de los no menos autoritarios de derecha*.

Abordar y analizar exhaustivamente la obra de un autor representa, cuando se realiza con el profesionalismo requerido, un desafío a la inteligencia e intencionalidad del lector; el desafío se manifiesta principalmente en el lenguaje, en la posibilidad de participar, o no, de un acervo lingüístico común que conduzca a una interpretación compartida del mundo. Esta situación, se hace todavía más evidente en el caso de Paulo Freire, cuya obra nos invita a la constante deconstrucción y reconstrucción del mundo; este juicio sobre la complejidad de la obra de Paulo Freire es compartido por muchos de sus lectores como lo atestigua Macedo (1994):

Uno de los temas centrales del trabajo de Paulo Freire es su insistencia en la necesidad de que los lectores asuman una actitud crítica al abordar un texto. Es decir, los lectores no deben simplemente aceptar lo que se dice de modo pasivo, sólo porque lo haya dicho el autor, sino que deben evaluar críticamente el texto. Los lectores deberían de estar dispuestos a cuestionar y poner en duda lo que han leído. (p. 9).

Ante estas condiciones, restrictivas o heurísticas, presentes en el análisis de un autor como Paulo Freire, cabe preguntarse, ¿por qué en una tesis de grado se elige como objeto de estudio la obra de Paulo Freire? La respuesta a la pertinencia y presencia de Paulo Freire en el ámbito educativo internacional puede responder a respuestas muy amplias y variadas.

En mucho tiempo, o tal vez nunca se había tenido en nuestra historia tanta necesidad de una pedagogía que representara una esperanza de vida para los seres humanos, una pedagogía que ayudara a superar los condicionamientos sociales en que se han visto envueltas las comunidades educativas, disminuidas con acciones sociales que han venido deformando la entidad humana a través de un clima deshumanizante que provoca graves consecuencias en la naturaleza social. Aunque en los últimos años, esta discusión ha venido cobrando una importante relevancia a nivel mundial, es en el contexto del continente latinoamericano que la presencia de Paulo Freire cobra una fuerza especial, no sólo para pronunciar las difíciles condiciones infrahumanas sino, y sobre todo, para impulsar acciones culturales, cuestionar y solucionar situaciones de la vida común.

Las condiciones sociales, económicas y políticas en los ámbitos internacional, nacional, regional y local, al expresarse de manera concreta en cada uno de los países latinoamericanos, fueron los detonantes que motivaron el inicio y desarrollo de las tesis así como la propuesta educativa de Paulo Freire. Sin embargo, para comprender esta obra educativa, es necesario hacer un análisis adecuado de sus propios planteamientos pedagógicos, reconsiderando tanto los elementos básicos como las dimensiones sociales, históricas y filosóficas. Sólo así será posible reconstruir el contexto nacional en el que se gestó su propuesta. Tal es el caso de Brasil, país en el que se promovió también, un proyecto social y educativo populista con rasgos particulares. Aunque también, es preciso recordar que las propuestas educativas que antecedieron a la de Paulo Freire, así como ésta misma, no fueron ajenas a las condiciones socioeconómicas y políticas en ese momento en el noreste brasileño, al contrario, se relacionaron muy estrechamente con los

* FREIRE, Paulo, Cartas a Cristina, Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo, p. 126.

movimientos de campesinos y de cristianos. De ahí también, la necesidad de reconstruir el proyecto populista, precisamente porque éste es el marco nacional en el cual se desplegó la propuesta educativa transformadora de Paulo Freire.

El trabajo de Paulo Freire en el contexto brasileño, data de 1950 y formó parte del movimiento educativo cristiano de esa época que se afilió a los gobiernos populistas en el poder desde esa fecha hasta el golpe militar en 1964. En los años 60s, en el Nordeste de Brasil, la mitad de sus 30 millones de habitantes eran marginados y analfabetas, es decir, “vivían dentro de una Cultura del Silencio, por lo tanto, era preciso “darles la palabra” para que “transitasen” a la construcción de un Brasil que fuese dueño de su propio destino y que superase el colonialismo”. Aunque la gestación y desarrollo de la propuesta educativa que planteó Paulo Freire y que teorizó como *la pedagogía del oprimido* se sustentó en un amplio movimiento popular surgido en su país al inicio de la década de los sesenta, la creación de esta experiencia educativa se inició a partir de la Campaña Nacional de Alfabetización que se desarrolló tanto en las áreas rurales como urbanas bajo la dirección del propio Freire, teniendo como antecedente el trabajo de extensión universitaria que él mismo coordinó en el norte de Brasil, específicamente con las comunidades cristianas cuya población estaba integrada por las masas campesinas empobrecidas. Estas necesidades concretas de los campesinos hicieron que Paulo Freire reconociera la alfabetización como una necesidad de sobrevivencia para aquellos.

El núcleo de la pedagogía de Paulo Freire se origina de la raíz de las culturas, en particular, de los contextos sociales de bajo desarrollo y se fortalece de una fuerte tradición filosófica para recibir lo mejor del método dialéctico del conocimiento, dado que su teoría contiene las técnicas más depuradas de la práctica cultural y empírica. La filosofía que subyace el pensamiento de Paulo Freire, se constituye desde distintas vertientes filosóficas que integran la confluencia del pensamiento existencial (el ser humano como un ser en construcción), el pensamiento de la fenomenología (el sujeto construye su conciencia en cuanto intencionalidad), el pensamiento marxista (el hombre vive el dramatismo del condicionamiento económico de la infraestructura y el condicionamiento ideológico de la superestructura) y la dialéctica hegeliana (el ser humano como Autoconciencia, parte de la experiencia común hasta elevarse a sí misma a la Ciencia, y por el movimiento del devenir dialéctico, lo que *en sí*, pasa a ser *en y para sí*). Si bien, su aportación educativa recuperó los grandes temas originados al calor de las luchas sociales que envolvieron los pueblos del Continente Americano, su tarea se concretó a provocar a la sociedad para combatir la tragedia del autoritarismo y de la Cultura del Silencio. De todo ello podemos decir que esta pedagogía, en el sentido de la dialéctica de la opresión, se inscribió en una explicación dual de la sociedad brasileña a partir de una serie de conceptos dicotómicos entre los que se citan principalmente: procesos de alineación - procesos de concientización, opresores - oprimidos, dominación - liberación, sociedad abierta - sociedad cerrada.

Podemos decir que con la caracterización del proyecto de desarrollo del capitalismo brasileño, Paulo Freire definió a su país como una sociedad en transición que pasó de ser autoritaria y cerrada, además de dominada, a ser “democrática y abierta”, gobernada por una amplia alianza nacional populista en la que también participaron los sectores populares. Sólo de este modo, la resolución de estas dicotomías a favor de los oprimidos significó introducir la acción educativa como un elemento determinante para generar condiciones de cambio, orientadas a construir una sociedad democrática.

En el corazón de la pedagogía del autor, se encuentran marcadas diversas acciones culturales que demandan los sueños de la humanidad, tareas que deberían realizar las comunidades educativas para construir su principal propósito: el desarrollo social. La transformación de los seres humanos y de sus comunidades es una de las funciones sociales más importantes de un pueblo, de un continente y del mundo, ya que representan la actividad cultural más importante del proceso educativo. Los aportes e intenciones de la pedagogía freiriana, representan una de las posibilidades de transformación para los diversos niveles y modalidades de la educación. Uno de los supuestos concretos de los que Paulo Freire parte, es el reconocimiento de que el hecho educativo es, fundamentalmente, una producción social, una creación cultural, o para decirlo de una manera más completa, es un proceso educativo en el que tanto la producción social del conocimiento como la constitución y realización de valores que eran concebidos como la síntesis de un quehacer práctico, significaban la pauta a partir de la cual podía constituirse la nueva cultura, la nueva escuela y la nueva sociedad.

Las experiencias educativas realizadas durante el período en el que los gobiernos populistas se encontraban al frente del país, Paulo Freire las denominó “concientización popular” porque no se trataba de educar en el sentido tradicional, sino de concientizar, de ahí el papel de la educación como uno de los elementos que, de manera muy importante, contribuye a definir el camino hacia el desarrollo de la humanidad. Desarrollo que tiende a la evolución gradual de la sociedad al pasar de un estado inferior a uno superior, o más precisamente, el tránsito de masa a pueblo solamente es posible mediante la constitución de la conciencia crítica, tomando la expresión en un sentido más amplio. Una de las principales preocupaciones de Paulo Freire se centró en determinar las características de un sujeto que fuera capaz de jugar el papel de constructor de la sociedad democrática, donde la educación debería contribuir a esa formación. Donde también, este sujeto de la transformación cultural y democrática, debería constituirse a partir de los nuevos valores, uno de los cuales es la crítica a la sociedad y hacia sí mismo en lo que respecta al papel que juega en ella.

En particular, la columna central de los planteamientos pedagógicos ideados por Paulo Freire en su conocida Educación Dialógica, son el principal eje teórico, precisamente porque se basan en una íntima relación entre investigación y educación, de ahí que sea él, un investigador social que realiza y opera una pedagogía investigativa para pensar la práctica, un pedagogo de la conciencia porque con su acción se inserta históricamente en los procesos sociales más difíciles de las comunidades marginadas, para, al partir de ellas, transformar su conciencia, o en la mejor expresión, para reconstruir su mentalidad, y en consecuencia, crear una nueva comunidad, elaborada con la participación de todos.

Sin duda alguna, su filosofía educativa se puede condensar en la generación de una conciencia crítica en los seres humanos como base para hacerlos optimistas; en elevarlos a ser conscientes de que es posible transformar la realidad, de que es posible vencer el fatalismo que promueve las opciones conservadoras. Por eso, es preciso construir discursos formulados haciendo hincapié en las posibilidades de incidir y transformar o de aquello negativo que hayamos podido detectar. Su planteamiento pedagógico contiene en sí mismo, un grado significativo de provocación para la transformación de la conciencia, un desafío que partiendo de los condicionamientos ideológicos y de los mitos sociales se compromete a modificar los rumbos del conocimiento humano y del desarrollo social. Sus ideario metodológico está encaminado a provocar un análisis crítico de las actividades cotidianas de la educación y de la cultura a fin de construir el nuevo proyecto de vida para la transformación social y laboral, y así, mejorar la participación de las comunidades en el

mundo a través de acciones que aseguren la continuidad de la historia que enlaza a las diversas generaciones al ofrecerles la posibilidad para recuperar su identidad cultural común, como elemento necesario para la democratización social.

La fuerte crítica de Paulo Freire al sistema escolar, parte de reconocer que los propios mecanismos culturales de opresión, mantienen y refuerzan las formas de cultura alienada a partir del afán enciclopédico de la educación tradicional (bancaria, acumuladora de información). Por tanto, y consecuentemente el proceso de enseñanza - aprendizaje no debe limitarse exclusivamente a la adquisición de contenidos, que es punto de partida de tal enciclopedismo. De ahí, que los fines y principios alrededor de los cuales constituye sus aportaciones sociales, se ubicaron en la necesidad de contribuir a realizar dicha transición que, implicaba incluir nuevos contenidos educativos y constituir nuevas formas de relación entre el educador y el educando durante el proceso educativo. Se puede decir que esta transición se convierte en uno de los resolutivos de los procesos de cambio social, donde, el único elemento que garantizaría el despliegue de la democracia es el surgimiento de una nueva cultura popular acorde con el proyecto de la sociedad abierta, precisamente porque una cultura de esta naturaleza generaría nuevas formas de pensar la realidad social y de actuar sobre ella, orientadas a lograr la transformación democrática. Por el contrario, un desarrollo capitalista, y dependiente además, nunca podría ofrecer la constitución de una vida democrática. De ahí que uno de los mayores obstáculos para construir una sociedad democrática sean las determinaciones históricas heredadas de la sociedad cerrada en la cual fue educado el pueblo, en éste caso, el brasileño.

Aunque el método “Paulo Freire” se gesta del análisis de los programas de Educación de Adultos y de una crítica radical a éstos para plantear su propuesta denominada “Acción Cultural para la Libertad”, esta metodología representó un compromiso auténtico con las comunidades de bajo desarrollo y con las sociedades independientes. Paulo Freire sienta las bases para el nacimiento de la Educación Popular en América Latina y en algunos países desarrollados. Su tarea lleva una dedicación especial para los educadores de los grupos de cultura popular quienes al desarrollar su práctica, descubren que los hombres y las mujeres del pueblo no sólo son educandos sino que también son educadores de un proceso dialéctico que favorece el desarrollo social y la transformación de los seres humanos, lo que significa vivir el cambio esperado por la sociedad subdesarrollada. Freire fundamentó su trabajo educativo, y concretamente su propuesta de alfabetización, en el análisis crítico de las representaciones ideológicas como punto de partida que favorecería la lectura de la realidad desde la perspectiva del sujeto que la realiza y a partir de sus intereses. Reflexión crítica que recuperaba los saberes de los participantes, a partir de la problematización de dichos temas, en los cuales, el alfabetizando adquiriría la lecto-escritura, a la vez que sería capaz de leer su contexto histórico.

Las pretensiones pedagógicas de Paulo Freire, en el ámbito de la educación en general, y en el campo de la alfabetización de adultos, en particular, en tanto acciones culturales para la libertad, consisten en proporcionar los medios apropiados para dicha transformación, y con ello, la invitación a pensar acerca de la dialéctica que existe entre fines y medios, en relación a la tensión entre la información y la formación, entre la desesperación y la esperanza. No hay duda que esta educación popular que despliega del contexto existencial y real de los oprimidos, ofrece a éstos la apertura de ámbitos sociales para realizar actividades que les ayuden a superar su condición social discriminatoria y su intervención limitada a través de un esfuerzo de conocimiento razonado, construido en la práctica colectiva que busca la liberación de todos a través de un proceso

comunicativo. Planteamiento pedagógico que constituye una serie de elementos teóricos en los cuales combina dialécticamente acción y reflexión, teoría y práctica, para ofrecer una respuesta a la práctica para la diversidad cultural al proponer acciones que incluyen las diferencias culturales de las comunidades y el respeto de las distintas dimensiones sociales que conforman el continente latino y el mundo, razón por la cual, Paulo Freire continúa siendo el pedagogo más representativo de la educación popular de nuestro continente.

En este método de cultura popular cuya finalidad inmediata es la alfabetización de la ciudadanía, o en una dimensión social más amplia, es *la educación como práctica de la libertad*, es el ámbito en donde los educadores y los educandos, juntos inician como dominados, la tarea histórica de liberarse a sí mismos, y liberar a los dominantes, por esta razón, la *pedagogía del oprimido* se concibe como una propuesta de educación popular. Su reconsideración de lo que debe ser el significado de la lectura y la escritura le lleva al diseño de una metodología hoy consolidada entre los movimientos de docentes y activistas sociales, destinada a promover una alfabetización crítica. Entender de esta manera las propuestas de alfabetización y concienciación es el mejor antídoto para demostrar el inmovilismo y fatalismo implícito en el pensamiento hegemónico que trata de convencernos del fin de la historia.

En tanto, se puede asegurar que en la historia actual, la educación y la cultura constituyen campos sumamente fructíferos debido a la presencia de pedagogías novedosas que pretenden recuperar el valor de los contextos espaciales de la dimensión humana a fin de ofrecer un nuevo camino para la construcción de una sociedad y de un mundo también diferentes, relacionados con las posibilidades de crecimiento social que permitan superar su complejo estado al que han sido sometidos. La aguda crítica de Paulo Freire a la cultura y a la pedagogía, descubrieron nuevos y variados problemas sociales que necesitaban ser resueltos con aportaciones de las diferentes disciplinas sociales como la economía, la lingüística, la sociología, la filosofía, etc., como actividades conjuntas que, al partir de los complejos problemas que confluyen en la deformación social y cultural, les permita superar este drama en que viven las diferentes comunidades. A pesar de la permanente desvalorización que viven las ciencias humanistas del continente latinoamericano, como resultado de una cultura superpuesta por los grupos de poder, destinada para salvar a las sociedades marginadas, se encontró que ya es posible combinar distintas disciplinas sin ningún temor.

En esta época en la que los avances de la pedagogía se viven en permanente discusión, los problemas sociales y educativos contemporáneos han originado desde polémicas hasta debates significativos que a su vez, aportan y favorecen la dimensión social de la pedagogía. En el análisis de la cultura y de la educación, para Paulo ya no hay límites rígidos entre las diversas ciencias como la pedagogía, la literatura, etc., ya que la propia flexibilidad del campo educativo implica en sí, las formas en que se deberá proceder en esa interrelación científica. La propuesta pedagógica de Paulo Freire posee la virtud de la interdisciplinarietà, cualidad que recupera sistemáticamente de distintas fuentes teóricas y que logra relacionar con sentido para hacer exclusivo este aporte educativo que denomina acción cultural liberadora. Propuesta que representa una opción diferente, para los nuevos retos sociales en correspondencia con la complejidad social que demanda una nueva manera de comprender el proceso histórico y educativo mediante programas variados, construidos con la participación de los educandos.

Concretamente, la vasta producción intelectual de Paulo Freire, está íntimamente relacionada con el ideal de cambio, la que encarnó y experimentó como una cualidad que manifestó en los propios títulos de sus obras educativas más completas. A finales de los años 60s., Paulo dio a conocer públicamente su primer gran obra, *La educación como práctica de la libertad*, propuesta educativa que sistematizó durante sus años de exilio. Posteriormente, exiliado en Chile en la década de los setentas, presentó en 1970, el texto con el que más se le identifica en el mundo, y particularmente en el continente latinoamericano, *la pedagogía del oprimido*, el cual continúa levantando polémicas pero también sigue despertando conciencias dormidas. Ambos son textos fundamentales que explicitan ideas básicas y formulaciones teóricas sobre la problemática educativa, a partir de los cuales Freire sustentó su propuesta pedagógica. Además, por su amplia divulgación, han sido los más utilizados por los educadores latinoamericanos como punto de referencia para desarrollar otras experiencias de educación popular en América Latina. En el caso de la pedagogía latinoamericana de los años sesenta, Paulo Freire es uno de los precursores de la denominada, “Teoría de la Liberación”, un pensador educativo que ha aportado una valiosa contribución al cambio social de los países del continente latino y del mundo.

En 1990 expuso su producción, *La naturaleza política de la educación*, en la cual replantea uno de los valores sustantivos más importantes de la educación: *la politicidad*. Específicamente, en el año de 1992, haciendo una relectura de la pedagogía del oprimido, escribió, *la pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, la cual, junto con su producción, *Pedagogía de la autonomía*, escrita en 1997, conforman los principales textos de su *Teoría del Conocimiento*, en los cuales está presente la libertad, la visión de los oprimidos, la esperanza y la autonomía como elementos fundamentales de su planteamiento educativo, y con el cual, manifestó con claridad su posición hacia el cambio educativo y la transformación humana.

En general, la producción intelectual de Paulo Freire está íntimamente relacionada con su pedagogía humanista, la cual adquiere un valor universal en torno a la educación y a la cultura porque sus principales proposiciones pedagógicas se aplican en gran parte de los países de la ONU, y en otras naciones se debaten. Sus aportaciones y su enfoque la distinguen como una de las pedagogías clásicas y actuales más completas.

Naturalmente, los títulos de sus obras más conocidas ponen de relieve las principales metas y condiciones de lo que deben ser los procesos de enseñanza y aprendizaje liberadores. En ellos se hace visible la necesidad de educar a las personas oprimidas, de educar para el cambio social, de educar a los más desfavorecidos para que lleguen a desarrollar una mayor conciencia de sus problemas y aprendan a movilizarse para hacerles frente, de educar para la liberación desde el diálogo, denunciando la tradicional autoritaria polarización educador – educando. Paulo Freire nos diría que todos podemos y debemos ser al mismo tiempo educadores y educandos. Sus últimas obras apuestan por títulos en donde el optimismo se convierte en el eje de análisis y propuestas; obras como *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la autonomía* son buena prueba de ello. Su atención prioritaria fue por excelencia por una pedagogía que postula modelos de ruptura, de cambio y de transformación social. Propone también, una serie de elementos conceptuales que se refieren directamente a su reflexión pedagógica, categorías como *educación de adultos*, *alfabetización*, *educación bancaria*, cultura del silencio, *educación liberadora*, *concientización*, *educación transformadora* y *educación dialógica*, entre otros, se insertaron por influencia propia en el lenguaje educativo.

Hablar, pero sobre todo referir el pensamiento de Paulo Freire es aludir al núcleo mítico de la naturaleza y de la sensibilidad de nuestro pueblo, a sus propios orígenes ideológicos sociales, económicos, políticos y culturales, es decir, a la esencia de nosotros mismos, ya que su vida y su obra fueron más allá de sus formulaciones y de sus escritos, precisamente porque es él quien ha ofrecido una respuesta para comprender mejor la práctica educativa. Es también a él a quien se le reconoce como un pensador de la praxis, un pedagogo de la conciencia y un crítico que interroga su propia práctica docente en el contexto de la lucha de clases, donde toma lugar su pensamiento para cuestionar la totalidad de la realidad.

Paulo Freire es uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX, admirado y seguido por las personas progresistas, y respetado incluso por quienes mantienen concepciones ideológicas más conservadoras. Se puede decir con seguridad, que afrontar con éxito el problema del analfabetismo y sus duras consecuencias, sea en el *Tercer Mundo* o en el *Primero*, en las sociedades occidentales, en la alfabetización de adultos o en la educación en general, de jóvenes o de niños, podría muy bien depender del grado de entendimiento alcanzado acerca del significado esencial de la *Pedagogía de los oprimidos* de Paulo Freire por parte de los trabajadores de la educación, así como de los responsables y representantes de los sistemas educativos.

Finalmente, podemos agregar sin lugar a duda, que en la historia de la humanidad, pocos intelectuales han tenido la resonancia ideológica que él tuvo en América Latina y en el mundo. Paulo Freire es uno de los representantes más importantes que han surgido en la pedagogía y en la educación del siglo pasado y principio de éste. Sigue siendo hoy, un precursor de la Educación Liberadora, cuyo significado es inacabado y controversial. Tal vez, el dinamismo de la evolución de su pensamiento, la maduración de algunas cuestiones, el olvido de otras, al igual que sus errores, así como el relato de sus tramas de la infancia, de la adolescencia y de la edad adulta, es lo que lo transformó en el educador que hoy es: un clásico y un contemporáneo del mundo.

**La conciencia del mundo, que hace posible la conciencia de mí,
imposibilita la inmutabilidad del mundo.
La conciencia del mundo y la conciencia de mí,
no me hacen un ser en el mundo, sino *con* el mundo y *con* los otros;
un ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él.
En este sentido, las mujeres y los hombres interfieren en el mundo
mientras que los otros animales sólo se mezclan en él. Por eso,
casi no tenemos historia, sino que hacemos la historia que,
igualmente, nos hace y nos convierte, por tanto, en históricos*.**

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 50.

1.3 A modo de autobiografía: vida y voz de Paulo Freire

No es posible actuar en favor de la igualdad, del respeto a los demás, del derecho a la voz, de la participación, de la reinención del mundo, en un régimen que niegue la libertad de trabajar, de comer, de hablar, de criticar, de leer, de discrepar, de ir y venir, la libertad de ser*.

“Mi nombre: *Paulo Reglus Neves Freire*, nació el 19 de septiembre de 1921, en Recife, Estrada de Encantamento, Barrio de la Casa Amarela, una ciudad al nordeste pobre de Brasil, en Pernambuco. Hijo de campesinos y de familia cristiana.

Joaquín Temístocles Freire, de Río Grande del Norte, oficial en la policía militar de Pernambuco, espiritista, aunque no miembro de círculos religiosos, bueno, inteligente, capaz de amar: mi padre.

Edeltrudis Neves Freire, católica, dulce, buena, justa. Ella vive y sufre, confía sin cesar en Dios y en su bondad: mi madre.

Recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños. Con ellos aprendí el diálogo que he tratado de mantener con el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer y con mis hijos.

El nordeste de Brasil es una región dramática, el machismo es muy fuerte ahí. El gran respeto de mi padre por las creencias religiosas y el rol de mi madre, me enseñó desde la infancia a respetar las opciones de los demás. A los 7 años le pedí a mi padre que me llevara a hacer la *Primera Comuni3n*. Aún me acuerdo hoy con que cariño me escuchó cuando le dije que quería hacerla. Él no creía en ello, pero respetó mi pedido. Era tolerante. Su ejemplo fue el cincuenta por ciento de mi educación. No me manipuló. Respetó mi elección. Me habló de amor. El me amó. Yo aprendí de él. Su influencia fue grande sobre mí. Las manos de mi padre no habían sido hechas para golpear a sus hijos sino para enseñarles a hacer cosas. Yo aprendí a no tener miedo. Escogí la religión de mi madre y ella me ayudó para que mi elección fuese más efectiva. Mi madre me guió por el cristianismo. Jamás tuve un ejemplo de falta de respeto por los demás.

La crisis de 1929 obligó a mi familia a trasladarse hasta Jobatao donde parecía menos difícil sobrevivir. Fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre. Una mañana de abril de 1931 llegamos a la casa donde había de vivir experiencias que me marcarían profundamente. Jobatao, una pequeña ciudad a dieciocho kilómetros de Recife, adonde fuimos, en 1932, como quien busca salvación. Vivimos ahí nueve años. De abril de 1932 a mayo de 1941, cuando regresamos a Recife. En Jobatao perdí a mi padre en 1932, - cuando tenía trece años, su muerte, el trauma de la ausencia - la bondad de mi madre, su lucha para que pudiese estudiar; la figura de un excelente educador de Recife, *Aluizio de Pessoa de Araujo*, padre de *Ana María Araujo* o *Nita*, como acostumbro llamar a mi segunda esposa, y a quien debo el estudio gratuito en su Colegio. En Jobatao experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás. Yo sé lo que es no comer, no sólo cualitativa sino cuantitativamente. En Jobatao, niño aún, me convertí en un hombre, gracias al dolor y al sufrimiento que sin embargo no me sumergieron en las sombras de la desesperación. Jugué a la pelota con los niños del pueblo. Pesqué en ríos, robé frutas en frutales ajenos. Fui una especie de niño colectivo, mediatizador entre los niños de mi clase y los de los obreros. En Jobatao, cuando tenía diez años, comencé a pensar que en el mundo había muchas cosas que no marchaban bien. Y aunque era chiquillo empecé a preguntarme que podía hacer para ayudar a los hombres. Mi madre murió cuando yo tenía 16 años.

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 164.

La experiencia de la infancia y de la adolescencia con niños, hijos de trabajadores rurales y urbanos, mi convivencia con sus íntimas posibilidades de vida, la manera como la mayoría de sus padres nos trataban a *Temístocles* – mi hermano mayor inmediato – y a mí, su “miedo a la libertad” que yo no entendía ni llamaba de ese modo, su sumisión al patrón, al jefe, al señor que más tarde, encontré descritos de *Sartre* (en prefacio el de *Los condenados de la tierra* de *Frantz Fanon*, México, FCE, 1963) como una de las expresiones de la “convivencia” de los oprimidos con los opresores. Sus cuerpos oprimidos, que sin haber sido consultados, hospedaban a los opresores.

A los veinte años, en la Facultad de Derecho había ya leído “*Series gramaticales*”, de algunos gramáticos portugueses y brasileños, y ya empezaba a iniciarme en el estudio de la filosofía y de la sociología del lenguaje, al mismo tiempo que llegaba a ser profesor de portugués en la escuela secundaria. Empezaba entonces la lectura de algunas obras básicas de la literatura brasileña y de otras obras extranjeras.

En esta época, a causa de la distancia entre la vida, distancia que mi ingenuidad no podía comprender, el compromiso que ésta exige, y lo que dicen los sacerdotes en los sermones del domingo, me alejé de la Iglesia (no de Dios) durante un año, con gran tristeza de mi madre. Volví a ella gracias sobre todo, a las lecturas de *Tristán de Ataíde*, del que siempre me acuerdo y por el que he experimentado una admiración sin límites.

Cuando tenía 20 años conocí a mi primera mujer, Elza. Elza fue una gran educadora. Trabajaba como pocas con niños de preescolar y, como pocas, se daba a los niños a quienes, apasionadamente desafiaba para que escribiesen y leyesen. Ella sabía como lidiar con los niños sin manipularlos, astutamente o no, ni abandonarlos en el horizonte sin límites del libertinaje. *Elza* vivía muy bien la tensión entre libertad y autoridad.

De 1941 a 1944, cuando me casé por primera vez, viví una etapa intensamente dedicada a las lecturas, tan críticas como me era posible, de gramáticos brasileños y portugueses.

Como tenía una irresistible vocación de padre de familia, nos casamos cuando yo tenía 23 años, en 1944. La influencia de *Elza* en mi vida fue enorme. *Elza María Costa de Oliveira*, de Recife, hoy *Elza Freire*, católica como yo. Ella tenía más edad y ganaba más. Ahora yo soy más viejo. A veces me digo, “yo no me casé con Elza, sino con otra”. Pero ella puede decir lo mismo de mí. Es necesario establecer un diálogo. Es la única forma de seguir juntos. Cuando me casé empecé a aprender haciendo. Mi formación fue también mi matrimonio. Vivir juntos es un desafío. La posibilidad de ser ocurre cuando hay humildad. Es necesaria la humildad para convivir. No ser mal tocado por las diferencias con el otro. Aprender junto con los niños y con la esposa. Con ella continué el diálogo que había aprendido con mis padres. Tuvimos cinco hijos. Tres niñas y dos muchachos, *María Magdalena*, *María Cristina*, *María de Fátima*, *Joaquín* y *Lutgardes*, gracias a los cuales el campo de nuestro diálogo se hizo más amplio. Nunca se reprimió a nadie en mi casa, mis hijos crecieron libres.

A *Elza*, profesora de primaria y después directora de escuela, debo mucho. Su valor, su comprensión, su capacidad de amar, su interés por todo lo que hago, la ayuda que jamás me ha rehusado y que ni siquiera tengo la necesidad de pedir, me han sostenido siempre en las situaciones más problemáticas. En ese tiempo trabajé como profesor de portugués en el Colegio de

secundaria, donde había estudiado. Estudiaba más la educación, la filosofía y la sociología de la educación, que el derecho, disciplina en la cual apenas si era un estudiante mediocre. Aunque aspiraba a ser educador me gradué de Licenciado en Derecho de la Universidad que hoy se llama Federal de Pernambuco, traté de trabajar con dos colegas. Abandoné el derecho después de la primera causa: Un asunto de deudas. Ejercí poco como abogado, para después regresar a la labor de la enseñanza.

Elza María Costa de Oliveira falleció en 1986, casi morí yo también. El dolor de su muerte me caló hondo. Ella era muy fuerte, muy fuerte pero, al mismo tiempo, tenía mucha dulzura. Y la dulzura a la que me refiero no tiene ninguna connotación negativa. Es un ingrediente necesario a la verdadera fortaleza. Es como la ternura de *Guevara*.

En 1987 me case con *Ana María Araujo*. Otra mujer que me ayudó a regresar a la vida a la que tengo derecho y, ante la cual, tengo deberes. *Ana María* o simplemente *Nita*, como la llamo, no llegó a mí para sustituir a *Elza* o para continuarla, de la misma manera que no llegué a su vida para sustituir a *Raúl*, su primer marido, o continuarlo. Amar otra vez no significa, no exige de nosotros, matar los recuerdos, ahogar las memorias, negar la vida que se vivió con el otro, olvidar al otro, negar el pasado. Amar otra vez, como gesto legítimo, requiere sólo que se deje “sin sepultar” al bienamado que partió. *Nita* llegó para, como me dice y dice de mí, en un excelente libro suyo, “reinventar de las pérdidas, la vida, con amor”.

La ideología machista intelectualmente la he superado. Pero reconozco una incapacidad para cocinar que no es incapacidad sino ideología. O sea es una resistencia. Mis prejuicios sexuales hoy los veo de otra manera. Hay que aprender a amar. Me preocupa el machismo, el sexismo. Soy del Partido de los Trabajadores. No necesito ser mujer para entender sus problemas. Ni ser un trabajador para sentirme como uno de ellos.

Trabajando en un Departamento de Servicio Social, aunque de tipo asistencial –SESI–, reanudé mi diálogo con el pueblo, siendo ya un hombre. Como director del Departamento de Educación y de Cultura de Servicio Social de Industria en Pernambuco y después, en la Superintendencia, de 1946 a 1954, hice las primeras experiencias que me conducirían más tarde al método que inicié en 1961. Esto tuvo lugar en el movimiento de Cultura Popular de Recife, uno de cuyos fundadores fui y que más tarde se continuó en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife; me correspondió ser el primer director. Ahí obtuve contacto con la educación de adultos trabajadores.

Desde 1961, con inspiración y bajo el patrocinio del episcopado, se organiza el “movimiento de educación de base” que me daría suficientes argumentos para asesorar el CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano) en la elaboración de su documento sobre la “Educación Liberadora” (Medellín, 1986).

El golpe de Estado (1964), no solamente detuvo todo el esfuerzo que hicimos en el campo de la Educación de Adultos y de la Educación Popular, sino que me llevó a la prisión por cerca de 70 días (con muchos otros comprometidos en el mismo esfuerzo). Se me sometió durante cuatro días a interrogatorios, que continuaron después. A raíz del Golpe Militar protagonizado por el general *Humberto de Alencar Castelo Branco* fui destituido del Programa Nacional de Alfabetización por “concienciar inmensas masas populares”. Se me consideró como un “subversivo intencional”, un “traidor de Cristo y del pueblo Brasileño”. “Niega usted - preguntaba uno de los jueces - que su

método es semejante al de *Stalin, Hitler, Perón y Musolini*? Niega usted que con su pretendido método lo que quiere es hacer bolchevique al país...”.

Lo que aparecía muy claramente en toda esta experiencia, de la que salí sin odio ni desesperación, era que una ola amenazante de irracionalismo se tendía sobre nosotros: forma o distorsión patológica de la conciencia ingenua, peligrosa en extremo a causa de la falta de amor que la alimenta, a causa de la mística que la anima.

Fui exiliado. Me liberé refugiándome en la Embajada de Bolivia en septiembre de 1964. En la mayor parte de los interrogatorios a los que me sometió lo que se quería probar, además de mi “ignorancia absoluta” (como si hubiese una ignorancia absoluta o una sabiduría absoluta, esta no existe sino en Dios) lo que se quería probar, repito, era el peligro que yo representaba.

Tuve que refugiarme en diversos países. Por mucho tiempo mi nueva casa fue el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra, Suiza. Desde ahí apoyé a los países recién liberados de la colonización portuguesa y completé con las campañas de Alfabetización en Nicaragua y otros países pobres, principalmente en lo referido a la temática cultural y educativa.

Viajé a Chile a refugiarme, donde trabajé para varias organizaciones internacionales. En este país encontré espacio político, social y educativo dinámico, que me permitió reestudiar mi método psicosocial, en el cual confluyen la filosofía personalista de *Emmanuel Mournier*, el joven *Marx*, la fenomenología de *Husserl*. La dialéctica *Hegelian*a, el existencialismo de *Merleau - Ponty* y *Sastre*, el materialismo histórico, el psicoanálisis, la lingüística, en fin, la ciencia política y los discursos de la modernidad. Ahí trabajé como profesor universitario y profundicé mi teoría sobre la concientización

Inicié una psicología de la opresión influenciado por los trabajos de *Sigmund Freud, Adler, Frantz Fanon* y *Erich Fromm*. Igualmente, vendrían a iluminar la memoria viva que me marcaba, *Marx, Lukács, Antonio Gramsci, Memi, Kosik, Agnes Héller, Merleu Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse*. Mis ediciones fueron clandestinas. En 1968 el Partido Demócrata Cristiano me acusó de escribir un “violentísimo” libro, “Pedagogía del Oprimido”. Este fue uno de los motivos que me hicieron abandonar Chile.

En 1956 fui nombrado Miembro del Consejo Consultivo de Educación, junto con otros notables educadores. En julio de 1958 participé en el II Congreso Nacional de Adultos realizado en Río de Janeiro, en donde me defino como Educador Progresista, presente la ponencia “La Educación de Adultos y las Clases Marginadas: el Problema de los Mocambos”. Planteo que la educación no debe ser *sobre* – verticalmente - o *para* –asistencialmente - sino *con* los hombres - existencialmente -. Durante esta época ya tenía como preocupación principal la pobreza, las injusticias sociales y el analfabetismo generalizado, por lo que me fui convirtiendo en el *Pedagogo de los Oprimidos*. Partía del Saber, de la Lengua y de las Necesidades Populares.

A finales de 1959 concursé y obtuve el título de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación, defendiendo la Tesis: “Educación y actualidad Brasileña”.

En los años sesentas fui profesor en la Universidad de Ginebra, en Suiza.

Durante 1964 - 69 fungí como profesor invitado de la Universidad de Harvard, en E. E. U. U. diez meses. Luego, durante muchos años fui profesor visitante de la Universidad de Massachussets en

Amherst. Después de pasar un año en Harvard, fui a Ginebra, en donde completé los 16 años de exilio. En estos años viví en tres sitios. Santiago de Chile, Cambridge, Massachussets, y Ginebra. Como “*peregrino de lo obvio*” recorrí el mundo.

Mientras hice todo eso “sufrí”, en el sentido de incorporar en mí lo que hice y lo que viví, nunca deje de tener a Brasil como pre-ocupación. Brasil nunca fue para mí una nostalgia remota, amarga. El Brasil de mi pre-ocupación era exactamente el Brasil sometido al golpe militar, pintorescamente llamado de “revolución del 64” por sus ejecutores. Desde aquí viajé como un “consejero andante” del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias por tierra de África, Asia, Oceanía y América con excepción de Brasil, para mi tristeza. En esta época asesoré a varios países de África, recién liberados de la colonización. Sobre estas experiencias escribí una de las obras que considero muy importante, *Cartas a Guinea - Bissau, Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, publicada en español en 1977.

En agosto de 1979, bajo un clima de amnistía política regresé a Brasil en 1980 y fui uno de los fundadores del partido de la oposición, el PT* (Partido de los Trabajadores).

Desde 1968 me constituí en el consultor de la UNESCO. En el periodo de 1970-80 fui “Consultor de la oficina de educación” en el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra. Por esta época colaboré, igualmente, con el CIDOC de Cuernavaca, Morelos, México, dirigido por *Iván Illich*. Recibí docenas de Doctorados *Honoris Causa* de las Universidades de todo el mundo, numerosos premios incluyendo el de la Paz de la UNESCO en 1987. Para el período 1989 - 1991 ejercí como Secretario de Estado de Educación en Sao Paulo Brasil.

En 1992 recibí el Premio Interamericano de Educación “*Andrés Bello*”, concedido por la Organización de Estados Americanos (OEA). En México problematice sobre la educación universitaria, mi legado al respecto se encuentra en la obra “*Paulo Freire y la Educación Superior*” publicada en inglés en 1993. Desde 1996 venimos debatiendo proyectos sobre las nuevas perspectivas de la educación en el mundo, en mi propio Instituto de Sao Pablo, Brasil. En 1997 se me otorga el título de Doctor *Honoris Causa* de la Universidad “*Carl von Ossietzky*” en Oldenburgo, Alemania.

En verdad, faltaba avanzar teóricamente para poder iluminar la práctica sobre la que intentaban pensar con los militantes, pero ya no podían. De hecho, no es posible trabajar hoy en alfabetización, no importa si de niños o de jóvenes y adultos, sin un mínimo de intimidad teórica con *Jean Piaget, Vigotsky, Luria, Emilia Ferreiro, Magdalena Freire Weffort, Ana Teberosky, Constance Kamii*, para hablar sólo de algunos y de algunas”.

No es posible crear sin una seria disciplina intelectual, así como no es posible crear con un sistema de reglas fijas, rígidas, impuestas por alguien*.

* El partido de los Trabajadores (PT) fue fundado en 1980, en pleno derrocamiento de la dictadura militar que gobernó el país desde 1964, Deuda externa, inflación elevada y miseria constituían el clima propicio para la intensa movilización de trabajadores en la periferia de Sao Paulo, bajo la dirección del lidermetalúrgico, *Luis Ignacio (Lula) da Silva*. La organización política de los trabajadores en partido tuvo respaldo significativo y éxito gracias a la participación de intelectuales de izquierda. La victoria de Luiza Erundina, Alcaldesa de Sao Paulo, es un ejemplo.

* FREIRE, Paulo. Op. Cit. p. 185.

CAPÍTULO II

ENFOQUE CRÍTICO DE LA SOCIEDAD SEGÚN PAULO FREIRE: LAS RELACIONES HUMANAS ANTE EL DESAFÍO DEL DESARROLLO SOCIAL

2. 1 Las relaciones humanas frente a los condicionamientos sociales.

Desde un principio, incluso en el tiempo más indeciso, casi nebuloso, en el que se visualizaba el proceso de liberación, jamás pude entenderlo como una expresión de lucha individual de hombres y de mujeres; pero por otro lado siempre rechacé la inteligencia de este proceso como un fenómeno puramente social en que se diluyese el individuo, simple manifestación de clase*.

Desde los primeros escritos de su tesis inicial, *Educación y actualidad brasileña*^{*}, Paulo Freire insistió sobre esta obviedad: el hombre como un ser de relaciones, desafiado por la naturaleza, la transforma con su trabajo; el resultado de esta transformación, que se separa del hombre, constituye su mundo, por ejemplo, el mundo de la cultura, que se prolonga en el mundo de la historia. De ahí que, el concepto de relaciones de la esfera humana, guarda en sí, como veremos, connotaciones de *pluralidad, trascendencia, crítica, consecuencia y temporalidad*. En este sentido, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo. De hecho, estas relaciones del hombre, presentan tales características que las diferencian claramente de los meros contactos, típicos de la esfera animal.

En efecto, en estas relaciones humanas existe una *pluralidad*, la cual se manifiesta en la medida en que responde a una amplia variedad de sus desafíos, y que no se agota en un sólo tipo ya establecido de respuesta. Su pluralidad no se da frente a los diferentes desafíos que parten de su contexto, sino frente a un mismo desafío. En el juego constante de sus respuestas, el hombre se altera en el propio acto de responder. Hace todo eso con la certeza de quien usa una herramienta, con la conciencia de quien esta delante de algo que lo desafía, es decir, existe una pluralidad dentro de la propia singularidad.

Consecuentemente, la captación tanto de los datos objetivos de su realidad como de los lazos que unen un dato con otro, o un hecho con otro es naturalmente crítica y no refleja, por esto mismo, el hombre y sólo él es capaz de trascender. “Su trascendencia, para nosotros, se basa también en la raíz de su finitud, del ser inacabado que es y cuya plenitud se haya en la unión con su Creador. Unión, que por la propia esencia, jamás será de dominación o de domesticación, sino siempre de liberación”¹. Exactamente por ser finito e indigente, tiene el hombre, en la trascendencia por el amor, la posibilidad de retornar a su fuente que lo libera. De ahí que, en el acto de *discernir* por qué existe^{*} y no sólo por qué vive se halla la raíz del descubrimiento de su temporalidad, que comienza precisamente, cuando traspasando el tiempo en cierta forma entonces unidimensional, comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana.

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 178.

* “Tesis de concurso para la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación en la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco”, 1950.

¹ FREIRE, Paulo, La educación como práctica de la libertad, p. 29.

* Existir es más que vivir porque es más que estar en el mundo. Es estar *en* él y *con* él. Y esa capacidad o posibilidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo, contenida en la propia etimología de la palabra, da al existir el sentido de crítica que no hay en el simple vivir. Trascender, discernir, dialogar (comunicar y participar) son exclusividades del existir. El existir es individual; con todo, sólo se da en relación con otros seres, en comunicación con ellos.

Sin duda, en la historia de la cultura del hombre, uno de sus primeros *discernimientos* será el del tiempo, el de la dimensionalidad del tiempo, el “exceso” de tiempo en el cual vivía el hombre de las culturas iletradas perjudicaba su propia temporalidad, que conoce mediante el discernimiento, y con la conciencia de esta temporalidad, la de su historicidad. Al contrario, el gato, por ejemplo, no tiene historicidad debido a su incapacidad de emerger en el tiempo, de discernir y de trascender; por lo tanto, se mantiene ahogado en un tiempo totalmente unidimensional - un hoy constante, de quien no tiene conciencia. En cambio, el hombre existe en el tiempo, está dentro o fuera. Hereda. Incorpora y/o modifica. Hace todo esto porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abrumba. Se hace temporal. Puede interferir, ya que no sólo se reduce a una de las dimensiones de las que participa - la *natural* y la *cultural* -, de la primera por su aspecto biológico, de la segunda por su poder creador.

Por lo tanto, debemos decir que la ingerencia del hombre, salvo por accidente o distorsión, no le permite ser un simple espectador, a quien no le es lícito interferir en la realidad para modificarla, para integrarse. La *integración** en su contexto implica que tanto la visión de sí mismo como la de mundo no pueden hacerse absolutas y al mismo tiempo hacerlo sentir desamparado o inadaptado. Su integración lo arraiga. Hace de él, - usando la feliz expresión de *Marcel* -, un ser “situado y adaptado”. De ahí que, la masificación* implique el desarraigo del hombre, su ajuste, su “destemporalización”, su acomodamiento. Sin embargo, si no se diese la integración, la cual es una característica de sus relaciones y que se perfecciona en la medida en que la conciencia se torna crítica, sería apenas un ser acomodado o ajustado, y la historia y la cultura, dominios exclusivamente suyos, no tendrían sentido. Les faltaría la marca de la libertad. Es por esto por lo que minimizado, acomodado a lo que se le imponga, sin el derecho a discutir, el hombre sacrifica inmediatamente su capacidad creadora.

En cambio, a partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar *con* ella y *en* ella, por los actos de *creación, recreación y decisión*, es como se va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura. “Y este juego de relaciones del hombre con el mundo y del hombre con los hombres, desafiando y respondiendo al desafío, alterando, creando, es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad ni de la cultura. Y en la medida en que crea, recrea y decide se van conformando las épocas históricas”². Insistiendo en el desarrollo social, el hombre debe participar de estas épocas, y lo hará mejor cada vez que integrándose al espíritu de ellas se apropie de sus temas fundamentales, reconozca sus tareas concretas.

No obstante, una de las grandes – si no la mayor – tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de *prescripción** a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga

*Entenderemos por masificación, no el proceso de emersión de las masas, del cual resulta su presencia en búsqueda de afirmación y de participación histórica (sociedad de masas), sino un estado en el cual el hombre, aun cuando piense lo contrario, no decide. Masificación es deshumanización, es alienación. Lo “irracional” y lo mítico están siempre asociados a ella.

² Ibidem, pp. 32-33.

* Para Paulo Freire uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la *prescripción*. Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que “aloja” la conciencia opresora. (Pedagogía del oprimido, p. 37.)

en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es *sujeto*. Se rebaja a ser puro *objeto*. Se “*cosifica*”^{*}. Este tipo de hombre se *ajusta* al mandato de las autoridades anónimas y adopta un *yo* que no le pertenece. Por eso, sin esperar más, insistiremos en la necesidad de una permanente actitud crítica, como el único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud de simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las tareas de su época en correspondencia a los nuevos deseos que surgen, que exigen, una visión nueva de los viejos temas.

Antes bien, recordemos que una época histórica representa una serie de aspiraciones, de deseos, de valores en búsqueda de su plenitud, en el papel que deberá tener el hombre en la planificación y en la superación de esos valores, de esos deseos, de esas aspiraciones. “Su humanización o deshumanización”, su afirmación como *sujeto* o minimización como *objeto* dependen en gran parte de la captación o no de esos temas. Cuando más dinámica es una época para gestar sus propios temas tendrá el hombre que utilizar, como señala *Barbú*, “cada vez más funciones intelectuales y cada vez menos funciones puramente instintivas y emocionales”³. No obstante, el hombre, trágicamente asustado, teme a la convivencia auténtica y duda de sus posibilidades, y al mismo tiempo se inclina a un gregarismo* que implica, junto al miedo a la soledad, que se prolonga como “miedo a la libertad”, la yuxtaposición del individuo a quien le falta al vínculo crítico y amoroso, que lo transformaría en una unidad cooperadora, que sería la convivencia auténtica. O para decirlo más sencillo, el hombre gregario, sólo percibe que los tiempos cambian, pero no percibe el significado dramático del paso aun cuando lo sufra. Está inmerso en él.

En este mismo sentido, también las sociedades que viven este paso, esta transición de una época a otra, exigen, por la rapidez y flexibilidad que las caracteriza, la formación y el desarrollo también de un espíritu flexible, para lograr la integración del hombre, a fin de que pueda percibir las fuertes contradicciones profundizadas por el choque entre los valores que emergen en búsqueda de afirmación y plenitud y los valores del *ayer*, en búsqueda de preservación. Por ello, consideramos que en estas fases se verifica un tenor altamente dramático en los cambios de los que se nutre la sociedad. Y este, es precisamente, un tiempo de opciones porque es dramático y desafiante*. “La época transicional, aun cuando se nutre de cambios, es más que simples cambios. Implica realmente, en esta marcha acelerada que lleva la sociedad, la búsqueda de nuevos temas y de nuevas tareas”⁴. Tal vez esta expresión, nos ayude a comprender: “si todo tránsito es cambio, no

* Erich From nos dice: “Se liberó de los vínculos exteriores que le impiden trabajar y pensar de acuerdo con lo que había considerado adecuado. Ahora - continúa - sería libre de actuar según su propia libertad, si supiese lo que quiere, piensa y siente. Pero no sabe. (*El miedo a la libertad*, pp. 275-276).

* La deshumanización, que no se verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad, sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es una distorsión de la vocación de SER MÁS. Es distorsión posible en la historia pero no es vocación histórica.

En verdad si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres, nada nos quedaría por hacer sino adoptar una actitud cínica o de total desespero. La lucha por la liberación, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como “seres para sí” no tendría significación alguna. Ésta solamente es posible porque la deshumanización, aunque sea un hecho concreto en la historia, no es, sin embargo, un *destino dado*, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente el *ser menos*.

³ *Ibidem*, p. 34.

* “El espíritu gregario es siempre el refugio del que carece de dones”, (Boris Pasternack, *Doctor Jivago*). Es la armadura a la que el hombre se esclaviza y dentro de la cual ya no ama.

*El momento de tránsito propicia lo que venimos llamando, en lenguaje figurado, la “porococa” histórico-cultural. Contradicciones cada vez más fuertes entre formas de ser, de visualizar, de comportarse, de valorar, del *ayer* y otras formas de ser, de visualizar y de valorar el futuro. En la medida en que se profundizan las contradicciones la “porococa” se hace más fuerte y “su” clima se torna cada vez más emocional.

⁴ *Ibidem*, p. 36.

todo cambio es tránsito”. O, en la mejor de las hipótesis, los cambios se realizan en una misma unidad de tiempo histórico cualitativamente invariable, sin efectuarlos profundamente. Los cambios se verifican en el juego normal de las alteraciones sociales que resultan de la propia búsqueda de plenitud que el hombre tiende a dar a los temas. De ahí que, cuando estos temas comienzan a perder significado y nuevos temas emergen, es señal de que la sociedad comienza su paso hacia una nueva época, y es exactamente ahí cuando se hace indispensable más que nunca, la integración del hombre, su capacidad de comprender el misterio de los cambios, sin que sea un simple juguete de ellos.

Por eso mismo, al reconocer que los hombres son los únicos seres, entre los inconclusos, capaces de tener, no sólo su propia actividad, sino a sí mismos como objeto de su conciencia, y éste, es un factor que los distingue del animal, incapaz de separarse de sus actividades, ya que el mundo humano, que es histórico, se hace, para el “ser cerrado en sí mismo” mero soporte. Su contorno no le es problemático, sino estimulante. Su vida no es un correr riesgos, en tanto que no sabe que los corre. Por lo tanto, podemos decir que el animal no animaliza su contorno para animalizarse, ni tampoco se desanimaliza. En el bosque como en el zoológico, continúa como un “ser cerrado en sí mismo”, tan animal aquí como allá. Los hombres, por el contrario, al tener conciencia de su actividad, y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de sus finalidades que proponen y se proponen, al separarse del mundo que objetivan, al separar su actividad de sí mismos, al tener el punto de decisión de su actividad en sí y en las relaciones con el mundo y con los otros, los hombres sobrepasan las “situaciones límites”^{*} que no deben ser tomadas como barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera. Por el contrario, en estas situaciones se revelan dimensiones concretas e históricas de una realidad determinada. Dimensiones desafiantes de los hombres que inciden sobre ellas a través de las acciones que *Alvaro Vieira Pinto* llama “*actos límites*”, aquellos que se dirigen hacia la superación y negación de lo otorgado, en lugar de implicar una situación dócil y pasiva.

Antes bien, debemos reconocer que las “situaciones límites” no son en sí mismas generadoras de un clima de desesperanza, sino que la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, son como un freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. No obstante, en el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las “situaciones límites”, la cual, sólo puede verificarse a través de la acción de los hombres sobre la realidad concreta en que se dan las “situaciones límites”. “De este modo, lo propio de los hombres es estar, como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad, en la cual históricamente se dan las “situaciones límites”. Y este enfrentamiento de la realidad para la superación de los obstáculos sólo puede ser hecho históricamente, como históricamente se objetivan las “situaciones límites”⁵. Por el contrario, en el “mundo” del animal, que no es rigurosamente mundo sino *soporte* en el que está, no existen las “situaciones límites”, dado el carácter ahistórico del segundo que se extiende al primero.

*El profesor *Álvaro Vieira Pinto* analiza con bastante lucidez, el problema de las situaciones límites, cuyo concepto aprovecha, vaciándolo de la dimensión pesimista que se encuentra originalmente en *Jaspers*. Para *Vieira Pinto*, las “situaciones límite” no son “el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades” no son “la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más (más ser)”. *Álvaro Vieira Pinto, Consciencia e realidade nacional*, Iseb, Río, 1960, vol. II, p. 284.

⁵ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, p. 117.

En realidad, esta posición contradictoria es la que nos permite reconocer la diferencia entre los dos, entre el animal, de cuya actividad, por no constituir “actos límites”, no resulta una producción más allá de sí, y los hombres que, a través de su acción sobre el mundo, crean el dominio de la cultura y de la historia, radica en que sólo éstos son seres de la praxis, esto es, solamente éstos son praxis. Praxis que siendo reflexión y acción verdaderamente transformadoras de la realidad, es fuente de conocimiento y creación. “Porque al contrario del animal, los hombres pueden tridimensionalizar el tiempo (pasado – presente - futuro) que, con todo, no son departamentos estancos. Su historia, en función de sus mismas creaciones, va desarrollándose en constante devenir, en el cual se concretan sus unidades epocales. Éstas, como el ayer, el hoy y el mañana, no son secciones cerradas e intercomunicables en el tiempo, que quedan petrificadas y en las cuales los hombres se encuentran enclaustrados”⁶. Pero, si así lo fuere, desaparecería una condición fundamental de la historia, su *continuidad*, pero no es así. Naturalmente, las unidades epocales están relacionadas las unas con las otras, en la dinámica de la continuidad histórica. “Una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época. El conjunto de los temas en interacción constituye el “universo temático” de la época”⁷. Por ello, frente a este “universo de temas” que dialécticamente se contradicen, los hombres toman sus posiciones, también contradictorias, realizando tareas, unos a favor de las estructuras, otros a favor del cambio.

Con seguridad, podemos afirmar que este paso de una época a otra exige del educador la discusión de temas específicos relacionados con la totalidad del nuevo clima cultural que se iniciaba, ya que no podía obrar aisladamente. Pero, ¿qué temas y qué tareas comenzaban a perder significado dentro de la sociedad, y a su vez le llevaban a la superación de una época y al inicio de otra? Pues bien, la respuesta nos lleva a reconocer que todos los temas y todas las tareas características de una “sociedad cerrada”^{*}, ganan significado. Y lo adquieren precisamente porque no se daba ninguna vinculación dialogal entre estas élites y estas masas, su tarea era únicamente seguir y obedecer. Antes bien, debemos señalar que esta sociedad era pues incapaz de conocerse a sí misma, resultando así, como tarea preponderante, la importación de modelos. Por lo tanto, temas como la democracia, participación popular, autoridad, educación y muchos otros, de los cuales surgían tareas específicas, tenían una tónica y una significación que ya no satisfacía a la sociedad en tránsito. De ahí que la preocupación se centraba en la captación de nuevos deseos, en la visión nueva de viejos temas que, consustanciándose, nos llevarían a una “sociedad abierta”, pero que distorsionándose podrían llevarnos a una *sociedad de masas* en la que el hombre estaría acomodado y domesticado, dejando de lado su espíritu crítico.

Sin duda alguna, la educación, dentro de este tránsito adquirirá mayor importancia, su tendencia era, por las mismas contradicciones de las que se nutría, constituirse en el escenario de la nueva visión que superaba la vieja. Es por esto por lo que el dinamismo del tránsito se da en idas y venidas, avances y retrocesos que confunden una vez más al hombre. “Los nuevos temas, o la nueva visión de los viejos, reprimidos durante los retrocesos, “insisten” en su marcha hasta que, agotada la vigencia de los viejos temas, alcanzan su plenitud y la sociedad entonces se encuentra nuevamente en su ritmo normal de cambio, a la espera del nuevo momento en que el hombre se

⁶ Ibidem, p. 119.

⁷ Idem, p.119.

* Karl Popper, *La sociedad cerrada y sus enemigos*.

humanice cada vez más”⁸. En este sentido, hemos insistido que el momento de tránsito pertenece mucho más al mañana, al nuevo tiempo que al viejo. En realidad, el punto de partida de este tránsito, fue exactamente aquella sociedad cerrada. Sociedad sin pueblo. Antidualogal. La que dificulta la movilidad social vertical ascendente, la que no tiene vida urbana o, si la tiene, es precaria, con alarmantes índices de analfabetismo, aún hoy, es atrasada y está guiada por una élite superpuesta a su mundo sin integrarse a él, sostiene nuestra salvación democrática basada en una sociedad homogéneamente abierta.

De la misma manera, en la medida en que las contradicciones se profundizaban entre los viejos y los nuevos temas, provocaban en el hombre, el surgimiento de actitudes optativas que provocaban un clima emocional, la tendencia era radicalizarse en la opción. La *radicalización**, que implica el enraizamiento que el hombre hace en la opción, es positiva, porque es preponderantemente crítica y amorosa, humilde y comunicativa. “El hombre radical en su opción no niega el derecho a otro de optar. No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella. Está convencido de su acierto, pero respeta en otro el derecho de juzgarse también dueño de la verdad; intenta convencer y convertir, pero no oprime a su oponente; tiene el deber, por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio. A los que en nombre de la libertad, matan, en sí y en él, la propia libertad”⁹. De ahí la razón por la cual venimos señalando que la posición radical que es amorosa no puede ser autoflagelante. No puede, acomodarse pasivamente frente al poder exacerbado de algunos que lleva a la deshumanización de todos, incluso a la de los poderosos.

Insistimos, el mal residía en que no estando preparado para la captación crítica del desafío, juguete de la fuerza de las contradicciones, el hombre y aun sus elites venían desembocando en el sectarismo y no en las soluciones radicales. El sectario nada crea porque no ama. El sectarismo tiene una matriz preponderantemente emocional y acrítica, es arrogante, antidualogal y por eso anticomunicativa. No respeta la opción de los otros. Pretende imponer la suya – que no es opción sino fanatismo – a todos. De ahí la inclinación del sectario al activismo, que es la acción sin control de la reflexión. De ahí mismo, su gusto por los eslóganes que difícilmente sobrepasan la esfera de los mitos y, por eso mismo, mueren en sus mismas verdades, se nutre de lo puramente

⁸ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 39.

* En la actualidad brasileña, las posiciones radicales en el sentido que le damos, las asumían principalmente, aun cuando no exclusivamente, los grupos de cristianos para quienes la “historia”, en las palabras de *Mournier*, tiene sentido: la historia del mundo, primeramente, y en segundo lugar la historia del hombre. Ésta es la primera de las cuatro ideas fundamentales que *Mournier* establece al discutir la cuestión del progreso como tema moderno. La “segunda es que ese movimiento, el progreso, va de un impulso profundo, continuo, a un impulso mejor, complicado por diversas visicitudes, y ese movimiento es un movimiento de liberación del hombre”. La tercera es que el desarrollo de las ciencias y de las técnicas, que caracteriza la edad moderna occidental y se dispersa por toda la tierra, constituye un momento decisivo de esta liberación. La última, dice *Mournier*, es que en esa ascensión el hombre tiene la misión gloriosa de ser el autor de la propia liberación. Las posiciones irracionalmente sectarias, aun de cristianos, no entendían o no querían entender la búsqueda de integración con los problemas de tiempo y espacio del país, hecha por los radicales. No entendían su preocupación por el progreso del cual resultaría la liberación del hombre. De ahí que esas posiciones radicales fueran catalogadas de deshumanizadoras del hombre brasileño.

* Toda relación de dominación, de explotación, de opresión ya es violencia. No importa que se haga a través de medios drásticos o no. Es, a un tiempo, desamor y un impedimento para el amor. Obstáculo para el amor en la medida en que el dominador y dominado, deshumanizándose el primero por exceso y el segundo por falta de poder, se transforman en cosas. Y las cosas no aman. Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontables derechos que se adjudica para sí la conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla, localizarla. Y si este derecho le asiste, con exclusividad, no será en sí misma donde encontrará la violencia. No será a sí mismo a quien llamará violento. En verdad la violencia del oprimido, además de ser mera respuesta en que revela el intento de recuperar su humanidad, es, en el fondo, lo que recibió del opresor. Tal como lo señala *Fanon*, es con él con quien el oprimido aprende a torturar. Con una sutil diferencia en este aprendizaje: el opresor aprende al torturar al oprimido. El oprimido al ser torturado por el opresor.

⁹ *Ibidem*, p. 41.

“relativo a lo que atribuyen valores absolutos”^{*}. El sectario, sea de derecha o de izquierda, se enfrenta a la historia como su único hacedor, como su propietario, difieren porque, mientras que uno pretende detenerla, el otro pretende anticiparla. De ahí también que se identifiquen en la imposición de sus convicciones, en la reducción del pueblo a masa. El pueblo no cuenta ni pesa para el sectario, salvo como apoyo a sus fines. En efecto, el pueblo es un juguete de la propaganda que intoxica y que no advierte. Éste no piensa. Piensan por él y se considera protegido por el sectario que jamás hará una revolución verdaderamente liberadora. Precisamente porque no es libre. El radical, por el contrario, rechaza el activismo y somete siempre su acción a la reflexión. “Para el radical, que no puede ser un centrista o un derechista, no se detiene ni se anticipa la historia sin que se corra el riesgo de un castigo. No es mero espectador del proceso, sino sujeto, en la medida en que es crítico y capta sus contradicciones. No es tampoco su propietario. Reconoce, entonces, que si no puede anticipar puede y debe, como sujeto, con otros sujetos, en la medida en que conoce, ayudar a acelerar las transformaciones”¹⁰. Sólo así, podemos decir que un mundo nuevo sólo se puede crear con la *inserción* de los sujetos en relación a la captación de su tiempo o la nueva visión de los viejos temas.

Así, frente a este desafío se plantea reconocer que los temas* se encuentran por un lado, envueltos y, por otro, envolviendo las “situaciones límites”^{*}, en cuanto las *tareas* que ellos implican, al cumplirse constituyen los “actos límites”. En este caso, los temas se encuentran encubiertos por las “situaciones límites” que se presentan a los hombres como determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. Y así, los hombres no llegan a trascender las “situaciones límites” ni a descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, el *inédito viable**. Las “situaciones límites” implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y de aquellos a quienes niegan y frenan. No obstante, en el momento en que éstos las perciben ya no más como una “frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el *más ser*”, se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción en que se encuentra implícito el *inédito viable* como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción. Mientras tanto, frente a esta insinuación, (la futuridad por

* Tristao de Ataíde, *Mitos de nuestro tiempo*.

¹⁰ Ibidem, p. 43.

* Estos temas se llaman generadores porque, cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas.

* Las “situaciones límite” implican la existencia de aquellos y aquellas a quienes indirectamente sirven, los dominantes; de aquellos y aquellas a los que “niegan” y “frenan”, los oprimidos.

Los primeros ven los temas problema, encubiertos por las “situaciones límite”, de ahí que los consideren determinantes históricos frente a los cuales no hay nada que hacer más que adaptarse. Los segundos, cuando perciben claramente que los temas que desafían a la sociedad no están encubiertos por las “situaciones límite”, cuando pasan a ser un “percibido destacado”, se sienten movidos a actuar y a descubrir lo “inédito viable”. Esos segundos son los que se sienten en el deber de romper esa barrera de las “situaciones límite”, para trasponer resolviendo por medio de la acción reflexiva esos obstáculos a la libertad de los oprimidos, la “frontera entre el ser y ser más” tan soñada por Paulo Freire. Representando este último, evidentemente, la voluntad política de todas y de todos los que como él vienen trabajando por la liberación de los hombres y de las mujeres, independientemente de raza, religión, sexo o clase.

* Una de las categorías más importantes, porque invitan a las reflexiones en los escritos de la *Pedagogía del oprimido*, es lo “inédito viable”. Poco comentada - dice Ana María Araujo Freire - y me atrevo a decir poco estudiada, esta categoría encierra toda una creencia en el sueño posible, en la utopía que vendrá, si los que hacen su historia así lo quieren: esperanzas bien propias de Freire.

Ese “inédito viable” es pues, en última instancia, algo que el sueño utópico sabe que existe pero que sólo se conseguirá por la praxis libertadora que puede pasar por la teoría de la acción dialógica de Freire o evidentemente, no será necesariamente sólo por la de él, por otra que persiga los mismos fines.

Lo “inédito viable” es en realidad una cosa inédita, todavía no conocida y vivida claramente pero ya soñada, y cuando se torna en “percibido destacado” por los que piensan utópicamente, entonces éstos saben que el problema ya no es un sueño y que puede hacerse realidad.

construir) se impone pues la acción liberadora, que es histórica, sobre un contexto también histórico, la exigencia de estar en relación de correspondencia, no sólo con los temas generadores, sino con la percepción que de ellos estén teniendo los hombres. Exigencia que necesariamente implica una segunda: la investigación de la temática significativa. Temas de carácter universal, contenidos en la unidad epocal más amplia que abarca toda una gama de unidades y subunidades, continentales, regionales, nacionales, etc., diversificados entre sí.

De ahí que, en la meta de la liberación, la que no se consigue sin la desaparición de la opresión deshumanizante, es imprescindible la superación de las “situaciones límites” en que los hombres se encuentran cosificados. “La “situación límite” del subdesarrollo al cual está ligado el problema de la dependencia, como tantos otros, es una connotación característica del “Tercer Mundo” y tiene, como tarea, la superación de la “situación límite”, que es una totalidad, mediante la creación de otra totalidad: la del desarrollo”¹¹. A diferencia de esta totalidad, el hecho de que los individuos de un área no capten un “tema generador”^{*} sólo aparentemente oculto, o el hecho de captarlo en forma distorsionada puede significar ya la existencia de una “situación límite” de opresión, en que los hombres se encuentran más *inmersos* que *emmersos*. De verdad, éste es un hecho de importancia indiscutible para el investigador de la temática o del “tema generador”, de hecho, éste es un esfuerzo que cabe realizar tanto en la metodología de la investigación como en la educación problematizadora que venimos defendiendo.

Sin duda alguna, el esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilita reconocer la interacción de sus partes. Precisamente porque la dimensión significativo-existencial posibilita a los individuos una nueva postura, también crítica, frente a las “situaciones límites”. “Los hombres tienden a percibir que su comprensión y que la “razón” de la realidad no están fuera de ella, como, a su vez, no se encuentra dicotomizada de ellos, como si fuese un mundo aparte, misterioso y extraño, que los aplastase”¹². Por el contrario, esta posición nos exige reconocer que la investigación del “tema generador”, que se encuentra contenido en el “universo temático” mínimo (los temas generadores en interacción), se realiza por medio de una metodología concienciadora, en la cual, más allá de posibilitarnos su aprehensión, inserta o comienza a insertar a los hombres en una forma crítica de pensar su mundo.

De forma similar, en el análisis de la situación existencial concreta, “codificada”^{*}, se verifica exactamente este movimiento del pensar. “La descodificación de la situación existencial provoca esta postura normal, que implica un partir abstractamente hasta llegar a lo concreto, que implica una ida de las partes al todo y una vuelta de éste a las partes, que implica un reconocimiento del sujeto en el objeto (la situación existencial concreta) y del objeto como la situación en que está el sujeto”^{*13}. Frente a una situación existencial codificada, la tendencia de los individuos es realizar

¹¹ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p.122.

^{*} En verdad el concepto de “tema generador” - dice Paulo Freire - no es una creación arbitraria o una hipótesis de trabajo que deba ser comprobada. Si el “tema generador” fuera una hipótesis que debiera ser comprobada, la investigación, en primer lugar, no sería en torno de él sino de su existencia.

¹² Ibidem, p. 124.

^{*} La codificación de una situación existencial es la representación de ésta, con algunos de sus elementos constitutivos, en interacción. La codificación es un análisis crítico de la situación codificada.

^{*} Para entender mejor la relación entre sujeto y objeto y viceversa, Paulo Freire nos explica que el sujeto se reconoce en la representación de la situación existencial “codificada”, al mismo tiempo de que reconoce en ésta, objeto de su reflexión, su contorno condicionante *en y con* que está, con otros sujetos.

¹³ Ibidem, p. 125.

una especie de “escisión” en la situación que se les presenta. Y esta “*escisión*”, en la práctica de la descodificación, corresponde a la etapa que llamamos de “descripción de la situación”.

Siendo rigurosos, la escisión de la situación figurada (codificada) posibilita el descubrir la interacción entre las partes del todo escindido. “En todas las etapas de la descodificación estarán los hombres exteriorizando su visión del mundo, su forma de pensarlo, su percepción fatalista de la “situación límite” o la percepción estática o dinámica de la realidad y, en la expresión de esta forma fatalista de pensar el mundo, de pensarlo dinámica o estáticamente, en la manera como realizan su enfrentamiento con el mundo, se encuentran envueltos sus “temas generadores”¹⁴. Investigar el “tema generador” es investigar, el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, es también investigar su actuar sobre la realidad, que es praxis. Y ésta, exige que en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente, serían un objeto. Y, cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitada su temática significativa, se la apropian.

Y todo esto, nos exige reconocer que los temas realmente existen en los hombres, en sus relaciones con el mundo, referidos a hechos concretos. Y es sólo a través de los hombres que se expresa la temática significativa, la cual aparece, de cualquier modo, con su conjunto de dudas, de anhelos, de esperanzas. “Es preciso que nos convenzamos de que las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitos en la temática significativa, son aspiraciones, finalidades y motivos humanos. Por eso, no están ahí, en un cierto espacio, como cosas petrificadas, sino que *están siendo*. Son tan históricos como los hombres. Insistimos, no pueden ser captados fuera de ellos. Captarlos y entenderlos es entender a los hombres que los encarnan y la realidad referida a ellos”¹⁵. Pero como no es posible entenderlos fuera de los hombres, es necesario que éstos también los entiendan. Es decir, en la investigación temática se hace un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad y de autoconciencia, que la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador.

De ahí que, esta investigación sobre la base de la cual se pretende elaborar el programa educativo, en cuyas prácticas, educadores-educandos y educandos-educadores conjugan su acción cognoscente sobre el mismo objeto cognoscible, tiene que fundamentarse, en la reciprocidad de la acción. “La investigación temática, que se da en el dominio de lo humano y no de las cosas, no puede reducirse a un acto mecánico. Siendo un proceso de búsqueda de conocimiento, y por lo tanto de creación, exige de sus sujetos que vayan descubriendo, en el encadenamiento de los temas significativos, la interpenetración de los problemas”¹⁶. Sólo así, la investigación se hará tanto más pedagógica cuánto más crítica y tanto más crítica en cuánto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, de las visiones “focalistas” de la realidad, se fije en la comprensión de la *totalidad*. En consecuencia, en el proceso de búsqueda de la temática significativa, ya debe estar presente la preocupación por la problematización de los propios temas, por sus vinculaciones con otros, y por su envoltura histórico-cultural.

Asimismo, tal como no es posible elaborar un programa para ser donado al pueblo, tampoco lo es elaborar la ruta de investigación del universo temático sobre la base de puntos establecidos por los

¹⁴ Ibidem, p. 126.

¹⁵ Ibidem, p. 128.

¹⁶ Ibidem, p. 129.

investigadores que se juzgan a sí mismos los sujetos exclusivos de la investigación. La investigación que a ella sirve tiene que ser una operación simpática, en el sentido etimológico de la palabra, en la cual, se propone como punto de partida, el proceso de *concienciación** para la comprensión del hombre en tanto ser que existe *en* y *con* el mundo. Y todo esto nos lleva a reconocer que la propia raíz de la conciencia, al ser derivada de una realidad concreta, debe ésta, igualmente, percibirse una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe *en* y *con* el mundo. Por lo tanto, la condición básica para la *concienciación* es que su agente sea un sujeto (es decir, un ser consciente), la *concienciación*, al igual que la educación, es un proceso exclusivamente humano, lo cual implica que sólo los hombres en tanto seres “abiertos”, son capaces de llevar a cabo la compleja operación de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo, con el cual añaden a la vida que poseen, la existencia que construyen ellos mismos. *Existir*, es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear y comunicarse. “Mientras que el ser que simplemente vive no es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo *en* el mundo, el sujeto existente reflexiona acerca de su vida dentro del territorio mismo de la existencia y cuestiona su relación con el mundo”¹⁷. En efecto, el territorio existencial del ser reflexivo es el del trabajo, la historia, la cultura, los valores, y este se refiere al territorio en el cual los hombres experimentan la dialéctica entre el determinismo y la libertad.

Sin embargo, adviértase una vez más, que sólo los seres que pueden reflexionar acerca del hecho de que están determinados, son capaces de liberarse. La “conciencia de” y la “acción de” la realidad son, por lo tanto, constituyentes inseparables del acto de transformador mediante el cual los hombres se convierten en seres de relación*. De hecho, el compromiso y la distancia objetiva, así como la comprensión de la realidad en tanto objeto y la comprensión del significado de las acciones de los hombres sobre la realidad objetiva, al igual que la comunicación creativa acerca del objeto por medio del lenguaje y la pluralidad de respuestas frente a un desafío individual; son dimensiones que dan testimonio de la existencia de la reflexión crítica en las relaciones de los hombres con el mundo. Sin duda, sólo así entenderemos que la conciencia se constituye en la dialéctica de la objetivación de la acción sobre el mundo, y no al contrario, la conciencia nunca es una mera reflexión acerca de, sino una reflexión sobre la realidad material*.

Por lo tanto, podemos deducir que la conciencia es imposible sin el mundo que la constituye, e igualmente cierto que este mundo es imposible si el mundo en sí, al constituir la conciencia, no se convierte en objeto de su reflexión crítica. De igual forma, se podría decir que el objetivismo mecánico debido a su negación de los hombres es tan incapaz de explicar a los hombres y al mundo, como el idealismo solipsista, que niega el mundo. Para el objetivismo mecánico, la conciencia es sólo una “copia” de la realidad objetiva. Para el solipsismo, el mundo se reduce a

* La *concienciación* se refiere al proceso mediante el cual los hombres, no como receptores, sino como sujetos de conocimiento, alcanzan una conciencia creciente tanto de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad para transformar dicha realidad.

¹⁷ FREIRE, Paulo, La naturaleza política de la educación, p. 86.

* Respecto a la distinción de las relaciones de los hombres entre sí, y los contactos entre animales, véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, trad. cast., Madrid, Siglo XXI, 1986.

* “Aristóteles dijo: “El hombre es un animal racional”. Hoy en día diríamos con mayor exactitud. “El hombre es un animal reflexivo”, poniendo el acento en las características evolutivas de una cualidad que implica el paso de una conciencia difusa a otra lo suficientemente bien centrada como para ser capaz de coincidir consigo misma. El hombre no sólo es “un ser que sabe” sino “un ser que sabe que sabe”. Al poseer una *conciencia elevada al cuadrado*. ¿podemos comprender realmente la naturaleza radical de la diferencia?” Pierre Teilhard de Chardin, *The Appearance of Man*, Trad. por J. M. Cohen, Nueva York, Harper y Row, 1965, pag. 224 (trad. cast.: *La aparición del hombre*, Madrid, Taurus, 1967).

una creación caprichosa de la conciencia. En el primer caso, pensamos, que la conciencia sería incapaz de trascender el condicionamiento de la realidad; en el segundo caso, en la medida en que “crea” la realidad, constituye un *a priori* de la realidad. En cualquier caso el hombre no se compromete con la transformación de la realidad. De ahí que no puede existir verdadera praxis en ninguna de estas dos concepciones de la conciencia. La praxis sólo es posible allí donde se mantiene la dialéctica objetivo-subjetivo*. Antes bien, esta razón es la que nos permite reconocer que el proceso de *concienciación* sólo es viable porque la conciencia de los hombres, aunque condicionada puede reconocer que lo está.

Exactamente, en esta dimensión “crítica” de la conciencia es donde se da cuenta de las metas que los hombres asignan a sus actos de transformación de la realidad. No obstante, para los hombres, en tanto seres de la praxis, transformar el mundo es humanizarlo, aun cuando esto todavía no implique la humanización de los hombres. De ahí que, el proceso de transformación del mundo, que revela la presencia del hombre, puede conducir tanto a la humanización como a la deshumanización, a su crecimiento o a su reducción. Después de todo, estas alternativas revelan al hombre su propia naturaleza problemática y le plantean un problema, ya que le exigen que escoja un camino u otro. “A menudo, este mismo proceso de transformación atrapa al hombre y pone en entredicho su libertad para elegir. Sin embargo, dado que impregnan al mundo con su presencia reflexiva, sólo los hombres son capaces de humanizar o deshumanizar. La humanización es su utopía, que anuncian al denunciar procesos de deshumanización”¹⁸. Por todo eso insistimos, una vez más que para los hombres no existe un “aquí” relativo a un “allí” que no se relacione con un “ahora”, un “antes” y un “después”. También debemos señalar que los hombres no sólo construyen la historia que los constituye, sino que pueden dar cuenta de esta historia de creación mutua. De verdad es aquí, donde al “*homonizarse*” en el proceso evolutivo, los hombres adquieren la capacidad de disponer de una biografía*.

Los animales, por el contrario, están inmersos en un tiempo que no les pertenece a ellos, sino a los hombres. Más aún, para que la acción sea trabajo, debe producir resultados significativos, que si bien son distintos del agente activo, al mismo tiempo le condicionan y devienen objetos de su reflexión*. Por ello, precisamos reconocer que la importancia aquí, radica en que según la calidad de este condicionamiento, la conciencia de los hombres alcanza varios niveles en el contexto de la realidad histórico-cultural. Es decir, sólo el hombre, como un ser que trabaja, que tiene un pensamiento-lenguaje, que actúa, y es capaz de reflexionar, sobre sí mismo, y sobre su propia actividad, que de él se separa, solamente él, al alcanzar tales niveles, es un ser de la praxis, un ser de relaciones en un mundo de relaciones*. Su presencia en tal mundo, presencia que es *estar con*,

* En una discusión llevada a cabo en un *círculo de cultura* acerca de las relaciones entre los hombres y el mundo, un campesino afirmó: “Puedo ver ahora que no existe mundo sin hombres”. Cuando el educador preguntó: “Suponiendo que hubiesen muerto todos los seres humanos, pero aún existiesen árboles, pájaros, animales, ríos, el mar y las montañas, ¿sería esto un mundo?”, respondió con seguridad: “No; haría falta alguien que pudiese decir: “Este es el mundo”.

¹⁸ Ibidem, p. 89.

* Paulo Freire sugiere, véase Telhard de Chardin, *La aparición del hombre*.

* Esto es propio de las relaciones sociales de los hombres, que incluyen su relación con el mundo. Por eso la tradicional dicotomía aristocrática entre trabajo manual y trabajo intelectual no es más que un mito. Todo trabajo implica a la totalidad del hombre como una unidad indivisible. El trabajo que se ejecuta en una fábrica no puede dividirse según las categorías de manual o intelectual, como tampoco puede serlo nuestro trabajo al escribir un ensayo. La única distinción posible entre estas formas de trabajo es el predominio del tipo del esfuerzo exigido por el trabajo: esfuerzo muscular-nervioso o esfuerzo intelectual. Al respecto, véase Gramsci, *Cultura y literatura*, Madrid, Península, 1967, p. 31.

* Sobre el hombre como ser de relaciones, y el animal, como un ser de *contactos* y las connotaciones de estos conceptos, véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, ed. cit.

comprende un permanente enfrentamiento con él. Por lo tanto, desprendiéndose de su contorno, se transforma en un ser no de adaptación, sino de transformación del contorno, un ser de *decisión* *.

En realidad, el hombre es hombre porque *está siendo en el mundo y con el mundo*, y este *estar siendo*, que envuelve su relación permanente con el mundo, envuelve también su acción sobre él. “Esta acción sobre el mundo, que, siendo mundo del hombre, no es sólo naturaleza, porque es cultura e historia, se encuentra sometida a los condicionantes de sus propios resultados. De esta manera, las relaciones del hombre, o de los hombres, con el mundo, su acción, su percepción, se dan también, a niveles diferentes”¹⁹. Por esta razón, cualquiera que sea el nivel en que se da la acción del hombre sobre el mundo, esta acción comprende una teoría. Tal es lo que ocurre también, con las formas mágicas de acción. Contrario a ello, se impone que tengamos una clara y lúcida comprensión de nuestra acción, que envuelve una teoría, lo sepamos o no. O bien, en lugar de la simple “doxa*”, en torno a la acción que desarrollemos, alcancemos el “logos” de nuestra acción. Y ésta, es una tarea específica de la reflexión filosófica*. Cabe pues a esta reflexión, incidir sobre la acción y desvelarla, en sus objetivos, en sus medios, en su eficiencia. Sólo así entenderemos que es preciso demostrar que la teoría implícita en la acción de extender, en la extensión, es una teoría anti-dialógica y como tal, incompatible con una auténtica educación*. De ahí que, el propio significado de la educación, nos lleva a entender que las relaciones conceptuales entre la antidialogicidad y la dialogicidad se encarnan en acciones contradictorias, que a su vez, implican teorías igualmente inconciliables.

Sin duda alguna, estas maneras de actuar están en interacción; unas en el quehacer antidialógico, otras, en el dialógico. “Las relaciones entre invasor e invadidos, que son relaciones autoritarias*, sitúan sus polos en posiciones antagónicas. El primero actúa, los segundos tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del primero; éste dice la palabra;* los segundos, prohibidos de decir la suya, escuchan la palabra del primero. El invasor piensa, en la mejor de las hipótesis, sobre los segundos, jamás como ellos; éstos son “pensados” por aquellos. El invasor prescribe, los invadidos son pasivos frente a su prescripción”²⁰. De ahí nuestro deber de señalar que toda invasión cultural presupone la conquista, la manipulación y el mesianismo de quien invade, para mantenerse como acto de conquista en sí mismo. De ahí también que la propaganda, las consignas, los “depósitos”, los mitos, sean instrumentos, usados por el invasor, para lograr sus objetivos: persuadir los invadidos de que deben ser objetos de su acción, de que deben ser presas dóciles de su conquista.

* El término *decisión* proviene de *decidir*, que, por su lado, se origina en el latín *decidere*: cortar en el texto, corresponde a su etimología, y el término *decisión* significa el corte que el hombre realiza, al separarse del mundo natural, continuando, con todo, en el mundo. Está implícita en la *decisión* el acto de “ad - mirar” al mundo.

¹⁹ FREIRE, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, p. 42.

* Para comprender este concepto y sus relaciones con los hechos, Freire cita un texto de Nicol que dice: “Aún cuando llegue a ser coherente, la “doxa” no traduce la coherencia objetiva de las cosas. No aspira siquiera a ser verificada, o sea comprendida por motivos racionales y no emocionales”. *Eduardo Nicol: Los principios de la ciencia*, F. C. E., México, 1965, p. 44.

* La filosofía de la ciencia, como la de la técnica, no es una diversión de los que no actúan, no es una pérdida de tiempo, como puede parecer a los tecnócratas, pero no a los técnicos.

* Esto no significa que el agrónomo, llamado extensionista, no sea necesariamente dialógico. Significa, simplemente, que cuando lo es no hace extensión, y si la hace, no es dialógico.

* El autoritarismo no está necesariamente asociado a represiones físicas. Se da, también en las acciones que se fundamentan en el “argumento de autoridad”. “Esto es así porque es - lo dice la técnica -, no hay que estar en desacuerdo, hay que aplicarla.”

* A propósito de decir la palabra, de la significación de este acto ver: Paulo Freire, *La alfabetización de adultos: crítica a su visión ingenua, comprensión de su visión crítica*. Ernani María Fiori: *Aprender a decir su palabra*. El método de alfabetización del Prof. Paulo Freire, Santiago, 1968.

²⁰ *Ibidem*, p. 44.

En la teoría antidialógica, la manipulación* como forma de dirigismo, que explora lo emocional de los individuos, inculca en ellos la ilusión de actuar, o de que actúan, en el hacer de sus manipuladores. En verdad, estimulando la *masificación**, la manipulación se contradice con la afirmación del hombre como sujeto, que sólo puede darse en la medida en que, comprometiéndose en la acción transformadora de la realidad, opta y decide. Por el contrario, la manipulación y la conquista, como expresiones de la invasión cultural y, al mismo tiempo, instrumentos para mantenerla, no son caminos de liberación. Son caminos de “domesticación”.

Sin embargo, debemos recordar que en el análisis de este saber humano, se encuentra la esencia del propio acto educativo, o para decirlo de manera más sustantiva, de su formación: el mismo acto de reflexionar sobre el inacabamiento del ser humano, debemos reconocer que el inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento. Pero vale decir, que sólo entre hombres y mujeres el inacabamiento se tornó consciente. “La invención de la existencia a partir de los materiales que la vida ofrecía llevó a hombres y mujeres a promover el *soporte* en el que los otros animales continúan, en *mundo*. Su mundo, mundo de hombres y mujeres. La experiencia humana en el *mundo* varía de calidad con relación a la vida animal en el soporte”²¹. Siendo el soporte el espacio restringido o extenso, al que el animal se prende “afectivamente” para resistir; es también el espacio necesario para su crecimiento. No obstante, en la esfera animal, el *soporte* se fue haciendo *mundo* y la *vida*, *existencia*, al paso en que el cuerpo humano se hizo cuerpo consciente, captador, aprendedor, transformador, creador de belleza y no “espacio” vacío para ser llenado con contenidos.

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos decir con seguridad que esta idea de la invención de la *existencia* implica, necesariamente el lenguaje, la cultura, la comunicación en los niveles más profundos y complejos que lo que ocurría y ocurre en el dominio de la *vida*, la “espiritualización” del mundo, la posibilidad de embellecer o de afear el mundo y todo eso definirá a mujeres y hombres como seres éticos. “Capaces de intervenir en el mundo, de comparar, de juzgar, de decidir, de romper, de escoger, capaces de grandes opciones, de testimonios dignificantes, pero capaces también de impensables ejemplos de bajeza e indignidad. Sólo los seres que se volvieron éticos pueden romper con la ética”²². De este modo, podemos decir que a partir del momento en que los seres humanos, al intervenir en el *soporte*, fueron creando el *mundo*, inventando el lenguaje con que pasaron a darle nombre a las cosas. Y esto significa, entre otras razones, que no es posible *existir* sin *asumir* el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política.

Por ello, debemos reconocer que todas estas características nos llevan de nuevo al radicalismo de la *esperanza*, tal como lo confirma esta expresión: “Me gusta ser persona, porque sé que mi paso por el mundo, no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi “destino” no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Eso explica que insista tanto en la *problematización* del futuro y que rechace

* La manipulación se instaura como una forma típica, aunque no exclusiva, de las sociedades que viven el proceso de transición histórica, de un tipo de “sociedad cerrada” a otra “en apertura”, donde se verifica la presencia de las masas populares emergentes. Éstas, que en la fase anterior del proceso se encontraba “bajo” ella, al emerger, en la transición, cambian básicamente de actitud: de meras espectadoras, que eran antes, exigen participación e ingerencia. Estas circunstancias condicionan el fenómeno del populismo, que se ve como respuesta a la emergencia de las masas. Como mediadora entre éstas y las élites oligárquicas, el liderazgo populista se inscribe en la acción manipuladora.

²¹ FREIRE, Paulo, Pedagogía de la autonomía, p. 50.

²² Ibidem, p. 51.

su inexorabilidad”. “Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado pero, consciente del inacabamiento, sé que puedo superarlo. Ésta es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado. La diferencia entre el inacabado que no se sabe como tal y el inacabado que histórica y socialmente logró la posibilidad de saberse inacabado”²³. Podemos decir, en un sentido más amplio, que la construcción de nuestra presencia en el mundo, que no se consigue en el aislamiento, inmune a la influencia de las fuerzas sociales, no se compromete fuera de la tensión entre lo que heredo genéticamente y lo que heredo social, cultural e históricamente.

En esta perspectiva, necesitamos agregar que no es posible percibirnos como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a nosotros. En este caso lo que hacemos es renunciar a la responsabilidad ética, histórica, política y social a que nos compromete la promoción del *soporte en el mundo*. Nuestra presencia en el mundo, no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un *objeto*, sino también un *sujeto* de la Historia. Antes bien, todo esto exige apelar a la *concientización* como un esfuerzo de conocimiento crítico de los obstáculos, valga la expresión, de sus razones de ser. Sin lugar a duda, la concientización es una exigencia humana, es uno de los caminos para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica. De ahí que, en lugar de *extraña*, la concientización es *natural* al ser que, inacabado, se sabe inacabado.

Por tanto, presente entre nosotros, mujeres y hombres, la conciencia del inacabamiento nos hizo seres responsables, por eso la eticidad de nuestra presencia en el mundo. Eiticidad que, no cabe duda, podemos traicionar. En este sentido, el mundo de la cultura que se prolonga en el mundo de la historia es un mundo de libertad, de opción, de decisión, mundo de posibilidades donde la decencia puede ser negada y la libertad ofendida y rechazada. Puesto que la conciencia del mundo y la conciencia de sí como ser inacabado, inscriben necesariamente al ser consciente de su inconclusión en un permanente movimiento de búsqueda. “Estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin “tratar” su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia o teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible”²⁴. Después de todo, se puede deducir que la propia presencia humana nos invita a replantear una cuestión indispensable en la constitución del ser humano: es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Además, esto exige reconocer que, mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados, más no al contrario. No fue la educación la que los hizo educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad.

**La existencia es la vida que se sabe como tal, que se reconoce finita, inacabada;
que se mueve en el espacio - tiempo sometido a la intervención del mismo existente.
Es la vida que se indaga, que se hace proyecto, es la capacidad de hablar de sí y de los otros que circundan,
de pronunciar el mundo, de desvelar, de revelar, de esconder verdades’.**

²³ Ibidem, pp. 52 - 53.

²⁴ Ibidem, p. 57.

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. pp. 123 - 124.

2.2 La educación como proceso de liberación social ante a la deshumanización.

La educación humanizadora y, por tanto, liberadora, exige tomar en serio los puntos fuertes, conocimientos, experiencias, estrategias y valores de los miembros de los grupos oprimidos. Implica, también, estimularles a analizar y a problematizar las estructuras sociales que les oprimen para elaborar estrategias y líneas de actuación con probabilidades de resistirlas; para forzar aquellas transformaciones necesarias e imprescindibles, aliadas del desarrollo y de la libertad de todos los seres humanos*.

Iniciamos este análisis, interesados en un problema muy propio de la educación, el de la deshumanización de los hombres, el cual, a pesar de haber sido siempre un problema central, se asume hoy con el carácter de preocupación ineludible*. En este sentido, la pertinencia por comprobarla nos lleva a reconocer la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. Por lo tanto, al partir de esta comprobación dolorosa, los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad - la de la humanización. Y ambas, en la raíz de su inconclusión, se inscriben en permanente movimiento de búsqueda. Aunque, igualmente debemos señalar que la humanización y deshumanización dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión.

Sin embargo, nos parece que si ambas son posibilidades, sólo la primera responde a lo que denominamos “vocación de los hombres”. “Vocación negada, más afirmada en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada”²⁵. Después de todo, la deshumanización que no se verifica sólo en aquellos quienes fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de SER MÁS. Insistimos, es distorsión posible en la historia pero no es vocación histórica, ya que la violencia de los opresores, deshumanizándolos, no instaure otra vocación, aquella de ser menos. De ahí que, como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, a luchar contra quien los minimizó. Lucha que sólo tiene sentido porque los oprimidos se transforman en restauradores de la humanidad de ambos. Por lo tanto, podemos decir que es ahí donde radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores.

A diferencia de los oprimidos, la acción de los opresores, falsamente generosos, tiene necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su “generosidad” continúe teniendo la posibilidad de realizarse. Exactamente ahí, donde el “orden” social injusto es la fuente generadora, permanente, de esta “generosidad” que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria. Por el contrario, insistimos que la gran generosidad solamente se entiende en la lucha de las manos humanas que trabajan y transforman el mundo. “Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los “condenados de la tierra”, de los oprimidos, de los desharrapados del

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 14.

* Los movimientos de rebelión, en el mundo actual, sobre todo aquellos de los jóvenes, que revelan necesariamente peculiaridades de los espacios donde se dan, manifiestan en su profundidad esta preocupación en torno al hombre y de los hombres como seres en el mundo y con el mundo. En torno de *qué* y *cómo* están siendo. Al poner en tela de juicio la civilización del consumo; al denunciar las “burocracias” en todos sus matices; al exigir la transformación de las universidades de lo que resulta, por un lado, la desaparición de la rigidez en las relaciones profesor-alumno y, por otro, la inserción de éstas en la realidad; al proponer la transformación de la realidad misma para que las universidades puedan renovarse; al rechazar viejas órdenes e instituciones establecidas, buscando la afirmación de los hombres como sujetos de decisión, todos estos movimientos reflejan el sentido más antropológico que antropocéntrico de nuestra época.

²⁵ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 32.

mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen. Luchando por la restauración de su humanidad, estarán, sean hombres o pueblos, intentando la restauración de la verdadera generosidad”²⁶. Por esta razón, hemos venido compartiendo esta preocupación con lo que se viene llamando “*la pedagogía del oprimido*”, aquella pedagogía que debe ser elaborada *con él* y no *para él*, en tanto hombres o pueblos en lucha permanente de recuperación de su humanidad.

Por esta razón, se plantea con insistencia el imperativo de una pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultaría el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual ésta pedagogía se hará y rehará. “La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización”²⁷. Así, al reconocer la libertad como una conquista y no una donación, esta actividad humana exige una búsqueda permanente, continúa. Una búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. “Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha por conseguir su libertad. Ésta tampoco es un punto ideal fuera de los hombres, al cual, inclusive, se alienan. No es idea que se haga mito, sino condición indispensable al movimiento de búsqueda en que se insertan los hombres como seres inconclusos”²⁸. Por lo tanto, podemos decir que en el momento en que se inicie la auténtica lucha para crear la situación que nacerá de la superación de la situación antigua, ya se está luchando por el *ser más*.

Como puede apreciarse en esta afirmación, entenderemos que los oprimidos sufren la dualidad que se instala en la “interioridad” de su ser. Descubren que al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. “Los oprimidos, acomodados, adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. La temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza, no sólo para aquellos que la usan para oprimir, esgrimiéndose como sus “propietarios” exclusivos, sino para los compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones”²⁹. Por tanto, frente a estos actos, los oprimidos quieren ser, más temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro y ointroyectado en ellos como conciencia opresora. Por eso, su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor “dentro” de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar al mundo.

Es esta posición contradictoria de los oprimidos, la nota fundamental de la conciencia opresora que tiende a inanimar todo y a todos, el anhelo de posesión se identifica con la tendencia sádica. “El placer del dominio completo sobre otra persona (o sobre una criatura inanimada), señala *Erich Fromm*, es la esencia misma del impulso sádico. Otra manera de formular la misma idea es convertir un *hombre* en *cosa*, algo animado en algo inanimado, al que mediante el control completo y absoluto el vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad”*. “*El sadismo* aparece, así, como una de las características de la conciencia opresora, en su visión *necrófila* del mundo. Es por esto por lo que su amor es un amor a la inversa: un amor a la muerte y no a la vida. En la medida en que para dominar se esfuerza por detener la ansiedad de la búsqueda, la inquietud,

²⁶ Ibidem, p. 34.

²⁷ Ibidem, p. 35.

²⁸ Ibidem, pp. 37-38.

²⁹ Idem, p. 38.

* Erich Fromm, *op. cit.*, p. 80. Los subrayados son del autor.

el poder de creación que caracteriza la vida, la conciencia opresora mata la vida”³⁰. Es por esto que los oprimidos, como objetos, como “cosas” carecen de finalidades. Sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores.

Por ello, esta convivencia significa la explotación y casi siempre lleva consigo, condicionados por la “cultura del silencio”, la huella de su origen. Sus prejuicios, sus deformaciones, y, entre ellas, la desconfianza en el pueblo. Desconfianza en que el pueblo sea capaz de pensar correctamente, de querer, de saber. Pero, si esta generosidad no se nutre, como en el caso de los opresores, del orden injusto que es necesario mantener para justificar su existencia; si realmente quieren transformarla, creen, por su deformación, que deben ser ellos los realizadores de la transformación. Se comportan así, como quien no cree en el pueblo aunque a él le hablen. Al contrario, creer en el pueblo, es la condición previa, indispensable a todo cambio revolucionario, y este cambio revolucionario se reconoce más por su creencia en el pueblo que lo compromete que por mil acciones llevadas a cabo sin él. Por lo tanto, no vale sólo decirse comprometido con la liberación y no ser capaz de comulgar con el pueblo, a quien continúa considerando absolutamente ignorante, esto, al contrario, es un doloroso equívoco. De ahí que este paso deba tener el sentido profundo de renacer. Quienes lo realizan deben asumir una nueva forma de *estar siendo*.

En forma similar, al vivir la *inmersión* en que se encuentran los oprimidos no alcanzan a ver, claramente, el “orden” que sirve a los opresores que, en cierto modo, “viven” en ellos. “Orden” que frustrándolos en su acción, los lleva muchas veces a ejercer un tipo de violencia horizontal con que agreden a los propios compañeros oprimidos por los motivos más mínimos. Es posible que al actuar así, una vez más expliciten su dualidad. La autodesvalorización es otra de las características de los oprimidos. Resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores*. “De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su “incapacidad”. Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como de quien sabe y a quien debe escuchar. Los criterios del saber que le son impuestos son los convencionales”³¹. Esto es, los oprimidos casi nunca se perciben conociendo, en las relaciones que establecen con el mundo y con los hombres, aunque sea su conocimiento a nivel de la pura “doxa”.

De este modo, los oprimidos, dentro de los marcos concretos en que se hacen duales, es natural que no crean en sí mismos. Por esta razón, mientras se mantiene nítida su ambigüedad, los oprimidos difícilmente luchan y ni siquiera confían en sí mismos. Tienen una creencia difusa, mágica, en la invulnerabilidad del opresor.* Por eso mismo, en esa lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo, poco a poco, su tendencia es la de asumir formas de acción rebelde. De hecho, sólo cuando los oprimidos descubren al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando su complicidad con los opresores. De verdad, este descubrimiento no puede ser hecho a nivel puramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis. “El diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentra la lucha por su liberación. Diálogo que no debe realizarse a

³⁰ Ibidem. pp. 54 -55.

* “El campesino se siente inferior al patrón porque éste se le aparece como aquel que tiene el mérito de saber dirigir” (Entrevista del autor con un campesino).

³¹ Ibidem, pp. 58 -59.

* ¿Por qué no explica el señor primero los cuadros? - dijo cierta vez un campesino que participaba de un “círculo de cultura” al educador (se refería a las codificaciones) -. Así, concluyó, nos costará menos y no nos dolerá la cabeza.

escondidas para evitar la furia y una mayor represión del opresor”³². Sin embargo, no debemos olvidar que lo que puede y debe variar, en función de las condiciones históricas y en función del nivel de percepción de la realidad que tengan los oprimidos, es el contenido del diálogo.

Al contrario del diálogo, sustituirlo por el antidiálogo, por la esloganización, por los comunicados es pretender la liberación de los oprimidos con instrumentos de la “domesticación”. Pero tampoco significa que este esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no se pretende llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual. Entenderemos pues, la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica, de no ser así, la acción se vuelve mero activismo. El diálogo, por su parte, tampoco es un juego diletante de palabras huecas, un “rompecabezas” intelectual que por no ser reflexión verdadera no conduce a la acción, ni es tampoco acción por la acción, sino ambas. Acción y reflexión entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada. Por todo esto, necesitamos creer en los hombres oprimidos, verlos como hombres de pensar correctamente. Pero, si esta creencia nos falla, es porque abandonamos o no tenemos la idea de diálogo, de la reflexión, de la comunicación, y porque caemos en los comunicados, en los depósitos, en el dirigismo. Incidentalmente, ésta es una de las amenazas contenidas en las adhesiones inauténticas a la causa de la liberación de los hombres. “Por el contrario, la acción liberadora, reconociendo esta dependencia de los oprimidos como punto vulnerable, debe intentar, a través de la reflexión y de la acción, transformarla en independencia. Sin embargo, ésta no es la donación que les haga el liderazgo por más bien intencionado que sea. No podemos olvidar que la liberación de los oprimidos es la liberación de los hombres y no de “objetos”³³. Dicho de una manera diferente, si no es autoliberación - nadie se libera solo -, tampoco es liberación de unos hecha por otros. De ahí que, el camino para la realización de un trabajo liberador ejecutado por el liderazgo revolucionario no es “propaganda liberadora”. Y no lo es, precisamente porque éste no radica en el mero acto de depositar la creencia de la libertad en los oprimidos, pensando conquistar así su confianza, sino en el hecho de dialogar con ellos.

Para ser más precisos en este señalamiento, debemos decir que el propio convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario sino resultado de su concienciación. “Así también, es necesario que los oprimidos, que no se comprometen en la lucha sin estar convencidos, y al no comprometerse eliminan las condiciones básicas a ellas, lleguen a este convencimiento como sujetos y no como objetos. Es necesario también que se *inserten críticamente* en la situación en que se encuentran y por la cual están marcados. Y esto no lo hace la propaganda”³⁴. Por lo tanto, este convencimiento, sin el cual no es posible la lucha, es indispensable para el liderazgo revolucionario que se constituye a partir de él, lo es también para los oprimidos. Después de todo, podemos asegurar que este intento defiende el carácter pedagógico de la revolución.

Sin embargo, muchos, quizá por prejuicios naturales y explicables contra la pedagogía, acaban usando, en su acción, métodos que son empleados en la “educación” que sirve al opresor. Esto es, niegan la acción pedagógica en el proceso liberador, más usan la propaganda para convencer. “Los oprimidos deben luchar como hombres que son y no como “objetos”. Es precisamente porque han sido reducidos al estado de “objetos”, en la relación de opresión, que se encuentran destruidos. Para reconstruirse es importante que sobrepasen el estado de “objetos”. No pueden comparecer a la

³² Ibidem, p. 61.

³³ Ibidem, p. 63.

³⁴ Ibidem, p. 64.

lucha como “cosas” para transformarse después en hombres. Esta exigencia es radical. El pasar de este estado, en el que se destruyen, al estado de hombres, en el que se construyen, no se realiza *a posteriori*. La lucha por esta reconstrucción se inicia por su autoreconocimiento como hombres destruidos”³⁵. Después de todo, la propaganda, la manipulación y el dirigismo, como armas de dominación, no pueden ser instrumentos para esta *reconstrucción* *.

Por todo esto pensamos que no existe otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora, en que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos en estado de “cosas”, establece con ellos una relación permanentemente dialógica. Práctica pedagógica en que el método deje de ser instrumento del educador (en el caso del liderazgo revolucionario) con el cual manipula a los educandos (en el caso de los oprimidos) porque se transforman en la propia conciencia. Dada la calidad de tal método - el de la concienciación -, la educación practicada por el liderazgo revolucionario se hace co-intencionalidad. Por lo tanto, educadores y educandos, líderes y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento. De ahí que, al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y la reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y recreadores.

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos decir que una de las principales tareas sociales, en este proceso de reflexión, consiste en que esta investigación debería desarrollarse sobre el propio ser humano. De hecho, en la misma investigación, como un proceso complejo, no es posible que exista educación sin sociedad humana ni hombre fuera de ella, por el contrario, ambos - educación y hombres - se necesitan para la transformación. En este sentido, la educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. “Desde luego, cualquier búsqueda de respuesta a estos desafíos implicaría, necesariamente una opción. Opción que significaba una sociedad sin pueblo, dirigida por una élite superpuesta, alienada, en la cual el hombre común minimizado sin conciencia de serlo era más “cosa” que hombre mismo; la opción por el mañana, por una nueva sociedad que, siendo sujeto de sí misma, considerase al hombre y al pueblo sujetos de su Historia”³⁶. Opción por una sociedad parcialmente independiente o por una sociedad que se “descolonizase” cada vez más, que se desprendiese de las corrientes que la hacían y la hacen objeto de otras, que a su vez son sujetos de ella.

Una vez más estamos obligados a mencionar que la opción está entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto. De ahí que, todo el empeño basado en la búsqueda de ese hombre-sujeto necesariamente implicaría una sociedad también sujeto. De igual manera, dentro de las condiciones históricas de su sociedad era indispensable una amplia concienciación de las masas, a través de una educación que les hiciese posible la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio. Por esta razón, precisamos convencernos de que la “elevación del pensamiento” de las masas “que suele llamar apresuradamente politización”, como se refiere *Frantz Fanon* en *Los condenados de la tierra*, y que constituyó para ellos una forma de “ser responsables en los países subdesarrollados”, comienza exactamente con esta autorreflexión, misma acción que los llevará a

³⁵ Ibidem, pp. 65 - 66.

* Álvaro Vieira Pinto, trabajo aun en elaboración sobre Filosofía de la ciencia.

³⁶ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 25.

la consecuente profundización de su toma de conciencia y de la cual resultará su *inserción en la historia*, ya no como espectadores sino como actores y autores.

Por otro lado, consciente de la posibilidad de distorsionar la vocación de los hombres, Paulo Freire nunca pensó ingenuamente que la práctica de tal educación que respeta en el hombre su *vocación ontológica* de ser sujeto pudiese ser aceptada por aquellas fuerzas cuyo interés básico es la alienación del hombre y de la sociedad, ya que estas fuerzas distorsionan la realidad y, por otro lado, tratan de elevarse como defensoras del hombre, de su dignidad, de su libertad, tildando todo esfuerzo por una verdadera liberación como “peligrosa subversión”, “masificación”, “lavado cerebral”, todo eso producto de demonios, enemigos del hombre y de la civilización occidental cristiana. Por supuesto, seguros de que una respuesta crítica a la expulsión de esta sombra, deberá ser por medio de la *concienciación*, como una de las tareas fundamentales de una educación realmente liberadora, y que como tal, respete al hombre como persona.

Por eso mismo, es de un gran valor significativo señalar que la superación de este dilema de los oprimidos, el de transformar el mundo, mismo que su pedagogía debe enfrentar, sólo será posible a través de la liberación, y ésta, es un parto doloroso. “El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos. La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo; ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose”³⁷. Indudablemente, la actitud fundamental ante la realidad opresora, impone que tengan en este reconocimiento, el motor de su acción liberadora. Así mismo, esta contradicción del opresor, que en ellos tiene su verdad, como señalara *Hegel*, solamente la superan cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse*. Sin embargo, como no basta saberse en una relación dialéctica con el opresor, es preciso que los oprimidos se entreguen a la praxis liberadora. “El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor hacia aquellos; cuando, para él, los oprimidos dejan de ser una designación abstracta y devienen hombres concretos, despojados y en una situación de injusticia: despojados en su palabra, y por esto comprados en su trabajo, lo que significa la venta de la persona misma. Sólo en la plenitud de este acto de amar, en su dar la vida, en su praxis, se constituye la solidaridad verdadera”³⁸. De la misma manera, aunque en una situación concreta, la de la opresión, se instaura la contradicción opresores-oprimidos, la superación de esta contradicción sólo puede verificarse *objetivamente*.

Antes bien, debemos insistir que la superación de esta contradicción exige reconocer que la liberación es un problema objetivo, que se deriva de lo concreto, por eso mismo no podemos pensar en la objetividad sin la subjetividad, ya que no existe la una sin la otra, y ambas, no pueden ser dicotomizadas. Es decir, la superación de esta contradicción sólo puede verificarse *objetivamente*. “La objetividad dicotomizada de la subjetividad, la negación de ésta en el análisis de la realidad o en la acción sobre ella, es *objetivismo*. De la misma forma, la negación de la objetividad, en el análisis como en la acción, por conducir al subjetivismo que se extiende en posiciones solipsistas, niega la acción misma, al negar la realidad objetiva, desde el momento en que ésta pasa a ser creación de la conciencia. Ni objetivismo, ni subjetivismo o psicologismo, sino

³⁷ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 39.

* Discutiendo las relaciones entre la conciencia independiente y la servil, dice *Hegel*: “La verdad de la conciencia independiente es por lo tanto la conciencia servil”: *La fenomenología del espíritu*, Fondo de Cultura Económica, p.119.

³⁸ *Ibidem*, p. 41.

subjetividad y objetividad en permanente dialécticidad”³⁹. O bien, para precisar mejor la expresión, agregamos que sin la relación dialéctica, no es posible la existencia de los hombres sin mundo, ni tampoco el mundo se transforma por casualidad, sino ambos en permanente interacción.

Asimismo, en este sentido dialéctico, la realidad social, objetiva, no existe por casualidad sino como producto de la acción de los hombres. Precisamente porque éstos, son productores de esta realidad. Pero si esta realidad, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres. Por ejemplo, uno de los problemas más graves que se oponen a la liberación, es que la realidad opresora, al constituirse casi como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias*. Indudablemente que la superación de la conciencia de la opresión, exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora con la cual objetivándola actúen simultáneamente sobre ella. “Es por esto por lo que la *inserción crítica** y acción ya son la misma cosa. Es por esto también por lo que el mero reconocimiento de una realidad que no conduzca a esta inserción crítica - la cual ya es acción - no conduce a ninguna transformación de la realidad objetiva, precisamente porque no es reconocimiento verdadero”⁴⁰. Contrario a esto, para el pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción se encuentran en íntima relación de solidaridad, y más aun, la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión.

Insistimos, el problema no radica solamente en explicar a las masas sino en dialogar con ellas sobre su acción. En este sentido, la pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en su lucha por la liberación, tiene sus raíces ahí, y debe tener en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos. De hecho, ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarista, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su “promoción”. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención. La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Siendo rigurosos, sólo ella, animada por una auténtica generosidad, humanista y no “humanitarista”, puede alcanzar este objetivo. De ahí nuestra oposición a la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, de la falsa generosidad, hace de los oprimidos, objeto de su humanitarismo que mantiene y encarna la propia opresión. Sería una contradicción si los opresores no sólo defendiesen sino practicasen una educación liberadora. “La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a

³⁹ Ibidem, p. 42.

* “La acción liberadora implica un momento necesariamente consciente y volitivo, configurándose como la prolongación e inserción continuada de éste en la historia. La acción dominadora entretanto, no supone esta dimensión con la misma necesidad, pues la propia funcionalidad mecánica e inconsciente de la estructura es la mantenedora de sí misma y, por lo tanto, de dominación”.

*En la introducción del texto *La naturaleza política de la educación*, Henry Guiroux explica el concepto de inserción en Freire en el cual considera que la sensibilidad crítica es una extensión de la sensibilidad histórica. Es decir, para comprender el presente, tanto en términos institucionales como sociales, los educadores deben situar todos los contextos pedagógicos en un contexto histórico a fin de ver su génesis y desarrollo con claridad.

⁴⁰ Ibidem, p. 44.

ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”⁴¹. En cualquiera de estos dos momentos, será siempre la acción profunda a través de la cual se enfrentará, culturalmente, la cultura de la dominación*. Específicamente, en el primer momento, el desafío se da mediante el cambio de percepción del mundo opresor por parte de los oprimidos y, en el segundo, por la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora, que se mantienen como aspectos míticos, en la nueva estructura que surge de la transformación revolucionaria.

No obstante, para los opresores, en la hipocresía de su falsa “generosidad”, son siempre los oprimidos, los que desaman, son siempre ellos los “violentos”, los “bárbaros”, los “malvados”. Los “feroces”, cuando reaccionan contra la violencia de los opresores. En realidad, por paradójico que pueda parecer, es en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores donde encontraremos el gesto de amor. Por lo tanto, mientras que la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a los que se les prohíbe *ser*, la respuesta de éstos a la violencia de aquellos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho a *ser*. Después de todo, los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión. Es por esto que los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, por el contrario, en tanto clase que oprime, no pueden liberar ni liberarse. Precisamente porque si su lucha se da en el sentido de hacerse hombres, hombres que están siendo despojados de su capacidad de ser, no lo conseguirán si sólo invierten los términos de la contradicción. Es decir, si sólo cambian de lugar los polos de la contradicción.

Evidentemente, que para los opresores, la persona humana son sólo ellos, los otros son “objetos”, “cosas”. Para ellos solamente hay un derecho, su derecho a vivir en paz, frente al derecho de sobrevivir que tal vez ni siquiera reconocen, sino solamente admiten los oprimidos. En consecuencia, la conciencia opresora tiende a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. “Es por esto por lo que, para los opresores, el valor máximo radica en *tener más* y cada vez *más*, a costa, inclusive del hecho de *tener menos* o simplemente no *tener nada* de los oprimidos. *Ser*, para ellos, es equivalente a *tener* y tener como clase poseedora”⁴². Si duda alguna, en la situación opresora en que se encuentran, como usufructuarios, no pueden percibir que si *tener* es condición para *ser*, esta es una condición necesaria a todos los hombres. No pueden percibir que, en la búsqueda egoísta de *tener* como clase que tiene, se ahogan en la posesión y ya no son. Ya no pueden ser. Por esto mismo, como se dijo anteriormente, su generosidad es falsa. Para los opresores la humanización es una “cosa” que poseen como derecho exclusivo, como atributo heredado. La humanización les pertenece. En cambio, la de los otros, aquella de sus contrarios, aparece como subversión. Humanizar es, naturalmente, subvertir y no *ser más*, para la conciencia opresora. Si la humanización de los oprimidos es subversión, entonces, también lo es la libertad. Los opresores que sienten la necesidad de controlar a los oprimidos constantemente. Y cuanto más se les controla más se les transforma en “objetos”, algo esencialmente inanimado.

**La relación amo - esclavo, que poco importa que se presente con el disfraz más colorido,
no deshumaniza sólo al esclavo sino también al amo.
Desde el punto de vista ético - y la importancia radical crece cada vez más –
ambos son deshumanizados; el que domina y el dominado*.**

⁴¹ Ibidem, p. 47.

* Freire dice: nos parece que este es un aspecto fundamental de la “revolución cultural”.

⁴² Ibidem, p. 53.

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 198.

2.3 La democratización de la educación frente a los efectos de la Cultura del Silencio.

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos son *proyectos* y, a la vez, pueden tener proyectos para el mundo. La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres han aprendido que, aprendiendo, se hacen y se rehacen, porque las mujeres y los hombres han sido capaces de asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben, de saber mejor lo que ya saben, de saber lo que aún no saben. La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres fuesen sin más, no habría por qué hablar de educación*.

Comenzamos este estudio, situando la sociedad “cerrada”, colonial, esclavizada, sin pueblo, antidemocrática, como el punto de partida de nuestra transición; también, como uno de los más fuertes signos de nuestra inexperiencia democrática. Como tiempo renovador, ésta transición era el escenario del nuevo tiempo; creemos que la línea fundamental de este signo, es y será uno de los puntos de estrangulamiento de nuestra democratización. “La experiencia de autogobierno, que casi nunca experimentamos, debía habernos ofrecido un mejor ejercicio de democracia. Las condiciones estructurales de nuestra colonización no nos fueron favorables. Los analistas, sobre todo de nuestras instituciones políticas, insisten en la demostración de esta inexperiencia. Inexperiencia democrática enraizada en verdaderos complejos culturales”⁴³. Sin embargo, esto nos plantea reconocer que es exactamente aquí donde se hallan las raíces tanto de nuestras tan comunes soluciones paternalistas, como del “mutismo”. Por esta razón, frente a esta característica fundamental de la mentalidad cerrada, las sociedades a las cuales se les niega el diálogo y la comunicación y en su lugar se ofrecen “comunicados” se hacen preponderantemente “mudas”. De ahí la especial importancia de distinguir que el mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta, al contrario, este es una respuesta a la que le falta el tenor marcadamente crítico, de ahí igualmente, que no exista diálogo en la estructura del gran dominio.

El diálogo implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas ya que éstas, constituyen un clima ideal para el antidiálogo, para la verticalidad de las imposiciones, para el mandonismo. “En las relaciones humanas del gran dominio, la distancia social existente no permite el diálogo. Éste, por el contrario, se da en áreas abiertas, donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común. El diálogo implica la responsabilidad social y política del hombre. Implica un mínimo de conciencia transitiva, que no se desarrolla bajo las condiciones ofrecidas por el gran dominio. No hay autogobierno entre nosotros, del cual tuvimos sólo raras manifestaciones”⁴⁴. Podemos, sin embargo, con buena conciencia señalar que lo que predominó entre nosotros fue el mutismo del hombre, la falta de participación en la solución de problemas comunes. Lo que caracterizó desde el comienzo nuestra formación, fue sin duda el poder exacerbado. Fue la fuerza del poder al cual se fue creando casi un gusto masoquista de ser dominado por alguien todopoderoso. Poder exacerbado al que se fue asociando la sumisión de la cual, nacía en consecuencia, el *ajustamiento*, el *acomodamiento* y no la *integración*. Para entender esta diferencia en términos más específicos, es necesario decir que el acomodamiento exige una dosis mínima de crítica, la integración, por su parte, exige un máximo de razón y de conciencia. En efecto, el problema del ajustamiento y del acomodamiento se vincula al del mutismo, como una de las consecuencias inmediatas de nuestra inexperiencia democrática. “En verdad, en el ajustamiento, el hombre no dialoga. No participa. Por el contrario, se acomoda a las determinaciones que se

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 50.

⁴³ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 60.

⁴⁴ Ibidem, p. 64.

superponen a él. Las disposiciones mentales que creamos en estas circunstancias fueron así disposiciones mentales rígidamente autoritarias y acríticas”⁴⁵. En realidad, fue esta la constante de toda nuestra vida colonial. El hombre siempre dominado por el poder.

Es importante detenernos a considerar que en nuestra cultura, en esta convicción equivocada acerca del papel del diálogo en el proceso social y educativo, desafortunadamente así vivimos todo nuestro período de vida colonial: presionados siempre, casi siempre imposibilitados de hablar. “Marginado y sin derechos cívicos se encontraba el hombre común irremediabilmente alejado de cualquier experiencia de autogobierno o de diálogo; constantemente sometido, “protegido”, sólo era capaz de reaccionar por medio de la algaraza - que es la “voz” de los que están “mudos” frente al crecimiento de las comunidades y nunca con una voz auténtica, de opción, voz que el pueblo va ganando cuando nuevas condiciones *históricas* surgen y le propician los primeros ensayos de diálogo”⁴⁶. Es evidente, que estábamos así “conformados” en un tipo de vida rígidamente autoritario, nutriéndose de experiencias verticalmente antidemocráticas en las que robustecían nuestras disposiciones mentales forzosamente antidemocráticas.

De este modo, queda claro que no existían las condiciones para poder constituir aquel “clima cultural específico” para el surgimiento de los regímenes democráticos referidos por *Barbu*. “La democracia que antes que forma política es forma de vida se caracteriza sobre todo por la gran dosis de transitividad de conciencia en el comportamiento humano, transitividad que no nace y no se desarrolla salvo bajo ciertas condiciones, en las que el hombre se lance al debate, al examen de sus problemas y de los problemas comunes, en las que el hombre participe”⁴⁷. En términos más amplios, una reforma democrática – como afirma *Barbu* - o una acción democrática en general debe hacerse no sólo con el consentimiento del pueblo, sino con sus propias manos. Por todo eso, necesitamos indispensablemente superar la inexperiencia democrática por una nueva experiencia: la de la participación, la cual espera también la superación de la irracionalidad que se vive hoy la sociedad, agravada por la situación internacional, por la realidad concreta de nuestro tiempo, del cual tomamos conciencia de ello. Por ello, en la especial importancia por este análisis, no podemos aceptar que la intensa emocionalidad que dirigió los irracionalismos sectarios pueda lograr un nuevo camino que lo conduzca a formas más auténticas y humanas.

Para comprender mejor la expresión anterior, debemos partir por identificar la realidad histórico-cultural como una superestructura en relación con una infraestructura. Pero, no se trata - en este texto - de hacer un estudio de los orígenes y evolución histórica de la conciencia, sino de hacer un análisis introductorio de los niveles de conciencia en la realidad de América Latina. Aunque esto no invalida una reflexión de ese tipo para otras áreas del Tercer Mundo, ni para aquellas áreas de la metrópolis que se identifican con el Tercer Mundo en tanto “áreas de silencio”. Estudiaremos en primer lugar la configuración histórico-cultural que se ha denominado cultura del silencio. Este modo de cultura, es una expresión superestructural que condiciona una forma especial de conciencia. En la mejor de las hipótesis, la cultura del silencio “sobredetermina” la infraestructura en que se origina. “Entender la cultura del silencio es sólo posible si se le considera una totalidad que es en sí misma parte de un conjunto mayor. En este conjunto mayor también debemos reconocer la cultura o culturas que determinan la voz de la cultura del silencio. No queremos decir que la cultura del silencio sea una entidad creada por la metrópolis en laboratorios especializados y

⁴⁵ Ibidem, p. 69.

⁴⁶ Ibidem, p. 71.

⁴⁷ Ibidem, p. 76.

transportada luego al tercer mundo. Tampoco es cierto que la cultura del silencio emerja por generación espontánea”⁴⁸. El hecho es que la cultura del silencio nace de la relación entre el Tercer Mundo y la Metrópolis. Así se confirma, en esta expresión: “No es el dominador quien construye una cultura y la impone a los dominados. Esta cultura es el resultado de las relaciones estructurales entre los dominados y los dominadores”^{*}.

Naturalmente, comprender la cultura del silencio presupone necesariamente una dialéctica entre la superestructura y la infraestructura, pero, si no logramos comprender esta dialéctica, entonces no comprenderemos la dialéctica del cambio y de la permanencia como expresión de la estructura social. “Es cierto que la infraestructura, creada en las relaciones gracias a las cuales el trabajo del hombre transforma el mundo, da lugar a la superestructura. Pero también es cierto que esta última, mediatizada por los hombres, que introyectan sus mitos, se vuelve sobre la infraestructura y la “sobredetermina”. Si no fuera por la dinámica de estas precarias relaciones en las cuales los hombres existen y trabajan en el mundo, no podríamos hablar ni de estructura social, ni de hombres, ni de mundo humano”⁴⁹. Pero indudablemente que tampoco podemos aceptar que estas relaciones impliquen por parte del dominado, la introyección de los mitos culturales del dominador. Como tampoco debemos aceptar que la sociedad dependiente introyecte los valores y el estilo de vida de la sociedad metropolitana, dado que la estructura de esta última da forma a la primera. De ahí que la sociedad dependiente sea por definición, una sociedad silenciosa, su voz no es auténtica, sino el mero eco de la voz de la metrópolis: en cualquier nivel, la metrópolis habla, la sociedad dependiente escucha^{*}. “El silencio de la sociedad-objeto respecto de la sociedad rectora se repite en las relaciones que existen dentro de la primera como tal. Sus élites de poder, silenciosas de cara a la metrópolis, silencian a su vez a sus propios miembros. Sólo cuando los miembros de una sociedad dependiente se desprenden de la cultura del silencio y acceden a su derecho a hablar - es decir, sólo cuando los cambios estructurales radicales transforman la sociedad dependiente - puede una sociedad de este tipo, como conjunto, dejar de permanecer en silencio respecto de la sociedad rectora”⁵⁰. De forma similar, el enfoque populista, también acaba creando serias contradicciones para el grupo de poder, que se siente obligado o bien a romper con la cultura del silencio, o bien a reinstaurarla.

Después de todo, podemos señalar que las sociedades latinoamericanas se establecieron como sociedades cerradas cuando tomó forma la cultura del silencio. Éstas, se caracterizaron por una estructura social rígidamente jerárquica; por un sistema educativo precario y selectivo cuyas escuelas son el instrumento para mantener el *statu quo*; por elevados porcentajes de analfabetismo y enfermedad. Por consiguiente, todo esto conlleva un modo de conciencia que corresponde a la realidad concreta de las sociedades dependientes. Conciencia históricamente condicionada por las estructuras sociales, tan dependiente como la sociedad a cuya estructura corresponde, es su “casi adherencia” a la realidad objetiva, o “casi inmersión” en la realidad.^{*} Por eso es importante poder

⁴⁸ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 90.

^{*} *José Luis Fiori*, en una carta al autor. *José Luis Fiori* fue asistente del autor en un equipo chileno del ICIRA, una de las mejores instituciones en su género en el tercer mundo.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 91.

^{*} Es interesante advertir cómo se produce esto en las iglesias. El concepto de las misiones se origina en las metrópolis. Para que exista una misión debe haber quien la defina como tal. Existe una coincidencia significativa entre las naciones que envían misiones y las metrópolis, tal como la hay entre las misiones en sí y el tercer mundo. Nos parece que, por el contrario, desde la perspectiva cristiana, todos los sitios son posible territorio de misiones.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 92.

^{*} Este modo de conciencia aún resulta predominante en las zonas rurales de América Latina donde la norma son los grandes latifundios. Las zonas rurales constituyen “sociedades cerradas” que mantienen intacta la cultura del silencio.

decir que la conciencia sometida no posee la suficiente distancia respecto de la realidad como para objetivarla y abordarla de modo crítico. La conciencia semiintransitiva* es típica de las sociedades cerradas. De ahí que, su casi inmersión en la realidad concreta, de ahí también que esta conciencia no llega a percibir muchos de los desafíos de la realidad o los percibe de un modo distorsionado. “La semiintransitividad es una clase de obliteración impuesta por las condiciones objetivas. Debido a esta obliteración, los únicos datos que capta la conciencia sometida son los que se encuentran dentro de la órbita de su experiencia vivida. Este modo de conciencia no puede objetivar los hechos y situaciones problemáticas de la vida cotidiana”⁵¹. De ahí la advertencia de que uno de sus componentes estructurales, es el silencio de las masas, silencio sólo roto por rebeliones ocasionales e inefectivas. De ahí que el silencio ya no se conciba como algo dado e inalterable, sino como resultado de una realidad que debe y puede transformarse.

Así, la diferencia cualitativa entre conciencia semiintransitiva y conciencia ingenua transitiva se puede explicar a través del fenómeno de *emergencia*, debido a transformaciones estructurales en la sociedad, en la que no hay fronteras rígidamente definidas entre momentos históricos que produzcan cambios cualitativos en la conciencia de los hombres. No obstante, en muchos sentidos la conciencia semiintransitiva sigue presente en la conciencia ingenua transitiva. Dicho de otro modo, la aparición de la conciencia popular implica, si no la superación de la cultura del silencio, cuando menos la presencia de las masas en el proceso histórico que presiona a la élite de poder. “Es decir, la aparición de la conciencia popular, si bien ingenuamente intransitiva, también constituye una etapa de la conciencia en desarrollo propia de la élite en el poder. En una estructura de dominación, el silencio de las masas populares no existiría si no fuera por las élites de poder que las silencian, ni habría una élite de poder sin las masas”⁵². De ahí que, en el proceso de transición, el carácter predominante estático de la “sociedad cerrada” da lugar a un dinamismo en todas las dimensiones de la vida social. Es decir, las contradicciones salen a la superficie, provocando conflictos en los cuales la conciencia popular deviene más y más exigente causando cada vez mayor alarma entre las élites. Precisamente porque las masas están ansiosas de libertad, deseosas por superar el silencio en el cual han vivido siempre. Las élites, por el contrario, están ansiosas por conservar el *statu quo* permitiendo sólo transformaciones superficiales destinadas a evitar cualquier cambio real en su poder de decisión, o aun cualquier intento de transición crítica. “La fase transicional también genera un nuevo estilo de vida política, ya que los viejos modelos políticos de la sociedad cerrada ya no son adecuados allí donde las masas constituyen una presencia histórica en ascenso. En la sociedad cerrada, las relaciones entre la élite y el pueblo casi inmerso son mediatizadas por los líderes políticos, que representan las diversas facciones elitistas”⁵³. Aunque la aparición de las masas no permite que continúe vigente el estilo político de la antigua sociedad cerrada, eso no significa que las masas sean capaces de hablar por sí mismas. Simplemente significa que han pasado de un estado de casi inmersión a un estado de conciencia ingenuo transitiva. Por ello, en la medida en que la manipulación populista de las masas, recurre a la protesta y a las exigencias de estas, la manipulación política, acelera paradójicamente el proceso mediante el cual el pueblo descubre la realidad. Esta paradoja resume el carácter ambiguo del populismo: es manipulador pero al mismo tiempo es un factor de movilización democrática*.

* Véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*.

⁵¹ Ibidem, p. 94.

⁵² Idem, p. 96.

⁵³ Ibidem, p. 97.

* Francisco Weffort en su introducción a la *Educacao como prática da libertade de Paulo Freire*, señal que la ambigüedad es la característica principal del populismo. El señor Weffort, profesor de sociología, es uno de los mejores analistas del populismo.

Constituida así, podemos señalar que una comunidad preponderantemente “intransitivada” en su conciencia se caracteriza por la casi total centralización de los intereses del hombre en torno a formas vegetativas de vida. Sus preocupaciones se ciñen más de lo que hay en él de vital, biológicamente hablando. Le falta tenor de vida en el plano histórico. Por eso, debemos advertir que el aceptar esta intransitividad, todo ello representa casi una falta de compromiso del hombre con la existencia, y entonces, como consecuencia el discernimiento se dificulta, confundiendo los objetivos y los desafíos del exterior, y el hombre se hace mágico por no captar la auténtica causalidad. “En la medida, pues, en que amplía su poder de captación y de respuesta a las sugerencias y a las cuestiones que parten del exterior y aumenta su poder de diálogo, no sólo con otro hombre sino con su mundo, se “transitiva”. Sus intereses y preocupaciones se prolongan a otras esferas, no sólo a la simple esfera vital”⁵⁴. De ahí que dicha transitividad de la conciencia haga permeable al hombre, llevándolo a vencer su falta de compromiso con la existencia.

Pero bien, frente a todo esto valdría preguntarnos, ¿en que consiste la existencia? Sin entrar en detalles, esta expresión se define, desde la concepción que se viene defendiendo, como un concepto dinámico, como un cambio que implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con su Creador. Precisamente porque es este diálogo del hombre sobre el mundo y con el mundo mismo, sobre sus desafíos y problemas es lo que lo hace histórico. Mientras tanto, la transitividad ingenua, se caracteriza entre otros aspectos, por la simplicidad en la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue el tiempo pasado; por la subestimación del hombre común; por una fuerte inclinación al *gregarismo*, característica de la masificación; por la impermeabilidad a la investigación a la cual corresponde un gusto acentuado por las explicaciones fabulosas; por la fragilidad en la argumentación; por un fuerte tenor emocional; por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica; por las explicaciones mágicas.

Por lo tanto, esta nota mágica, típica de la intransitividad, es la conciencia casi masa, en la cual el diálogo se desfigura y se distorsiona. Es exactamente esta distorsión de la transitividad ingenua lo que llevará al hombre al tipo de conciencia que *Marcel* llama “fanatizada”. Y también, es ahí donde se encuentra uno de los grandes peligros, una de las grandes amenazas a las que el irracionalismo nos está conduciendo. Mientras tanto, contrario a ello podemos decir, que la transitividad crítica*, a la que llegaríamos con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas, por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales, por tratar de comprobar los “descubrimientos” y estar dispuesto siempre a las revisiones, por negar la transferencia de la responsabilidad y la negación de posiciones quietistas. Por la seguridad de la argumentación, por la práctica del diálogo y no de la polémica, por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no negación de lo viejo, no sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto a su validez. Esta posición transitivamente crítica implica un regreso a la verdadera matriz de la democracia. “De ahí que esta transitividad crítica sea característica de los auténticos regímenes democráticos y corresponda a formas de vida altamente permeables,

⁵⁴ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 53.

* Es preciso, en verdad no confundir ciertas posiciones, ciertas actitudes, ciertos gestos que producen, en virtud de la promoción económica - posiciones, gestos, actitudes que se llaman toma de conciencia -, con una posición crítica. La crítica para nosotros implica que el hombre comprenda su posición dentro de su contexto. Implica su ingerencia, su integración, la representación objetiva de la realidad. De ahí que la concienciación sea el desarrollo de esta toma de conciencia. No será por esto mismo, resultado de las modificaciones económicas, por grandes e importantes que sean. La crítica, como la entendemos nosotros, ha de resultar del trabajo pedagógico crítico apoyado en condiciones históricas propicias.

interrogadoras, inquietas y dialogales, en oposición a formas de vida “mudas”, quietas y discursivas, de las fases rígidas y militarmente autoritarias, como desgraciadamente vivimos hoy, en el retroceso que sufrimos y que los grupos usurpadores del poder pretenden presentar como un reencuentro, como una democracia”⁵⁵. En la transitividad ingenua, al contrario, el poder de captación busca su autenticidad que en la masificación se distorsiona, de ahí su aspecto *místico*, con lo cual se envuelve la conciencia fanática implica una preponderancia de la irracionalidad.

Desde esta perspectiva ingenua, la posibilidad de diálogo se suprime o disminuye intensamente y el hombre queda vencido y dominado sin saberlo, incluso pueda creerse libre. “Teme a la libertad aun cuando hable de ella. Le gustan las fórmulas generales, las prescripciones, que sigue como si fuesen opciones suyas. Es un dirigido. No se dirige a sí mismo. Pierde la dirección del amor. Perjudica su poder creador. Es objeto y no sujeto. Y para superar la masificación debe hacer, aunque no sea más que una sola vez, una reflexión sobre su propia condición de masificado”⁵⁶. Así, en la medida en que en la fase de transición el clima emocional se intensificaba y el irracionalismo se fortalecía, se hacía cada vez más difícil una educación capaz de corresponder a este fundamental desafío, de ascender de la ingenuidad al criticismo. Y esta ascensión significaba ya una inserción del hombre en su problemática y su capacidad de optar y rechazar prescripciones, las amenazas a los privilegios se harían mayores. Podemos señalar pues, que para el irracionalismo sectario la humanización del hombre era como si fuese lo opuesto - su deshumanización.

Con la intención de precisar esta idea, en entrevista* del Instituto de Acción Cultural (IDAC), relacionada con las supuestas posiciones mecanicistas y objetivistas de Paulo Freire, referida a la toma de conciencia del proceso revolucionario como estrategia capaz de orientar su acción de transformación social y política, el IDAC, alude a *Marx* sobre el hecho de que esta situación revolucionaria implica no sólo factores *objetivos* sino también factores *subjetivos*.

El propio Paulo Freire sostiene que uno de los problemas fundamentales que siempre ha preocupado a la filosofía y, en especial, a la filosofía moderna, es la cuestión de las relaciones entre sujeto y objeto, conciencia y realidad, pensamiento y ser, teoría y práctica. Esto implica que toda tentativa de comprensión de esas relaciones que se funde en el dualismo sujeto-objeto, negando así la *unidad dialéctica* que hay entre ellos, es incapaz de explicar en forma coherente esas relaciones. Consecuentemente, al romper esta *unidad dialéctica*, la visión cae en la negación ya de la subjetividad, sometiéndola a poderes de la conciencia que crecería a su gusto, ya de la realidad de la conciencia, transformándola así en mera copia de la objetividad. “En realidad, ni la conciencia es exclusivamente una réplica de la realidad ni ésta es la construcción caprichosa de la conciencia. Solamente por la comprensión de la *unidad dialéctica* en que se encuentran solidarias subjetividad y objetividad podemos escapar tanto al error subjetivista como al error mecanicista, y entonces percibir el papel de la conciencia o del “cuerpo consciente” en la transformación de la realidad”⁵⁷. Sin duda pues que esta posición del autor posee una raíz marxista; citada en *La sagrada familia*: “La historia no hace nada, no posee ninguna riqueza, no libra ninguna clase de lucha, quien hace todo esto, quien posee y lucha es el hombre mismo, el hombre real, vivo; no es la que utiliza al hombre para alcanzar sus fines - como si se tratase de una persona aparte - porque la historia no es sino la actividad del hombre que persigue objetivos”. De ahí que, la situación dada, como situación problemática, implica lo que en la *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire ha

⁵⁵ Ibidem, p. 55.

⁵⁶ Ibidem, p. 57.

* Entrevista con el Instituto de Acción Cultural de Ginebra, 1973.

⁵⁷ FREIRE, Paulo, La importancia de leer y el proceso de liberación, pp. 26-27.

llamado “inédito viable”, esto es, la futuridad a construir, y esta concreción, que exige la superación de la situación obstaculizante, sólo se verifica, a través de la praxis. “La praxis no es la acción ciega, desprovista de intención o de finalidad. Es acción y reflexión. Mujeres y hombres son seres humanos porque se han hecho históricamente seres de la praxis, y así se han vuelto capaces de transformando el mundo, conferirle significado”.

Ahora bien, en la toma de conciencia, ese aprender a leer y escribir la propia realidad, ¿sólo es posible *en y por* la práctica transformadora de esa realidad de opresión?

Antes de responder esta cuestión, Paulo Freire señala que es preciso discutir primero lo que viene a ser el “contexto teórico”. Partamos de que ni el subjetivismo, por un lado, ni el objetivismo mecanicista, por el otro, son capaces de explicar en forma concreta este problema. “Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría. Del mismo modo, no hay contexto teórico “verdadero a no ser en unidad dialéctica con el contexto concreto”⁵⁸. De este modo, en el “contexto teórico”, tomando distancia de lo concreto buscamos la razón de ser de los hechos. Procuramos superar la mera opinión que de ellos tenemos y que la toma de conciencia de los mismos nos proporciona, para llegar a un conocimiento cabal, cada vez más científico de ellos. “En el “contexto concreto”, somos sujetos y objetos en relación dialéctica con el objeto; en el “contexto teórico” asumimos el papel de sujetos concedores de la relación sujeto-objeto que se da en el “contexto concreto” para, volviendo a éste, actuar mejor como sujetos en relación con el objeto”⁵⁹. Por lo tanto, parece claro que los educandos no necesitan contexto teórico - en nuestro caso “círculo de cultura” - para realizar la toma de conciencia de su situación objetiva de oprimidos. No obstante, esta toma de conciencia se da en el “contexto concreto” a través de su experiencia cotidiana, con toda la dramaticidad que ella entraña, toman conciencia de su condición de oprimidos. Sólo así, en la unidad dialéctica de la práctica y la teoría, es posible superar el carácter alienante de la cotidianidad, como expresión de nuestra manera espontánea de movernos en el mundo o como resultado de una acción que se mecaniza o se burocratiza. De ahí que, este movimiento dialéctico se plantea como exigencia fundamental a quien pretenda conocer la realidad. “Este movimiento implica, por un lado, que ese sujeto necesita un instrumento teórico para operar el conocimiento de la realidad y, por el otro, que debe reconocer la necesidad de reformularlo en función de los descubrimientos que logre hacer con su aplicación”⁶⁰. Por lo tanto, los resultados de su acto de conocer deben constituirse como normas de juicio de su propio comportamiento cognoscitivo.

Dado que el problema de la conciencia no puede someterse a limitaciones ajenas, el temor por los destinos democráticos, por la humanización del hombre, se veían amenazado por los fanatismos que separan a los hombres, los embrutecen y generan odios. Esta esperanza* amenazada tenía, por

⁵⁸ Ibidem, pp. 30 -31.

⁵⁹ Idem, p. 31.

⁶⁰ Ibidem, p. 33.

* El clima de esperanza de las sociedades desalienadas, que se vuelven sobre sí mismas, autoobjetivándose, corresponde al proceso de apertura en que ellas se comprenden. Cualquier amenaza de retroceso en este tránsito del que el irracionalismo sectario es causa y efecto, y del cual resulta un retorno al período cerrado, constituye un impacto destructivo o casi destructivo de la esperanza. Presentíamos que el Brasil marchaba hacia la tragedia del retroceso. Y la esperanza que nacía del descubrimiento que la sociedad comenzaba a hacer de sí misma como inacabada sería diluido bajo la presión loca de los irracionalismos. El descubrimiento del ser inacabado hacía de la esperanza una leyenda que, amenazada por aquella locura, dejaría a la sociedad “condenada a morir de frío”. Como morir de frío es el destino de los que no ven, sean hombres o sociedades. Sólo en la búsqueda de una renovación estará su vitalidad. Sólo en la convicción permanente del ser inacabado puede encontrar el hombre y las sociedades el sentido de esperanza. Quien se juzga acabado estará muerto. No descubre siquiera su indignancia. La sociedad brasileña que iniciaba el aprendizaje de la

un lado sus raíces en el propio pasaje que hacían las sociedades. En las sociedades alienadas, condición de donde partíamos, las generaciones oscilan entre el optimismo ingenuo y la desesperación. En consecuencia, estas sociedades son incapaces de crear proyectos autónomos de vida, y en su lugar buscan en trasplantes inadecuados la solución para los problemas de su contexto, son así, utópicamente idealistas, para hacerse después pesimistas y desesperadas.

Por ello insistimos que en el nivel anterior de autodesestimación, de inferioridad característica de la alienación, que amortece el ánimo creador de estas sociedades y las impulsa siempre a las imitaciones, comienza a ser sustituido por otro, de desconfianza. En tal sentido, la sociedad llega a conocerse a sí misma, renuncia a la vieja postura de objeto y va asumiendo la de sujeto. Por lo tanto, la desesperación y el pesimismo anterior frente a su presente y futuro, como también aquel optimismo ingenuo, se sustituye por otro crítico. Por esperanza. “Este clima de esperanza, que nace precisamente cuando la sociedad se vuelve sobre sí misma y se descubre inacabada, con un sinnúmero de tareas por cumplir, se destruye en gran parte bajo el impacto del sectarismo, que se inicia cuando, “caída” la sociedad cerrada, comienza el fenómeno que *Mannheim* llama “democratización fundamental” y que implica una creciente participación del pueblo en su proceso histórico”⁶¹. Pero, si anteriormente el pueblo se encontraba en una sociedad cerrada, *inmerso* en el proceso, con la destrucción y la entrada de la sociedad en la época de tránsito, *emerge*. No obstante, a esta sociedad ya no le satisface asistir, al contrario, quiere participar, y su participación, que implica una mera toma de conciencia y no una concienciación - desarrollo de la toma de conciencia -, amenaza a las élites detentoras de privilegios. Entonces, éstos se agrupan para defenderlos, y en nombre de la libertad “amenazada”, las élites repelan la participación del pueblo, defendiendo una democracia *sui generis* en la que el pueblo es un enfermo al cual se deben aplicar remedios. Pero su enfermedad es precisamente tener voz y participación.

Por esta razón, llaman subversivos a aquellos que se integran en el dinamismo del tránsito y se hacen representantes de él. Subversivos - dicen - porque amenazan el orden. Olvidan éstos, que el concepto de orden no sólo es del mundo estético, físico o ético, sino también el histórico-sociológico. La actitud subversiva es esencialmente guiada por apetitos, conscientes o no, de privilegios. “La subversión por tanto no es sólo de quien, no teniendo privilegios, quiera tenerlos, sino también de aquellos que teniéndolos pretendan mantenerlos. Por eso mismo, en una sociedad en transición como la nuestra, subversivo era tanto el hombre común que “emergía” en posición ingenua en el proceso histórico, en búsqueda de privilegios, como también lo era y lo es aquel que pretendía y pretende mantener un orden sin vigencia”⁶². No es posible o es casi imposible, vivir en una sociedad bajo un clima histórico cultural como éste sin que se desencadenen fuerzas intensamente emocionales que son el resultado de los propios embates de las contradicciones. Este clima emocional, que se prolonga en irracionalismos, es el que genera y hace crecer las posiciones sectarias: los que pretendían detener la historia y mantener sus privilegios, y los que pretendían anticipar la historia, para así “acabar” con los privilegios, ambos minimizando al hombre, ambos ocasionando, con su colaboración, la masificación. Soluciones asistencialistas que poseen una doble contradicción. En primer lugar contradecían la vocación natural de ser persona - ser sujeto y no objeto - y el asistencialismo hace de quien recibe la asistencia un objeto pasivo, sin posibilidad de participar en el proceso de su propia recuperación. En segundo lugar contradecían el proceso de “democratización fundamental” en que estábamos situados. De ahí que, el gran peligro del

esperanza, puede ahora, antes de juzgarse ilusoriamente acabada, asistir a la destrucción de su esperanza. Y sus generaciones más jóvenes caen en una apatía, en una alienación, en un activismo nuevo. Todo desesperanza.

⁶¹ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 47.

⁶² Ibidem, pp. 48 - 49.

asistencialismo esté en la violencia del antidiálogo, que impone al hombre mutismo y pasividad, no le ofrece condiciones necesarias para el desarrollo o la “apertura” de su conciencia que, en las democracias auténticas, ha de ser más crítica.

En efecto, lo que importa es realmente ayudar al hombre a recuperarse, pero también a los pueblos, hacerlos agentes de su propia recuperación. Importa ponerlos en una posición conscientemente crítica frente a sus problemas. Exactamente porque el asistencialismo es una forma de acción que roba al hombre condiciones para el logro de una de las necesidades fundamentales de su alma: la *responsabilidad*. De ahí que la responsabilidad sea un hecho existencial. De ahí que ella no pueda ser incorporada al hombre intelectual sino vivencialmente, puesto que en el asistencialismo no hay responsabilidad, no hay decisión, sólo hay gestos que revelan pasividad y “domesticación”. Gestos y actitudes. No será pues con soluciones de este orden, internas o externas, como se ofrecerá al país un destino democrático. Lo que se necesita, por el contrario, son soluciones *con el pueblo y nunca sobre o simplemente para él*. La democratización de la cultura, precisa prestar atención a los déficit cuantitativos y cualitativos de nuestra educación, ya que estos constituyen obstáculos al desarrollo del país y a la creación de una mentalidad democrática, contradiciendo a la vez, el ímpetu de emancipación. Y aunque ya se pensaba, en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, una educación que fuese una introducción a esta democratización y que por eso mismo, no considerase al hombre espectador del proceso, sino que lo considerase como sujeto, que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, esto es, en una alfabetización en que el hombre, no siendo objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la reinvención, la reivindicación. En estos planteamientos, se partía de la posición normal del hombre, la de no sólo *estar* en el mundo sino *con él*, trabando relaciones permanentes con este mundo, que surgen de la creación y recreación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural, representado en la realidad cultural. De ahí entonces que no haya ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta*.

Mientras que la conciencia crítica al ser la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus relaciones causales y circunstanciales, la conciencia ingenua, por el contrario se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada. Mientras tanto, la conciencia mágica, por su parte, no se considera “superior a los hechos”, dominándolos desde fuera, ni “se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada”. Se podría decir que es propio de esta conciencia, el fatalismo que le lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre. Entonces, lo propio de la conciencia crítica es su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad; para la conciencia fanática, cuya patología de la ingenuidad lleva a lo irracional, lo adecuado es el acomodamiento, el ajuste y la adaptación. “Lo que deberíamos hacer en una sociedad en transición como la nuestra, en pleno proceso de *democratización fundamental* en el cual el pueblo emerge, es intentar una educación que fuese capaz de colaborar con él en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento. Educación que pusiese a su disposición los medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica”⁶³. Estábamos así, intentando una educación que identificada con las

* Nadie ignora todo, nadie sabe todo. La absolutización de la ignorancia, además de ser la manifestación de una conciencia ingenua de la ignorancia y del saber, es instrumento del que se sirve la conciencia dominadora para arrastrar a los llamados “incultos”, los “absolutamente ignorantes” que, “incapaces de dirigirse”, necesitan de la “orientación”, de la “dirección”, de la “conducción” de los que se consideran a sí mismos “cultos superiores”.

⁶³ Ibidem, p. 102.

condiciones de nuestra realidad, al integrarse a nuestro tiempo y a nuestro espacio, ayudara al hombre a reflexionar que su vocación de sujeto debía realmente ser crítica e instrumental.

Se pensaba en un método activo que fuese capaz de hacer crítico al hombre a través del debate en conjunto de situaciones desafiantes, estas situaciones tendrían que ser existenciales para tales grupos. De otra manera estaríamos repitiendo los errores de una educación alienada. De ahí la urgencia de una educación que fuese capaz de ayudar a lograr la inserción, como actitud que tomando al pueblo que emergía por la “descomposición de la sociedad”, fuese capaz de llevarlo de la transitividad ingenua a la crítica, a fin de evitar su masificación. Y la respuesta se halla en un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico; en una modificación del programa educacional; y, en el uso de técnicas tales como la reducción* y la codificación. Y esto sólo podría lograrse con método activo, dialogal y participante*. Seguros de que la contribución del educador habría de ser la de una educación crítica y criticista, es decir, de una educación, que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo. Resulta indispensable convencernos de que una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces tan bruscas y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo necesita una reforma urgente y total en el proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educacional de las instituciones, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos. Por todo eso, esta sociedad necesita de una educación para la decisión, de una educación para la responsabilidad social y política. “Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos”⁶⁴. Solamente así, podemos reconocer que frente a una sociedad dinámica en transición, la posición será la de no admitir una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino a aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”.

Esta posición, en la que subyacen fundamentos éticos, nos permite sostener nuestra creencia sólo en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente o cada vez más racional*. Puesto que la propia esencia de la democracia incluye una

* Si encaramos el programa en su extensión, observamos que éste es una totalidad cuya autonomía se encuentra en las interrelaciones de sus unidades, que son también, en sí, *totalidad*, al mismo tiempo que son *parcialidades* de una totalidad mayor. Los temas, siendo en sí totalidades también, son parcialidades que, en interacción, constituyen las unidades temáticas de la totalidad programática. En la “reducción temática”, que es la operación de “escisión” de los temas en cuanto totalidades, se buscan sus núcleos fundamentales, que son parcialidades. De este modo, “reducir” un tema es escindirlo en sus partes para, retornando a él como totalidad conocerlo mejor.

En la “codificación” se procura retotalizar el tema escindido en la representación de situaciones existenciales. En la “descodificación”, los individuos, escindiendo la codificación como totalidad, aprehenden el tema o los temas en ella referidos. Dicho proceso de “descodificación”, que en su dialecticidad no acaba en la escisión, que realizan en la codificación como totalidad temática, se completa en la retotalización de la totalidad escindida, a la que no solamente comprenden más claramente, sino que van también percibiendo las relaciones con otras situaciones codificadas, todas ellas representaciones de situaciones existenciales.

* A más B = Diálogo = comunicación, intercomunicación.

Relación de “simpatía” entre los polos en busca de algo. Matriz: amor, humildad, esperanza, fe, confianza, crítica.

⁶⁴ Ibidem, p. 85.

* Al usar la expresión racionalidad o racionalismo, hacemos nuestras las palabras de Popper: “Lo que llamo verdadero racionalismo es el racionalismo de Sócrates. Es la conciencia de las propias limitaciones, la modestia intelectual de los que saben cuántas veces

nota fundamental, que es intrínseca: *el cambio*. Y lo implica precisamente porque los regímenes democráticos se nutren en verdad del cambio constante. Son flexibles, inquietos y, por eso mismo, el hombre de esos regímenes debe tener mayor flexibilidad de conciencia*. La falta de esta permeabilidad viene siendo una de las más serias irregularidades de los regímenes democráticos actuales, por la ausencia de correspondencia entre el sentido del cambio, característico no sólo de la democracia sino de la civilización tecnológica, y una cierta rigidez mental del hombre que, masificándose, deja de asumir posturas conscientemente críticas frente a la vida. De ahí su identificación con formas místicas que explican el mundo. Su comportamiento es el del hombre que dolorosamente, pierde su dirección. Nuestra democracia en aprendizaje se hallaba, en cierto aspecto, el histórico-cultural, marcada por irregularidades fruto de nuestra inexperiencia de autogobierno, indispensable para el desarrollo de la democracia. Pero más importante aún se nos presenta el esfuerzo de la reformulación de nuestro actuar educativo, en el sentido de la auténtica democracia. Actuar educativo que, no olvidando o desconociendo las condiciones culturales de nuestra formación paternalista, vertical, y por ello antidemocrática, no olvidase tampoco las nuevas condiciones actuales.

Podemos decir que ante la defensa del proceso de rebelión del hombre, no se pretende una posición espontánea de los sujetos en rebelión, sino una postura crítica. “Entenderemos la rebelión como un síntoma de ascensión, como una introducción a la plenitud. Por eso mismo es que nuestra simpatía por la rebelión no podría radicar nunca en sus manifestaciones preponderantemente pasionales. Por el contrario, nuestra simpatía está sumada a un profundo sentido de responsabilidad que siempre nos llevó a luchar por la promoción impostergable de la ingenuidad crítica, de la rebelión en inserción”⁶⁵. Por ello, el punto de partida que defendíamos, era la premisa de que existe un saber democrático que ofrece al hombre experiencias existenciales. Mientras que en la insistencia de nuestras tendencias verbosas, muchas veces nosotros pretendemos transmitir al pueblo esta sabiduría nacionalmente. Como si fuese posible dictar cátedra sobre democracia y al mismo tiempo consideramos “absurda e inmoral” la participación del pueblo en el poder. “De ahí la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida”⁶⁶. No existe nada que contradiga y comprometa más la superación popular que una educación que no permita experimentar el debate y el análisis de los problemas y que no le propicie condiciones de verdadera participación. Una educación que lejos de identificarse con el nuevo clima para ayudar a lograr la democratización intensifique nuestra inexperiencia democrática, alimentándola. Educación que se pierde en el estéril palabrerío, hueco y vacío.

Asimismo, cuando se critica nuestra educación, nuestro apego a la palabra hueca, a la verbosidad, se dice que su pecado es ser “teórica”. Se identifica así, absurdamente, teoría con verbosidad. Pedagógicamente hablando, es teoría lo que nosotros precisamos, teoría que implique una inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente. Precisamente porque teorizar, es contemplar; no en el sentido distorsionado que le damos de oposición a la realidad, de abstracción. Nuestra educación no es teórica porque le falta

yerran y cuánto dependen de otros aún para obtener ese conocimiento”. Karl Popper, *A sociedade democrática e seus inimigos*, traducción brasileña.

* Véase Zevedei Barbu, *Democracy and dictatorship*.

⁶⁵ Ibidem, p. 87.

⁶⁶ Ibidem, p. 88.

ese apego a la comprobación, a la invención, al estudio. Es verbosa, es palabrería, es “sonora”, es “asistencialista”, no comunica; hace comunicados, cosas que son bien diferentes. Entre nosotros, por el contrario, la educación tendría que ser, ante todo, un esfuerzo constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales el hombre sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e ingerencia, que concuerden con el nuevo clima transicional. Comprendido así, no sería pues la sola recuperación del analfabetismo, la alfabetización puramente mecánica, lo que llevaría a la rebelión popular a la inserción, sino la superación de nuestra inexperiencia democrática.

Por todo ello, debemos advertir que con esta educación desvinculada de la vida, centrada en la palabra hablada* “milagrosamente” vacía, de la realidad que debe representar, no se desarrollaría en el hombre la conciencia crítica, indispensable para nuestra democratización. No existe nada o casi nada en nuestra educación que desarrolle en nuestro estudiante el gusto al estudio, a la comprobación, a la revisión de los “descubrimientos” - que desarrollaría la conciencia transitivo-crítica. Su peligrosa superposición a la realidad intensifica en nuestro estudiante su conciencia ingenua. De ahí que, esta posición de la escuela, generalmente maravillada ella misma por la sonoridad de la palabra, por la memorización de fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los medios de aprendizaje en formas meramente nacionales, ya es una posición ingenua. “Nos convencemos cada vez más que en nuestra inexperiencia democrática se hallan las raíces de este nuestro apego a la palabra hueca, al verbo, al énfasis en los discursos, a la elegancia de la frase. Toda esta manifestación oratoria, casi siempre sin profundidad, revela ante todo, una actitud mental; revela ausencia de permeabilidad característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la crítica la nota fundamental de la mentalidad democrática”⁶⁷. Por lo tanto, es importante reconocer que en estas formas ingenuas de encarar la realidad, tratamos también ingenuamente los problemas y discutimos superficialmente los asuntos.

Después de todo, podemos decir que nuestra cultura basada en la palabra* corresponde a nuestra inexperiencia dialogal, de investigación, de estudio, que por su lado, está íntimamente ligada a la crítica, nota fundamental de la mentalidad democrática. “La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no sólo pueden sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia. La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser farsa”⁶⁸. No sería posible formar hombres que se integren a este impulso democrático, con una educación de este tipo, porque ésta contradice ese impulso y hace resaltar nuestra inexperiencia democrática.

**El error de la izquierda es perderse en discursos agresivos,
dogmáticos, en análisis y propuestas mecanicistas;
es perderse en una comprensión fatalista de la historia,
finalmente antihistórica, en la que el futuro,
desproblematizado, se vuelve inexorable.**

* En este sentido, ver las excelentes observaciones de *Fromm* sobre la alienación del lenguaje, en *Marx y su concepto del hombre*: “Hay que tener en cuenta siempre el peligro de la palabra hablada, que amenaza con sustituir a la experiencia vivida”, p. 57.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 91.

* Véase Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, una de las mejores obras en este sentido, si no la mejor, ya publicadas en Brasil.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 92

2.4 El diálogo como quehacer educativo ante el poder de la sociedad dominante.

**La educación conlleva una apertura al diálogo
y exige destacar la riqueza de la convivencia
con quienes son diferentes a nosotros;
algo que es consustancial con la consideración
de un ser humano que esta aprendiendo siempre
y que, por tanto, esta lleno de dudas
y precisa de la reflexión y del debate con los demás*.**

Nos proponemos iniciar nuestra reflexión con un punto muy propio que se plantea en las relaciones humanas. La condición natural de los hombres como son seres del quehacer, se debe a que su hacer, es acción y reflexión, es praxis, y es también, transformación del mundo. De ahí que, todo hacer del quehacer debe tener una teoría que lo ilumine. Dado que el quehacer es teoría y práctica, no puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo. Antes bien, para comprender esta posición, valdría analizar la afirmación de *Lenin*: “Sin teoría revolucionaria no puede haber movimiento revolucionario”, lo cual significa que no hay revolución en el verbalismo ni tampoco con el activismo sino con la praxis, ya que ésta, sólo es posible a través de la reflexión y la acción que inciden sobre las estructuras que deben transformarse. “El esfuerzo revolucionario de transformación radical de estas estructuras no puede tener en el liderazgo revolucionario a los hombres del *quehacer* y en las masas oprimidas hambres reducidos al puro *hacer*”⁶⁹. Por tanto, este proceso revolucionario es un punto que debería estar exigiendo una permanente y valerosa reflexión de todos aquellos que realmente se comprometen con los oprimidos en la causa de su liberación. En última instancia, significa que el verdadero compromiso con ellos, que implica la transformación de la realidad en que se hallan oprimidos, reclama una teoría de la acción transformadora que no puede dejar de reconocerles su papel en este proceso.

Por su parte, es necesario decir que el liderazgo que niega la praxis verdadera a los oprimidos, se niega, consecuentemente, en la suya, en la que, de este modo tiende a imponer a ellos su palabra transformándola, en una palabra falsa, de carácter dominador, instaurando con este procedimiento una contradicción entre su modo de actuar y los objetivos que pretende alcanzar, al no entender que sin el diálogo con los oprimidos no es posible la praxis auténtica ni para unos ni para otros. Por esta razón, se puede señalar que en la práctica educativa, la manipulación, la esloganización, el depósito, la conducción, la prescripción no deben aparecer nunca como elementos constitutivos de la praxis revolucionaria, precisamente porque son acciones dominadoras. De ahí exactamente, que el dominador no tenga otro camino sino negar a las masas populares la praxis verdadera. Negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente. “Las masas populares no deben “admirar” el mundo auténticamente; no pueden denunciarlo, cuestionarlo, transformarlo para lograr su humanización, sino adaptarse a la realidad que sirve al dominador. Por esto mismo, el quehacer de éste no puede ser dialógico. No puede ser quehacer problematizante de los hombres-mundo o de los hombres en sus relaciones con el mundo y con los hombres”⁷⁰. Pero además, es importante detenernos a considerar que en la misma insistencia por imponer la dialoguicidad entre el liderazgo revolucionario y las masas oprimidas, insistiremos que ambas deben comprometerse en el proceso de una conciencia cada vez más crítica de su papel de sujetos en la transformación; precisamente porque todo esto, nos lleva también a reconocer que el diálogo con las masas populares es una exigencia radical de toda revolución auténtica, porque ella es revolución.

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 14.

⁶⁹ FREIRE, Paulo, OP. Cit. p. 158.

⁷⁰ Ibidem, p. 159.

La verdadera revolución, tarde o temprano debe instaurar el diálogo valeroso con las masas. Solo porque su legitimidad radica en el diálogo con ellas, y no en el engaño ni en la mentira*, no puede temer a las masas, a su expresividad, a su participación efectiva en el poder. Tampoco puede negarlas, ni puede dejar de rendirles cuenta. De hablar de sus aciertos, de sus errores, de sus equívocos, de sus dificultades. “El diálogo, como exigencia radical de la revolución, responde a otra exigencia radical, que es la de concebir a los hombres como seres que no pueden ser al margen de la comunicación, puesto que son comunicación en sí. Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios”⁷¹. En la educación como situación gnoseológica, el acto cognoscente del sujeto educador sobre el objeto cognoscible no se agota en él, ya que, dialógicamente, se extiende a otros sujetos cognoscentes, de tal manera que el objeto cognoscible se hace mediador de la cognoscibilidad de ambos. El liderazgo revolucionario tiene en los oprimidos a los sujetos de la acción liberadora y en la realidad, a la mediación de la acción transformadora de ambos.

En esta actividad no es posible hablar ni de actor, en singular, y menos aun de actores, en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación. Solo entonces, podemos decir que la revolución es hecha por ambos, en una solidaridad inquebrantable, solidaridad que sólo nace del testimonio que el liderazgo dé al pueblo, en el encuentro humilde, amoroso y valeroso con él. No obstante, puede pensarse que al hacer la defensa del diálogo*, como este encuentro de los hombres en el mundo para transformarlo, estemos cayendo en una actitud ingenua, en un idealismo subjetivista, sin embargo, nada hay más concreto y real que la relación de los hombres en el mundo y con el mundo, o bien, de los hombres con los hombres, como también aquella de algunos hombres contra los hombres, en tanto clase que oprime y clase oprimida. Aunque son muchos los que piensan que la transformación de la realidad puede verificarse en términos mecanicistas, es decir, sin la problematización de esta falsa conciencia del mundo o sin la profundización de una conciencia, por esto mismo menos falsa, de los oprimidos en la acción transformadora. “No hay realidad histórica que no sea humana. No existe historia *sin* hombres así como no hay una historia *para* los hombres sino una historia *de* los hombres que, hecha por ellos, los conforma”.

Seríamos falsamente realistas al creer que el activismo, que no es verdadera acción, es el camino de la revolución. En cambio, seremos verdaderamente críticos si vivimos la plenitud de la praxis, vale decir, si nuestra acción entraña una reflexión crítica que, organizando cada vez más el pensamiento, nos lleve a superar el conocimiento cada vez más ingenuo de la realidad, con el que los hombres lleguen a la razón de esta. No obstante, si el liderazgo revolucionario les niega a las masas el pensamiento crítico, se restringe a sí mismo en su pensamiento o por lo menos en el hecho de pensar correctamente. El liderazgo no puede pensar *sin* las masas, ni *para* ellas, sino *con* ellas. “Quien puede pensar sin las masas, sin que se pueda dar el lujo de no pensar en torno a ellas, son las élites dominadoras, a fin de, pensando así, conocerlas mejor y, conociéndolas mejor, dominarlas mejor. Lo que podría parecer un diálogo de éstas con las masas, una comunicación con ellas, sean meros “comunicados”, meros “depósitos” de contenidos domesticadores. Su teoría de la acción se contradiría si en lugar de prescripción implicara una comunicación, un diálogo”⁷². Al

* “Si algún beneficio se pudiera obtener de la duda - dice *Fidel Castro* al hablar al pueblo cubano confirmando la muerte de *Guevara* -, nunca fueron armas de la revolución la mentira y el miedo a la verdad, la complicidad de cualquier falsa ilusión o la complicidad con cualquier mentira.” (*Granma*, 17 de octubre de 1967. El subrayado es nuestro.)

⁷¹ *Ibidem*, p. 162.

* Paulo Freire subraya una vez más que este encuentro dialógico no puede verificarse entre antagónicos.

⁷² *Ibidem*, p. 166.

contrario, el único modo correcto de pensar, desde el punto de vista de la dominación, es evitar que las masas piensen, vale decir: no pensar *con* ellas.

Efectivamente, en todas las épocas los dominadores fueron así, jamás permitieron a las masas pensar correctamente. “Las masas son la matriz constituyente y no la incidencia pasiva de su pensamiento. Aunque tenga que pensar en torno de las masas para comprenderlas mejor, esta forma de pensamiento se distingue de la anterior. La distinción radica en que, no siendo este un pensar para dominar sino para liberar, al pensar en torno de las masas, el liderazgo se entrega al pensamiento de ellas”⁷³. Por tanto, en el proceso revolucionario sólo existe un camino para la autenticación del liderazgo que emerge: “morir” para renacer a través de los oprimidos. No obstante, cualquier aproximación que hagan los opresores de los oprimidos, en cuanto clase, los sitúa inexorablemente en la perspectiva de la falsa generosidad. De ahí que, si las élites opresoras se fecundan necrofílicamente en el aplastamiento de los oprimidos, el liderazgo revolucionario sólo puede fecundarse de la *comuni3n* con ellos. Ésta es la razón por la cual el quehacer opresor no puede ser humanista, en tanto que el revolucionario necesariamente lo es. Vale decir, tanto el deshumanismo de los opresores como el humanismo revolucionario implican la ciencia. El humanismo científico revolucionario no puede, en nombre de la revolución tener en los oprimidos objetos pasivos útiles para un análisis cuyas conclusiones prescriptivas deben seguir. Y no puede, precisamente porque esto significaría dejarse caer en uno de los mitos de la ideología opresora, el de la *absolutización de la ignorancia*, que implica la existencia de alguien que la decreta a alguien.

Podemos decir que aunque el liderazgo no admite que sólo él puede saber, lo que equivaldría a desconfiar de las masas, tampoco puede esloganizar a las masas, sino dialogar con ellas, a fin de que su conocimiento empírico en torno de la realidad, fecundado por el conocimiento crítico del liderazgo, se vaya transformando en la *raz3n* de la realidad. Al contrario, lo que debe hacer el liderazgo revolucionario es problematizar a los oprimidos no sólo éste, sino todos los mitos utilizados por las élites opresoras para oprimir más. “Hay quienes piensan, quizá con buenas intenciones pero en forma equivocada que por ser lento el proceso dial3gico* - lo cual no es verdad - se debe hacer la revolución sin *comunicaci3n*, a través de los “comunicados”, para desarrollar posteriormente un amplio esfuerzo educativo. Agregan a esto que no es posible desarrollar un esfuerzo de educación liberadora antes de acceder al poder”⁷⁴. Creen (no todos) en la necesidad del diálogo con las masas, pero no creen en su viabilidad antes del acceso al poder.

En este sentido, no es posible, por parte del liderazgo, un modo de comportamiento educativo-crítico antes del acceso al poder, precisamente porque niegan el carácter pedag3gico de la revolución entendida como acci3n cultural, paso previo para transformarse en “revoluci3n cultural. “Por otra parte, si no es posible dialogar con las masas populares antes del acceso al poder, dado que a ellas les falta la experiencia del diálogo, tampoco les será posible acceder al poder ya que les falta, igualmente, la experiencia del poder. Precisamente porque defendemos una dinámica permanente en el proceso revolucionario, entendemos que en esta dinámica, en la praxis de las

⁷³ Ibidem, p. 168.

* Subrayemos, una vez más, que no establecemos ninguna dicotomía entre el diálogo y la acci3n revolucionaria, como si hubiese un tiempo de diálogo, y otro, diferente, de revoluci3n. Afirmamos, por el contrario que el diálogo constituye la “esencia” de la acci3n revolucionaria. De ahí que, en la teoría de esta acci3n, sus *actores*, *intersubjetivamente*, incidan su acci3n sobre el *objeto*, que es la realidad de la que dependen teniendo como objetivo, a través de la transformaci3n de ésta, la humanizaci3n de los hombres. Esto no ocurre con la teoría de la acci3n opresora, cuya “esencia” es antidual3gica. En ésta el esquema se simplifica. Los *actores* tienen como *objetos* de su acci3n, la *realidad* y los *oprimidos*, simultáneamente; y como *objetivo*, el mantenimiento de la opresi3n, por medio del mantenimiento de la realidad opresora.

⁷⁴ Ibidem, pp. 172-173.

masas con el liderazgo revolucionario, es donde ellas y sus líderes más representativos aprenderán a ejercitar el diálogo y el poder”⁷⁵. Por todo esto, podemos deducir que el diálogo con las masas no es una concesión, ni un regalo, ni mucho menos una táctica que deba ser utilizada para dominar como lo es por ejemplo la esloganización, al contrario, el diálogo es una condición fundamental para su verdadera humanización. Sólo así, podemos afirmar que una “acción libre, solamente lo es en la medida en que el hombre transforma al mundo y se transforma a sí mismo; si una condición para la libertad es el despertar de las posibilidades creadoras del hombre; si la lucha por una sociedad libre se da a menos que, por medio de ella, pueda crearse siempre un mayor grado de libertad individual”, debe reconocerse, entonces, al proceso revolucionario su carácter eminentemente pedagógico. Es decir, de una pedagogía problematizante y no de una pedagogía de “depósitos”, “bancaria”. Por lo tanto, el camino de la revolución es el de la apertura hacia las masas populares, y no el del encerramiento frente a ellas, ni el de la desconfianza para ellas.

El mismo acto de conocimiento exige no sólo objetos cognoscibles, sino sujetos de conocimiento. Puesto que siempre se trata de un proceso, el hecho de conocer supone una situación dialéctica: no estrictamente un “Yo pienso”, sino un “Nosotros pensamos”. No es el “Yo pienso” el que constituye al “Nosotros pensamos”, sino más bien el “Nosotros pensamos” lo que me posibilita pensar. Epistemológicamente hablando, el objeto de conocimiento no es un término de conocimiento para el sujeto de conocimiento, sino una mediación de conocimiento. Por ejemplo, como cualquier acto de estudio, la lectura no es un puro pasatiempo sino una tarea seria en la que los lectores tratan de clarificar las dimensiones oscuras de su estudio. Leer, no es memorizar, sino reescribir los contenidos. Debemos deponer la ingenua idea de “consumir” lo que leemos. Como *Sartre*, podríamos llamar a esta noción el concepto nutricionista del conocimiento, según el cual aquellos que leen y estudian lo hacen para convertirse en “intelectuales gordos”^{*}. Esto podría justificar expresiones tales como “hambriento de conocimiento”, “sediento de conocimiento”, y el tener o no “apetito de saber”. El propio concepto artificial anima actualmente aquella práctica educativa en la que el conocimiento es un acto de transferencia. Esta concepción nutricionista, reconoce a los educadores como los poseedores del conocimiento, mientras que los educandos son “continentes vacíos”, que deben ser llenados con los depósitos de los educadores, en la cual, los educandos no necesitan formular preguntas ni presentar desafío alguno.

Suponiendo que el conocimiento fuese estático, y la conciencia algo vacío, que simplemente ocupa un cierto espacio en el cuerpo, esta clase de práctica educativa resultaría válida. Pero no es el caso. El conocimiento no es algo que esté hecho y acabado. Entonces, la conciencia es una “intención” con respecto al mundo. “En términos humanistas el conocimiento implica una unidad constante entre la acción y la reflexión en torno a la realidad. Tal como nuestra presencia en el mundo, nuestra conciencia transforma el conocimiento, actuando sobre y pensando acerca de lo que nos permite alcanzar el estado de reflexión”⁷⁶. Esta es la razón por la cual debemos tomar nuestra presencia en el mundo como el centro de nuestro análisis crítico. Y todo esto implica considerar diferentes prácticas en el campo de la alfabetización y presupone diferentes maneras de percibir a los analfabetos. Estas dos prácticas antagónicas que reflejan esas maneras de percibir a los analfabetos, son generalmente denominadas, domesticación y liberación^{*}.

⁷⁵ Ibidem, p.174.

^{*} Jean Paul Sartre, *Situations I*, Paris, Librairie Gallimard, 1959.

⁷⁶ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 114.

^{*} Esto sin embargo, no significa que el mero hecho de desarrollar una práctica de este tipo sea suficiente para liberar a los oprimidos. Antes bien significa que una práctica así ayuda a la liberación en la medida en que contribuye a que los analfabetos comprenda su realidad en términos críticos.

En primer lugar, en la modalidad domesticadora en la que el punto esencial es la dimensión manipulativa entre educadores y educandos, estos últimos se convierten en objetos pasivos, y en tanto individuos pasivos, a los educandos no se les llama para que participen creativamente en el proceso de aprendizaje, sino que se les rellena con las palabras de los educadores. “En el marco cultural de esta práctica, los educadores son presentados a los educandos como si estos últimos permanecieran aislados de la vida, como si el lenguaje-pensamiento fuese posible al margen de la realidad. En una práctica educativa de este estilo, las estructuras sociales no se discuten jamás como un problema que necesite ser revelado. Por el contrario, se las oscurece de diferentes formas para reforzar la “falsa conciencia” de los educandos”⁷⁷. Esto es, mientras que la educación domesticadora reduce a los educandos a una fácil adaptación a la realidad, la educación de carácter liberador es un proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad. En última instancia, podemos decir que el proceso de domesticación es prescriptivo en sí mismo; y el liberador es dialógico.

En este mismo sentido, también podemos decir que el problema de la “alfabetización” política, podría ser el análisis del “analfabetismo” político. De ahí que, si desde el punto de vista lingüístico un analfabeto es aquel que no sabe leer y escribir, un analfabeto político - independientemente de que sepa leer y escribir - es aquel que tiene una concepción ingenua de las relaciones de la humanidad con el mundo. Este tipo de persona tiene una visión ingenua de la realidad social absolutamente determinada, es decir, la realización social es más que algo que está en proceso de desarrollo*. Por tanto, una de las tendencias del analfabeto político es escapar de la realidad concreta - una forma de rechazarla - perdiéndose en concepciones abstractas del mundo. Es decir, la posición ingenua del sentido común resulta muy poco científica y la concepción de la historia puede ser mecanicista y fatalista, exactamente porque Historia es lo que ha acontecido, no lo que se está produciendo o lo que vendrá. Según esta visión, el presente es algo que deberá normalizarse, mientras que el futuro, en tanto repetición del presente, se convierte en la preservación del *statu quo*. Puesto que en ambas posturas niegan la condición de las personas como seres de la praxis, y al hacerlo también rechazan la historia. Ambas sufren de una falta de esperanza, y por lo tanto, en ninguno de estos casos es posible concebir a las personas como una *presencia* en el mundo, como seres de la praxis, de acción y de reflexión acerca del mundo.

Desde la perspectiva crítica, el proceso de alfabetización debería hacer la educación a través de la desmistificación de la realidad para ayudar a educadores y a educandos a superar el *analfabetismo político*. Pero, si por otro lado, no trascendemos la idea de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, impediremos la aparición de la conciencia crítica y de este modo estaremos reforzando el analfabetismo político. De ahí la necesidad imperante de trascender la práctica educativa que tiende a la domesticación, para reemplazarla por otra que tienda a la liberación. La educación para la libertad resulta imposible si no se produce esta muerte y renacimiento juntos. Esto significa, que al perpetuar la escuela como instrumento de control social, y al dicotomizar la enseñanza del aprendizaje, los educadores olvidan la advertencia de *Marx* en su tesis sobre el *Feuerbach*: “El educador también debería ser educado”. De ahí que, en una educación que contradice sus verdaderos objetivos socialistas, sus educadores generan analfabetismo político al producir un pensamiento antidialéctico.

⁷⁷ Ibidem, p. 115.

* En este sentido, muchos de aquellos que son analfabetos y semianalfabetos desde el punto de vista lingüístico, de hecho no lo son en el nivel político; en este sentido, son menos analfabetos que muchos eruditos. No es sorprendente. La práctica política que poseen, su experiencia a través del conflicto, (que en esencia es la comadrona de la verdadera conciencia), les enseña lo que los eruditos no aprenden ni pueden aprender de los libros.

De este modo, no podemos negar que la transformación de la sociedad proviene de un proceso revolucionario permanente que no se desvirtúa cuando la revolución alcanza el poder, entonces, digamos que la creación de este mundo nuevo exige la participación consciente de todo el pueblo, la superación de la dicotomía entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, y una forma de educación que no reproduzca conocimientos, sino que los construya, por lo tanto, desde la postura dialéctica, es imposible aceptar una separación ingenua entre la conciencia y el mundo, no obstante, cuando lo hacemos caemos, o bien en el idealismo ilusorio o en errores mecánicos*. “La palabra *concienciación* (basada en el término *concientizacão*), proceso en el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador, no debería entenderse como una manipulación idealista. Aun cuando nuestra visión de la concienciación no es ni subjetiva ni mecanicista sino dialógica, no podemos atribuirle un rol que no posee, el de transformar la realidad. Sin embargo, tampoco podemos reducirla a un mero reflejo de la realidad”⁷⁸. Es más, uno de los puntos importantes de la concienciación es provocar un reconocimiento del mundo, no como mundo “dado”, sino como mundo que está dinámicamente en “proceso de creación”.

De ahí que para lograr la concienciación, implícita en esta reflexión crítica acerca del mundo en tanto algo hecho, y en ese descubrimiento de otra realidad, no es posible ignorar la acción transformadora que produce este descubrimiento y comprensión concretos. Lograrlo, exige organizarse de un modo revolucionario para transformar el mundo real de un modo revolucionario. “Este sentido de organización exige una acción consciente, que aclara lo que no resulta evidente para la visión profunda de la conciencia. Es precisamente esta creación de una nueva realidad, prefigurada en la crítica revolucionaria de la realidad anterior, la que no puede agotar el proceso de concienciación, un proceso tan permanente como cualquier revolución real”⁷⁹. Sólo así podemos decir que la concienciación, en tanto proceso, puede producirse en cualquier momento y debería continuar allí dónde y cuándo la realidad transformadora asuma un nuevo aspecto. Vale decir, al interior del proceso de concienciación, la educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” de contenidos; no puede tampoco basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia *intencionada* al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo. Al contrario de la concepción “bancaria”, la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su *intencionalidad*, niega los comunicados y da existencia a la comunicación.

Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de los sujetos cognoscentes - educador por un lado, educandos por otro -, la educación problematizadora antepone, desde luego, la existencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Desde luego que sin esta superación no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible. Por lo tanto, este antagonismo entre las dos concepciones, la “bancaria”, que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente de ahí. Mientras la primera necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación. En realidad, no sería posible llevar a cabo la

* Existen dos formas de caer en el idealismo: una consiste en eliminar la verdadera subjetividad interna; la otra, en negar toda subjetividad real en nombre de la objetividad”. *Jean Paul Sartre*, *Search for a Method*, trad. por *Hazel E. Barnes*, Nueva York, Vintage Books, 1968, pág. 33.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 120.

⁷⁹ *Idem*, p. 120.

educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo, ya que sólo a través de éste se opera la superación de la que le resulta: no hay educador del educando, sino educador-educando con educando-educador. “De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos en el cual “los argumentos de autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas”⁸⁰. Antes bien, todo esto exige reconocer que ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, el mundo es su mediador.

Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos. Por eso mismo, en la educación “bancaria” no puede haber conocimiento, ya que los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador; y por el contrario, la práctica problematizadora no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto *narrador* del contenido conocido, en otro. Es siempre sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos. Aunque se podría decir que una de las tareas del educador problematizador es rehacer constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos, y éstos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien también es un investigador crítico. Sólo así, en la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su *ad-miración*, del estudio que debe realizarse, “readmira” la “admiración” que hiciera con anterioridad en la “admiración” que de él hacen los educandos. Mientras la práctica “bancaria” implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, por su parte, la educación problematizadora de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la *inmersión*; la segunda, por el contrario, busca la *emersión* de las conciencias, de la que resulta la *inserción crítica* en la realidad. “Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirían mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Digamos que, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada”⁸¹. Sólo así entenderemos que la educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como realidad ausente de los hombres.

Insistimos, en la reflexión que se propone sobre la práctica, por ser auténtica, tendrá que ser sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa. “La conciencia y el mundo - señala *Sartre* - se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, es el mundo, por esencia, relativo a ella*. No existe un *yo* que se constituye en un *no-yo*. A su vez, el *no-yo*

⁸⁰ FREIRE, Paulo, Op. Cit., p. 86.

⁸¹ Ibidem, p. 88.

* *Jean Paul Satre*, El hombre y las cosas, De Losada, Buenos Aires pp. 25-26.

constituyente del *yo* se constituye en la constitución del *yo* constituido”. De esta forma el mundo constituyente de la conciencia se transforma en el mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual le *da intención*. En la educación problematizadora se hace un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, como *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que están*. Mientras, la concepción y la práctica “bancarias” terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, la educación problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres, por ello mismo, los reconoce como seres que *están siendo*, seres inacabados, inconclusos, *en y con* la realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos.

De lo anteriormente expuesto se puede decir que, los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo inacabados más no históricos, se saben inacabados y tienen conciencia de su inconclusión. “Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí el carácter de la educación, la de ser un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad”⁸². Sólo así se puede asegurar que la educación se rehace constantemente en la praxis. Es decir, para *ser*, la educación tiene que *estar siendo*, su “duración” como proceso, radica en el juego de los contrarios permanencia-cambio. Mientras la educación “bancaria” recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. “La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De ahí que la educación sea profética y, como tal, esperanzada*. De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos; como “proyectos”; como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que esta siendo, para construir mejor el futuro”⁸³. Por eso insistimos que el punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos, en su *aquí*, en su *ahora*, que constituyen la situación en que se encuentran *inmersos, emersos o insertos*.

Sin duda, es esta vocación ontológica la que nos lleva a reconocer que el movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al *ser más*, a la humanización de los hombres. Ésta, es vocación histórica, contradicha por la deshumanización que, al no ser vocación histórica, es viabilidad comprobable en la historia, por tanto debe desaparecer como desafío y no como freno al acto de buscar. “Por otra parte, esta búsqueda de *ser más* no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos. Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Ésta es una exigencia radical. La búsqueda del *ser más* a través del individualismo conduce al *egoísta tener más*, una forma de *ser menos*”⁸⁴. Es este el momento dialéctico, conciencia-mundo, el que tanto el propio Paulo Freire como los mecanicistas habrían renegado de la concientización, de la educación, antes del cambio radical de

⁸² Ibidem, p. 92.

* En un ensayo reciente, aún no publicado, *Cultural action for freedom*, discutimos con mayor profundidad el sentido profético y esperanzado de la educación o acción cultural problematizadora. Profecía y esperanza que resultan del carácter utópico de tal forma de acción, tornándose la utopía entre la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad en que los hombres pueden SER MÁS. Anuncio y denuncia, sin embargo, no son palabras vacías sino compromiso histórico.

⁸³ Ibidem, pp. 92-93.

⁸⁴ Ibidem, p. 94.

las condiciones materiales de la sociedad. Ésta es la razón por lo que las dirigencias dogmáticas, autoritarias, se niegan dialogar con las clases populares, y sí pretenden decirles que hacer.

Pero, si a las grandes mayorías populares les falta una comprensión más crítica del modo como funciona la sociedad, no es porque sean, naturalmente incapaces, sino por causa de las condiciones precarias en que viven y sobreviven, exactamente porque hace mucho que se les prohíbe saber; y en su lugar, la salida, es la propaganda ideológica, la “esloganización” política y no el esfuerzo crítico a través del cual los hombres y las mujeres van asumiéndose como seres curiosos, indagadores, como sujetos en proceso permanente de búsqueda, de descubrimiento de la razón de ser de las cosas y de los hechos. De ahí que, ni la lectura sólo de la palabra, ni la lectura solamente del mundo, sino las dos dialécticamente solidarias. Precisamente porque la “lectura del mundo” es la que va permitiendo el desciframiento cada vez más crítico de las “situaciones límite”, más allá de las cuales se encuentra lo “inédito viable”. “Es necesario, sin embargo, dejar claro que en coherencia con la posición dialéctica en que me ubico, en que percibo las relaciones mundo-conciencia-práctica-teoría-lectura-del-mundo-lectura-de-la-palabra, contexto-texto, la lectura del mundo no puede ser la lectura de los académicos impuesta a las clases populares. Ni tampoco puede tal lectura reducirse a un ejercicio complaciente de los educadores o educadoras en el cual, como prueba de respeto hacia la cultura popular, callen frente al “saber de la experiencia vivida” y se adapten a él”⁸⁵. Antes bien, esta posición dialéctica y democrática implica la *intervención* de lo intelectual como condición indispensable para la tarea. De este modo, valdría la pena señalar que en todo esto, no hay ninguna traición a la democracia, a la que tan contrarias son las actitudes y las prácticas autoritarias como las actitudes y prácticas espontaneístas y licenciosas.

De ahí la imperiosa necesidad que tiene el educador o la educadora progresista de familiarizarse con la sintaxis, con la semántica de los grupos populares, de entender cómo hacen ellos la lectura del mundo, de percibir sus “mañas” indispensables para la cultura de la resistencia que se va constituyendo y sin la cual no pueden defenderse de la violencia a que son sometidos. Después de todo, de aprendizaje en aprendizaje se va fundando una cultura de resistencia, llena de mañas, pero de *sueños* también. De rebeldía en la aparente acomodación. “La práctica educativa implica además de procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre libertad y autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad. El educador o la educadora críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, siempre la entienden en su totalidad”⁸⁶. Por ello insistimos, no hay, que nunca hubo, ni puede haber educación sin contenido, a no ser que los seres humanos se transformen de tal modo que los procesos que hoy conocemos como procesos de conocer y formar pierdan su sentido actual.

Pedagógicamente, el acto de enseñar y de aprender, dimensiones de un proceso mayor, -el de conocer- forman parte de la naturaleza de la práctica educativa. Tampoco hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido. “El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quien elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases -cocineras, porteros, cuidadores-, están involucrados en la práctica educativa

⁸⁵ FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, p. 101.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 104.

de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones escolares, de la comunidad local”⁸⁷. Aunque también debemos señalar que no es posible democratizar la elección de los contenidos sin democratizar la enseñanza. Los contenidos, en cuanto objetos de conocimiento, deben entregarse a la curiosidad cognoscitiva de profesores y alumnos. “Unos enseñan, y al hacerlo aprenden. Y otros aprenden, y al hacerlo enseñan. En cuanto objetos de conocimiento no pueden ser enseñados, aprehendidos, aprendidos, conocidos, de tal manera que se libren de las implicaciones político-ideológicas que han de aprender también por los sujetos cognoscentes. Una vez más se impone la “lectura del mundo” en relación dinámica con el conocimiento de la palabra-tema, del contenido, del objeto cognoscible”⁸⁸. Sólo así entenderemos que el papel del educador progresista, que no puede omitirse, al proponer su “lectura del mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones.

Sin duda, esta afirmación nos exige reconocer que la posición ideológica del educador o la educadora es, por un lado, la exacerbación de la autoridad del educador que se explaya en el autoritarismo y, por el otro, la anulación de la autoridad del profesor que se hunde entonces en el clima licencioso y en una práctica igualmente licenciosa. En consecuencia, las dos prácticas implican formas diferentes de tratar el contenido. “Por todo esto, no hay otra posición para el educador o la educadora progresistas frente a la cuestión de los contenidos que empeñarse en la lucha incesante en favor de la democratización de la sociedad, que implica la democratización de la escuela como necesaria democratización, por un lado, de la programación de los contenidos y, por el otro, de su enseñanza”⁸⁹. Pero, no podemos olvidar que la democratización de la escuela, es parte de la democratización de la sociedad, y esta es un factor de cambio. Por todo ello, nuestra oposición y rechazo a la comprensión autoritaria y mágica de los contenidos, que caracteriza a las dirigencias vanguardistas para quienes la conciencia del hombre y de la mujer es un “espacio” vacío a la espera de contenidos, lo que Paulo Freire criticó severamente en la *Pedagogía del oprimido* y vuelve a criticar hoy como antagónica en una *Pedagogía de la esperanza*: Su convicción de que la cuestión esencial es enseñar, transmitir lo que *debe* ser enseñado y no “perder el tiempo en verborreas” con los grupos sobre la lectura del mundo.

Pero si alguien, por el contrario, asumiendo una posición democrática, progresista, defiende también la democratización de la organización programática de los contenidos, de la enseñanza, del currículo; los autoritarios lo consideran, poco serio. Como también, los discursos y las prácticas dogmáticas de la izquierda están equivocados no porque sean ideológicos, sino porque la suya es una ideología que concurre a la *interdicción* de la curiosidad de los hombres y de las mujeres y contribuye a su alienación. “No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros”. Ésta es una afirmación que necesariamente incomoda a los autoritarios por el carácter dialógico implícito en ella. Es por eso que también son refractarios al diálogo, al intercambio de ideas entre profesores y alumnos. No obstante, el diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca una posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por *n* razones, entre ellos porque la *diferencia* entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, no se convertiría en el otro.

⁸⁷ Ibidem, p. 105.

⁸⁸ Ibidem, pp. 106-107.

⁸⁹ Ibidem, p. 108.

Podemos decir que el diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crece uno con el otro. “Por lo mismo, el diálogo no *nivela*, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno le haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en el que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial”⁹⁰. De ahí que no haya diálogo en el espontaneísmo ni en el todopoderosísimo del profesor o de la profesora. En verdad, la relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar, por el contrario, el diálogo funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender*, y ambos sólo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también. El diálogo no puede ser responsabilidad por el uso distorsionado que se le dé, o por su simple imitación o caricatura. El diálogo tampoco puede convertirse en “*bate papo*”^{*} despreocupado que marche al gusto y al acaso entre el profesor o la profesora y los educandos. Al contrario, el diálogo pedagógico implica tanto el contenido u objeto cognoscible alrededor del cual gira como la exposición hecha por el educador para los educandos sobre ese contenido.

Frente a esta necesidad, debemos agregar con precisión la concepción de diálogo en el sentido que Paulo Freire lo propone, por ello, haremos un breve análisis de algunas actitudes pedagógicas de los educadores y de las educadoras. En primer lugar, al referirnos al aula expositiva* debemos decir que el mal no está realmente en la clase expositiva, en la explicación del profesor o la profesora. En verdad, no es eso lo que caracteriza como práctica bancaria, sino aquel tipo de relación educador-educando en el que el educador se considera el único educador del educando, en que el educador rompe o no acepta la condición fundamental del acto de conocer que es la relación dialógica (Nicol, 1965); la relación en que el educador transfiere el conocimiento sobre *a o b o c* objetos o contenidos del educando, considerado simple recipiente. En última instancia, lo que se critica es la existencia de clases verticales, en las cuales el profesor o la profesora hacen autoritariamente lo *imposible* para transferir el conocimiento.

En esta misma dirección del análisis, se critica también el tipo de clase en que el educador, no haciendo en apariencia la transferencia del contenido, también anula la capacidad de pensar críticamente del educando, o por lo menos la obstaculiza, porque son clases que parecen más canciones de cuna que desafíos. Son exposiciones que “domesticar” o hacen que los educandos “duerman” arrullados, por la sonoridad de la palabra del profesor o la profesora. No obstante, debemos reconocer que existe una posición, que se considera profundamente válida, aquella en la que el profesor o la profesora hacen una pequeña exposición del tema y en seguida el grupo de estudiantes participa con ellos en el análisis de esa exposición. De ahí que, un trabajo de este tipo de ningún modo puede considerarse negativo o como escuela tradicional, en el mal sentido.

Señalaremos también que otro tipo de profesor que tampoco se considera bancario; es aquel muy serio que frente a los estudiantes de un curso pone en relación con el tema, con el contenido, que trata en una relación de profundo respeto, incluso afectuosa, casi amorosa, pudiendo ser el objeto de análisis tanto un texto suyo como un texto de otro autor. En el fondo, testimonia a los

⁹⁰ Ibidem, p. 112.

* Véase, a este respecto, Eduardo Nicol, *Los principios de la ciencia*, México, FCE, 1965.

* En Brasil llamamos *bate papo* a un plática sin compromiso, sin pretensiones o incluso inconsecuente.

* Paulo Freire y Sergio Guimaraes, *Sobre educacao - diálogos*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

estudiantes, cómo estudia, cómo se “aproxima” a un tema determinado y cómo piensa críticamente. Sin embargo, se advierte que en cierto aspecto, este tipo de profesor comete un error: “Es que la relación de conocimiento no termina en el objeto, esto es, la relación de un objeto conocedor con un objeto cognoscible no es exclusiva. Se prolonga hasta otro sujeto, transformándose, en el fondo, en una relación sujeto-objeto-sujeto. En cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento”⁹¹. En última instancia, podemos señalar que un poema, una canción, una escultura, una pintura, un libro, una música, un hecho, un caso, un acontecimiento, jamás tienen por explicación una única razón. Asimismo, un acontecimiento, un hecho, un gesto de amor o de odio, un poema, un libro, se encuentran siempre envueltos en densas tramas, tocados por múltiples razones de ser, algunas de las cuales están más próximas a lo sucedido o a lo creado.

Para una mejor comprensión, aunque ya se analizó el valor trascendental de las relaciones humanas, replantaremos una vez más, la función de esta tarea social. Este mundo de la cultura, que se prolonga en el mundo de la historia es el mundo exclusivo del hombre, con el cual “llena” los espacios geográficos, es llamado por *Eduardo Nicol*, “estructura vertical”, la cual posee una relación con la “estructura horizontal”. “La “estructura vertical”, en el mundo social y humano, no existiría, como tal, si no fuese un mundo de comunicaciones, fuera del cual, sería imposible el conocimiento humano. La intersubjetividad o la intercomunicación, es la característica primordial de este mundo cultural e histórico”⁹². En esta perspectiva, la función gnoseológica no puede quedar reducida a simples relaciones de sujetos cognoscentes con el objeto cognoscible. Por lo tanto, debemos señalar que sin la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno a un objeto cognoscible, desaparecería el acto cognoscitivo. La relación gnoseológica, por esto mismo, no termina en el objeto conocido. Esta es la razón por la cual, estudiando las tres relaciones del conocimiento, la *gnoseológica*, la *lógica* y la *histórica*, *Eduardo Nicol** agrega una cuarta, fundamental, indispensable, para el acto del conocimiento, que es la relación *dialógica*.

Rigurosamente hablando, no puede existir pensamiento aislado, así como no hay hombre aislado, por lo tanto, todo acto de pensar exige un sujeto que piensa, un objeto pensado, que mediatiza al primer sujeto del segundo, y la comunicación entre ambos, que se da a través de signos lingüísticos. En este sentido, si el mundo humano es un mundo de comunicación y es cuerpo consciente (conciencia intencionada al mundo, a la realidad), el hombre actúa, piensa y habla sobre esta realidad, que es la mediación entre él y los otros hombres, que también actúan, piensan y hablan. “El sujeto pensante no puede pensar sólo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un “pienso”, sino un “pensamos”. Es el “pensamos” que establece el “pienso” y no al contrario. Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en la comunicación. El objeto, por esto mismo, no es la incidencia final del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación. De ahí que, como contenido de la comunicación, no puede ser *comunicado** de un sujeto a otro”⁹³. En una perspectiva más amplia, la comunicación implica una reciprocidad. De ahí que no es posible comprender el

⁹¹ Ibidem, p.114.

⁹² FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 73.

* *Eduardo Nicol*, op. cit.

* En este sentido, los comunicados son los “significados”, que al agotarse en su dinamismo propio, se transforman en contenidos estáticos, cristalizados. Contenidos que, a manera de petrificaciones, un sujeto deposita en los otros, que dejan inmediatamente de pensar, por lo menos en forma correcta. Esta es la forma típica en que el “educador” actúa dentro de la concepción de educación que irónicamente, llamamos “bancaria”.

⁹³ Ibidem, pp. 74-75.

pensamiento fuera de su doble función: *cognoscitiva y comunicativa*. Por lo tanto, esta función no es la mera extensión del contenido significativo del significado, objeto del pensar y del conocer. Por lo tanto, si comunicar es comunicarse en torno al significante, entonces, por consecuencia, debemos reconocer que en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos co-intencionados al objeto de pensar, se comunican su contenido, o bien, el significado del objeto.

Naturalmente, lo que caracteriza la comunicación, es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo. “En la relación dialógica-comunicativa, los sujetos interlocutores se expresan, como ya vimos, a través de un mismo sistema de signos lingüísticos. Para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos, tiene que ser percibida, dentro de un cuadro significativo común, por el otro sujeto”⁹⁴. Sin embargo, si no hay acuerdo en torno a los signos, como expresiones del objeto significado, no puede haber comprensión entre los sujetos, y esto, imposibilita la comunicación. Es más, entre *comprensión, inteligibilidad y comunicación*, no hay separación, como si constituyesen momentos distintos del mismo proceso o del mismo acto. La inteligibilidad y comunicación se dan simultáneamente. De ahí que las charlas se consideren, cada vez menos como método eficiente.

En efecto, después de este análisis podríamos afirmar que el diálogo problematizador se considera aquí cada vez más indispensable, para disminuir la distancia del maestro y la percepción que de esta expresión tenga el alumno. Exactamente porque sólo se comunica lo inteligible en la medida en que es comunicable. De ahí que no sea posible la comprensión del significado a que un sujeto llegó, si, al expresarlo, su significado no es comprensible para el otro sujeto. Es decir, la búsqueda del conocimiento, que se reduce a una mera relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible, y rompe con la “estructura dialógica” del conocimiento, está equivocada, por importante que sea su tradición. De la misma manera, está equivocada la concepción según la cual el quehacer educativo es un acto de transmisión o de extensión, sistemática, de un saber.

De ahí la especial importancia de nuestra insistencia: la educación no es la transferencia de este saber - que lo torna casi “muerto” -, al contrario, es situación gnoseológica en un sentido más amplio. “La tarea del educador, por tanto, no es colocarse como sujeto cognoscente, frente a un objeto cognoscible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus *comunicados*. La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”⁹⁵. En este sentido, Paulo Freire alude a *Urban*^{*} quien clasifica los actos comunicativos, considerando que éstos se realizan en dos planos fundamentales: uno, en que el objeto de la comunicación pertenece al dominio de lo *emocional*; otro, en el que el acto comunica conocimiento, o *estado mental*. En el primer caso la comunicación, que se da en el nivel emocional, “opera por contagio”, como señala *Adam Schaff*^{*}, es una comunicación en la cual uno de los sujetos, por un lado, advierte un cierto estado emocional en el otro: miedo, alegría, odio, etc., pudiendo contagiarse de tal estado.

⁹⁴ Ibidem, p.76.

⁹⁵ Ibidem, p. 77.

* Citado por Adam Schaff, *Introducción a la semántica*, F. C. E., México, 1966, p. 129.

El carácter fuertemente emocional de la comunicación, en este caso, impide que el sujeto que lo expresa se le aleje de sí mismo y de su propio estado, para verse, para “verlo”, para “ad-mirarlo”. Dificulta igualmente, la misma operación en su interlocutor, que, de ésta o aquella manera, se encuentra inserto en la situación emocional. Es difícil que ambos tengan conocimiento, en el estado expresado, del objeto en torno del cual se intercomunican.

Entenderemos pues, que el carácter fundamental de la comunicación a nivel emocional, es el de ser marcadamente acrítica, y es más, en este nivel, la comunicación es esencialmente lingüística. “La comunicación eficiente exige que los sujetos interlocutores incidan su “admiración” sobre el mismo objeto, que lo expresen a través de signos lingüísticos, pertenecientes al universo común de ambos, para que así comprendan, de manera semejante, el objeto de la comunicación”⁹⁶. Por esta razón, en esta comunicación que se hace por medio de palabras, no puede romperse la relación *pensamiento-lenguaje-realidad*, ya que no hay pensamiento que no esté referido a la realidad, directa o indirectamente marcado por ella, por la cual el lenguaje que lo expresa no puede estar exento de esas marcas. Como tampoco hay posibilidad de que exista una relación comunicativa, si entre los sujetos interlocutores no se establece la comprensión del significado del signo. El signo debe tener el mismo significado para los sujetos que se comunican, de lo contrario, la comunicación no es viable entre ambos, por falta de comprensión indispensable. Para clarificar los argumentos de la comunicación, el autor hace referencia a *Adam Schaff*^{*} quien admite dos tipos distintos de comunicación: una que se centra en significados y otra cuyo contenido son las convicciones. En esta última, además de la comprensión significativa de los signos, necesitamos agregar la existencia del problema de la adhesión, o no adhesión, a la convicción expresada por uno de los sujetos comunicantes. No obstante, la comprensión de los signos, y del contexto, no son suficientes para que yo comparta su convicción.

Por ello, posee especial significado señalar que el humanismo en que debe inspirarse el trabajo de la comunicación, es de carácter concreto, rigurosamente científico, y no abstracto. Humanismo que no se nutre de la visión de un hombre ideal, fuera del mundo, de un perfil del hombre fabricado por la imaginación, por mejor intencionado que esté. Humanismo que se impone al trabajo de comunicación, y se basa en la ciencia, no en la “doxa”, no en “me gustaría que fuese”, o en gestos puramente humanitarios. “Humanismo que, rechazando tanto la desesperación como el optimismo ingenuo, es esperanzadamente crítico. Y su esperanza crítica se basa en una creencia, también crítica: los hombres pueden hacer y rehacer las cosas, pueden transformar al mundo. Creencia donde, haciendo y rehaciendo las cosas y transformando al mundo, los hombres pueden superar la situación en *que están siendo* un casi *no ser*, y pasan a ser un *estar siendo* en búsqueda de un *ser más*”⁹⁷. Sin lugar a dudas, estamos obligados a negar el término extensión, y a su derivado extensionismo, y en su lugar, aceptar todas las connotaciones del quehacer verdaderamente educativo que se encuentran en el concepto comunicación. Pero también, debemos agregar un saber indispensable que necesitan los educadores y las educadoras a fin de realizar una acción educativa más eficiente; este es el de reconocer que, como experiencia específicamente humana, la educación se convierte en una forma de intervención en el mundo. “Intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de *reproducción* de la ideología dominante como su *desenmascaramiento*. La educación, dialéctica y contradictoria, no podría ser sólo una u otra de esas cosas. Ni mera *reproducción*, ni mera *desenmascaradora* de la ideología dominante”⁹⁸. De Ahí la posición que siempre hemos venido defendiendo: la educación nunca fue, es, o puede ser neutra, “indiferente” a cualquiera de estas hipótesis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de la refutación.

Desde esta perspectiva del humanismo, podemos afirmar que es exactamente por esto por lo que nos volvimos seres capaces de observar, de comparar, de evaluar, de escoger, de decidir, de

⁹⁶ Ibidem, p. 79.

* Adam Schaf, op. cit., p. 164.

⁹⁷ Ibidem, p. 84.

⁹⁸ FREIRE, Paulo, Op. Cit., p. 95.

intervenir, de romper, de optar, que nos hicimos seres éticos y se abrió para nosotros la *posibilidad* de *transgredir* la ética, es decir, nunca se podría aceptar la *transgresión* como un derecho, sino como una *posibilidad*. “Lo que quiero repetir, con fuerza, es que nada justifica la minimización de los seres humanos, en el caso de las mayorías compuestas por minorías que aún no perciben que juntas serían mayoría. Nada, ni el avance de la ciencia y/o la tecnología, puede legitimar un “orden” desordenador en el que sólo las minorías del poder despilfarran y gozan mientras que las mayorías con dificultades incluso para sobrevivir se les dice que la realidad es así, que el hambre es una fatalidad de fin de siglo”⁹⁹. Dado que la ideología fatalista del discurso y de la política neoliberales, es un momento de la desvalorización antes mencionada en los intereses humanos en relación con el mercado. Por esta razón, no podemos ser profesores si no percibimos cada vez mejor que nuestra práctica, al no poder ser neutra exige de nosotros una definición.

Por esta razón, es de especial valor reconocer que nuestra práctica exige una toma de posición, decisión y de ruptura. Tal vez, para decirlo en un sentido más específico, debemos señalar que somos profesores en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Somos profesores en favor de la esperanza que nos anima a pesar de todo. Somos profesores contra el desengaño que nos consume y nos inmoviliza. “Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido el saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste. Belleza que se esfuma de mi práctica si, soberbio, arrogante y desdeñoso con los alumnos, no me canso de admirarme”¹⁰⁰. Después de este análisis, parece necesario enfatizar que tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi coherencia en el salón de clase. La coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago. De ahí una vez más, la importancia y el reconocimiento de que los alumnos perciban el esfuerzo que hacen el profesor o la profesora al buscar su coherencia; de este modo, plantaremos la necesidad y el valor de que este esfuerzo, sea también cada vez más discutido en clase.

**El intelectualismo combatido es precisamente esa palabrería hueca,
vacía, sonora, sin relación con la realidad circundante,
en la que nacemos, crecemos y de la que aún hoy día,
en gran parte, nos nutrimos.
Tenemos que cuidarnos de este tipo de intelectualismo,
así como de la posición llamada antitradicionalista
que reduce el trabajo escolar
a meras *experiencias de esto o de aquello*,
y a la que le falta el ejercicio duro, pesado,
del estudio serio y honesto del cual resulta una disciplina intelectual*.**

⁹⁹ Ibidem, p. 97.

¹⁰⁰ Ibidem, p. 99.

* FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, p. 109.

Conclusiones

Después de desarrollar este capítulo, parece lícito llegar a las siguientes conclusiones, mismas que quedan abiertas al análisis de los bien intencionados:

A partir del estudio desarrollado - por Paulo Freire - desde un enfoque crítico de la sociedad, en el que los condicionamientos ideológicos y políticos así como del reconocimiento de sus hondas consecuencias sociales que deshumanizan a las diversas comunidades y por ende, a la sociedad en general, Paulo Freire propuso impulsar una serie de acciones culturales destinadas a la apertura de las sociedades contemporáneas a través de un proceso de democratización de la educación y de la sociedad, que hiciera posible la promoción de la conciencia social y, consecuentemente, el crecimiento y desarrollo del propio *Ser Humano*, en particular, en todos los aspectos que lo constituyen, incluyendo las diversas dimensiones y ámbitos que conforman a las comunidades en particular y a la sociedad en general.

Por lo que el problema pedagógico que se presenta, nos plantea considerar el trabajo sistemático y la propuesta educativa de Paulo Freire con el propósito de reconocer no sólo lo que somos, sino también y sobre todo, la posibilidad de aquello que podemos *Ser*. Sin duda alguna que para él, la pedagogía en particular y la educación en general, son las únicas actividades que facilitan a los sujetos, el desarrollo de la vocación humana, esto es, de la vocación de *Ser Más*. Para comprender mejor su planteamiento es necesario señalar que los seres humanos sólo *son* en tanto ayudan a otros a *Ser* en el mundo, en un constante diálogo con la realidad y con los otros seres para transformar su mundo y para transformarse a sí mismos. En su propuesta pedagógica, la función que Paulo Freire asigna a la educación, no es otra que la de *humanizar* a los individuos en la acción consciente que éstos deben hacer para transformar el mundo, de ahí que la educación verdadera sea *praxis: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*.

Más precisamente, al replantear la concepción educativa, la crítica de Paulo Freire nos advierte algunas cuestiones de la propia educación, parece claro que en su denuncia, él señala que las formas tradicionales de la educación funcionan principalmente para deshumanizar a educadores y educandos, y por tanto, deshumanizan también al propio “acto” educativo, de ahí el origen y la razón de su oralidad: “el propio educador necesita avanzar hacia la humanización, y algunos de los caminos propuestos son los de convertirse en educador-educando del proceso educativo, reconociéndose como un ser incompleto, como un sujeto en formación permanente, en encuentro con otros sujetos, en diálogo constante sobre el mundo”. De ahí también el sentido y la insistencia de una de sus máximas frases: “los hombres se educan entre sí, mediados por el mundo”.

Por todo eso, vale la pena detenerse a analizar que mientras aquella educación que se mantiene al margen de los educandos, o bien, distante de ellos, no puede transformar ni transformarlos, y de este modo, la posibilidad del cambio social y educativo se anula, en cambio, la verdadera transformación sólo podrá vivirse auténticamente si se gesta de los educandos, de los propios marginados, de la voz del pueblo. Desde sus orígenes, y en esa idea de reorientar la educación, Paulo Freire afirmó que el nuevo rumbo de la actividad educativa, deberá originarse desde el mundo de los marginados, partiendo de su compleja realidad que los conforma, lo cual significa considerar sus múltiples intereses, su diversidad de deseos, su sentimiento, su lenguaje, su música y sus sueños, es decir, su cultura en general, como elementos indispensables para construir este nuevo programa educativo que Freire sugiere y defiende.

Sumario

En este capítulo se analizan de manera central los diferentes condicionamientos sociales que, independientemente y de una manera impositiva y arbitraria afectan las relaciones humanas en lo general, repercutiendo de manera negativa en la interacción de los sujetos con su realidad, provocando además, un pleno sentido distorsionado de su contexto social y por lo tanto, de sus ámbitos educativos; de este modo, parece clara la necesidad de reconocer que la visión total de la realidad es un imperativo social, que se precisa para reinventar las relaciones comunicativas a partir de las cuales se podrá superar la deshumanización, y consecuentemente, crear la oportunidad de reconstruir la liberación social a través de un análisis y discusión de los problemas sociales que permitan a sus autores explicar las formas de control social y los diversas consecuencias que afectan a la sociedad, a fin de superarlos y reorientarse, mediante la denuncia de la realidad opresora.

Podemos sostener que la educación dialógica es un proceso global que plasma de manera general el valor y el reconocimiento de las relaciones comunicativas, pero también debemos señalar que este proceso social, cobra sentido y vitalidad, cuando se considera como un elemento necesario para la promoción de la conciencia crítica en los diferentes espacios sociales y educativos, con el cual, se pretende democratizar la sociedad a través de actividades culturales y educativas que permitan mejorar las condiciones adversas de las comunidades desfavorecidas, llamadas subdesarrolladas o del Tercer Mundo, provocadas por el abuso de poder de las sociedades, independientes o de Primer Mundo.

Más precisamente, parece claro que en este planteamiento socioeducativo, se ha venido señalando que la propuesta teórico-pedagógica de Paulo Freire, nos permite visualizar a la sociedad en su totalidad, a través de los procesos de concienciación, problematización y diálogo, a partir de los cuales, el sujeto participe en la reconstrucción de una nueva sociedad, en la que, independientemente de estar *en* el mundo, supere esta condición, complementando su presencia humana por estar *con* el mundo y *con* los otros sujetos, a fin de concretar las diversas oportunidades de transformación en relación con las posibilidades de cambio social, pretendida por las comunidades dependientes.

**La denuncia y el anuncio, que se realizan críticamente
en el proceso de la lectura del mundo
dan origen al sueño por el que luchamos.
Este sueño o proyecto, que se va perfilando
en el proceso de análisis crítico de la realidad que denunciamos,
es, para la práctica transformadora de la sociedad,
lo que el diseño de la pieza que va a producir el operario,
que tiene en su cabeza antes de hacerla para poder realizarla.***

* FRIRE, Paulo. Op. Cit. p. 53.

CAPÍTULO III

LA PROPUESTA EDUCATIVA LIBERADORA DE PAULO FREIRE: ALGUNOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

3.1 El desarrollo de la conciencia y el proceso de la democratización cultural.

**Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora...
es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante,
que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación
a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores.
Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos
nunca se haga en forma fría, mecánica y mentirosamente neutra*.**

Nuestra pauta de análisis, en este tema, es la postura político-pedagógica del autor en relación a la crítica sobre algunos puntos de desequilibrio de la alfabetización, en los cuales, la crisis del analfabetismo ha sido habitualmente relegada a los países del Tercer Mundo, donde el analfabetismo no sólo pone en peligro la continuidad del desarrollo social, sino también, el orden económico social, el cual constituye una profunda injusticia que acarrea graves consecuencias, tales como la incapacidad por parte de los analfabetos de tomar decisiones por sí mismos, o de participar en el proceso político. Pero antes debemos señalar que el propio analfabetismo constituye así mismo, una amenaza para la estructura misma de la democracia; al debilitar los principios democráticos de una sociedad. “De no ser combatida a nivel mundial, la crisis del analfabetismo habrá de exacerbar aún más la existente fragilidad de las instituciones democráticas y la injusticia y asimetría de las relaciones de poder que caracterizan a la naturaleza de las democracias contemporáneas”¹⁰¹. En este sentido, cabe decir que para superar esta crisis, precisamos identificar la alfabetización como una forma de política cultural, para convertirla en una construcción significativa que promueva cambios democráticos y emancipatorios.

De ahí que para comprender mejor la alfabetización, en cuanto acto creador, es necesario advertir que de ninguna manera puede reducirse a un quehacer mecánico que consiste en que el llamado alfabetizador va depositando su palabra en los alfabetizandos, como si el cuerpo consciente de éstos fuera un depósito vacío y necesitado de que lo llene esa palabra. “Quehacer mecánico y de pura memorización en el que los alfabetizandos se ven llevados a repetir innumerables veces, con los ojos cerrados, sincronizadamente: la, le, li, lo, lu; ba, be, bi, bo, bu; ta, te, ti, to, tu, letanía monótona que implica, sobre todo, una falsa concepción del acto de conocer. “Repite, repite, que así aprendes”: tal es uno de los principios de esta falsa concepción del acto de conocer”¹⁰². Pero esto no es así, en la alfabetización como acto creador, los alfabetizandos deberían asumir el papel de sujetos en el proceso de aprendizaje de la lengua y de expresión de su lenguaje.

Lo que parece claro que deberíamos entender, es el lenguaje jamás debería entenderse simplemente como herramienta de comunicación, precisamente porque el lenguaje está lleno de ideología, por esta razón, el lenguaje debe ser debidamente atendido por toda pedagogía radical que pretenda ofrecer un espacio para la emancipación de los educandos. De ahí que la lengua se constituya como una poderosa herramienta de desmistificación de la distorsionada realidad que el

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 33.

¹⁰¹ FREIRE, Paulo, Alfabetización, Lectura de la palabra y lectura de la realidad, p. 9.

¹⁰² FREIRE, Paulo, Cartas a Guinea-Bissau, Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso, p. 102.

plan curricular les entrega a los escolares predigeridamente, lo cual significa que el hecho de adquirir los conocimientos selectos contenidos en el plan curricular dominante, debería ser una meta que formara parte de un proceso de habilitación individual y grupal.

Antes de todo debemos vivir el propio compromiso de emprender una praxis educativa que conduzca a la concienciación, la cual, a su vez, exige de una concepción dinámica entre la percepción coherente de la realidad y la práctica política, a fin de ir más allá de una mera descripción de la realidad. Para comprender de manera más amplia este planteamiento, es necesario señalar que el enfoque crítico de la práctica y la experiencia de los otros, comprende la validez de los factores sociales, políticos, históricos, culturales y económicos relativos a la práctica y experiencia que se han de reinventar. De la misma manera, podemos decir que este proceso se puede aplicar a la lectura de libros, donde también existe la necesidad de alcanzar una comprensión crítica del momento en que se escribe un texto. En nuestro caso, también es necesario entender el momento histórico, político, social, cultural y económico, las condiciones concretas que le llevaron a crear el texto. O, mejor dicho, en la propia historia de los alfabetizados resulta fundamental apreciar que la cultura de los grupos sometidos nos exige comprender la realidad de los oprimidos, comprender la resistencia y reconocer la realidad, tal como la reflejan sus diversas producciones culturales - lenguaje, arte, música - que lleva a una mejor comprensión de la expresión cultural a través de la cual los pueblos articulan su rebelión contra la dominante.

Más precisamente, la comprensión cultural es fundamental para el educador radical, el cual, quien deberá conocer las formas y maneras de resistencia, no para ocultar las razones de dicha resistencia, sino para explicar en el nivel teórico la naturaleza de la misma. No obstante, la posición del educador radical no debería permanecer en un nivel teórico, ya que en el ejercicio educativo no se puede hablar de falta de dirección. Es decir, no existe la verdadera educación sin unas directrices. Es decir, en la medida en que toda práctica educativa lleva en sí su propia trascendencia, presupone un objetivo que hay que alcanzar. De ahí, que la práctica no puede dejar de ser directiva. Por ello, para comprender mejor este planteamiento, es necesario señalar que no existe práctica que no apunte a un objetivo; esto prueba que la naturaleza de la práctica educativa tiene dirección. De este modo, la naturaleza direccional de la práctica educativa que lleva a un objetivo en particular debe ser experimentada por educadores y educadoras. Naturalmente, la dirección de la educación reside en la presentación de este problema a los educandos, problema que es a la vez político, epistemológico, pedagógico. Como también, el problema de la dirección de la educación se centra una vez más en la cuestión de la subjetividad y el rol de la educación en la reconstrucción de la realidad. Mientras que el propio mito de la neutralidad de la educación, que lleva a negar la naturaleza política del proceso educativo y a tomarlo como un quehacer puro, en que nos comprometemos al servicio de la humanidad entendida como una abstracción, significó, por mucho, el punto de partida para comprender las diferencias fundamentales entre una práctica ingenua, una práctica “astuta” y otra crítica.

Por su parte, la alfabetización concebida desde la perspectiva ingenua, se convierte en el resultado de un acto que lleva a cabo un así llamado educador que llena al educando analfabeto con palabras. De ahí el carácter mágico prestado a la palabra escrita, vista y concebida casi como una palabra salvadora, es una característica de la visión ingenua de la educación. Puesto que el analfabeto, por cuanto no la posee, es un hombre “perdido”, ciego casi fuera de la realidad. De ahí que, la visión ingenua de la alfabetización precisa salvar al analfabeto, y su salvación consiste en recibir pasivamente la palabra. Mientras que contrario a ello, si el alfabetizado y no el analfabeto

se *inserta* en un proceso creador del cual él también es sujeto, la lectura y la escritura se empiezan a dar a partir de palabras y de temas significativos en la experiencia común de los alfabetizandos, y no de palabras y temas ligados solamente en la experiencia del educador.

Por su parte, en la práctica democrática crítica, desde un principio, la lectura del mundo y la lectura de la palabra están dinámicamente juntas. Es decir, en la alfabetización como método dinámico, educandos y educadores se esfuerzan en comprender en términos críticos, la práctica social. “En la post-alfabetización se prosigue de manera profundizada la lectura de la realidad social, pero ya ahora asociada a un saber especializado, de índole técnica, a lo cual se suma un mayor dominio del lenguaje, un conocimiento más agudo de la historia, de la organización económica y social, de la geografía, de la economía, de las matemáticas, etcétera”¹⁰³. De ahí la importancia del papel de las *codificaciones*, las cuales son representaciones de aspectos de la realidad que expresan “momentos” del contexto concreto. De ahí también que, en cuanto al lenguaje, no necesariamente escrito, toda codificación es siempre un discurso que pide una lectura.

Antes bien, en una perspectiva más amplia, la codificación posee una “estructura de superficie” y una “estructura profunda” en relación dinámica la una con la otra. “La “estructura de superficie” es el conjunto de elementos, en interacción unos con otros, de que está formada la codificación. La “estructura profunda” no está a la vista: emerge en la medida en que se verticaliza la lectura de la codificación - o sea la descodificación -, o, más precisamente, de su “estructura de superficie”. La “estructura profunda” tiene que ver con la razón de ser de los hechos que se hallan meramente expuestos, pero no desvelados, en la “estructura de superficie”¹⁰⁴. Quizá entendamos mejor la “estructura de superficie” y la “estructura profunda” de una codificación si comprendemos la diferencia entre la lectura gramatical de un texto y la lectura sintáctica de ese mismo texto.

Podemos, sin embargo, con buena conciencia, afirmar que entre nosotros, hombres y mujeres, al reconocernos como los únicos seres capaces de ser objeto y sujeto de las relaciones que trabajamos con los otros y con la historia que hacemos y que nos hace y rehace. Por un lado, el mundo fue dejando de ser para nosotros el simple *soporte** sobre el que estábamos, y por el otro, se transformó o se ha venido transformando en el *mundo* con el cual estamos en relación y del que finalmente el simple *mover* en él se ha convertido en *práctica* en él, que implica la *ciencia* de la práctica. Hacer ciencia significa, *descubrir*, *desvelar* verdades sobre el mundo, los seres humanos y las cosas, a través de una actitud curiosa. Por ejemplo, en el contexto concreto nos damos cuenta de lo que hacemos pero no indagamos las razones por las que lo hacemos, es eso lo que caracteriza nuestro operar en el mundo concreto de lo cotidiano, en cambio, al partir del *contexto teórico* y tomando distancia de nuestra práctica, al desentrañar de ella su propio saber, es el de cómo desde el *contexto teórico* “tomamos distancia” de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser.

Sólo así podemos decir que el contexto teórico se convierte en el contexto del quehacer, de la praxis, de la *práctica* y la *teoría*, lo cual exige que la dialéctica entre la práctica y la teoría, deben ser plenamente vividas en los contextos teóricos de la formación de maestros. De hecho, la formación permanente de las educadoras implica la reflexión crítica de la práctica, y se apoya justamente en esa dialéctica entre la práctica y la teoría. De esta manera, la práctica de pensar y de

¹⁰³ Ibidem, p. 123.

¹⁰⁴ Ibidem, p. 125.

* Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, op. cit.

estudiar la práctica nos lleva a la percepción de la percepción anterior o al conocimiento del conocimiento anterior, que generalmente abarca un nuevo conocimiento, en verdad, es esa la dinámica de pensar la práctica. Es decir, pensar la práctica enseña a pensar mejor del mismo modo que enseña a practicar mejor. “En este sentido el trabajo intelectual en su contexto teórico exige poner plenamente en práctica el acto de estudiar, del que la lectura crítica del mundo no puede dejar de formar parte, incluyendo la lectura y la escritura de la palabra”¹⁰⁵. Por lo tanto, leer y escribir textos se complementan de tal modo - más que eso, se identifican en el contexto teórico - que si son eficaces no cabe decir de ellos: “No se leer”.

Entonces, modificar el mundo a través del trabajo, “denominarlo”, expresarlo y autoexpresarse son cualidades únicas de los seres humanos. La educación, en cualquier nivel, sería más gratificante si estimulara el desarrollo de esta esencial necesidad humana de expresión. Necesidad social que no logra la “educación bancaria”, ya que en esta educación, el educador reemplaza la autoexpresión por el “depósito” que espera que el educando “capitalice”. Se le considerará mejor educando cuanto más eficientemente lo haga. Por ejemplo, en la alfabetización de adultos y en la *post-alfabetización*, el dominio del lenguaje oral y escrito constituye una de las dimensiones del proceso de expresión. Aprender a leer y escribir, por lo tanto, no tendrían significado alguno si se logra a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Este proceso de aprendizaje sólo es válido cuando el educando empieza simultáneamente a percibir la estructura del lenguaje al tiempo que adquiere habilidad con la mecánica del vocabulario. “A medida que percibe la estrecha relación que existe entre lenguaje, pensamiento y realidad en la propia autotransformación, ve la necesidad de contar con nuevas fórmulas de comprensión y de expresión”¹⁰⁶. No obstante, aunque la alfabetización de adultos y la postalfabetización pueden tener significados distintos, al escribir textos de lectura los educadores deberían prestar mucha atención a la selección de palabras generativas, estos textos deberían estar dirigidos a los seres humanos en el contexto de su transformación, precisamente porque no pueden ser simplemente una descripción de la nueva realidad, o la repetición de un relato. Por lo tanto, el objetivo no debería consistir en describir algo que tendría que memorizarse. Al contrario, sería conveniente que los textos “problematizaran” situaciones, afrontando el desafío que la realidad ofrece cotidianamente a los educandos.

En un sentido más riguroso, deberíamos insistir que estos textos deberían en sí mismos contener un desafío, y, en tal sentido, que los educandos y los educadores las tuvieran en cuenta dialécticamente para penetrar profundamente en el significado de los textos. Los textos jamás deberían reducirse a “canciones de cuna” que generan somnolencia en vez de despertar la conciencia crítica. Esto es, más que ajustarse a rutinas típicas, las “clases de lectura” deberían consistir concretamente en seminarios de lectura, con la oportunidad constante de establecer la relación entre un determinado pasaje de un texto o debate y varios aspectos del mundo real. De este modo, se estaría intentando seriamente fomentar el desarrollo de la autoexpresión de los estudiantes con el fin de poder incorporarla al mundo real del entorno de los estudiantes. De hecho, éste es un proceso crítico a través del cual los estudiantes alcanzarán más rápidamente una clara comprensión del hecho de que una particular forma o sistema de vida es equivalente de una forma particular de pensamiento-lenguaje. De ahí que, el discurso acerca de un discurso previo, que implica conocimiento sobre conocimiento nuevo, daría lugar a un nuevo texto.

¹⁰⁵ FREIRE, Paulo, Cartas a quien pretende enseñar, p. 126.

¹⁰⁶ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 45.

De este modo, podemos decir que la tarea de estudiar es una actividad que nos impone ejercerla con responsabilidad y reconocerla como un quehacer en cuyo proceso se da una cuestión de dolor y de placer, de sensación de victoria, de derrota, de dudas, y alegría. Más precisamente, estudiar implica la formación de una *disciplina rigurosa* que forjamos en nosotros mismos, en nuestro cuerpo consciente, disciplina que no puede ser dada ni impuesta por nadie, sin que esto signifique desconocer la importancia del papel del educador en su creación. Estudiar pues, es la disciplina que penetra y se adentra en la intimidad del texto para desnudar sus verdades, sus miedos, sus inseguridades; es la curiosidad epistemológica, la que al tomar distancia se “aproxima” a él con el ímpetu y el gusto de descubrirlo. “En última instancia, la lectura de un texto es una *transacción* entre el sujeto lector y el texto, como mediador del encuentro del lector con el autor del texto. Es una *composición* entre el lector y el autor, en la que el lector, esforzándose con lealtad en el sentido de no traicionar el espíritu del autor, “reescrive” el texto”¹⁰⁷. De ahí que resulte imposible hacer esto sin la comprensión crítica del texto que por su lado exige la superación del miedo a la lectura y se va dando en el proceso de creación de la disciplina intelectual. Esto es, el proceso de creación de la comprensión de lo que se va leyendo va siendo construido en diálogo entre los diferentes puntos de vista en torno al desafío, que es núcleo significativo del autor.

Pero más que esto, es necesario reconocer que este punto nos lleva a la necesidad de la lectura como experiencia dialógica, en la que la discusión del texto realizada por sujetos lectores aclara, ilumina y crea la comprensión grupal de lo leído. Es decir, en la lectura crítica, el lector se hace o se va haciendo igualmente productor de la inteligencia del texto. Desafortunadamente lo que se viene practicando en la mayoría de las escuelas es llevar a los alumnos a ser pasivos con el texto, los ejercicios de interpretación de lectura tienden a ser casi una copia oral. “El niño percibe tempranamente que su imaginación no juega: es algo casi prohibido. Por el otro, su capacidad cognoscitiva es desafiada de manera distorsionada. El niño nunca es invitado, por un lado, a revivir imaginativamente la historia contada en el libro; y por el otro, a apropiarse poco a poco del significado del texto”¹⁰⁸. En verdad, no se hace nada o casi nada en el sentido de despertar y mantener encendida, viva, curiosa, la reflexión conscientemente crítica que es indispensable para la lectura creadora. Y todo esto nos lleva nuevamente a reconocer la necesidad de que los educandos, experimentándose cada vez más en la tarea de leer y escribir, perciban las tramas sociales en las que se constituye y se reconstituye el lenguaje, la comunicación y la producción del conocimiento, que conlleva a una postura crítica, tanto en el acto de leer, en el de escribir como en el de hablar, es una necesidad indispensable.

Evidentemente que entre las responsabilidades que nos propone el escribir, la que siempre se debe asumir es la de la *coherencia* entre lo que va escribiéndose y lo dicho. En el fondo esa cualidad o esa virtud, la coherencia, exige de nosotros la *inserción* en proceso permanente de búsqueda, exige *paciencia* y *humildad*, virtudes también, en el trato con los demás. No obstante, a veces ocurre que por *n* razones carecemos de esas virtudes, que son fundamentales para el ejercicio de la otra, la coherencia. Leer un texto es tarea de un sujeto crítico, humilde, decidido; leer, como estudio, es un proceso difícil, incluso penoso a veces, pero siempre placentero también. Cuanto más hacemos este ejercicio en forma disciplinada, tanto más nos preparamos para que las lecturas futuras sean menos difíciles. En realidad, la disciplina intelectual surge así como una necesidad que los educandos deben construir en sí mismos en colaboración de la educadora o con el educador. Disciplina sin la cual no se crea un trabajo intelectual, la lectura sería de textos. “No hay disciplina

¹⁰⁷ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 47.

¹⁰⁸ Ibidem, p. 49.

en el *inmovilismo*, en la autoridad indiferente, distante, que entrega sus propios destinos a la libertad. En la autoridad que renuncia en nombre del respeto a la libertad. Pero tampoco hay libertad en el *inmovilismo* de la *libertad* a la que la autoridad le impone su voluntad, sus preferencias, como las mejores para la libertad”¹⁰⁹. En este sentido hemos venido insistiendo que para que haya disciplina es preciso que la libertad no sólo tenga el derecho de decir “no”, sino que lo ejerza frente a lo que se le propone como la verdad y lo cierto.

Rigurosamente hablando, ante la construcción de esta virtud es de indiscutible importancia la responsabilidad que tenemos, en cuánto seres sociales, es responsabilidad política, social, ética, estética, científica. Como por ejemplo, la *disciplina* en el acto de leer, de escribir, de leer y de leer, en el de enseñar y aprender, en el proceso placentero pero difícil de conocer, la disciplina en el respeto y en el trato a la cosa pública; en el respeto mutuo. Y todo esto son sueños necesarios para la vida o para la solidificación de la democracia, exigencias humanas. De tal forma que podemos decir que en la *sensibilidad del fenómeno* y de *aprehensión crítica del fenómeno*, de ninguna manera está sugiriendo algún tipo de ruptura entre *sensibilidad, emociones y actividad cognoscitiva*. Conocemos con todo nuestro cuerpo: con los sentimientos, con las emociones, con la mente crítica. Jamás sólo con esta última. “Es en este *movimiento* dialéctico en donde *enseñar y aprender* se van transformando en *conocer y reconocer*, donde el educando va conociendo lo que aún no conoce y el educador *reconociendo* lo antes sabido”¹¹⁰. De este modo, vale recordar que cuanto más respetamos a los alumnos y a las alumnas independientemente de su color, sexo y clase social, cuanto más testimonios de respeto demos en nuestra vida diaria, en la escuela, en las relaciones con nuestros colegas, con los porteros, cocineras, vigilantes, padres y madres de los alumnos, cuanto más reduzcamos la distancia entre lo que hacemos y lo que decimos, tanto más estaremos contribuyendo para el fortalecimiento de las experiencias democráticas. Es decir, la nueva escuela debe estar también en consonancia por una pedagogía radical, que materializaría los valores tales como la solidaridad, la responsabilidad social, la creatividad y la disciplina al servicio del bien común, la vigilancia y el espíritu crítico.

Desde el inicio de este análisis, se ha venido insistiendo en que los nuevos programas de alfabetización deberán basarse principalmente en la noción de alfabetización emancipadora en la cual, la alfabetización sea concebida como uno de los principales medios por los cuales los “oprimidos” pueden participar en la transformación sociohistórica de su sociedad. La alfabetización, en sentido liberador, es una reflexión crítica acerca del patrimonio cultural de los oprimidos, ésta se convierte en un medio por el cual los oprimidos reciben los instrumentos necesarios para reapropiarse de su historia, su cultura y su lenguaje, un programa basado en la teoría de la producción cultural. Es ésta una forma de capacitar a los oprimidos para reclamar aquellas experiencias históricas y existenciales que en la vida cotidiana quedan desvalorizadas por la cultura dominante, y poder así valorar y comprenderlas críticamente. Es decir, los estudiantes sometidos deben convertirse en *actores* del proceso de reconstrucción de la nueva sociedad. Solamente así se podrá decir que una persona ha sido alfabetizada en la medida en que sea capaz de utilizar el lenguaje para la reconstrucción social y política. Después de todo, sin la reapropiación de su patrimonio cultural, la reconstrucción de la nueva sociedad soñada por los líderes y los educadores progresistas difícilmente podrá convertirse en realidad.

¹⁰⁹ Ibidem, p. 129.

¹¹⁰ Ibidem, p. 132.

Por ello, esta ha sido una constante de nuestra insistencia, para que la alfabetización se convierta en una construcción significativa, necesita ser concebida como un conjunto de prácticas que funcionan tanto para habilitar como para inhabilitar a las personas. “En el sentido más amplio, se analiza la alfabetización según sirva para reproducir las formaciones sociales existentes o como conjunto de prácticas sociales que promueven el cambio democrático y emancipador”¹¹¹. De ahí que para que la noción de alfabetización se convierta en significativa debe situarse en el marco de una teoría de la producción cultural y concebirse como una parte integral de la forma en que las personas generan, transforman y reproducen significados. Por ejemplo, anteriormente la educación discriminatoria, mediocre, y basada en el verbalismo funcionaba como centros políticos en los cuales se generaban y reproducían desigualdades de clase, género y raza. Esto es, la estructura educativa colonialista servía para inculcar los mitos y creencias que negaban y subestimaban sus experiencias, su historia, su cultura, su idioma. Por esta razón, resultaba absolutamente prioritario que los alumnos estudiaran su propia geografía y no otra ajena a ellos; lo relativo al mar, al río. Y también era urgente que estudiaran su propia historia, la historia de la resistencia del pueblo contra el invasor y la lucha por la liberación, que les devolvió el derecho de generar su propia historia. Por supuesto que deberíamos entender que la alfabetización tiene que ver con la formación de personas alfabetizadas funcionalmente, algo indispensablemente, urgente en nuestra sociedad.

Por esta razón, desde una perspectiva funcional se impone pues que los alfabetizandos perciban o ahonden la noción de lo que verdaderamente es fundamental para ellos, o más precisamente dicho, lejos de ser las lecturas de historias enajenantes, la alfabetización consiste en hacer historia y por ella ser hechos y rehechos. Solamente así los educandos son invitados a pensar, y el aprendizaje de la lectura y de la escritura como acto creador que supone, necesariamente, la comprensión crítica de la realidad. Antes bien, frente al interés por encontrar el punto significativo de la alfabetización crítica en relación con un discurso productivo, es imposible llevar a cabo un trabajo de alfabetización si se separa la lectura de la palabra, de la lectura de la realidad. Consecuentemente, leer la palabra y aprender a escribirla para poder luego leerla, son de hecho consecuencias del aprendizaje de la escritura de la realidad, es decir, de haber tenido la experiencia de palpar la realidad y modificarla. De ahí el gran valor de este planteamiento, a través de esta afirmación: “la alfabetización es un acto de conocimiento por parte del propio sujeto que conoce”.

Así, en un sentido práctico, la relación existente entre alfabetización y emancipación en una sociedad arraigada por dificultades provocadas por discursos múltiples, no puede reducirse a experiencias medianamente creativas, relacionadas con letras y palabras en tanto terreno puramente mecánico. La alfabetización, en una perspectiva funcional, es la relación entre los educandos y la realidad a través de la transformación práctica de esa realidad en un entorno social de los educandos. Por lo tanto, esta comprensión de la alfabetización nos lleva a reconocer una noción amplia de la alfabetización que resulta necesariamente política. De hecho, la alfabetización es mucho más general, más política y más histórica que el proceso de alfabetización en sí mismo. “El gran problema que afrontan las campañas de alfabetización respecto a la multiplicidad de discursos se refiere al proceso de reescribir la sociedad. En principio, esta reescritura rompe el rígido orden jerárquico de las clases sociales, y por tanto transforma las estructuras materiales de la sociedad”¹¹². No obstante, jamás deberíamos entender la alfabetización como el detonante de la transformación social, como concepto global, la alfabetización es sólo una parte del mecanismo

¹¹¹ FREIRE, Paulo p. Cit. p. 143.

¹¹² Ibidem, p. 117.

desencadenante de transformaciones. O mejor dicho, el rescate de la propia acción educativa, es exactamente el respeto al texto y al contexto, es la relación dialéctica entre conciencia y mundo.

Puesto que en esta relación dialéctica entre el contexto concreto en que se da cierta práctica y el contexto teórico en que se hace la reflexión, existe también una relación entre la palabra generadora y la codificación. “En una visión práctico-teórica como la que propongo, la alfabetización no puede ser entendida nunca como el momento de un aprendizaje formal de la escritura y de la lectura, como una instancia primera, relacionada con las siguientes por una simple yuxtaposición, ni tampoco como una especie de “tratamiento” que se va aplicando a quienes lo necesitan para que en seguida, recuperados de su “enfermedad”, puedan emprender una “aventura superior” de carácter igualmente libresco, que sería la post-alfabetización”¹¹³. Recordemos, desde esta perspectiva, la alfabetización de adultos, ya contiene en sí la post-alfabetización, ya que ésta continúa, ahonda y diversifica en el acto de conocimiento que se inicia en aquella. Aunque por otro lado precisamos señalar que no se trata de dos procesos separados -uno antes y otro después-, sino que se refiere a dos momentos de un mismo proceso social de formación.

Con seguridad podemos decir que es precisamente aquí, en esta visión dialéctica, donde cuestiones tales como, *qué* conocer, *cómo* conocer, *para qué* conocer, *en favor de qué* y *de quién* conocer - y, por consiguiente, *contra qué* y *contra quién* conocer -son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas, que no son planteadas por la educación como acto de conocimiento. Preguntas fundamentales en torno al acto mismo de educar, de su posibilidad, de su legitimidad, de los objetivos y finalidades de este acto, de sus agentes, de sus métodos, de su contenido. “La respuesta a la pregunta del *qué* conocer tiene que ver directamente con la constitución del contenido programático de la acción educativa y, por lo tanto, incluye una serie de ángulos que no pueden ser descuidados: ángulos en los cuales el *para qué*, íntimamente ligado al *cómo*, al *en favor de qué* y *de quién*, al *contra qué* y *contra quién* conocer, es el centro orientador mismo de la delimitación del *qué* conocer”¹¹⁴. De ahí que, desde el punto de vista teórico-práctico, la delimitación del *qué* conocer, sin la cual no es posible el contenido programático de la acción educativa, está estrechamente asociada tanto al proyecto global de la sociedad, como a las prioridades que este proyecto exige y a las condiciones concretas para su realización.

De todo ello se deduce que la organización del contenido programático de la educación, es un acto eminentemente político, como es política la actitud que asumimos en la elección de las propias técnicas y de los métodos para concretar aquella tarea. En verdad, el carácter político de tal quehacer existe independientemente de que tengamos conciencia de él o no. Por lo tanto, la delimitación del *qué* conocer, o sea, la constitución del contenido programático, no puede ser pensada fuera de los marcos de reorientación del sistema educativo global que, a su vez tiene que estar en correspondencia con el proyecto de la nueva sociedad. Por esta razón, hablar de la visión crítica de la educación, exige de nosotros tanto el reconocer la naturaleza política del proceso educativo como igualmente, valorar el carácter educativo del acto político. “En el caso del proceso educativo como en el acto político, una de las cuestiones fundamentales es la claridad acerca de *en favor de quién* y *de qué*, y por lo tanto *contra quién* y *contra qué*, hacemos la educación y de *en favor de quién* y *de qué*, alcanzamos esa claridad a través de la práctica, tanto más percibimos la imposibilidad de superar lo inseparable: la educación de la política. Entenderemos entonces con

¹¹³ FREIRE, Paulo, Cartas a Guinea-Bissau, Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso, p. 135.

¹¹⁴ Ibidem, p. 136.

facilidad que no es posible pensar siquiera la educación sin estar atento a la cuestión del poder”¹¹⁵. Siendo rigurosos, o lo que es igual a un punto de vista crítico, no es posible o es prácticamente imposible, comprender la educación como una práctica autónoma y neutra.

Por lo tanto, en cuánto educadores y educadoras, lo que debemos hacer es aclarar y asumir nuestra opción, que es política, y ser coherentes con ella en la práctica, evitando que nuestros discursos se conviertan en pura palabrería. También tenemos la necesidad, educadores y educadoras, de vivir la práctica reconociendo en los otros, el derecho a decir su palabra. Derecho de ellos a decir, al cual le corresponde nuestro deber de escucharlos. De escucharlos correctamente, con la convicción de quien cumple un deber y no con la malicia de quien hace el favor para recibir mucho más a cambio. “Pero, como escuchar implica hablar también, al deber de escucharlos corresponde el derecho que igualmente tenemos de hablarles. Escucharlos en el sentido antes expresado es, en el fondo, *hablar con ellos*, mientras que simplemente hablarles a ellos sería una forma de no oírlos”¹¹⁶. Por ello señalamos que este elitismo no puede ser el modo de actuar de una educadora o de un educador cuya opción es liberadora. Estrictamente hablando, para que la afirmación, “quien sabe enseña a quien no sabe” se recupere de su carácter autoritario, es preciso que quien sabe sepa sobre todo que *nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo*.

Afirmando, es este atributo permanente de la educación, el cual incide cualitativamente en la comprensión del término, mismo que expresa un significado más íntimo de la comprensión del mundo, la opción política, la posición pedagógica, así como la inteligencia de la vida, el sueño en torno a esta vida; todo ello grávido de preferencias políticas, éticas, estéticas, urbanísticas y ecológicas de quien lo hace. “Esto no debe significar, sin embargo, que las diferentes opciones que marcan los distintos discursos deban alejar del diálogo a los sujetos que piensan y sueñan diversamente. No hay crecimiento democrático fuera de la tolerancia que, a la vez que significa sustantivamente la convivencia entre los desemejantes, no les niega sin embargo el derecho a luchar por sus sueños”¹¹⁷. Y es aquí justamente donde cobra especial significado, reconocer que la pura *diferencia* no sea razón de ser decisiva para que se rompa o ni siquiera se inicie un diálogo por medio del cual, pensamientos diversos y sueños opuestos puedan ocurrir al crecimiento de los que son diferentes y al acrecentamiento de los saberes resultante de la aproximación metódica, rigurosa, al objeto de la curiosidad epistemológica de los sujetos, así como de los saberes hechos de sus experiencias, saberes “empapados” de sus sentimientos, de miedos, de deseos.

En esta perspectiva de la diversificación de los sujetos, es de especial importancia detenernos a considerar que el ser humano en cuanto histórico, es un ser finito, limitado, inconcluso, pero consciente de su inconclusión*, y por eso, un ser constantemente en búsqueda, naturalmente en proceso. Esto lo convierte en un ser que teniendo por vocación la humanización, se encuentra sin embargo con el incesante desafío de la deshumanización, como distorsión de esa vocación. “Aprender y enseñar forman parte de la existencia humana, histórica, social, igual que forman parte de ella la creación, la invención, el lenguaje, el amor, el odio, el asombro, el miedo, el deseo, la atracción por el riesgo, la fe, la duda, la curiosidad, el arte, la magia, la ciencia, la tecnología. Y enseñar y aprender a través de todas estas actividades humanas”¹¹⁸. Es en la medida en que

¹¹⁵ FREIRE, Paulo, Op. Cit., p. 110.

¹¹⁶ Ibidem, p. 113.

¹¹⁷ FREIRE, Paulo, Política y educación, p. 20.

* Véase P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, op. cit.

¹¹⁸ Ibidem, p. 22.

transformamos el mundo, lo reinventamos, por lo que terminamos por volvernos enseñantes y aprendices, sujetos de una práctica que se ha vuelto política, gnoseológica, estética y ética.

Más precisamente, esta idea de que la educación es permanente, es una cualidad natural, y lo es, no porque lo exija determinada línea ideológica o determinada posición política o determinado interés económico. “La educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por el otro de la conciencia que éste tiene de su finitud. Pero además por el hecho de que a lo largo de la historia ha incorporado a su naturaleza la noción de “no sólo *saber que vivía* sino *saber que sabía*”, y así saber que podía saber más. La educación y la formación permanente se fundan en eso”¹¹⁹. Así, la educación y la formación, como procesos de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, han llegado a ser a lo largo de la aventura de los seres humanos en el mundo una connotación de su naturaleza, gestándose en la historia, como la vocación de la humanización de la que Paulo Freire habla en la *Pedagogía del oprimido* y en la *Pedagogía de la esperanza*.

Para comprender mejor este planteamiento, es necesario reconocer también que la propia afirmación de que “el ser humano jamás deja de educarse”, nos advierte que la bandera de la lucha de los movimientos populares debe ser alzada noche y día, día y noche, en favor de la escuela, que al ser pública, debe ser democrática, a la altura de la demanda social que se haga de ella y en busca siempre del mejoramiento de su calidad. De ahí que éste sea también un derecho y un deber de los ciudadanos del primer mundo: el de luchar por una escuela más democrática, menos elitista, menos discriminatoria. Luchar por una escuela que supere prejuicios, que se convierta en un centro de alegría, como el sueño por el que viene luchando el notable pensador francés, incansable luchador por la *alegría* en la escuela, que es *Georges Snyders**. Luchar por una escuela donde los contenidos, los objetivos, los métodos, los procesos, y los instrumentos al servicio de la educación permanente, no sólo pueden sino que deben variar de espacio-tiempo a espacio-tiempo. “La necesidad ontológica de educación, de formación, a la que la ciudad, que se torna educativa justamente en función de esa necesidad, se obliga a responder, esa necesidad es universal. Lo que no es universal es la forma en que se atiende a esa necesidad de saber, de aprender y de enseñar”¹²⁰. Insistimos, una escuela en donde tanto la curiosidad como la necesidad de saber sean universales. No obstante, debemos recordar que la respuesta a esta necesidad ontológica, es histórica, político-ideológica y cultural.

Frente al análisis de estos planteamientos pedagógicos, parece necesario agregar una expresión referida a las ciudades, a bien, al papel que los ciudadanos juegan en éstas. Vale decir que la ciudad es educativa, porque ella es cultura, porque es creación, y lo es en tanto no olvidemos que lo que somos guarda algo que fue y que nos llega por la continuidad histórica y por las marcas culturales que heredamos. “Uno de esos sueños por los que luchar, sueño posible pero cuya concreción requiere coherencia, valor, tenacidad, sentido de justicia, fuerza para luchar, de todos y todas los que a él se entreguen, es el sueño de un mundo menos feo, en que disminuyan las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza, de sexo, de clase sean señales de vergüenza y no de afirmación orgullosa o lamentación puramente engañosa. En el fondo es un sueño sin cuya realización de la democracia de la que tanto se habla hoy, es una farsa”¹²¹. Por esta razón, un sueño que debería ser incorporado a las enseñanzas, es el derecho que tenemos, en una verdadera democracia, a ser diferentes, y en razón de ese derecho a ser respetados en la diferencia. Tal vez en

¹¹⁹ Ibidem, p. 23.

* Georges Snyders, *La joie a ecole*, Pàris, Presses Universitaires de France, 1986.

¹²⁰ Ibidem, P. 26.

¹²¹ Ibidem, p. 29.

las ciudades se podrían estimular sus instituciones pedagógicas, culturales, científicas, artísticas, religiosas, políticas, para que empeñándose en campañas con ese objetivo desafiasen a los niños, los adolescentes y a los jóvenes a pensar y a discutir el derecho a ser diferentes sin que esto signifique correr el riesgo de ser discriminados, castigados o no, peor aún, excluidos de la vida.

Después de todo, no hay duda que la educación como especificidad humana y como un acto de *intervención* en el mundo, nos exige reconocer que este concepto procura cambios radicales en la sociedad, en el campo de la economía, de las relaciones humanas, del derecho al trabajo, a la educación, a la salud; por el contrario, no pretender inmovilizar la Historia. Es en esta vocación que la educación tiene, -la de la direccionalidad- como acción específicamente humana, la de “remitirse” a los sueños, ideales, utopías y objetivos, donde se encuentra lo que se ha venido llamando politicidad de la educación. Contrario a esto, la neutralidad de la educación es, en verdad imposible, no porque los profesores y las profesoras “subversivos” lo determinen. La educación no se vuelve política por causa de este o de aquel educador. Ella es política. “La raíz más profunda de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión. Un ser ligado a intereses y en relación con los cuales tanto puede mantenerse fiel a la eticidad cuanto puede transgredirla. Es exactamente porque nos volvemos éticos por lo que fue creada para nosotros, como afirmé antes, la probabilidad de violar la ética”¹²². Pero hay más, diríamos que para que la educación fuera neutral, sería preciso que no hubiera discordancia entre las personas con relación a los modos de vida individual y social, con relación al estilo de política puesto en práctica, a los valores que deben ser encarnados. Igualmente, sería necesario que hubiera unanimidad en la forma de enfrentarlos, y esto, es prácticamente imposible en la vida humana y en el contexto social.

En particular, esta es la principal razón por la que se ha venido diciendo que para que la educación no fuera una forma política de intervención en el mundo sería indispensable que el mundo en el que ella se diera no fuera humano. Sin embargo, esto no es posible, y no lo es precisamente porque existe una total incompatibilidad entre el mundo humano del habla, de la percepción, de la inteligibilidad, de la comunicabilidad, de la acción, de la observación, de la comparación, de la verificación, de la búsqueda, de la elección, de la decisión, de la ruptura, de la ética y de la posibilidad de su transgresión y la neutralidad de no importa qué. Lo que se le plantea a la educadora o al educador democrático, consciente de la imposibilidad de la neutralidad de la educación, es forjar en sí un saber especial, que jamás debe abandonar, saber que motiva y sustenta su lucha: *si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación*. O bien, para decirlo mejor, que si la educación no es clave de las transformaciones sociales, tampoco es simplemente reproductora de la ideología dominante.

De este modo, y a fin de comprender bien este planteamiento, es necesario señalar que frente a las dimensiones ideológicas de la práctica educativa y sus relaciones con otras acciones, tales como la práctica productiva, la cultural, la religiosa, etc., en cuanto prácticas sociales, la práctica educativa, en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia humana, y por lo tanto un fenómeno exclusivamente humano. De este modo, podemos decir que esta práctica es histórica y por eso tiene historicidad. “La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en la especie. Al inventar la existencia con los “materiales” que la vida ofreció, los hombres y las mujeres inventaron o descubrieron la *posibilidad*, que implica necesariamente la libertad que

¹²² FREIRE, Paulo, Op. Cit., p.106.

no recibieron sino que tuvieron que crear en la lucha por ella”¹²³. En realidad, siempre fue así, reinventándose a sí mismo, experimentándose o sufriendo la tensa relación entre lo que hereda y lo que recibe del contexto social que crea y que lo recrea, como el ser humano fue convirtiéndose en este ser que para *ser* tiene que estar siendo. Pero para comprender mejor este planteamiento antropológico, es necesario señalar que todo esto exige fijarnos en la práctica educativa en sí, y tratar de descubrir sus componentes fundamentales, sin los cuales no hay práctica educativa.

Lo que se viene perfilando en este análisis, desde la dirección humanista, es la seguridad con que podemos afirmar que la misma práctica educativa nos lleva a reconocer tanto la presencia de sujetos, y de objetos de conocimiento que han de ser enseñados por el profesor (educador) y aprendidos por los alumnos (educandos); contenidos; y objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta o se destina la práctica educativa. Después de todo, esta necesidad de ir más allá de su momento actuante o del momento en que se realiza - *la directividad de la educación* - la que, impidiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador que asuma en forma ética su sueño, que es político. Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado.

Naturalmente, si los seres humanos no hubieran llegado a ser capaces - debido entre otras cosas a la invención del lenguaje conceptual - de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar, si no hubieran llegado a ser capaces de evaluar, de luchar, de cantar y decantar el mundo, de admirar la belleza, no habría por qué hablar de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero tampoco habría por qué hablar de educación. Hablamos de educación porque podemos al practicarla incluso negarla. Pero ante todo, debemos reconocer que es el uso de la libertad lo que nos lleva a la necesidad de optar, y esta es la imposibilidad de la neutralidad de la educación. De ahí que, si la nuestra es una opción democrática y si somos coherentes con ella, de manera que nuestra práctica no contradiga nuestro discurso, no es posible hacer una serie de cosas que a menudo realizan personas que se proclaman progresistas. Por lo tanto, al educador democrático también le corresponde enseñar, pero para él o para ella enseñar no es ese acto mecánico de transferir a los educandos el perfil del concepto del objeto. “Enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se apropien de la significación profunda del objeto de la única manera como, *aprehendiéndolo*, pueden *aprenderlo*”¹²⁴. Podemos asegurar que para el educador progresista coherente, enseñar y aprender son momentos de un proceso mayor de conocer. De este modo se confirma, entre otras cosas, que ambos procesos implican búsqueda, viva curiosidad, equívoco, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad, pero también satisfacción, placer, alegría.

Entonces, contrariamente a esta actitud, cuando se adoptan posiciones intolerantes en las que es imposible la convivencia con los que son diferentes, no es posible avanzar. La intolerancia es sectaria, acrítica, castradora. El intolerante se siente dueño de la verdad. De ahí que no es posible crecer en la intolerancia. El educador coherentemente progresista sabe que el estar demasiado seguro de sus certezas puede conducirlo a considerar que fuera de ellas no hay salvación. El intolerante es autoritario. En nada ayuda al desarrollo de la democracia. Desde la perspectiva progresista, y por lo tanto democrática, las cosas son diferentes. “El mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se

¹²³ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 74.

¹²⁴ Ibidem, p. 79.

basa en la práctica de analizar la práctica. Es pensando su práctica, naturalmente con asistencia de personal altamente calificado, como se puede percibir integrada en la práctica una teoría no percibida antes, poco percibida o ya percibida pero poco asumida”¹²⁵. No obstante, esta forma autoritaria de apostar a los *paquetes** y no a la formación científica, pedagógica, política de los educadores y las educadoras revela cómo el autoritario teme a la libertad, la inquietud, la incertidumbre, la duda, el sueño, y anhela al inmovilismo. Después de todo, hay mucho de necrofílico en el autoritario, igual que hay mucho de biofílico* en el progresista coherentemente democrático. No obstante, en aquella práctica educativa que se pretende progresista pero que se realiza dentro de los modelos tan rígidos y verticales, no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, de voz en las profesoras y profesores que deben estar sometidos a los paquetes.

Por esta razón, y a diferencia de esta posición de sometimiento social, se hace indispensable democratizar el poder para reconocer el derecho natural de voz de los alumnos. Y en consecuencia, un mayor nivel de participación democrática de los alumnos, de los profesores, de las profesoras, de las madres, de los padres, de la comunidad local, de la escuela que siendo pública aspire a ir haciéndose popular, requiere estructuras livianas, disponibles para el cambio. Después de todo, la huella autoritaria no les permitía ni siquiera sentir la importancia que tiene para el desarrollo de nuestro proceso democrático el diálogo entre esos saberes y la presencia popular en la intimidad de la escuela. Es que para los autoritarios la democracia se deteriora cuando las clases populares van haciéndose demasiado presentes en las escuelas, en las calles, en las plazas públicas, denunciando la fealdad del mundo y anunciando un mundo más bonito. Al mismo tiempo, la autonomía de la escuela, no implica que el Estado escape de su deber de brindar educación de calidad y en cantidad suficiente para responder a la demanda social. La lucha por la autonomía de la escuela es la lucha por la escuela pública.

En esta perspectiva de la de la autonomía de la escuela, en entrevista de *Escola Nova** (Revista Educativa Brasileña), al plantear que la naturaleza de la práctica educativa, así como su necesaria directividad, sus objetivos, sus sueños que se persiguen en la práctica no permiten que sea neutra, sino siempre política. Es esto lo que se le llama politicidad de la de educación, es decir, la cualidad que tiene la educación de ser política. De ahí pues, la imperiosa necesidad que tenemos, educadores y educadoras progresistas, de ser coherentes, de disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. “Para el educador progresista coherente, la necesaria enseñanza de los contenidos está siempre asociada a una “lectura crítica” de la realidad. Se enseña a pensar acertadamente a través de los contenidos. Ni sólo la enseñanza de los contenidos en sí, o casi en sí, como si el contexto escolar en que son tratados pudiese ser reducido a un espacio neutro donde los conflictos sociales no se manifiesten, ni tampoco solamente el ejercicio del “pensar acertadamente” desligado de la enseñanza de los contenidos”¹²⁶. Por todo ello decimos que a los educadores y las educadoras de una administración progresista*, les tocaría ver que pueden llevar a

¹²⁵ Ibidem, p. 81.

* *Paquete*, irónicamente, significa leyes o derechos bajados para determinados fines, siempre numerosos, pues Brasil es un país de marcada tradición burocrática y famoso por su exagerado número de leyes.

* Sobre necrofilia y biofilia véase *Erich From*, sobre todo *El corazón del hombre. Su potencia para el bien y para el mal*, México, FCE, 1966.

* Entrevista concedida a la revista *Escola Nova*, Sao Paulo, 26 de febrero de 1989.

¹²⁶ FREIRE, Paulo, *La educación en la ciudad*, p. 35.

* Esta expresión Freire la refiere a la administración petista de la Prefectura de Sao Paulo, de la cual él asumió la Secretaría de Educación el 1 de enero de 1989.

cabo competentemente. Pero más aún, para el educador progresista coherente no es posible minimizar, despreciar, el “saber hecho de experiencia” que los educandos traen a la escuela.

Para clarificar mejor esta expresión, es necesario decir que los educadores progresistas saben muy bien que la educación no es la palanca de transformación de la sociedad, pero saben también el papel que ella tiene en este proceso. La eficacia de la educación está en sus límites. Si ella pudiese todo o si nada pudiese, no habría por que hablar de sus límites. Hablamos de ellos precisamente porque, no pudiendo todo, puede alguna cosa. O más precisamente, esta cualidad natural de la educación, su politicidad, relacionada con la calidad del propio proceso, deja clara la no existencia de una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica. “La directividad de la práctica educativa, que la hace trascenderse siempre a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad. La imposibilidad de ser neutra no tiene nada que ver con la arbitraria imposición de sus opciones que hace el educador autoritario a “sus” educandos”¹²⁷. De ahí la importancia de luchar por la postura ético-democrática de acuerdo con la cual educadoras y educadores, pudiendo y debiendo afirmarse en sus sueños, que son políticos. Es decir, el respeto a los educandos no puede fundarse en el escamoteo de la verdad - la de la índole política de la educación - y en la afirmación de una mentira - la de su neutralidad.

Después de todo, una de las bellezas de la práctica educativa es el reconocimiento y la asunción de su politicidad, que nos lleva a vivir el *respeto* real por los educandos al no tratar de imponerles, en forma subrepticia o en forma grosera, nuestros puntos de vista. “No puede haber camino más ético, más verdaderamente democrático que revelar a los educandos cómo pensamos, las razones por las que pensamos de tal o cual forma, nuestros sueños, los sueños por los que luchamos, dándoles al mismo tiempo pruebas concretas, irrefutables, de que respetamos sus preferencias aunque sean opuestas a las nuestras”¹²⁸. En efecto, si actuamos así, apenas hablaríamos de equívocos, de errores, de inadecuaciones, de “obstáculos epistemológicos” en el proceso de conocimiento que incluye enseñar y aprender. La dimensión ética se restringirá a la competencia de los educadores, a su formación, al cumplimiento de sus deberes docentes, que se extendería al respeto por la persona humana de los educandos. “Hablamos de ética y de postura sustantivamente democrática porque, al no ser neutra, la práctica educativa la formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones, estar y ponerse en contra, en favor de un sueño y en contra de otro, en favor de alguien y en contra de alguien. Y *es* precisamente ese imperativo el que exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática y le impone la vigilancia permanente en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica”¹²⁹. No obstante, lo que sería inaceptable, es tener un discurso bien articulado, en que se defiende el derecho a ser diferente, y una práctica que niega ese derecho.

Pero hay más, es necesario advertir que sólo por esto, la naturaleza formadora de la docencia, no podría reducirse a un proceso técnico y mecánico de transferencia de conocimientos, al contrario, la formación docente destaca la exigencia ético-democrática del respeto al pensamiento, a los gustos, a los derechos, a los deseos, a la curiosidad de los educandos. Respeto que sin embargo no puede eximir al educador, en cuánto autoridad, de ejercer el derecho a tener el deber de establecer *límites*, de proponer *tareas*, de *reclamar* la *ejecución* de esas tareas. Límites sin los cuales las libertades corren el riesgo de perderse en el libertinaje, del mismo modo en que la autoridad sin límites se extravía y se convierte en autoritarismo.

¹²⁷ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 42.

¹²⁸ Ibidem, pp. 42-43.

¹²⁹ Ibidem, p. 43.

Por lo tanto, es preciso señalar que esta imposibilidad de que la educación sea neutra, plantea al educador o a la educadora, la imperiosa necesidad de optar, es decir de decidir, de romper, de escoger. Y entre todo esto, le plantea también la necesidad de ser coherente con la opción que ha hecho. Pero como la coherencia nunca es absoluta, ésta sólo crece en el aprendizaje que vamos haciendo por la percepción y comprobación de las incoherencias en que nos sorprendemos. Descubriendo la incoherencia en que hemos caído, es como seremos realmente humildes, y como tal, comprometernos a ser coherentes. Es también imposible pensar en una evaluación neutral en ella, “No hay cualidades por las que luchemos en el sentido de asumirlas, de recalificar con ellas la práctica educativa, que puedan ser consideradas como absolutamente neutras, en la medida misma en que, como valores son vistas desde diferentes ángulos, en función de intereses de clases o de grupos”¹³⁰. Aunque, se debe advertir que, en el fondo, tampoco podemos aceptar que ocultar o revelar verdades, es una práctica neutra.

Por todo esto y ante la idea de comprender mejor la no neutralidad educativa, es necesario desarrollar un breve análisis en torno a la *educación* y a la *calidad*, no propiamente sobre la educación en sí o sobre la calidad en sí, sino sobre las relaciones entre estos conceptos: Por ejemplo, con el tema, *educación para la calidad*, debe quedar claro que nos estamos refiriendo a cierta educación cuyo objetivo es la *calidad*, una calidad fuera de la educación y no la “calidad primaria” que la práctica educativa tiene en sí, sino cierta calidad con la que soñamos, cierto objetivo. Un elitista, por el contrario, entiende la expresión como una práctica educativa centrada en los valores de las élites y en la negación implícita de los valores populares. O lo que es lo mismo, en la mejor de sus posiciones -del elitista- el culto de la sintaxis dominante y el repudio, como fealdad y corrupción, de la prosodia, la ortografía y la sintaxis populares.

Por su parte, al analizar el enunciado, *calidad de la educación*, la palabra educación se refiere a una probable cualidad *primaria* del concepto educación. Sin embargo, no se trata de cualquier tipo de *calidad*, sino determinada *calidad de la educación* - la educación democrática, popular, rigurosa, seria, que respeta y estimula la presencia popular en los sentidos de la escuela que se va convirtiendo cada vez más en una escuela alegre. La escuela alegre que tanto defiende *Snyders*. De igual forma, la expresión *educación y calidad de vida*, nos revela la naturaleza política no sólo de la *educación* sino de la *calidad*, en cuanto valor, en este caso el sustantivo *calidad* está limitado por una expresión restrictiva, la locución adjetiva de *vida*. Después de todo, nada de eso altera la naturaleza política de la educación. “Calidad de la educación; educación para la calidad; educación y calidad de vida, no importa en qué enunciado se encuentren, *educación y calidad* son siempre una cuestión política, fuera de cuya reflexión y comprensión no nos es posible entender ni una ni otra”¹³¹. Mientras tanto, debemos recordar que no existe educación neutra ni calidad por las que luchar -en el sentido de reorientar la educación- que no implique también una opción política y no exija una decisión política de materializarla.

Por todo eso, hemos venido insistiendo que frente a esta afirmación todavía rechazada por mucha gente, no obstante su obviedad: *la educación es un acto político*, se plantea, y no sólo esto, sino que se impone reconocer que su no neutralidad exige de la educadora que asuma su identidad política y viva coherentemente su opción progresista, democrática o autoritaria, reaccionaria aferrada a un pasado; o bien espontaneísta, que se defina por ser democrática o autoritaria. Y más precisamente porque el espontaneísmo niega la formación demócrata, del hombre y de la mujer

¹³⁰ Ibidem, p. 45.

¹³¹ Ibidem, p. 48.

liberándose *en y por* la lucha en favor del ideal democrático así como niega la “formación” del *obediente*, del *adaptado* con la que sueña el autoritario. Y éste, es un problema en el que se inserta la cuestión de la *autoridad* y la *libertad* en sus relaciones contradictorias. “También es importante notar que esa ideología autoritaria, mandona, de la que nuestra ideología está impregnada, corta las clases sociales. El autoritarismo del ministro, del presidente, del general, del director de la escuela, del profesor universitario es el mismo autoritarismo del peón, del cabo o del sargento, del portero del edificio. Entre nosotros cualesquiera diez centímetros de poder fácilmente se convierten en mil metros de poder y arbitrio”¹³². Aunque también advertiremos que por rechazar el autoritarismo, no podemos caer en lo licencioso, y al rechazar esto, no entregarnos al autoritarismo.

Pero, agreguemos que si la maestra es coherentemente autoritaria, siempre es ella el sujeto del habla y los alumnos son continuamente la *incidencia* de su discurso. Ella habla *a, para y sobre* los educandos, desde la altura hacia abajo, convencida de su certeza y de su verdad. Y hasta cuando habla *con* el educando es como si le estuviese haciendo un favor a él, subrayando la importancia de y el poder de su voz. Desde luego que esto nos exige reconocer que no es esta la manera como la educadora democrática habla *con* el educando, ni siquiera cuando le habla *a* él. Ella sabe que no sólo el diálogo sobre los contenidos a enseñar sino el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no sólo es válido desde el punto de vista de enseñar, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre dentro del seno de su clase. Sin embargo, hablar *a y con* los educandos es una forma sin pretensiones pero altamente positiva que la maestra democrática tiene que dar, dentro de la escuela, su contribución a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos. Algo de lo que mucho precisamos y que es indispensable para el desarrollo de nuestra democracia.

En efectivo, la escuela democrática, progresivamente moderna y no posmodernamente tradicional y reaccionaria, tiene todavía un papel que cumplir en la sociedad actual y en el mundo. “Naturalmente la viabilización del país no está tan sólo en la escuela democrática, formadora de ciudadanos críticos y capaces, pero pasa por ella lo necesita, no se hace sin ella. Y es en ella donde la maestra habla *a y con* el educando, *oye al educando*, sin importar su tierna edad o no, y así, es oída por él”¹³³. O más precisamente, es escuchándolo, tarea ésta inaceptable por la educadora autoritaria, como la maestra democrática se prepara cada vez más para ser oída por el educando. Aprender con el educando a hablar con él porque lo oyó, le enseña a escucharla también. Esta es la razón crucial del derecho a voz que tienen las educadoras y los educandos. “Nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer, primero, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico; y en segundo lugar, si no se compromete de alguna manera con la lucha por la defensa de ese derecho, que en el fondo también es el derecho de actuar”¹³⁴. Y más precisamente, nuestro derecho a voz no puede ser un derecho ilimitado a decir todo lo que me parece bien sobre el mundo y de los otros.

Solamente por eso, podemos decir que es necesario y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. “El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate. El gusto por el respeto a la cosa pública que entre nosotros es tratada como

¹³² FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 95.

¹³³ Ibidem p. 97.

¹³⁴ Ibidem, p. 98.

algo privado, que se desprecia. Gusto democrático, cuyo antagonista está extrañando en nuestras tradiciones culturales autoritarias, es el gusto por el respeto hacia los diferentes. El gusto de la tolerancia del que tanto el racismo como el machismo huyen como el diablo huye de la cruz”¹³⁵. Pero hay más, el ejercicio de ese gusto democrático en una escuela abierta o abriéndose debería cercar el gusto autoritario, racista, machista, en primer lugar en sí mismo como negación de la democracia, de las libertades y de los derechos de los diferentes, como negación de un humanismo necesario. Y en segundo lugar, como expresión de todo eso y aun como contradicción incomprensible cuando el gusto antidemocrático, no importa cual, se manifiesta en la práctica de los hombres o de las mujeres, reconocidos como progresistas.

Por todo eso debemos plantear una vez más, que es necesario estar conscientes que es difícil hacer democracia, y lo es porque la democracia como cualquier sueño, no se hace con palabras descarnadas y sí con la *reflexión* y con la *práctica*. “No es lo que digo lo que me dice que soy un demócrata o que no soy racista o machista, sino lo que hago. Es preciso que lo que hago no contradiga lo que digo. Es lo que hago lo que habla de mi lealtad o no hacia lo que digo”¹³⁶. Es en esta lucha entre el decir y el hacer, en la que debemos comprometernos para disminuir la distancia entre ambos, es posible pues, tanto rehacer el decir para adecuarlo al hacer como cambiar el hacer, para ajustarlo al decir. Después de todo, la coherencia obliga una nueva opción. Asimismo, no es la política la que nos hace así, nosotros somos los que hacemos esta política. Como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación. Y si soñamos con la *democracia* debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos *a los* educandos y hablemos *con* los educandos para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos.

En este sentido, es especialmente importante detenernos a considerar que la educación en la perspectiva democrática, nos lleva a reconocer que cualquiera que sea la práctica en que participemos, exige de nosotros que la ejerzamos con responsabilidad. Pero, ¿en qué consiste ser responsables?, sin especificar la propia constitución del concepto, ser responsable en el desarrollo de una práctica implica, por un lado, cumplir deberes, y por el otro, ejercer derechos. Por ejemplo, el derecho a ser tratados con dignidad por la organización para la cual trabajamos, así como el derecho a ser respetados como personas. El derecho a una remuneración decente; así como también, el derecho a que se reconozcan y respeten todos los derechos que nos aseguran la ley y la convivencia humana social. “El respeto a esos derechos es un deber de los que ejercen el mando en diferentes niveles de poder, sobre la actividad de la que formamos parte. Su responsabilidad exige de ellos o de ellas que cumplamos con nuestros deberes”¹³⁷. No obstante, entre nosotros, la falta de respeto a los derechos y el incumplimiento del deber están tan generalizados y son tan afrentosos que el clima que nos caracteriza es el de la irresponsabilidad. Pero, obviamente que la superación de tales descabros no está en los discursos y en las propuestas moralistas, sino en el clima de rigor ético que hay que crear por medio de necesarias y urgentes transformaciones sociales y políticas. Transformaciones que a su vez van posibilitando cada vez más la puesta en práctica de una educación orientada hacia la responsabilidad, orientada por eso mismo, hacia la liberación de las injusticias y discriminaciones de clase, de sexo, de raza.

Sin embargo, frente a estos planteamientos ético-educativos, lo que parece imperioso es reconocer que la responsabilidad de la práctica educativa progresista, libertadora exige de sus sujetos una

¹³⁵ Ibidem, p. 100.

¹³⁶ Ibidem, p. 101.

¹³⁷ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 99.

eticidad que le falta a la responsabilidad de la práctica educativa autoritaria, dominadora. “Lo que pasa es que la ética o la calidad ética de la práctica educativa libertadora viene de las entrañas mismas del fenómeno humano, de la *naturaleza* humana constituyéndose en la historia, como *vocación* para ser más. Trabajar contra esta vocación es traicionar la razón de ser de nuestra *presencia en el mundo*, que terminamos por convertir en *presencia con el mundo*”¹³⁸. En otras palabras, la educación para la liberación, responsable frente a la radicalidad del ser humano, tiene como imperativo ético la *desocultación* de la verdad, dado esto, la responsabilidad es un imperativo ético y político. Y hay más, la conciencia del mundo, que nos permite aprender la realidad objetiva, se prolonga a la conciencia moral del mundo, con la que valoramos o desvaloramos las prácticas realizadas en el mundo contra la vocación ontológica de los seres humanos o en su favor.

Y aun más, para comprender mejor esta propuesta, es necesario señalar que la pedagogía radical, encarnada o vivida por educadores progresistas, coherentes con *la educación como práctica de la libertad* es un quehacer necesariamente responsable, ya que no reduce una posición a otra, ni niega el peso de clase ni el color de la piel ni tampoco el sexo en lucha. El educador progresista entiende que cualquier reduccionismo de clase, de sexo o de raza distorsiona el sentido de la lucha y, peor aun, al reforzar el poder dominador debilita el combate. Por eso mismo la suya es la defensa en favor de la *invención de la unidad en la diversidad*. No obstante, para el educador autoritario es fundamental que la mayoría de los dominados no se reconozcan como mayoría sino que se diluya en minorías debilitadas. Al parecer, podemos concluir que son estas incoherencias las que nos llevan a entender mejor la naturaleza del ser humano, constituyéndose en la historia y no como un *a priori* en la historia. Su finitud, su inconclusión, su posibilidad de ser y de no ser, de amar, de odiar, de oprimir y de liberarse.

Después de todo parece claro el deber de confirmar que al asumir que la propia capacidad de aprender, no sólo la de adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para *intervenir* en ella y recrearla, habla de nuestra educabilidad en un nivel distinto del nivel de adiestramiento de los otros animales o del cultivo de las plantas. De ahí que, nuestra capacidad de aprender, de donde viene la de enseñar, sugiere, o, más que eso, implica nuestra habilidad de *aprehender* la sustantividad del objeto aprendido. No obstante, la memorización mecánica del perfil del objeto no es un verdadero aprendizaje del objeto o del contenido. Insistiendo, es precisamente gracias a la habilidad de *aprehender* la sustantividad del objeto como no es posible reconstruir un mal aprendizaje, en el cual el aprendiz fue un simple paciente de la transferencia del conocimiento hecha por el educador. Mujeres y hombres, somos los únicos seres que, social e históricamente, llegamos a ser capaces de *aprehender*. Por esto, precisamos insistir, sin la sola intención de repetir, que somos los únicos para quienes *aprehender* es una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que simplemente repetir la *lección dada*.

Entre nosotros, indudablemente que aprender es *construir*, reconstruir, *comprobar para cambiar*, lo que no se hace sin la apertura al riesgo y a la aventura. “La educación, específicamente humana, es gnoseológica, es directiva, por eso es política, es artística, y moral, se sirve de medios, de técnicas, lleva consigo frustraciones, miedos, deseos. Exige de mí, como profesor, una competencia general, un saber de su naturaleza y saberes especiales, ligados a mi actividad docente”¹³⁹. Más aún, si nuestra opción es progresista, y hemos sido y somos coherentes con ella,

¹³⁸ Ibidem, p. 102.

¹³⁹ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 68.

no podemos desconocer la especificidad de la tarea del profesor, ni podemos tampoco, por otro lado, negar que nuestro papel fundamental sea contribuir positivamente para que el educando vaya siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador. Por ello, sin importar con quien trabajemos, debemos estar atentos a la difícil travesía de la *heteronomía* a la *autonomía*. De ahí precisamente, que nuestra posición de educadores debe ser de respeto a la persona que quiera cambiar o que se niegue a cambiar. “No puedo negarle ni esconderle mi posición pero no puedo desconocer su derecho a rechazarla. En nombre del respeto que debo a mis alumnos no tengo por qué callarme, por qué ocultar mi posición política y asumir una neutralidad que no existe. Ésta, la supresión del profesor en nombre del respeto al alumno, tal vez sea la mejor manera de no respetarlo”¹⁴⁰. Nuestro papel, en cambio, es el de quien declara el derecho de comparar, de escoger, de romper, de decidir y estimular la asunción de ese derecho por parte de los educandos.

También, en este sentido que se ha venido planteando, la educación de adultos va moviéndose en dirección a la de la educación popular en la medida en que empieza a plantear algunas exigencias a la sensibilidad y a la capacidad científica de los educadores y de las educadoras. Éstos, no pueden pensar únicamente en los procedimientos didácticos y los contenidos que se han de enseñar a los grupos populares. La educación de adultos, al convertirse en educación popular, se ha hecho más extensa. “La práctica educativa, reconociéndose como práctica política, se niega a dejarse aprisionar en la estrechez de procedimientos escolarizantes. Interesada en el proceso de conocer, la práctica educativa está tanto interesada en posibilitar la enseñanza de contenidos a las personas como en *concientizarlas*”¹⁴¹. De ahí que la educación popular de corte progresista democrático superando lo que en la *Pedagogía de oprimido* se llamó, “educación bancaria”, intenta el esfuerzo necesario de tener en el educando un sujeto conocedor que, por eso mismo, se asume a sí mismo como sujeto en busca de, y no como la pura incidencia de la acción del educador. Por supuesto, en la visión progresista de la educación esta implícita la preocupación por la *lectura crítica* del mundo, incluso sin importarle que las personas no practiquen todavía la lectura de la palabra, la educación popular, no acepta la posición de neutralidad política con que la ideología modernizante reconoce o entiende la educación de adultos.

Sólo así, el respeto a los sueños, a las frustraciones, a las dudas, a los miedos y a los deseos de los educandos, niños, jóvenes o adultos, los educadores y las educadoras populares tiene en ellos un punto de partida para su acción. Punto de partida y no de llegada. Niños y adultos participan en procesos educativos de alfabetización con palabras pertenecientes a su experiencia existencial, palabras grávidas del mundo. Palabras y temas. “Ésta es una de las tareas fundamentales de la educación popular de corte progresista: insertar a los grupos populares en el movimiento de superación del saber de sentido común por un conocimiento más crítico, más allá del “pienso que es” acerca del mundo y de sí mismo en el mundo y con él. Este movimiento de superación del sentido común implica una diferente comprensión de la historia. Implica entenderla y vivirla, sobre todo vivirla, como tiempo de posibilidad, lo que significa el rechazo de cualquier explicación determinista, fatalista de la historia”¹⁴². Ni el fatalismo que entiende el futuro como repetición casi inalterada del presente, ni el fatalismo que percibe el futuro como algo dado de antemano sino el tiempo histórico que vamos haciendo y que nos va rehaciendo en cuanto hacedores. De ahí esta oralidad del autor: “Es posible *la vida sin sueño, pero no la existencia humana y la historia sin sueño*”. “La dimensión global de la educación popular contribuye además a que la comprensión

¹⁴⁰ Ibidem, p. 69.

¹⁴¹ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 32.

¹⁴² Ibidem, p. 33.

general del ser humano acerca de sí mismo como ser social sea menos monolítica y más pluralista, menos unidireccional y más abierta a la discusión democrática de las premisas básicas de la existencia”¹⁴³. Esta es la razón por la que preocupados siempre, nos ocupemos por entero a la entrega de una práctica educativa y de una reflexión pedagógica fundadas en el sueño de un mundo menos malvado, menos feo, menos autoritario, más democrático, más humano.

Tal vez, para comprender con mejor precisión esta dimensión, vale la pena detenernos a analizar las metas relacionadas con la propuesta pedagógica de Paulo Freire, desarrolladas en la Secretaría Municipal de Educación, en la cual insistió que difícilmente se puede hablar de metas educativas sin referirnos a las condiciones materiales de las escuelas. Ellas no sólo son “espíritu”, sino también “cuerpo”. La práctica educativa cuya política nos corresponde trazar, democráticamente, se da en la concreción de la escuela, a su vez situada y fechada y no en la cabeza de las personas. Reparar con rapidez la escuela, es un acto político que necesita ser vivido con conciencia y eficacia. “Cambiar la cara de la escuela implica también oír a niños y niñas, asociaciones de barrio, padres, madres, directoras de escuelas, delegados de la enseñanza, maestras, supervisoras, comunidad científica, cuidadores, merenderas, etc. No se cambia la cara de la escuela por un acto voluntario del secretario”¹⁴⁴. Pedagógicamente hablando, es necesario decir una y otra vez, que cambiar la cara de la escuela que, en nuestro caso, es dedicarnos al esfuerzo de hacer una escuela popular, necesariamente pasa por el cambio de planes de estudio.

Por supuesto, soñamos con una escuela que, siendo alegre jamás se vuelva grave. La seriedad no necesita ser pesada. Cuanto más leve es la seriedad, más eficaz y convincente es. “Soñamos con una escuela que, por ser seria, se dedique a la enseñanza de manera competente, pero, que dedicada, seria y competente a la enseñanza, sea una escuela generadora de alegría. Lo que tiene de serio, de sufrido, de trabajoso, en los procesos de enseñar, de aprender, de conocer no se transforma este quehacer en algo triste. Por el contrario, la alegría de enseñar-aprender debe acompañar a maestros y alumnos en sus búsquedas constantes”¹⁴⁵. Antes que todo, lo que necesitamos es remover los obstáculos que dificultan que la alegría se apodere de nosotros y no aceptar que enseñar y aprender son prácticas necesariamente fastidiosas y tristes. Sin embargo, la intención es posibilitar el diálogo entre grupos populares y educadores. Después de todo, no se puede pensar en cambiar la cara de la escuela para que sea seria, rigurosa, competente y alegre sin pensar en la formación permanente de la educadora. Al parecer, debemos decir que esta sólo se hará en la medida en que podamos, preponderantemente por medio de la reflexión sobre la práctica. Esto, precisamente porque el diálogo deberá darse en torno de la práctica de las maestras. Y hay más, la reflexión sobre la práctica, será el punto central del diálogo.

Creemos, por todo eso, que la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica, sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo. Los saberes fundamentales para la práctica educativo-crítica o progresista, son, por eso mismo, obligatorios de la organización programática docente. Insistimos, enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual el sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. Así como tampoco existe docencia sin *discencia**, es decir, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la

¹⁴³ Ibidem, p. 34.

¹⁴⁴ FREIRE, Paulo, Op. Cit., p. 41.

¹⁴⁵ Ibidem, p. 44.

* El término *discencia* como otros en Freire es un neologismo. Se puede entender como el conjunto de funciones y actividades de los *discentes*, esto es, de los educandos.

condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña, enseña alguna cosa a alguien. “Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética, ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad”¹⁴⁶. De ahí que, cuanto más críticamente se ejerza la capacidad tanto más se construye y desarrolla la “curiosidad epistemológica*”, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto. Lo importante es que, aun subordinado a la práctica “bancaria” el educando mantenga el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo “inmuniza” contra el poder aletargante del “bancarismo”. Esta es la razón por la que la fuerza creadora del aprender, de la que forman parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, es lo que supera los efectos negativos del falso enseñar.

Sin duda alguna, es conveniente agregar que en este planteamiento pedagógico esta implícita una de las ventajas significativas de los seres humanos - la de haberse tornado *capaces* de ir más allá de sus condicionantes. Es por todo esto por lo que el educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la *capacidad crítica* del educando, su curiosidad, su insumisión. “Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben “aproximarse” a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso “bancario” meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido”¹⁴⁷. Sólo así reconoceremos que, como enseñar no se agota en el “tratamiento” del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Por esta razón, entre otras más, vale la pena insistir que en las condiciones del verdadero aprendizaje, los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. De ahí pues la importancia del papel del educador y el mérito de la paz con que viva la certeza de que parte de su tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, sino también, y más importante aun, enseñar a pensar correctamente.

Después del análisis de estos planteamientos pedagógicos, relacionados con la posición crítica de los educandos y de los educadores, debemos recordar que sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. “Es por esto por lo que pensar acertadamente, siempre al lado de la pureza y necesariamente distante del puritanismo, rigurosamente ético y generador de belleza, me parece inconciliable con la desvergüenza de la arrogancia de quien está lleno o llena de soberbia”¹⁴⁸. Al parecer, este es el motivo por lo que el profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar *en* el mundo y *con* el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Por eso mismo, histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo también tiene historicidad. Enseñar, aprender e investigar lidian con esos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en que se enseña y se aprende el conocimiento aún no existente.

¹⁴⁶ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 26.

* Paulo Freire, *Asombra desta mangueira*, Sao Paulo, Olho da agua, 1965.

¹⁴⁷ Ibidem, p. 27.

¹⁴⁸ Ibidem, p. 29.

También, debemos reconocer que la “dodiscencia” –docencia *discencia*– y la investigación, indivisibles, son así prácticas requeridas por esos momentos del ciclo gnoseológico. De ahí que, no haya enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza*. Realmente, esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Esto significa que mientras enseño continuo buscando, indagando. Esto es, enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. Dicho de manera más completa, pensar acertadamente en términos críticos, es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le van planteando a la curiosidad que, al volverse cada vez más metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia la “curiosidad epistemológica”.

No obstante, mientras que la curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber no importa que sea metódicamente no riguroso, es la que caracteriza el sentido común. “Por eso mismo pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares -saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-, sino también, como lo que vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos”¹⁴⁹. En realidad, la curiosidad ingenua que “desarmada” está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible se vuelve curiosidad epistemológica. “La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al *desvelamiento* de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos”¹⁵⁰. De este modo, como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida.

En este sentido, no cabe duda que la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, al contrario, una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la *curiosidad crítica*, insatisfecha, indócil. De ahí que, la necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica, no puede o no debe ser hecha a distancia de una rigurosa formación ética. Es decir, decencia y belleza de acuerdo. Y esto significa que no es posible, o mejor dicho, es prácticamente imposible, pensar en los seres humanos lejos, siquiera de la ética, mucho menos fuera de ella. Por eso, entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética es una transgresión. “Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es desprestigiar lo que hay fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación del educando. Educar es, sustantivamente formar”¹⁵¹. Dado que pensar acertadamente demanda profundidad y no superficialidad en la comprensión y en la interpretación de los hechos, como no existe el pensar acertado al margen de

* Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión lo que hay que investigar en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.

¹⁴⁹ Ibidem, p. 31.

¹⁵⁰ Ibidem, p. 33.

¹⁵¹ Ibidem, pp. 34 - 35.

principios éticos, si cambiar es posibilidad y un derecho, cabe a quien cambia, asumir el cambio operado. Después de todo, desde el punto de vista del pensar acertado, no es posible cambiar y hacer de cuenta que nada cambió. El pensar acertado, es radicalmente coherente.

De ahí que, en el sentido en que se ha venido defendiendo el pensar, el clima de quien piensa acertadamente es el de quien busca seriamente la seguridad en la argumentación, es el de quien al discordar con su oponente, no tiene por qué alimentar contra él o contra ella una rabia desmedida, a veces mayor que la propia razón de la discordancia. No es así como se piensa acertadamente ni como se enseña acertadamente. Al contrario, forma parte del pensar acertado el gusto por la generosidad que, sin negar a quien tiene el derecho a la rabia, la distingue de la rabia irrefrenable. “Es propio del pensar acertado la disponibilidad al riesgo, la asunción de lo nuevo que no puede ser negado o recibido sólo porque es nuevo, así como el rechazo a lo viejo no es solamente cronológico. Lo viejo que preserva su validez o que encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo continúa nuevo”¹⁵². Como también, el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. Pero no, al contrario, la práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia, negando también, el pensar acertado.

Entonces, no hay duda que pensar acertadamente implica la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos. Pensar acertadamente no es el quehacer de quien se aísla, de quien se “cobija” a sí mismo en la soledad, sino un acto comunicante. Por eso mismo no hay que pensar sin entendimiento y el entendimiento, desde el punto de vista del pensar acertadamente, no es algo transferido sino coparticipado. Por esta razón, la gran tarea del sujeto que piensa acertadamente no es *transferir, depositar, ofrecer, dar* al otro, tomando como paciente de su pensar, el entendimiento de las cosas, de los hechos, de los conceptos. “La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quién se comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado. No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad del diálogo. Por eso pensar acertadamente es dialógico y no polémico”¹⁵³. En consecuencia, este saber necesario al profesor, no sólo requiere ser aprehendido por él y por los educandos en sus razones de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, sino que también necesita ser constantemente testimoniado, vivido.

Como también, debemos seguir insistiendo que, en un curso de formación docente; como profesores no podemos agotar nuestra *práctica* sobre la *teoría* de no extensión del conocimiento. No podemos tampoco sólo pronunciar bellas frases sobre las razones ontológicas, epistemológicas y políticas de la Teoría. Nuestro discurso sobre la Teoría, al contrario, debe ser un ejemplo concreto, práctico, de la teoría. Su encarnación. En este sentido, al hablar de *construcción* del conocimiento, criticando su *extensión*, ya debemos estar envueltos por ella, y en ella la *construcción* debe estar envolviendo a los alumnos. Fuera de eso, el docente se enreda en las contradicciones en el cual el testimonio inauténtico, pierde eficacia. Y por tanto, se vuelve tan falso como quien pretende estimular el clima democrático en la escuela por medios y caminos autoritarios. Con seguridad lo afirmamos; se vuelve tan fingido como quien dice combatir el racismo utilizando expresiones discriminativas, poniéndole *pero* a todas sus expresiones.

¹⁵² Ibidem, p. 37.

¹⁵³ Ibidem, p. 39.

Entonces, después de este estudio sobre las características del pensar, podemos deducir que el pensar acertadamente - y saber que enseñar no es transferir conocimiento, es en esencia una postura exigente, difícil, a veces penosa, que tenemos que asumir frente a los otros y con los otros, de cara al mundo y a los hechos, ante nosotros mismos. “Es difícil, no porque pensar acertadamente sea una forma de pensar propia de los santos y de los ángeles a la cual nosotros aspirásemos de una manera arrogante. Es difícil, entre otras cosas, por la vigilancia constante que tenemos que ejercer sobre nosotros mismos para evitar los simplismos, las facilidades, las incoherencias burdas. Es difícil porque no siempre tenemos el valor indispensable para no permitir que la rabia que podemos sentir por alguien se convierta en una rabia que genere un pensar equivocado o falso”¹⁵⁴. Solamente así, el clima de pensar acertado no tiene nada que ver con el de las fórmulas preestablecidas, pero también, sería la negación de ese pensar si pretendiéramos forjarlo en la atmósfera del libertinaje o del espontaneísmo. Esta es una perspectiva que esta equivocada, y lo está porque es una posición ingenua del acto del pensar, de ahí el imperativo de rechazarla, de oponernos con fuerza. Exactamente porque no es posible aceptar que sin rigor metódico, pueda existir un pensar correcto, así no es posible la existencia de un pensar acertado.

En este sentido, entre otros, la pedagogía radical nunca puede hacer concesión alguna a las artimañas del “pragmatismo” neoliberal que reduce la práctica educativa al entrenamiento técnico-científico, al *entrenamiento* y no a la *formación*. La necesaria formación técnico - científica de los educandos por la que lucha la pedagogía crítica no tiene nada que ver con la estrechez tecnicista y científicista que caracteriza el mero entrenamiento. Por eso, el educador progresista, capaz, serio, no sólo debe enseñar muy bien su disciplina, sino desafiar al educando a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente*.

¹⁵⁴ FREIRE, Paulo, Ibidem, pp. 48-49.

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 54.

3.2 Las cualidades educativas y los saberes docentes de la pedagogía liberadora.

Me gustaría dejar bien claro que las cualidades de las que voy a hablar y que me parecen indispensables para las educadoras y para los educadores progresistas son predicados que se van generando en la práctica. Más aún, son generados en la práctica en coherencia con la opción política de naturaleza crítica del educador. Por esto mismo, las cualidades de las que hablaré no son algo con lo que nacemos o que encarnamos por decreto o recibimos de regalo*.

Comenzamos este estudio a partir de reconocer que tarea social de la pedagogía transformadora, nos advierte con claridad, que el proceso de reflexión sobre la práctica educativa nos marca que su principal valor, como quehacer humano, rechaza en sí mismo tomarla como un mero pasatiempo. Por el contrario, la práctica educativa, es algo muy serio. “Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en *presencias* notables en el mundo”¹⁵⁵. De ahí que, uno de los saberes indispensables para la lucha de las maestras y los maestros es el saber qué deben forjar en ellos, y qué debemos forjar en nosotros mismos, de la *dignidad* y de la importancia de nuestra tarea. Dado que esta afirmación se basa en la lucha por la defensa de la relevancia de nuestra tarea, relevancia que debe llegar a formar parte del conocimiento general de la sociedad, del desempeño de sus obvios conocimientos. No obstante, si la sociedad no reconoce la relevancia de nuestro quehacer, mucho menos nos brindará su apoyo. Para comprender mejor este quehacer, debemos recordar que es evidente que los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos, son también, políticos y éticos como lo es cualquier problema financiero.

Evidentemente, frente al estudio de estas afirmaciones, es preciso insistir en una necesidad formativa de los participantes de la educación. Si hay algo que los maestros necesitamos saber, desde la más tierna edad, es que la lucha en favor del respeto de los educadores y de la educación. “La lucha de los profesores en defensa de sus derechos y de su dignidad; debe ser entendida como un momento importante de su práctica docente, en cuanto práctica ética. No es algo externo a la actividad docente sino algo intrínseco a ella. El combate en favor de la dignidad de la práctica docente es tan parte de ella misma como el respeto que el profesor debe tener a la identidad del educando, a su persona, a su derecho de ser”¹⁵⁶. En este sentido, se puede decir que mi respeto de profesor a la persona del educando, a su curiosidad, a su timidez, que no debo agravar con procedimientos inhibitorios, exige de mí, el cultivo de la humildad y de la tolerancia. ¿Cómo ser educador si no desarrollo en mí, la necesaria actitud amorosa hacia los educandos con quienes me comprometo y al propio proceso formador de que soy parte? Después de todo, el olvido de que esta relegada la práctica pedagógica, que siento como una falta de respeto a mi persona, no es motivo para no amarla o para no amar a los educandos. Como también, una de las formas contra la falta de respeto de los poderes públicos hacia la educación es, por un lado el rechazo a transformar nuestra actividad docente en una pura “chamba”, y por otro, nuestra negativa a entenderla y a ejercerla como práctica efectiva de “tíos y tías”*.

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 60.

¹⁵⁵ FREIRE, Paulo, Op. Cit. pp. 52-53.

¹⁵⁶ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 65.

* Forma usual en Brasil de llamar a los maestros y a las maestras. (E).

Contrario a esta posición de las “tías” y de los “tíos”, no cabe duda alguna que la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Entre otras cosas, exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. “Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar”¹⁵⁷. Pero también, debemos tener el valor de atrevernos, en el sentido pleno de la palabra de hablar de *amor* sin el temor de ser llamado *blandengue* o *meloso*, acientífico si es que no anticientífico. Podemos, de la misma manera entender que es necesario atreverse para decir científicamente y no blablablamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con el miedo, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Por todo esto, es de especial importancia atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo de lo emocional. En fin, para decirlo mejor, es igualmente necesario aprender a atreverse, para decir *no* a la burocratización de la mente a la que nos exponemos diariamente.

En este sentido en el que se ha venido tratando el aspecto afectivo de la pedagogía transformadora, es necesario señalar que, nada de esto convierte la tarea de enseñar en un quehacer de seres pacientes, dóciles, acomodados, porque son portadores de una misión tan ejemplar que no se puede conciliar con actos de rebeldía, de protesta, como las huelgas por ejemplo. En realidad, la tarea de enseñar es una tarea profesional, un quehacer que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero rechaza la estrechez científicista, que exige la capacidad de luchar sin la cual la propia tarea perece. “El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar y viceversa, contiene la “pasión de conocer” que nos inserta en la búsqueda placentera aunque nada fácil. Es por esto por lo que una de las razones de la necesidad de la *osadía* de quien quiere hacerse *maestra*, educadora, es la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos así como en el sentido de creación de las condiciones para la alegría de la escuela.”¹⁵⁸. Insistimos, cualidad indispensable, comprendida en uno de los sueños de Snyders*, el cual, venimos defendiendo.

Después de este análisis, parece claro que en la constitución de la disciplina intelectual en el acto educativo, la propia práctica educativa implica en sí, el desarrollo de actitudes disciplinarias en los profesores y en los alumnos. Dicho, en una perspectiva más amplia, en la práctica educativa no hay lugar para la identificación del acto estudiar, de aprender, de conocer, de enseñar, como puro entrenamiento, una especie de reglas flojas o sin reglas, ni tampoco como un quehacer insípido, desagradable, fastidioso. Por el contrario, el acto de estudiar, de aprender, de conocer es difícil, sobre todo exigente, pero placentero como siempre nos advierte *Georges Snyders*. De ahí la necesidad de que los educandos descubran y sientan la alegría que hay en él y que está siempre dispuesta a invadir a cuantos se entregan a él. Más precisamente, la importancia del papel testimonial del profesor en la gestación de esa disciplina es enorme, una vez más, la autoridad de su competencia es una parte que desempeña una función importante. “Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mal lo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por

¹⁵⁷ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 8.

¹⁵⁸ Ibidem, p. 10.

* Georges Snyders, *La joie a école*, Paris, PUF, 1986.

consiguiente, se anula como profesor”¹⁵⁹. Sin embargo, esta disciplina intelectual no puede ser resultado de un trabajo que el profesor haga en sus alumnos, sino que requiere la presencia del profesor o la profesora, su orientación, su estímulo, su autoridad, exactamente porque esa disciplina tiene que ser *construida* y *asumida* por los alumnos.

Desde la dirección cualitativa, es necesario tener presente que en la formación de esa disciplina exigente, la crítica necesaria a lo que *Amílcar Cabral** llama “negatividades de la cultura”, y el esfuerzo por superarlas, son no sólo recomendables sino indispensables. En el fondo, esto tiene que ver con el pasaje del conocimiento en el plano del “saber de experiencia vivida”, del sentido común, al conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos, sin que esto signifique que si descubrir la razón de ser de las cosas y tener de ellas un conocimiento cabal fuera o debiera ser privilegio de las élites. Lo que no es posible, es la falta de respeto al sentido común; ni tampoco es posible tratar de superarlo, sin partiendo de él, pasar por él. De ahí que, desafiar a los educandos en relación con lo que les parece su acierto es un deber de la educadora o del educador progresista. Lo que no es lícito hacer es esconder verdades, negar información, esconder principios, castrar la libertad del educando o castigarlo, no importa cómo, si no acepta mi discurso por las razones que sea; si rechaza mi utopía. De ahí también nuestra insistencia en la necesidad de los educadores y de las educadoras progresistas, democráticas, de jamás subestimar o negar los saberes de experiencia vivida con que los educandos llegan a la escuela o a los centros de educación informal. Y todo esto precisa considerar que el respeto a esos saberes se inserta en el horizonte en que se generan - el horizonte del *contexto cultural*, que no se puede entender fuera de su corte de clase, incluso en sociedades tan complejas que la caracterización de ese corte es menos fácil de captar. Pero hay más, el respeto debido al mundo local de los educandos, significa por lo tanto el respeto al saber popular, que implica necesariamente el respeto al contexto cultural. Después de todo, podemos decir que esta posición significa que la localidad de los educandos es un punto de partida para el conocimiento que se va creando del mundo, mundo en el que a veces se encuentra perdido y sin salida en los estrechos horizontes de su localidad.

Para comprender este principio en términos más generales, recordaremos que al interior de la pedagogía freiriana se plantea que una de las cualidades que la autoridad docente democrática debe revelar en sus relaciones con las libertades de los alumnos es la *seguridad* en sí misma. Seguridad que se expresa en la firmeza con que actúa, con que decide, con que respeta las libertades, con que discute sus propias posiciones, con que acepta reexaminarse. “La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica otra, la que se funda en su competencia profesional. Ninguna autoridad docente se funda sin esa competencia, el profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase”¹⁶⁰. Sin embargo, debemos advertir que esto no significa que la opción y la práctica democrática del maestro o de la maestra sean determinadas por su competencia científica. Existen maestros y maestras científicamente bien preparados, pero autoritarios a toda prueba. Antes bien, tenemos la obligación de identificar que la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro o de la maestra.

Lo que parece claro es que sin ésta virtud de la seguridad como disposición básica en las relaciones con los demás; en las que también el respeto a la diferencia es la disponibilidad para la

¹⁵⁹ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 79.

* Amílcar Cabral, *Obras escolhidas*, vol. I, *A arma da teoria unidade e luta*, Lisboa, Seara Nova, 1976, p. 141.

¹⁶⁰ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 88.

seguridad, es difícil vivir. Por esta razón, como profesores no debemos escatimar ninguna oportunidad para manifestar a los alumnos la seguridad. Nuestra seguridad, no reposa en la falsa suposición de que lo sé todo, de que soy lo máximo. “Mi seguridad se funda en la convicción de que algo sé y de que ignoro algo, a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro. Mi seguridad se afirma en el saber confirmado por la propia experiencia de que, si mi inconclusión, de la que soy consciente, atestigua de un lado, mi ignorancia, del otro, el camino para conocer”¹⁶¹. Tal vez, una mejor expresión sea ésta: “me siento seguro porque no hay razón para avergonzarme por desconocer algo”. Ser testigos de la apertura a los otros, es la disponibilidad curiosa hacia la vida, a sus desafíos, y éstos, son saberes necesarios de la práctica educativa.

Es más, en esta afirmación subyace la razón ética de la apertura de su fundamento político y de su referencia pedagógica; la belleza que hay en ella como viabilidad del diálogo. Y todo esto nos lleva a reconocer que la *experiencia* como apertura es la experiencia fundadora del ser inacabado que terminó por saberse inacabado. Al contrario, sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en busca de explicación, de respuestas a múltiples preguntas. En otras palabras, el cerrarse al mundo y a los otros se convierte en una transgresión al impulso de la incompletitud. “El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con un gesto la relación dialógica que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia”¹⁶². Pero, ¿cómo enseñar, cómo formar sin estar abierto al contorno geográfico, social, de los educandos? Después de todo, la formación de los profesores y de las profesoras debería insistir en la constitución de este saber necesario que es la importancia innegable que tiene para nosotros el entorno, social y económico en el que vivimos.

De ahí que es especialmente reconocer nuestro deber de pensar que la propia formación docente nos exige también desarrollar otros saberes de la realidad concreta, como el de la fuerza de la ideología; o, saberes técnicos en diferentes áreas, como el de la comunicación. Como por ejemplo, el revelar verdades, o el desmistificar la farsa ideológica en que caemos fácilmente. “En verdad, toda comunicación es comunicación de algo, hecha de cierta manera en favor o en defensa, sutil o explícita, de algún ideal contra algo y contra alguien, aunque no siempre claramente referido. De allí el papel refinado que cumple la ideología en la comunicación, ocultando verdades pero también la propia ideologización del proceso comunicativo”¹⁶³. Por esta razón, hemos venido insistiendo que la postura crítica y abierta de los educadores y de las educadoras, no puede faltar en la comprensión de los hechos y de las cosas del mundo.

Antes bien, para comprender de manera amplia este planteamiento relacionado con los saberes docentes, es preciso agregar otra cualidad. La virtud de la *generosidad* como una cualidad indispensable de las maestras y los maestros, en sus relaciones con las libertades. Virtud que nos lleva a reconocer que no hay nada que minimice más la tarea formadora de la autoridad que la mezquindad y la arrogancia con que se comporte. “La arrogancia que niega la generosidad niega también la humildad, que no es virtud de los que ofenden ni tampoco de los que se regocijan con su humillación. El clima de respeto que nace de las relaciones serias, humildes, generosas, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentica el carácter formador del espacio pedagógico”¹⁶⁴. Pero no, al contrario, la autoridad docente

¹⁶¹ Ibidem, pp. 129-130.

¹⁶² Idem, p. 130.

¹⁶³ Ibidem, p. 133.

¹⁶⁴ Ibidem, p. 89.

“mandonista”, rígida, no supone ninguna creatividad en el educando. Mientras tanto, la autoridad coherentemente democrática, que se funda en la certeza de la importancia, ya sea de sí misma, ya sea de la libertad de los educandos para la construcción de un clima de auténtica disciplina, nunca minimiza la libertad, al contrario, le apuesta a ella. Podemos, sin embargo, con buena conciencia señalar que en esta visión que la autoridad democrática se empeña siempre en desafiar la libertad y nunca ve, en la rebeldía de la libertad, una señal de deterioro del orden. La autoridad coherentemente democrática está convencida de que la verdadera disciplina no existe en la inercia, en el silencio de los *silenciados*, sino en el alboroto de los *inquietaos*, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta. “Es más, la autoridad coherentemente democrática, que reconoce la *eticidad* de nuestra presencia, de las mujeres y de los hombres, en el mundo, reconoce, también y necesariamente, que no se vive la eticidad sin libertad y que no se tiene libertad sin riesgo”¹⁶⁵. No obstante, si se niega, por un lado a silenciar la libertad de los educandos, rechaza, por otro su supresión del proceso de construcción de la buena disciplina.

Entonces, sólo así podemos reconocer que el papel de la autoridad democrática es dejar claro con su testimonio que, por más que ella tenga un contenido programático que proponer, lo fundamental en el aprendizaje del contenido es la construcción de la *responsabilidad de la libertad* que se asume. De ahí también que al enseñar y, mientras enseño, manifestar a los alumnos cuan fundamental es respetarlos y respetarme, son tareas que jamás deben dividir. Nunca fue posible separar en dos momentos la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos. “La práctica docente que no existe sin el *discente* es una práctica entera. La enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor. La belleza de la práctica docente se compone del anhelo vivo de competencia del docente y de los *discentes* y de su sueño ético. No hay lugar en esta belleza para la negación de la decencia, ni de forma grosera ni farisiaca. No hay lugar para el puritanismo. Sólo hay lugar para la pureza”¹⁶⁶. Sin duda, es este otro de los saberes indispensables para la práctica docente. El saber que es imposible desligar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos. Es decir, de separar práctica de teoría, autoridad de libertad, ignorancia de saber, respeto al profesor de respeto a los alumnos, enseñar de aprender.

Naturalmente, frente a todo esto, lo más importante es reconocer que el mejor discurso sobre el *saber*, es el ejercicio de su práctica, que comprende también, el respeto concreto al derecho del alumno a indagar, dudar, criticar, como “hablo” de esos derechos. “Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos”¹⁶⁷. De ahí que, “mi pura habla sobre esos derechos, a la que no corresponde su concretización, no tiene sentido”. Y no lo tiene precisamente porque el *saber* es un proceso social cuya dimensión individual no puede ser olvidada o siquiera subestimada. “El proceso de saber que envuelve al cuerpo consciente como un todo - sentimientos, emociones, memoria, afectividad, mente curiosa en forma epistemológica, vuelta hacia el objeto - abarca igualmente otros sujetos cognoscentes, vale decir, capaces de conocer y curiosos también. Esto simplemente significa que la relación llamada cognoscitiva no concluye en la relación sujeto cognoscente-objeto, porque se extiende a otros sujetos cognoscentes”¹⁶⁸. Por todo esto, y con el fin

¹⁶⁵ Ibidem, p. 90.

¹⁶⁶ Ibidem, p. 91.

¹⁶⁷ Ibidem p. 92.

¹⁶⁸ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 135.

de comprender mejor este proceso social, necesitamos identificar y vivir otros saberes, necesarios también para el crecimiento armónico de los seres humanos.

Por ejemplo, podemos decir que la manera espontánea en que nos movemos en el mundo*, de la que resulta un cierto modo de saber, de percibir, de ser sensibilizado por el mundo, por los objetos, por las presencias, por el habla de los otros. “En esta forma espontánea de movernos por el mundo percibimos las cosas, los hechos, nos sentimos advertidos, tenemos tal o cual comportamiento en función de señales cuyo significado internalizamos. De ellos adquirimos un saber inmediato, pero no aprendemos la *razón de ser* fundamental de los mismos. En este caso nuestra mente en la reorientación espontánea que hacemos del mundo, no opera de forma epistemológica”¹⁶⁹. Siendo rigurosos, esta forma espontánea, no se dirige críticamente, en forma indagadora, metódica, rigurosa, hacia el mundo o los objetos hacia los que se inclina. Exactamente porque este es un “saber de experiencia hecho” al que le falta el cernidor de la criticidad. En la mejor de las expresiones, diremos que, inmersos en lo cotidiano marchamos en él, nuestra mente no opera en forma epistemológica, pero esto no significa de ninguna manera que debemos menospreciar este saber cuya superación necesaria pasa por el respeto hacia él. En el fondo, la discusión entre estos dos saberes implica el debate entre la práctica y la teoría, que sólo pueden ser comprendidas si son percibidas y captadas en sus relaciones contradictorias.

De este modo, puesto que crecer es parte de la experiencia vital de los seres humanos, a lo largo de nuestra historia, acabamos por ser capaces de, aprovechando los materiales que la vida nos ha ofrecido, crear con ellos la *existencia* humana - el lenguaje, el mundo simbólico de la cultura, de la historia -, crecer en nosotros o entre nosotros, adquiere un significado que trasciende el *crecer* en la pura vida. “En nosotros, crecer es algo más que entre los árboles o los animales, que a diferencia de nosotros, no pueden tomar su propio crecimiento como objeto de su preocupación. Entre nosotros, crecer es un proceso sobre el cual podemos intervenir”¹⁷⁰. Después de este análisis podemos deducir que el punto de decisión del crecimiento humano no se encuentra en la especie. No se encuentra ahí porque nosotros somos seres indiscutiblemente *programados* pero de ningún modo *determinados*. Y somos programados principalmente *para aprender*, como señala *Francois Jacob* (1991). No somos sólo *naturaleza* ni tampoco somos sólo *cultura*, educación, cognoscitividad. En efecto, parece claro que crecer, entre nosotros, es una experiencia atravesada por la *biología*, por la *psicología*, por la *cultura*, por la *historia*, por la *educación*, por la *política*, por la *ética*, por la *estética*. Es el crecer como totalidad que cada uno de nosotros vive lo que a veces se llama, en discursos elegantes, “crecimiento armonioso del ser”, a pesar de que sea sin la disposición de la lucha por el crecimiento armonioso del ser al que debemos aspirar. O bien, para explicarlo en pocas palabras, el saber tiene que ver con el crecer.

Además de estos valores, otro saber necesario, es el de estar abiertos al gusto de querer bien, a veces al desafío de querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa de la cual participamos. “Esta apertura al querer bien no significa, en verdad, que, por ser profesor, me obligo a querer bien a todos los alumnos de manera semejante. Significa de hecho, que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla. Esta apertura al querer bien significa la manera que tengo de sellar auténticamente mi compromiso con los educandos, en una práctica específica del ser humano. En verdad, preciso descartar como falsa la separación entre *seriedad*

* Véase Karel Kosik, op. cit.

¹⁶⁹ Ibidem, p. 136.

¹⁷⁰ Ibidem, p. 139.

*docente y afectividad*¹⁷¹. No es cierto, sobre todo desde el punto de vista democrático, que seré mejor profesor cuanto más severo, más frío, más distante e “incolore” me ponga en mis relaciones con mis alumnos, en el trato de los objetos cognoscibles que debo enseñar. La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad, al contrario, se complementan, son indisolubles.

Por ello advertimos, con la mejor intención, que lo que no se puede permitir es que nuestra afectividad interfiera en el cumplimiento ético de nuestro deber de profesor en el ejercicio de nuestra autoridad. Es decir, la actividad docente de la que el falso concebir *discente* no se separa, es una experiencia alegre por naturaleza. Sería falso concebir que la seriedad docente y la alegría son inconciliables, como si la alegría fuera enemiga del rigor. “Al contrario, cuanto más metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia, tanto más alegre y esperanzado me siento. La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. Y enseñar y aprender no se pueden dar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría”¹⁷². A diferencia de esta posición, la falta de respeto a la educación, a los educandos, a los educadores y a las educadoras corroe o deteriora en nosotros, por un lado la sensibilidad o la apertura al bien querer de la propia práctica educativa, por el otro, la alegría necesaria al quehacer docente. Mientras tanto, la notable la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde sentido. Igualmente, lo que no debemos pensar es que la práctica educativa vivida con afectividad y alegría prescinda de la formación científica seria y de la claridad política de los educadores o educadoras. Naturalmente, la práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente de la permanencia del hoy.

De este modo, y conscientes de que el nuestro es un trabajo que se realiza con personas, pequeñas, jóvenes o adultas, pero personas en permanente proceso de búsqueda, personas que se están formando, cambiando, creciendo, reorientándose, mejorando, porque son personas, capaces de negar los valores, de desviarse, de retroceder, de transgredir. Nuestra práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de nosotros un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte nuestra propia capacitación científica, y esto es, precisamente porque trabajamos con personas. Por eso mismo, al pensar en el discurso ideológico negador de los sueños y de las utopías, trabajamos con los sueños, con las esperanzas, tímidas a veces, pero a veces fuertes, de los educandos, motivo que nos impulsa a luchar contra los desvíos que nos impiden ser más. Indudablemente, siendo una práctica estrictamente humana, jamás se puede entender como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Por eso mismo, tampoco podemos comprender a la práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria *disciplina intelectual*. “Estoy convencido, sin embargo, de que el rigor, la disciplina intelectual seria, el ejercicio de la curiosidad epistemológica no me convierten por necesidad en un ser mal querido, arrogante, soberbio. No es mi arrogancia intelectual la que habla de mi rigor científico. Ni la arrogancia es señal de competencia ni la competencia es causa de la arrogancia”¹⁷³. Por ello, es de especial importancia reconocer que no negamos la competencia de ciertos arrogantes, lo que lamentamos es la ausencia de la simplicidad que, sin disminuir en nada su saber, los haría mejores personas. Personas, más y mejores personas.

¹⁷¹ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 135.

¹⁷² Ibidem, p. 136.

¹⁷³ Ibidem, p. 139.

Lo que parece claro en esta afirmación, es que el mismo valor de esta pedagogía, nos plantea reconstruir el significado de *persona*, a partir de replantear las cualidades indispensables para los educadores y para las educadoras progresistas, las cuales se asumen como predicados, donde sólo es posible se vayan generando con la práctica social, en coherencia con la opción política de naturaleza crítica del educador. Una de las virtudes sociales es la *humildad*, que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía, sino por el contrario, ésta exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás. La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. “Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. Pero la humildad que nos hace escuchar a aquel considerado como menos competente que nosotros no es un acto de condescendencia de nuestra parte o un comportamiento de quien paga una promesa hecha con fervor: “Prometo a *Santa Lucía* que si el problema de mis ojos no es algo serio voy a escuchar con atención a los rudos e ignorantes padres de mis alumnos”¹⁷⁴. De ahí que nuestro deber de *escuchar* con atención a quien nos busca sin importar el nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista. La humildad nos ayuda a no dejarnos encerrar jamás en el circuito de nuestra verdad, por ello señalamos que uno de los auxiliares fundamentales de la humildad es el *sentido común* que nos advierte que con ciertas actitudes estamos cerca de superar el límite a partir del cual nos perdemos. Aunque también debemos decir que la humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la *inseguridad insegura* de los cautos. Una de las experiencias de la humildad es la seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma, como la postura del autoritario, la cual es sectaria. Y lo es sólo porque la suya, es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás.

Sin embargo, afortunadamente creemos que uno más de los valores indispensables en la formación del educador progresista, es la cualidad de la *amorosidad*, virtud con que la maestra actúa y se relaciona con sus alumnos, y sin la cual su trabajo pierde el significado. Amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. De ahí que no creamos que sin una especie de “amor armado”, como diría el poeta *Tiago de Melo**, la educadora o el educador pueden sobrevivir a las negatividades de su quehacer. “Sin embargo, es preciso que ese amor sea en realidad un “amor armado”, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar. Es ésta forma de amar indispensable al educador progresista y que es preciso que todos nosotros aprendamos y vivamos”¹⁷⁵. Pero, como esta virtud no es suficiente, sucede que la amorosidad, el sueño por el que se pelea y cuya realización nos prepara permanentemente, exige que inventemos en nosotros, en nuestra experiencia social, otra cualidad: la *valentía* de luchar al lado de la valentía de amar.

Decirlo de otra forma significa que la valentía no es algo que se encuentre fuera de nosotros mismos, como superación de nuestro miedo, ella lo implica. Cuando hablamos de miedo debemos estar absolutamente seguros sobre algo muy concreto: el miedo no es una abstracción. No tenemos que esconder nuestros temores; pero lo que no podemos permitir es que nuestro miedo nos paralice. Si estamos seguros de nuestro sueño político, debemos continuar nuestra lucha con tácticas que disminuyan el riesgo que corremos. “Por eso es tan importante gobernar mi miedo,

¹⁷⁴ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 60.

* *Tiago de Melo*, poeta de las Amazonas que canta y decanta con tanta belleza y creatividad al río Amazonas – “Patria del agua”, vive actualmente en sus orillas, a veinticuatro horas en el barco desde Manaus.

Vive *al lado*, vive *con*, vive *de* y vive *para* ese “río-mar” tan amado como la selva amazónica y como ella lleno de sorpresas.

¹⁷⁵ Ibidem, pp. 62-63.

educar mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía*. Es por eso por lo que no puedo por un lado negar mi miedo y por el otro abandonarme a él, sino que preciso controlarlo, y es en el ejercicio de esa práctica donde se va construyendo mi valentía necesaria”¹⁷⁶. Además, debemos saber que también hay miedo sin valentía, es este el miedo que nos avasalla, que nos paraliza, pero al contrario, no hay valentía sin miedo, que es el miedo que “hablando” de nosotros, como gente, va siendo limitado, sometido y controlado.

Después de todo, es importante reconocer que entre otras virtudes, la *tolerancia* es una de esas cualidades, indispensable en los educadores y las educadoras. Es exactamente porque sin ella, es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica; sin ella, la práctica educativa se desdice. “Ser tolerante no significa ponerse en *convivencia* con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente”¹⁷⁷. No obstante, aunque parece que en un primer momento parece que hablar de tolerancia es como hablar de favor. Es como si ser tolerante fuese una forma cortés, delicada, de aceptar o *tolerar* la presencia no muy deseada de mi contrario. De ahí que, no vemos cómo poder ser democráticos sin experimentar, como principio fundamental, la tolerancia y la convivencia con lo que es diferente. “Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia”. Aunque lo señalamos como un término complejo, el acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que deben ser respetados. Es por esto por lo que la tolerancia no es la simple *convivencia* con lo intolerable. Por lo tanto, se puede decir, que bajo el régimen autoritario en el cual se exagera la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en el cual la libertad no se limita, difícilmente aprenderemos la tolerancia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética. Contrario a esta cualidad, el autoritarismo, empapado de prejuicios sobre el sexo, las clases, las razas, jamás podrá ser tolerante si antes no vence sus prejuicios. Es por eso por lo que el discurso *progresista* del prejuicioso, en contraste con su práctica, es un discurso absolutamente falso, es una mentira.

En esta dirección revolucionaria en la que se viene desarrollando esta pedagogía cualitativa, vale la pena detenernos en otra clase de virtudes como la *decisión*, la *seguridad*, la tensión entre la *paciencia* y la *impaciencia* y la *alegría de vivir*, como cualidades que deben ser cultivadas por nosotros si somos educadores y educadoras progresistas. Sin duda, la capacidad de *decisión* de la educadora o del educador, es absolutamente necesaria en un trabajo formador. De este modo, es probando su habilitación para decidir como la educadora enseña la difícil virtud de la decisión. Difícil en la medida en que decidir significa romper para optar. Por el contrario, una de las deficiencias de la educadora es la incapacidad para decidir. *Indecisión* que los educandos interpretan como debilidad moral o incompetencia profesional. “La educadora democrática, sólo por ser democrática, no puede anularse; al contrario, si no puede asumir sola la vida de su clase tampoco puede, en nombre de la democracia, huir de su responsabilidad de tomar decisiones. Lo que no puede es ser arbitraria en las decisiones que toma. El testimonio de no asumir su deber como autoridad, dejándose caer en la licencia, es sin duda más funesto que el de extrapolar los límites de su autoridad”¹⁷⁸. La indecisión, por el contrario, delata falta de seguridad, una cualidad indispensable a quien sea que tenga la responsabilidad del gobierno, no importa si de una clase, de una familia, de una institución, de una empresa o del Estado.

* Véase Paulo Freire e Ira Shor, *Medo e ousadia*, op. cit.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 64.

¹⁷⁷ Idem, p. 64.

¹⁷⁸ Ibidem, p. 66.

De otro lado, es especialmente significativo agregar que la *seguridad* como virtud necesaria para la práctica educativa, requiere también, competencia científica, claridad política e integridad ética. “No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, por qué lo hago y para qué lo hago. Si sé poco o nada sobre en favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién hago lo que estoy haciendo o haré”¹⁷⁹. Además de este planteamiento, podemos señalar que si esto no nos conmueve para nada, o si lo que hacemos hiere la dignidad de las personas con las que trabajo, si las exponemos a situaciones bochornosas que puedo y debo evitar, nuestra insensibilidad ética, nuestro cinismo nos contraindicar para encarnar la tarea del educador. Tarea que exige una forma críticamente disciplinada de actuar con la que la educadora y/o el educador desafían a sus educandos.

También, más de las cualidades que tampoco puede faltarle a la educadora progresista, es la que exige de ella la sabiduría con qué entregarse a la experiencia de vivir la tensión entre la *paciencia* y la *impaciencia*. Es decir, ni la *paciencia* por sí sola puede ni la *impaciencia* solitaria. “La *paciencia* por sí sola puede llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La *paciencia* desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La *impaciencia* por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra al activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre táctica y estrategia”¹⁸⁰. Rigurosamente hablando, la *paciencia* aislada tiende a obstaculizar la consecución de los objetivos de la práctica haciéndola “tierna”, “blanda” e inoperante. Mientras tanto, en la *impaciencia* aislada amenazamos el éxito de la práctica que se pierde en la arrogancia de quien se juzga dueño de la historia. La *paciencia* sola se agota en el pura blablablá; la *impaciencia* a solas en el activismo irresponsable. Por lo tanto, la virtud no está pues, en ninguna de ellas sin la otra, sino en vivir la permanente tensión entre ellas. Es decir, la cualidad esta en vivir y actuar impacientemente paciente, sin que jamás se dé la una aislada de la otra.

De forma similar, junto a esta forma de ser y de actuar equilibrada, armoniosa, sumamos otra cualidad que se ha denominado, *parsimonia verbal*. Antes bien, esta virtud está implicada en el acto de asumir la tensión entre *paciencia-impaciencia*. “Quien vive la impaciente *paciencia* difícilmente pierde, salvo en casos excepcionales, el control de lo que habla, raramente extrapola los límites del discurso ponderado pero enérgico. Quien vive preponderantemente la *paciencia*, apenas ahoga su legítima rabia, que expresa en un discurso flojo y acomodado. Quien por el contrario es sólo *impaciencia* tiende a la exacerbación en su discurso”¹⁸¹. Después de todo, el discurso del *paciente* siempre *es bien comportado*, mientras que el discurso del *impaciente* generalmente va más allá de lo que la realidad misma soporta. Por lo tanto, podemos señalar que ambos discursos no ayudan en nada a la formación de los educandos.

Pero bien, una de las virtudes que adjetivan a las y los docentes progresistas, es la cualidad que reconoce en la *alegría de vivir* una virtud fundamental para la práctica educativa progresista. En verdad, es dándonos por completo a la vida y no a la muerte - lo que ciertamente no significa, por un lado, negar la muerte, ni por el otro mitificar la vida - como nos entregamos, libremente a la *alegría de vivir*. Parece claro que es en nuestra entrega a la *alegría de vivir*, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, lo que nos prepara para estimular y luchar por la *alegría de la escuela*. “La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y

¹⁷⁹ Ibidem, p. 67.

¹⁸⁰ Idem, pp. 67 - 68.

¹⁸¹ Idem, p. 68.

que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice *sí* a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece”¹⁸². Es exactamente ésta la posición más cómoda, pero también es la posición de quien renuncia a la lucha, a la historia, es la posición de quien renuncia al *conflicto* sin el cual negamos la dignidad de la vida, precisamente porque no hay vida ni existencia humana sin pelea ni conflicto. De ahí que, solo el conflicto* hace nacer nuestra conciencia. Negarlo, por el contrario, es desconocer los mínimos pormenores de la experiencia vital y social. Huir de él es ayudar a la preservación del *statu quo*. Y es ciertamente la solución más fácil para enfrentar los obstáculos, la falta de respeto al poder público, el arbitrio de la autoridad democrática, es la acomodación fatalista en la que muchos de nosotros nos instalamos. Por ello, ante el problema que plantea la *alegría de vivir*, no existe otra salida que no sea la de *unidad en la diversidad* de intereses no antagónicos de los educadores y de las educadoras en defensa de sus derechos. Derecho a su libertad docente, derecho a hablar, derecho a mejores condiciones de trabajo pedagógico, derecho a un tiempo libre remunerado para dedicarse a su permanente capacitación, derecho a ser coherente, derecho a criticar a las autoridades sin miedo a ser castigadas, derecho a tener el deber de ser serios, coherentes, a no mentir para sobrevivir, entre otros derechos que deberían ejercer los docentes.

Esta convicción y los fundamentos cualitativos de la pedagogía liberadora, nos dirige a sumar otras virtudes, cualidades educativas referidas a los aspectos sociales, afectivo, ético y estético, de los docentes y de la docencia, al interior de la pedagogía transformadora se propone también la promoción de las virtudes cognitivas, indispensables para el ejercicio educativo, de corte progresista. Por ejemplo, el desarrollo del razonamiento se construye por medio de la vigilancia del *buen juicio*, virtud que posee una importancia enorme en la evaluación que, a cada instante deberíamos hacer de nuestra práctica. “Es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo con su deber”¹⁸³. Sin embargo, al reconocer que todavía no resolvemos bien entre nosotros, la tensión que la contradicción *autoridad-libertad* nos crea, confundimos casi siempre la autoridad con el autoritarismo, el libertinaje con la libertad.

Sin duda alguna, necesitamos saber también, que debemos respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y, en la práctica, buscar la *coherencia* con este saber, nos lleva, inapelablemente a la creación de algunas virtudes y cualidades sin las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante*. Al parecer, no sirve de nada, a menos para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipócrita del educador, hablar de democracia y libertad pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro. “El ejercicio del buen juicio, del cual sólo obtenemos ventajas, se hace en el “cuerpo” de la curiosidad. En este sentido, cuanto más ponemos en práctica de manera metódica nuestra capacidad de indagar, de comparar, de dudar, de verificar, tanto más eficazmente curiosos nos podemos volver y más crítico se puede hacer nuestro buen juicio”¹⁸⁴. De este modo, podemos decir que el ejercicio o la educación del buen juicio, va superando lo que en él existe de instintivo en la evaluación que hacemos de los hechos y de los acontecimientos en que nos vemos envueltos.

¹⁸² Ibidem, p. 70.

* Véase Moacir Gadotti, Paulo Freire y Sergio Guimaraes, *Pedagogía: diálogo e conflicto*, De. Cortez, 1989.

¹⁸³ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 60.

* Véase Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 1994.

¹⁸⁴ Ibidem, p. 61.

Naturalmente, es nuestro buen juicio, en primer lugar, el que nos hace sospechar, como mínimo, que no es posible que la escuela, si está de verdad involucrada en la formación de educandos educadores, se aleje de las condiciones sociales, culturales, económicas de los alumnos, de sus familias, de sus vecinos. “No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los “conocimientos hechos de experiencia” con que llegan a la escuela. El respeto debido a la dignidad del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela”¹⁸⁵. Al contrario, cuanto más riguroso nos volvemos, en nuestra práctica de conocer, tanto más respeto debemos guardar, por críticos, con relación al saber ingenuo que debe ser superado por el saber producido a través del ejercicio de la curiosidad epistemológica. Después de todo, es esta la evaluación crítica de la práctica, la que va revelando una serie de cualidades sin las cuales ni ella ni el respeto al educando son posibles.

Para comprender mejor los principios pedagógicos relacionados con la formación cualitativa de los educadores y de las educadoras, es adecuado reconocer que estas virtudes son absolutamente indispensables a la puesta en práctica de este otro saber fundamental para la experiencia educativa - saber que debo *respeto* a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando - no son premios que recibimos por buen comportamiento. Al contrario, las cualidades y las virtudes son construidas por nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y lo que hacemos. Es más, este esfuerzo, es ya una de esas virtudes indispensables - la de *la coherencia*. De este modo, la propia construcción de virtudes, necesarias para la docencia, exige reconocer algunas dificultades que obstaculizan la tarea docente progresista, limitaciones que hay que enfrentar y superar mediante la práctica educativa.

Antes bien, en este análisis subyace toda una teoría de la afectividad, por lo cual necesitamos hacer conciencia que la práctica progresista tiene su fundamento en la constitución de las cualidades, aunque por otro lado, también debemos decir que un docente, difícilmente estará en su primer día de clases, libre de inseguridad, de timidez, de inhibiciones, principalmente si la maestra o el maestro más que pensarse seguro se encuentra realmente inseguro, y se siente alcanzado por el *miedo* de no ser capaz de conducir los trabajos, ni de sortear las dificultades. El *miedo* es un derecho más al que corresponde el deber de educar, de asumirlo para superarlo. Por eso, asumir el *miedo* es no huir de él, al contrario, es analizar su razón de ser, es medir la relación entre lo que lo causa y nuestra capacidad de respuesta. Asumir el miedo es no esconderlo, precisamente porque sólo así podemos vencerlo. Nunca se perdió nada por exponernos a nosotros mismos y a nuestros sentimientos, evidentemente dentro de ciertos límites. El educador no es un ser invulnerable, es tan gente, tan sentimiento y emoción como el educando. Por lo tanto, frente al miedo, lo que lo contraindica para ser educador es la incapacidad de luchar para sobreponerse a éste, y no el hecho de sentirlo o no. “El *miedo* de cómo se va a salir adelante en su primer día de clase, muchas veces frente a alumnos ya experimentados que adivinan la inseguridad del maestro novato, es por demás natural. Hablando de su miedo, de su inseguridad, el educador por un lado va asumiendo una especie de catarsis indispensable para el control del miedo, y por el otro se va ganando la confianza de los educandos¹⁸⁶. Más precisamente, sólo hablando de su sentimiento, se reveló y se mostró como ser humano. Testificó también su deseo de aprender con los educandos. Vale decir que sólo así, asumiendo el *miedo*, sería el comienzo de transformarlo en *valentía*.

¹⁸⁵ Ibidem, pp. 62-63.

¹⁸⁶ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 74.

De otro lado, parece claro que un aspecto fundamental relacionado con las primeras experiencias docentes de las jóvenes maestras, es la de que las escuelas de formación, si no dan, deberían dar gran atención a la capacitación de las estudiantes normalistas para la “lectura” de clase de los alumnos como si fuera un *texto* para ser descifrado, para ser comprendido. Entonces, sólo así podremos decir que las propias necesidades del trabajo docente, tales como los gustos de la clase, los valores, el lenguaje, la prosodia, la sintaxis, la ortografía, la semántica, cuando las maestras y los maestros inexpertos asumen su trabajo, todo esto resulta tan contradictorio que le choca y le asusta. Es preciso pues, que ellos sepan que la sintaxis de sus alumnos, su prosodia, sus gustos, su forma de dirigirse a ella y a sus colegas, las reglas con las que juegan o pelean entre sí, todo eso forma parte de su *identidad cultural*, a la que jamás falta un elemento de clase. De ahí nuestro deber de señalar que frente al análisis de lectura de textos, necesitamos ciertos instrumentos auxiliares de trabajo como diccionarios de varios tipos y enciclopedias, también para la “lectura” de las clases, al igual que para los textos, pero además precisamos de instrumentos menos fáciles de usar necesitamos por ejemplo, *observar* muy bien, *comparar* muy bien, *intuir* muy bien, *imaginar* muy bien, *liberar* muy bien nuestra *sensibilidad*, *crear* en los otros pero no demasiado *en lo* que pensamos de los otros. “Precisamos ejercitar la capacidad de *observar* registrando lo que observamos. Pero el registrar no se agota en el puro acto de fijar con pormenores lo observado tal como se nos dio. También significa arriesgarnos a hacer observaciones críticas y evaluadoras a las que nos debemos, sin embargo, prestar aires de certeza”¹⁸⁷. Aunque también, debemos sugerir que este material debe ser siempre estudiado por la maestra que lo produce y por los alumnos de su clase, a fin de hacerle rectificaciones mediante el diálogo con los educandos, en la intención de alcanzar la comprensión producida de la “clase como texto”, y llevarlos hasta un nuevo conocimiento, que supere el anterior.

En efecto, es especialmente importante creer que en la propia acción educativa, y en la lectura, en particular, se plantea no temer a los sentimientos, a las emociones, a los deseos, al contrario, debemos trabajar con ellos con el mismo respeto con que nos entregamos a una práctica cognoscitiva integrada con ellos. Por esta razón, debemos estar prevenidos y abiertos a la comprensión de las *relaciones* entre los hechos, los datos y los objetos en la comprensión de la realidad. “Nada de eso puede escapar de la tarea de la educadora en la “lectura” de su clase, con la que manifiesta a sus alumnos que su práctica docente no se limita sólo a la enseñanza mecánica de los contenidos. Y aun más, que la necesaria enseñanza de esos contenidos, no puede prescindir del conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas de los educandos”¹⁸⁸. Por ello, una mejor comprensión de la tarea educativa, nos implica no tenerle miedo al cariño, no cerrarse a la necesidad afectiva de los seres impedidos de ser. Sólo los malvados y las malvadas entienden la actividad docente como un quehacer de insensibles, llenos de *racionalismos* a un grado tal que se vacían de vida y de sentimientos. O bien, para decirlo de otra manera, sólo la sensibilidad frente al dolor impuesto a las clases populares por el desinterés malvado con que son maltratados nos empuja, nos estimula a la lucha política por el cambio radical del mundo.

Por supuesto que nada de esto es fácil de realizar. No basta querer para cambiar el mundo, querer es fundamental pero no es suficiente. “También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implica aprender a saber luchar políticamente con tácticas adecuadas y coherentes con nuestros sueños estratégicos”¹⁸⁹. Sin embargo, en esta construcción para hacer el mundo, nuestro

¹⁸⁷ Ibidem, p. 76.

¹⁸⁸ Ibidem, p. 77.

¹⁸⁹ Ibidem, p. 78.

mundo, menos malo, no tenemos por qué distinguir entre acciones modestas y retumbantes. De ahí que todo lo que se pueda hacer con competencia, lealtad, claridad, persistencia, en la dirección de sumar fuerzas para debilitar las fuerzas del desamor, del egoísmo, de la maldad, es importante. Es tan válida la presencia de todos los que participan en la escuela y para la escuela, como indispensable es la práctica docente de una maestra que en una escuela de la periferia habla a sus alumnos sobre el derecho a defender su identidad cultural. Como también es necesario también que la maestra o el maestro dejen volar creativamente su *imaginación* en nuestras vidas.

Indudablemente que la imaginación ayuda a la curiosidad y a la inventiva del mismo modo que impulsa a la aventura sin la cual no *crearíamos*. La imaginación que nos lleva a los sueños posibles o imposibles siempre es necesaria. Y lo es precisamente porque esta necesidad se funda en estimular la imaginación de los educandos, en usarla en el “diseño” de la escuela con la que sueñan. Por ejemplo, cuando un niño imagina una escuela alegre y libre es porque la suya le niega la libertad y la alegría. “La cuestión de la sociabilidad, de la imaginación, de los sentimientos, de los deseos, del miedo, del valor, del amor, del odio, de la pura rabia, de la sexualidad, del conocimiento, nos lleva a la necesidad de hacer una “lectura” del cuerpo como si fuese un texto, en las interrelaciones que componen su todo”¹⁹⁰. Sólo por esto, vale la pena detenernos en esta actividad, exactamente porque esto es realizar una lectura del cuerpo con los educandos, interdisciplinariamente, rompiendo dicotomías, rupturas inviables y deformantes.

Después de este análisis parece importante detenernos a revalorar que nuestra presencia *en el mundo*, *con el mundo* y *con los otros* implica nuestro conocimiento entero de nosotros mismos. Y cuanto mejor nos conozcamos en esa entereza, tanto más posibilidad tendremos haciendo historia, de, sabernos rehechos por ella. “Es preciso que la escuela progresista, democrática, alegre, capaz, repiense toda esta cuestión de las relaciones entre el *cuerpo consciente* y el *mundo*. Que revela la cuestión de la comprensión del *mundo*, en cuanto es producida históricamente en el mundo mismo y también producida por los *cuerpos conscientes* en sus interacciones con él”¹⁹¹. En efecto. Todo esto posee validez si de esta comprensión resultará una nueva manera de entender lo que es enseñar, lo que es aprender, lo que es conocer, de la que Vigotsky no puede estar ausente.

**La historia como tiempo de posibilidad
presupone la capacidad del ser humano de observar,
de conocer, de comparar, de evaluar, de decidir,
de abrir nuevos caminos, de ser responsable;
de ser ético así como de transgredir la misma ética.
No es posible educar para la democracia,
para la libertad, para la responsabilidad ética
en la perspectiva de una concepción determinista de la historia.***

¹⁹⁰ Ibidem, p. 80.

¹⁹¹ Ibidem, p. 81.

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 138.

3. 3 El diálogo como proceso metodológico para transformación de la realidad.

**Pero ¿cómo aprender a discutir y a debatir, en una escuela que no nos acostumbra a discutir, porque impone?
Dictamos ideas. No intercambiamos ideas. Hacemos discursos. No debatimos o discutimos temas.
Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos *con* él. Le imponemos un orden
al cual él no se ajusta concordando o discordando, sino que se acomoda.
No le enseñamos a pensar, porque él recibe las fórmulas que le damos y simplemente las “guarda”.
No las incorpora, porque la incorporación es resultado de la búsqueda de algo
que exige de quien lo intenta el esfuerzo de realización y de indagación. Exige reinención*.**

Desde el comienzo de este análisis señalamos el valor fundamental de las relaciones humanas, lo cual exige reconocer que la relación comunicativa es un proceso complejo que confirma la connotación del diálogo como una actividad social, ligada a la formación de nuestros esquemas educativos. Dada su importancia, buscamos definirlo intentando un adentramiento al concepto mismo de la comunicación, en la que también se nos revela la palabra, y de la que podemos decir, que es el propio diálogo. Por eso mismo, al identificar en esta crítica, la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca, nos desafía a buscar sus elementos constitutivos. “Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones - acción y reflexión - en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra”¹⁹². Más precisamente, no existe palabra verdadera que no sea la unión inquebrantable entre acción y reflexión* y por ende, que no sea *praxis*. De ahí que, decir la palabra verdadera es transformar el mundo*, mientras que la palabra inauténtica con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. Pero, es importante detenernos a considerar que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo, y por ello mismo, alienada y alienante, por ello, es esta una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no existe denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

Esta afirmación refuta la creencia convencional de que, en la palabra sin compromiso se hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, es decir, la palabra se convierte en activismo, y éste que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la *praxis* verdadera e imposibilita el diálogo. Naturalmente, que cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen. “La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “*pronunciar*” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizando a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*”¹⁹³. Por esta razón, es importante entender el significado de la posición dialógica, precisamente porque los hombres no se hacen en el silencio*, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. vii.

¹⁹² FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 99.

* Palabra: a) acción, b) reflexión = *praxis*.

Sacrificio: a) de la acción: palabrería, verbalismo, b) de la reflexión: activismo.

*Algunas reflexiones aquí desarrolladas, dice Freire, nos fueron sugeridas en conversaciones con el profesor *Ernani María Fiori*.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 100.

* No nos referimos obviamente, al silencio de las meditaciones profundas en que los hombres, en una forma aparente de salir del mundo, se apartan de él para “admirarlo” en su globalidad, continuando en él. De ahí que estas formas de recogimiento sólo son

Después de todo, el proceso pedagógico que se plantea nos señala que si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. “Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra solo, o decirla para otros en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación”¹⁹⁴. Naturalmente, el diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose en la mera relación yo-tú. Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la *pronunciación* del mundo*, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho a decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho. Más precisamente, si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación. “Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes”¹⁹⁵. Como tampoco podemos aceptar que el diálogo sea una discusión guerrera, polémica entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la *pronunciación* del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados sólo en la imposición de su verdad.

Podemos entonces, después de este análisis, afirmar que la manipulación y la conquista como expresiones de la invasión cultural y, al mismo tiempo, instrumentos para mantenerla, no son caminos de liberación, son, al contrario, caminos de domesticación, y por tanto, no puede darse la relación dialógica. En este sentido, para el humanismo verdadero, no existe otro camino que la dialogicidad, precisamente porque para ser auténtico, sólo se puede ser dialógico, y ser dialógico, para el humanismo verdadero, no es llamarse, sin compromiso alguno. Dialógico es vivenciar el diálogo. Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. “Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. Ésta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en “seres para otro”, por hombres que son falsos “seres para sí”. El diálogo no puede iniciar una relación antagónica”¹⁹⁶. Antes bien, recordemos que el diálogo es éste encuentro amoroso de los hombres que mediatizados por el mundo, lo “pronuncian”, lo transforman y, transformándolo lo humanizan, para la humanización de todos. En este sentido, debemos insistir que el diálogo no puede ser, por esto mismo, un encuentro de inconciliables.

En estos planteamientos está implícita toda una teoría dialógica, por ello podemos decir, que esta concepción comunicativa refleja que no hay, ni puede haber invasión cultural dialógica, como tampoco hay manipulación ni conquista* dialógicas: éstos son términos que se excluyen. Aunque por otro lado, hay un argumento que pretende ser indestructible en los encuentros con extensionistas a fin de justificar la necesidad de una acción antidialógica. Argumento, por tanto,

verdaderas cuando los hombres se encuentran en ellas empapados de “realidad” y no cuando, significando un desprecio del mundo, constituyan formas de evasión, una especie de “esquizofrenia histórica”.

¹⁹⁴ Ibidem, p. 101.

¹⁹⁵ Idem, p. 101.

¹⁹⁶ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 46.

* Conquista - participio femenino del antiguo *conquerire*: conquistar. Latín: *conquireres* buscar por toda parte. No hay que buscar a los hombres por todas partes; al contrario, con ellos hay que estar. La conquista que se encuentra implícita en el diálogo, es la conquista del mundo para SER MÁS de todos los hombres.

que defiende la *invasión cultural*. Nos referimos a la cuestión del *tiempo*, o según una expresión habitual de los técnicos, a la “pérdida de tiempo”. Por esta razón, para gran parte de los extensionistas, “la dialogicidad no es viable”, y no lo es en la medida en que sus resultados son lentos, dudosos. “Su lentitud - dicen otros - a pesar de los resultados que pudiese producir, no se concilia con la premura que tiene el país en lo relativo a estímulos para la productividad”. Por ello, insisten algunos, no se justifica esta pérdida de tiempo. Entre la dialogicidad y la antialogicidad, nos quedamos con esta última, ya que es más rápida. Incluso, movidos por la urgencia del tiempo, dicen claramente que “es preciso que se hagan “depósitos” de los conocimientos, ya que así, más rápidamente, serán capaces de sustituir sus comportamientos empíricos por técnicas apropiadas.

Sin embargo, frente a estas inquietudes así formuladas, que más que preguntas, parecen afirmaciones categóricas, creen que están frente a una defensa de la *invasión cultural*, como su única solución. No obstante, tales afirmaciones expresan, entre otras cosas, una innegable desconfianza en los hombres simples. Una subestimación de su poder de reflexionar, de su capacidad de asumir el papel verdadero de quien pretende conocer: ser sujeto de búsqueda. De ahí la preferencia de los extensionistas por transformarlo en objeto de “conocimiento” impuesto, de ahí también este afán de hacerlo dócil y paciente receptor de “comunicados”, que se le inyectan cuando, al contrario, el acto de conocer, de aprender, exige del hombre una postura impaciente, inquieta, no dócil. Búsqueda que, por ser búsqueda no puede conciliarse con la actitud estática de quien, simplemente se comporta como depositario de saber. Así, esta desconfianza en el hombre simple, revela a su vez, otro equívoco: la *absolutización de la ignorancia*. Es más, a pesar de que esto no existe, o mejor dicho, es imposible, éstos se clasifican a sí mismos, como aquellos que saben. Por ello, absolutizando la ignorancia de los otros, relativizan su propia ignorancia.

Contrario a esto, bastaría considerar al hombre como un ser de permanentes relaciones en el mundo, al que transforma a través de su trabajo, para percibirlo como un ser que conoce, aún cuando este conocimiento se dé a niveles diferentes: “doxa”, magia y “logos”, el verdadero saber. “No hay absolutización de la ignorancia, ni absolutización del saber”. El saber y la existencia parten del reconocimiento de que el hombre como un ser histórico, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, hace y rehace constantemente su saber. “Y es por esto que todo saber nuevo se genera en un saber que pasó a ser viejo, el cual, anteriormente, generándose en otro saber, que también pasó a ser viejo, se había instalado como un saber nuevo. Quien todo supiese, ya no podría saber, porque no investigaría.”¹⁹⁷. Pero es importante reconocer que existen razones de orden histórico-sociológico, cultural y estructural que explican su rechazo al diálogo, como, su experiencia existencial que se constituyó dentro de las fronteras del antidiálogo. En este tipo de relaciones estructurales de tipo rígidas y verticales, no hay lugar realmente para el diálogo. No existe ninguna experiencia dialógica, ni experiencia de participación, en gran parte inseguros de sí mismos, sin el derecho a decir su palabra, y sólo con el deber de escuchar y obedecer. Se podría decir que es natural que tengan una actitud de desconfianza en relación a aquellos que pretenden dialogar con ellos, pero no. Esta actitud es de desconfianza en sí mismos, y en su propia capacidad. Y lo es porque sólo porque introyectaron en ellos, el mito de su ignorancia absoluta.

Pero más serio, valdría indagar sobre la imposibilidad del diálogo, sin que haya cambiado la estructura, puesto que es en ella, donde se encuentra la explicación del mutismo. Después de todo, no será con el antidiálogo como romperemos el silencio, sino con el diálogo, problematizando su propio silencio y sus causas. “Las dificultades mayores, o menores, impuestas por la estructura al

¹⁹⁷ Ibidem, p. 51.

quehacer dialógico, no justifican el antidiálogo, del cual la invasión cultural es una consecuencia. Sean cuales fueren las dificultades, aquellos que están con el hombre, con su causa, con su liberación, no pueden ser antidiológicos”¹⁹⁸. Estas son las dificultades, cuyas razones (algunas de ellas) llevan a los extensionistas - y no solamente a ellos - a hablar de tiempo perdido, o de pérdida de tiempo, ya que esta actitud, perjudica el aumento de la producción. Por el contrario, si la producción se diera en el dominio de las cosas entre sí, y no en el dominio de los hombres frente al mundo, no habría que hablar de diálogo, y no habría que hablar precisamente, porque las cosas entran en el tiempo a través de los hombres, reciben de ellos un significado - significante. Para expresar el mismo principio en términos más generales, valdría sólo recordar que las cosas no se comunican, no cuentan su historia. Y sí por el contrario, los hombres, que son seres históricos, son capaces de autobiografiarse, de contar su historia.

Evidentemente, el *tiempo perdido* es el tiempo en que los hombres se “cosifican”. “Tiempo perdido, ilusoriamente ganado, es el tiempo que se usa en el mero verbalismo, palabrerío, como también es perdido el tiempo del puro activismo, puesto que ninguno de los dos es el tiempo de la verdadera praxis”¹⁹⁹. O bien, para entender mejor esta expresión podríamos agregar que no hay razón para considerar perdido el tiempo del diálogo, que problematizando, criticando, inserta al hombre en su realidad como verdadero sujeto de transformación. Aclaremos, toda demora en la primera, demora simplemente ilusoria, significa tiempo que se gana en solidez, en seguridad, en auto-confianza, que la antidiálogo no ofrece. Como también, cuando se dice que no es viable el trabajo dialógico, si su contenido es un conocimiento de carácter científico o técnico, hay quienes afirman, que no es posible realizar un diálogo con el educando sobre un hecho histórico, que ocurrió en un cierto momento, y de cierto modo. Lo único que se puede hacer, dicen, es simplemente narrar los hechos, que deben ser memorizados. Naturalmente, es necesario decir una vez más, que en todo ello existe indiscutiblemente, un equívoco en estas dudas, que casi siempre son afirmaciones. Y este error resulta, en muchos casos, en no comprender el diálogo.

En última instancia, lo que se pretende con el diálogo, no es que el educando reconstruya todos los pasos dados, hasta hoy, en la elaboración del saber científico y técnico, pero tampoco se intenta que el educando haga adivinanzas, o que se entretenga en un juego, puramente intelectualista, de palabras vacías. Por el contrario, lo que se intenta con el diálogo, en cualquier hipótesis, es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla. Después de todo, esto es tema de indagación, de diálogo. Por eso, un hecho histórico no puede simplemente narrarse, con gusto excesivo, por el pormenor de las fechas, reducido así a algo estático, que se pone en el calendario, que lo fija. “Si no es posible dejar de hablar de lo que pasó, o de cómo pasó - y nadie puede afirmar que no quede algo, que aun pueda ser descubierto -, es necesario problematizar, el hecho mismo, al educando. Es necesario que él reflexione sobre el por qué del hecho, sobre sus conexiones con otros hechos, en el contexto global en que se dio”²⁰⁰. Aunque por otro lado se podría decir que esta es la tarea propia de un profesor de Historia, la de situar en la totalidad, la “parcialidad” de un hecho histórico, pero no es así, su tarea primordial es la de, problematizando a sus alumnos, posibilitarlos para ejercitarse en el pensar crítico, obteniendo de sus propias interpretaciones el por qué de los hechos.

¹⁹⁸ Ibidem, pp. 54-55.

¹⁹⁹ Ibidem, p. 56.

²⁰⁰ Ibidem, p. 58.

Pero, frente a este desafío, ¿qué podemos decir acerca del diálogo como metodología en el proceso de transformación social?, si la educación es dialógica, entonces, es obvio que el papel del profesor, en cualquier situación, es importante. Y lo es precisamente porque, en la medida en que él dialoga con los educandos, debe llamar su atención a otros puntos, menos claros, más ingenuos, problematizándolos siempre. ¿Por qué?, ¿Será así?, ¿Qué relación, ve Ud., entre su afirmación y la de su compañero “A”?, ¿Habrà contradicción entre ellas?, etc. Se podrá decir, que todo esto requiere tiempo. Que no hay tiempo que perder ya que existe un programa que debe cumplirse. Insisten algunos, en nombre del tiempo que no se debe perder, lo que se hace es perder el tiempo, alienando a la juventud con un tipo de pensamiento formalista, con narraciones casi siempre exclusivamente verbalistas. Narraciones cuyo contenido “dado”, debe ser, pasivamente, recibido y memorizado, para después ser repartido. “En verdad, ningún pensador, como ningún científico, elaboró su pensamiento, o sistematizó su saber científico, sin haber sido problematizado, desafiado. Sin embargo, eso no significa que todo hombre desafiado se transforme en filósofo o científico; significa, sí, que el desafío es fundamental para la constitución del saber”²⁰¹. Con ello, lo que se viene defendiendo es exactamente que si el conocimiento científico, y la elaboración de un pensamiento riguroso, no pueden prescindir de su matriz problematizadora, la aprehensión de este conocimiento científico, y el rigor de este pensamiento filosófico, no pueden prescindir, igualmente, de la problematización que debe hacerse en torno al saber, que el educando debe incorporar. Sin embargo, muchas preguntas hasta ahora, no se han discutido.

Muchos de los que plantean estas dudas sobre el diálogo, están sólo “racionalizando” su desconfianza en el hombre concreto y en el diálogo, a través de “mecanismos de defensa”. Aunque en el fondo, lo que pretenden, es mantenerse como disertadores “bancarios”, e invasores, y por ello, necesitan, justificar este miedo al diálogo, y la mejor manera es “racionalizarlo”. Es hablar de su no viabilidad; es hablar de “pérdida de tiempo”. Por esta razón, es necesario advertir que entre los “distribuidores” del saber erudito, y sus alumnos, jamás será posible el diálogo, por lo tanto, el antidiálogo se impone también, según los que piensan así, en nombre de la “continuidad de la cultura”. “Esta continuidad existe, precisamente porque es continuidad, es proceso, y no paralización. La cultura sólo es, en cuanto está siendo. Sólo permanece porque cambia. O tal vez, diciéndolo mejor, la cultura sólo “permanece” en el juego, contradictorio, de la permanencia y del cambio”²⁰². En una posición diferente, aunque de manera equivocada, los que hablan de pérdida de tiempo, prefieren los discursos largos, eruditos, llenos de citas, y no el diálogo. Éstos, antes que el diálogo problematizador, prefieren el llamado “control de lectura” (que es una forma de controlar, no a la lectura, y sí, al educando) del que no resulta ninguna disciplina realmente intelectual, creadora, sino, la sumisión del educando al texto, cuya lectura debe ser “controlada”. Y además, llaman a esto, evaluación, o dicen que es necesario “obligar” a los jóvenes a estudiar, a saber.

Podemos decir, quienes piensan así, no quieren correr el riesgo de la aventura dialógica, el riesgo de la problematización, y se refugian en sus clases discursivas, retóricas, que funcionan como si fuesen “canciones de cuna”. Deleitándose narcisísticamente con el eco de sus “palabras”, con el cual adormecen la capacidad crítica del educando. El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan. “En la dialoguicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador desarrollan ambos una postura crítica, de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción. Saber que refleja al mundo y a los hombres, en el mundo y con él, explicando al mundo, pero sobre todo justificándose en su

²⁰¹ Ibidem, p. 60.

²⁰² Ibidem, p. 61.

transformación”²⁰³. Por ello, quienes rechazan, en cualquier nivel educativo, la problematización dialógica, insisten en un injustificable pesimismo respecto a los hombres de la vida, y caen en la práctica que deposita un falso saber que, anestesiando el espíritu crítico, sirven a la “domesticación” de los hombres, e instrumentalizan la invasión cultural.

En la historia de los hombres, el diálogo es fundamental, por ello, y para una mejor comprensión de sus elementos, se tomó como pauta el concepto de diálogo que *Jaspers* nos comparte: “El diálogo es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso, sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación”. El diálogo es por lo tanto, el camino indispensable -dice *Jaspers*- no solamente en las cuestiones vitales de nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a *ser* yo mismo cuando los demás lleguen a *ser* ellos mismos. Por esta razón, oponíamos el diálogo al antidiálogo, propio de nuestra formación histórica-cultural tan presente y al mismo tiempo tan antagónico al clima de transición. El antidiálogo* que implica una relación vertical de A sobre B, se opone a todo eso. Y consecuentemente, es desamoroso, es acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante, es arrogante y es autosuficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de “simpatía” entre sus polos, que caracteriza al diálogo. El antidiálogo, no comunica, hace comunicados. En la necesidad existencial del diálogo, confirmamos que desde entonces precisábamos de una pedagogía de la comunicación con qué vencer el desamor acrítico del antidiálogo.

Aunque parece obvia esta expresión, quien dialoga, lo hace con alguien y sobre algo, y este algo debe ser el nuevo programa educacional que defendemos, donde lo principal de este nuevo programa con que ayudaríamos al analfabeto, aun antes de iniciar su alfabetización, a superar su comprensión ingenua y a desarrollarse la crítica, sería el concepto *antropológico* de la cultura. La distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura, que implica el papel activo del hombre *en* y *con* su realidad. De ahí el sentido de la mediación que tiene la naturaleza en las relaciones y comunicaciones entre los hombres. Si esta pedagogía tiene su base en la cultura, y la alfabetización se deriva de una realidad concreta, la cultura se percibe como el aporte que el hombre hace al mundo, como resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador. Es este el sentido trascendental de sus relaciones comunicativas y de la dimensión humanista de la cultura. Y todo esto nos lleva también a reconocer la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como incorporación por eso crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones “dadas.

Se podrá decir que el aprendizaje de la escritura y de la lectura es como una llave con la que el analfabeto iniciará su introducción en el mundo de la comunicación escrita. Y así, en la medida en que se intensifica el diálogo en torno a las situaciones codificadas - con “x” elementos y los participantes responden en formas diversas a las situaciones que los desafían, se crea un “circuito” entre los participantes, que será tanto más dinámico cuanto más responda la información, a la realidad existencial de los grupos. “La conclusión de los debates gira en torno a la dimensión de la

²⁰³ Ibidem, pp. 61- 62.

* Antidiálogo: Relación de simpatía quebrada. A sobre B = comunicado.

Matriz: desamor sin humildad, desesperanzado, sin fe sin confianza, acrítico.

cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana. Esta adquisición, en una cultura letrada, ya no se hace sólo por vía oral, sino como en las iletradas, a las que les faltan los signos gráficos. De ahí se pasa al debate de la democratización de la cultura con que se abren las perspectivas para iniciar la alfabetización²⁰⁴. Sólo así, la democratización de la cultura, es la dimensión de la democratización fundamental. Y lo es, precisamente porque todo este debate es sumamente crítico. Con estas acciones, el analfabeto aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y a escribir, al igual que se prepara para ser el agente de este aprendizaje. “De ahí que el papel del educador sea, fundamentalmente, dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se alfabetiza. Por eso, la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia afuera, por el propio analfabeto, y con la simple colaboración del educador”²⁰⁵. Desde antes, se buscaba un método que fuese también instrumento del educando y no sólo del educador, y que identificase el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje. De ahí nuestro descreimiento inicial en las *cartillas* * que presentan los signos gráficos como una donación y reducen al analfabeto más a la condición de *objeto* de su alfabetización que de *sujeto* de la misma. Por esta razón, se pensaba insistentemente en la *reducción* * de las llamadas palabras generadoras, fundamentales para el aprendizaje de la lengua silábica como la nuestra.

Naturalmente, en el diálogo como el encuentro de los hombres que *pronuncian* el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros, por el contrario, esta pronunciación es un *acto creador*. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual echa mano un sujeto para conquistar al otro. De ahí también que la conquista implícita en el diálogo, sea la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres. Es por esto por lo que no hay diálogo si no hay un profundo *amor* al mundo y a los hombres. Tampoco es posible la *pronunciación* del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. “Siendo el amor fundamento del diálogo, es también amor. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres”²⁰⁶. Por lo tanto, dondequiera que exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa, la de su liberación, y este compromiso, por su carácter

²⁰⁴ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 107.

²⁰⁵ Ibidem, p. 108.

* En verdad, las cartillas, por más que traten de evitarlo, terminan por dar al analfabeto palabras y frases que realmente deben surgir de su esfuerzo creador. Lo fundamental en la alfabetización de la lengua silábica como la nuestra es que el hombre aprenda críticamente su mecanismo de formación vocabular para que haga, él mismo, el juego creador de combinaciones. No es que estemos contra los textos de lectura que son otra cosa indispensable para el desarrollo del canal visual-gráfico y que deben ser elaborados por los propios “participantes”. Agreguemos que nuestra experiencia se fundamenta en el aprendizaje de la información a través de los canales múltiples de comunicación.

* Si encaramos el programa en su extensión, observamos que éste es una totalidad cuya autonomía se encuentra en las interrelaciones de sus unidades, que son también, en sí, *totalidades*, al mismo tiempo que son *parcialidades* de la totalidad mayor. Los temas, siendo en sí totalidades también son parcialidades que, en interacción, constituyen las unidades temáticas de la totalidad programática. En la “reducción temática”, que es la operación de “escisión” de los temas en cuanto totalidades, se buscan sus núcleos fundamentales, que son parcialidades. De este modo, “reducir” un tema es escindirlo en sus partes para, retornando a él como totalidad, conocerlo mejor.

En la “codificación” se procura retotalizar el tema escindido en la representación de situaciones existenciales. En la “descodificación”, los individuos escindiendo la codificación como totalidad, aprehenden el tema o los temas en ellas referidos. Dicho proceso de “descodificación”, que en su dialecticidad no acaba en la escisión, que realizan en la codificación como totalidad temática, se completa en retotalización de la totalidad escindida, a la que no solamente comprenden más claramente, sino que van también percibiendo las relaciones con otras situaciones codificadas, todas ellas representaciones de situaciones existenciales.

²⁰⁶ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 102.

amoroso, es dialógico. Por ello, precisamos identificar los posibles desvíos de este sentimiento; particularmente, el amor como acto de valentía no puede ser identificado como un sentimiento ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. En verdad, si no es así, no es amor, ya que sólo con la superación de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohíba. Confirmando esta expresión: “Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo”.

Podemos señalar, desde esta perspectiva que se viene discutiendo, podemos agregar que tampoco hay diálogo si no hay *humildad*. Y no lo hay precisamente, porque la pronunciación del mundo con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante. El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde humildad. No es posible dialogar si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella. No es posible dialogar, si temo a la superación, y sí, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco. La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. “Los hombres que carecen de humildad o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de sentirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos”²⁰⁷. Insistimos, en este encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más.

Además de esta condición, indispensable en la formación dialógica, es necesario decir que tampoco hay diálogo si no existe una intensa *fe* en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres. Naturalmente, la fe en los hombres es un dato *a priori* del diálogo. Por eso mismo, la fe existe aún antes de que éste se instaure. “El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Ésta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido”²⁰⁸. Con esta posibilidad, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él como un desafío al cual debe responder, a través de la lucha por su liberación. Por lo tanto, sin esta fe en los hombres, el diálogo es una farsa o, en la mejor de las hipótesis, el diálogo se transforma en manipulación paternalista.

Para comprender mejor este principio dialógico, al basarse en el *amor*, la *humildad*, y la *fe* en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la *confianza* de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Dicho de otro modo, sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos. Por eso mismo no existe esa confianza en la razón antidialógica de la concepción bancaria de la educación. De ahí que, si la fe en los hombres es un *a priori* del diálogo, la confianza se instaure en él, y ésta va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. En cambio, si falta la confianza, quiere decir que fallaron las condiciones discutidas anteriormente. Es especialmente importante entender que la falta o la distorsión de las condiciones necesarias para el diálogo, son también un gran obstáculo para el desarrollo de la práctica educativa. Como también, un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en los hombres no pueden generar confianza. “La confianza implica el testimonio que

²⁰⁷ Ibidem, p. 104.

²⁰⁸ Idem, p. 104.

un sujeto da al otro, de sus intenciones reales concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza”²⁰⁹. Como por ejemplo, hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa, así como hablar de humanismo y negar a los hombres es una mentira.

En esta posición del proceso dialógico, podemos decir que tampoco hay diálogo sin *esperanza*. “La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, nada viable en la situación concreta de opresión”²¹⁰. Al contrario, la desesperanza por su parte, es una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia. Esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. “Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero”. Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. De ahí que, su encuentro ahí es vacío y estéril, y es también, burocrático y fastidioso.

En el sentido que venimos analizando, debemos reconocer que sería insuficiente el análisis de los saberes y de las cualidades, como valores fundamentales para actividad dialógica de los docentes progresistas, si dejamos de lado el buen ejercicio del pensamiento. De ahí que no puede haber diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. *Pensar crítico* que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Precisamente porque este es un pensar que percibe la realidad como un proceso que la capta en constante devenir y no como algo estático. O bien, para expresarlo con pocas palabras, una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme. Por eso, contrario al pensar crítico, se opone el pensar ingenuo, que ve en el “tiempo histórico como un peso, como la estratificación de las adquisiciones del pasado”^{*} de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien adaptado.

De este modo, mientras para el pensar ingenuo la meta es apegarse a ese espacio garantizado, ajustándose a él al negar así la temporalidad, se niega a sí mismo, en tanto, para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, es vista como a una permanente humanización de los hombres. “Solamente el diálogo, que implica un pensar crítico es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza”²¹¹. Entonces, para desarrollar esta concepción de *la educación como práctica de la libertad*, su dialogicidad empieza, no precisamente al encontrarse el educador-educando con los educandos-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquel se pregunta en torno a qué va dialogar con éstos. La inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido de la educación. No obstante, para el “educador bancario” no es así, en su antidualogicidad, la pregunta, obviamente, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al

²⁰⁹ Ibidem, p. 105.

²¹⁰ Idem, p. 105.

* Trozo de una carta de un amigo del autor.

²¹¹ Ibidem, p. 107.

programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Al contrario, para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición -un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos-, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada*.

Dado que la comprensión del diálogo es un proceso complejo, su propio complemento nos exige reconocer cuán importante es *saber escuchar* en la relación dialógica. Más aun, lo que hace importante el proceso dialógico, es reconocer que si en verdad el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a *escuchar*, pero es *escuchando* como aprendemos a *hablar con ellos*. “Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla *con él*, aun cuando en ciertas ocasiones, necesite hablarle *a él*. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar *con* es hablar impositivamente”²¹². Sólo así podemos sostener que el educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla *con él*. No obstante, la insistencia de “algunos” con la que en nombre de la democracia, de la libertad y de la eficiencia, se viene asfixiando la propia libertad y, por extensión, la creatividad y el gusto por la aventura al espíritu, las cuales, vienen siendo sometidas, no tanto, por un Estado autoritario sobre los ciudadanos, sino por el poder invisible de la domesticación enajenante que alcanza una eficacia extraordinaria en lo que se viene llamando, “burocratización de la mente”, nos lleva a reconocer que en esta manera de comprender la Historia no hay lugar para la decisión humana*. Pero también reiteramos que la desproblematización del tiempo, de la que resulta que el porvenir es la perpetuación de algo que sea porque esta dicho que será, no hay lugar para la elección, sino para el acomodamiento bien adaptado a lo que está allí o a lo que vendrá. Que si somos responsables, tenemos el deber y el derecho de insistir en el rechazo a los fatalismos y en su lugar, optar por la *rebeldía* que nos confirma como personas y que nunca dejó de probar que el ser humano es mayor que los mecanismos que lo minimizan.

Por supuesto que en esta posición natural de los seres humanos, no sostenemos que la proclamada muerte de la Historia, que significa, en última instancia, la muerte de la utopía y de los sueños, refuerza indiscutiblemente, los mecanismos de asfixia de la libertad. Por ello, es importante entender que una vez desproblematizado el tiempo, la llamada muerte de la Historia decreta el inmovilismo que niega al ser humano. De ahí la total desconsideración por la *formación* integral del ser humano y su reducción a puro *adiestramiento* fortalece la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo, a lo que falta, por eso mismo, la intención de su democratización en el *hablar con*. Más precisamente, el proceso del habla y de la escucha, la disciplina del silencio que debe ser asumida con rigor y en su momento por los sujetos que hablan y escuchan es un *sine qua* de la comunicación dialógica.

En esa pretensión de reconocer a los sujetos, quizá, la primera señal de que el individuo que habla sabe escuchar es la demostración de su capacidad de controlar no sólo la necesidad de decir su

* En una larga conversación con *Malraux*, declaró *Mao*: “Usted sabe que es lo que proclamo desde hace tiempo; debemos enseñar a las masas con precisión lo que hemos recibido de ellas con confusión.” André Malraux, *Antimemoires*, Gallimard, Paris, 1967, p. 531.

En esta afirmación de Mao subyace toda una teoría dialógica sobre la constitución del contenido programático de la educación, el cual no puede ser elaborado a partir de las finalidades del educador, de lo que le parezca ser mejor para sus educandos.

²¹² FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 109.

* Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, op. cit.

palabra, que es un derecho, sino también el gusto personal, profundamente respetable de expresarla. Quien tiene algo que decir tiene igualmente el derecho y el deber de decirlo. Sin embargo, es preciso que quien tiene algo que decir sepa, sin sombra de duda, que no es el único o la única que tiene algo que decir. Y aún más, que lo que tiene que decir no es necesariamente, por más importante que sea, la verdad auspiciosa esperada por todos. “Es preciso que quien tiene algo que decir sepa, sin duda alguna, que, sin escuchar lo que quien escucha tiene igualmente que decir, termina por agotar su capacidad de decir por mucho de haber dicho sin nada o casi nada haber escuchado”²¹³. Es por eso por lo que quien tiene algo que decir debe asumir el deber de motivar, de desafiar a quien escucha, en el sentido de que, quien escucha diga, hable, *responda*. Rechazamos, por eso mismo, el derecho que se otorga a sí mismo el educador autoritario, de comportarse como propietario de la verdad de la que se adueña y del tiempo para discurrir sobre ella, es intolerable. Y nos oponemos sólo porque para él, el tiempo de quien escucha es el suyo, el tiempo de su habla. Habla que se da en un espacio *silenciado* y no en un espacio *con* o *en* silencio, cosas muy diferentes, o más exactamente, actitudes opuestas.

Más aun, vale decir que a diferencia del educador autoritario, el espacio del educador democrático, que aprende a hablar escuchando, se ve *cortado* por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, *silencioso*, y no *silenciado*, habla. “La importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental. Él me permite, por un lado, al escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar *entrar* en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndose lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido a *comunicar* y no con hacer *comunicados*, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación perece”²¹⁴. Pero ante todo, es especialmente importante señalar que no hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación. Después de todo, frente a este desafío comunicativo, uno de los problemas que tenemos, es cómo trabajar el lenguaje oral o escrito asociado o no a la fuerza de la imagen, para hacer efectiva la comunicación que se encuentra en la propia comprensión o entendimiento del mundo. Para expresarlo en pocas palabras, la comunicabilidad de lo entendido es la posibilidad que éste tiene de ser comunicado, pero todavía no es comunicación.

Podemos con una buena conciencia, señalar que enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por *desvelar* la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico de alumno de ir *entrando* como sujeto de aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o la profesora debe desatar. Pero vale decir que esto no tiene nada que ver con la transferencia de contenidos, sino que se refiere a la dificultad pero, al mismo tiempo, a la belleza de la docencia y de la *discencia*. Al parecer, no es difícil de comprender que una de las tareas centrales del educador progresista sea apoyar al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión o en el entendimiento del objeto. De este modo, se impone *escuchar* al educando en sus dudas, en sus temores, en su incompetencia provisional. Y al escucharlo, aprendemos a hablar *con* él. Sin embargo, para comprender mejor esta virtud es necesario afirmar que el escuchar, es algo que va más allá de la posibilidad auditiva de cada uno. No obstante, eso no quiere decir, evidentemente, que escuchar exija que quien realmente escucha se reduzca al otro que habla, ya que eso no sería escucha sino autoanulación. “La verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme, de asumir una posición. Por el contrario, es escuchando bien como me preparo para colocarme mejor

²¹³ Ibidem, p. 112.

²¹⁴ Ibidem, p. 113.

o situarme mejor desde el punto de vista de las ideas. Como sujeto que se da al discurso del otro, sin prejuicios, el buen escuchador dice y habla de su posición con desenvoltura. Precisamente porque *escucha* al otro, su habla discordante, afirmativa, no es autoritaria”²¹⁵. De este modo no es difícil percibir que hay varias cualidades que la escucha legítima demanda de su sujeto. Cualidades que van siendo constituidas en la práctica democrática de *escuchar*.

Desde la perspectiva dialógica que se viene planteando, se ha insistido que estas cualidades, indispensables para la acción educativa, deben formar parte de nuestra preparación, aun sabiendo que ellas deben ser creadas por nosotros, en nuestra práctica si nuestra opción político-pedagógica es democrática o progresista y si somos coherentes con ella. “Es necesario que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia, no es posible la práctica político-pedagógica-progresista, que no se hace tan sólo con ciencia y técnica”²¹⁶. Por todo eso, aceptar y respetar de la *diferencia* es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar. Este respeto a las diferencias y obviamente a los diferentes y a las diferentes exige de nosotros la humildad que nos advierte que los riesgos de exceder los límites más allá de los cuales nuestra autoestima se convierte en arrogancia y falta de respeto a los demás. “Es preciso señalar que nadie puede ser humilde por puro formalismo como si cumpliera una obligación burocrática”. “Al contrario, la humildad expresa una de las raras certezas de las que estoy seguro: la de que nadie es superior a nadie. La falta de humildad, revelada en la arrogancia y en la falsa superioridad de una persona sobre otra, de una raza sobre otra, de un género sobre otro, de una clase o de una cultura sobre otra, es una transgresión de la vocación humana de ser más”²¹⁷. Mejor dicho, lo que la humildad no puede exigir de nosotros, es la sumisión a la arrogancia y a la rudeza de quien nos falta al respeto. Saber escuchar no significa concordar con la lectura del educando, o conformarse con ella y asumirla como propia.

Sin duda, podemos afirmar que el respeto a la lectura del educando no es un juego táctico con el que el educador o la educadora busca volverse simpático con el alumno. No es así, respetar, es la manera correcta que tiene el educador de intentar, *con* el educando y no *sobre* él, la superación de una manera más ingenua de entender el mundo con otra percepción más crítica. Respetar la lectura del mundo del educando significa tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la *curiosidad*, de modo general, y de la humana de modo especial, como uno de los impulsos fundadores de la producción del conocimiento. “Es preciso que al respetar la lectura del mundo del educando para superarla, el educador deje claro que la curiosidad fundamental al entendimiento del mundo es histórica y se da en la historia, se perfecciona, cambia cualitativamente, se hace metódicamente rigurosa. Y la curiosidad así metódicamente rigurizada hace hallazgos cada vez más exactos”²¹⁸. Por decirlo así, la falta de respeto a la lectura del mundo del educando revela el gusto elitista, por consiguiente antidemocrático, del educador que, de esta manera, sin escuchar al educando, no habla con él. Deposita en él sus comunicados.

Antes bien, es importante detenernos a analizar que la propia lectura revela, como es evidente, el entendimiento del mundo que se viene constituyendo cultural y socialmente. Aunque también

²¹⁵ Ibidem, p. 115.

²¹⁶ Idem, p. 115.

* Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, op. cit.

²¹⁷ Ibidem, p. 116.

²¹⁸ Ibidem, p. 118.

revela, el trabajo individual de cada sujeto en el propio proceso de asimilación del entendimiento del mundo. Podemos pues, decir con seguridad, que una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. “Por eso es imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad del educando en vez de “ablandarla” o “domesticarla”. Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera su capacidad de *hallar* y obstaculiza la exactitud del *hallazgo*”²¹⁹. Pero también sostenemos que es indispensable que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo, y esto exige reconocerse como arquitecto de su propia práctica cognoscitiva.

Parece claro que en esta convicción acerca de la pedagogía confirma que la educación auténtica, en la perspectiva de la producción del conocimiento, no se hace de *A para B* o de *A sobre B*, sino de *A con B*, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros sujetos, originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones que están impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. Insistimos por ello que uno de los errores propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de “buen hombre”, se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos. Al contrario, en términos particulares, para entender este principio, es necesario decir que para el educador humanista o revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí. Es decir, el empeño de los humanistas, debe centrarse en que los oprimidos tomen conciencia de que por el hecho mismo de estar siendo alojadores de los opresores, como seres duales, no están *pudiendo ser*. Por eso, quien actúa sobre los hombres para, adoctrinándolos, adaptarlos cada vez más a la realidad que debe permanecer intocada, son los dominadores. Éstos, se olvidan de que su objetivo fundamental es luchar con el pueblo por la recuperación de la humanidad robada y no conquistar al pueblo. Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria. Además de esto, lo que debemos hacer es plantear a través de ciertas condiciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a nivel intelectual, sino a nivel de acción. Pero más aun, nunca debemos disertar, ni jamás donar contenidos que poco o nada tengan que ver con sus anhelos, sus dudas, sus esperanzas, sus temores. Contenidos que aumentan estos temores, mismos que pertenecen a la conciencia oprimida.

Dado que esta pedagogía tiene su base en la pregunta, nuestro papel no es el de hablarle al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Esta la razón que nos lleva a reconocer que la acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, salvo que se transformen en “bancarias” o en una prédica en el desierto. Tal vez por eso, muchas veces, educadores y políticos hablan sin ser entendidos. Su lenguaje no sintoniza con la situación concreta de los hombres a quienes hablan. Su habla es un discurso más, alienado y alienante. El lenguaje del educador o del político, en cuanto el lenguaje del pueblo no existen sin un pensar, y ambos, pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos. Por ello insistimos, a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se

²¹⁹ Idem, p. 118.

constituyen dialécticamente. “En la realidad de la que dependemos, en la conciencia que de ella tengamos educadores y pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación. El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos *universo temático** del pueblo o el conjunto de sus temas generadores”²²⁰. De este modo, afirmamos que dicha investigación implica, necesaria e indispensablemente, una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora.

En esta perspectiva concienciadora, en la que se ha venido dirigiendo este estudio, esta educación proporciona al mismo tiempo la aprehensión de los “temas generadores” y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos. Tampoco se trata de tener en los hombres el objeto de la investigación, cuyo sujeto sería el investigador. “Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus *temas generadores*”²²¹. Aclaremos, el tema generador viene a ser el “universo mínimo temático”. Aclaremos, el concepto de “tema generador” no es una creación arbitraria o una hipótesis de trabajo que debiera ser comprobada. Esto es, si el “tema generador” fuera una hipótesis que debiera ser comprobada, la investigación, en primer lugar, no sería en torno de él sino de su existencia. Parece claro que antes de buscar aprehenderlo en su riqueza, en su *significado*, en su *pluralidad*, en su *devenir*, en su *constitución histórica*, tendríamos que comprobar inicialmente su objetividad. Pedagógicamente hablando, sólo así podríamos intentar su captación. Aun cuando esta posición -de duda crítica- sea legítima, nos parece que la comprobación del “tema generador”, como una concreción, es algo a lo que llegamos a través no sólo de la propia experiencia existencial, sino también de una reflexión crítica sobre las relaciones hombres-mundo y hombres-hombres, implícitas en las primeras.

De este modo, al identificar que el hombre es un cuerpo consciente, y que su conciencia “intencionada” hacia el mundo, es siempre conciencia *de*, en permanente *movimiento* hacia la realidad, diremos también que lo propio del hombre, es estar en constante relación con el mundo. Relación donde la subjetividad, que toma cuerpo en la objetividad, constituye con ésta, una unidad dialéctica, en la cual se genera un conocer solidario con el actuar y viceversa. “Es exactamente en sus relaciones dialécticas con la realidad, que concebiremos a la educación, como un proceso de constante liberación del hombre. Educación que, por esto mismo, no aceptará ni al hombre aislado del mundo - creándolo en su conciencia -, ni tampoco al mundo sin el hombre - incapaz de transformarlo”²²². Pero si así fuera, la educación en el fondo sería a-histórica: en el primer caso por “faltar” al mundo; en el segundo, por carecer del hombre. En verdad, la historia no se hace sin los dos. En una mejor expresión, la historia no es, por un lado, un proceso mecanicista, en que los hombres son meras incidencias de los hechos; y por el otro, el resultado de puras ideas de algunos hombres, forjadas en su conciencia. Es decir, la historia, como tiempo de acontecimientos humanos, está hecha por los hombres, al mismo tiempo que, los hombres se van haciendo también en ella. Esto es, el hombre es hombre, y el mundo es histórico-cultural, en la medida en que ambos inacabados, se encuentran en una relación permanente, en la cual el hombre, transformando el mundo, sufre los efectos de su propia transformación. Y al contrario, todo esfuerzo de manipular al hombre, para que se adapte a la realidad, no sólo es científicamente absurdo, ya que la

* Con igual connotación utilizamos la expresión “temática significativa”.

²²⁰ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 112.

²²¹ Ibidem, p. 113.

²²² FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 86.

adaptación sugiere la existencia de una realidad acabada, estática, y no en creación, sino que significa, aun, quitarle al hombre su posibilidad, y su derecho a transformar.

Más precisamente, esta convicción acerca de la conciencia, nos obliga pedagógicamente a decir que para ser verdaderamente humanista la educación, esta tiene que ser liberadora, no puede por lo tanto, manipular. Una de las preocupaciones básicas de la educación humanista debe ser la profundización de la toma de conciencia, que se opera en los hombres, cuando actúan, cuando trabajan. Podemos igualmente señalar, que esta profundización de la conciencia que se hace a través de la concientización, no es, y jamás podría ser, un esfuerzo de carácter intelectualista, ni tampoco individualista. La educación que sea verdaderamente una *situación gnoseológica*, no admite para el educador, un momento donde sólo, en su biblioteca o en su laboratorio, conoce, y otro donde alejado de éste, simplemente narra, diserta o expone lo que conoce. “En el momento mismo en que investiga, como un sujeto cognoscente, frente al objeto cognoscible, no está solo, sino aparentemente. Más allá del diálogo, invisible y misterioso, que establece con los hombres que, antes que él, ejercieron el mismo acto cognoscente, inicia un diálogo, también consigo mismo. Indaga, se pregunta a sí mismo”²²³. Y así, cuanto más pregunta, más curiosidad siente en torno al objeto de conocimiento. De ahí la necesidad que tenemos de ampliar el diálogo -como una fundamental estructura del conocimiento- a otros sujetos cognoscentes. Su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro donde se busca el conocimiento y no donde se transmite. Nunca, por eso mismo se deja de burocratizar en explicaciones sonoras, repetidas y mecanizadas.

Como puede apreciarse en este análisis, los profesores que no hacen este esfuerzo, porque simplemente memorizan sus lecciones, necesariamente rechazan la educación, como una situación gnoseológica, y no quieren el diálogo comunicativo. Por lo tanto, se podría decir que esta falsa concepción de la educación, basada en el depósito de informe a los educandos, constituye, en el fondo, un obstáculo para la transformación, y por esto mismo, es una concepción antihistórica. De ahí también, que las relaciones entre el educador verbalista, disertador de un “conocimiento” memorizado y no buscado o trabajado, y sus educandos, constituyen una especie de asistencialismo educativo en que las palabras huecas son las “dádivas”, características de las formas asistencialistas, en el dominio social. De esta manera, la educación que renuncia a ser una situación gnoseológica auténtica, para ser narrativa verbalista, no posibilita la superación del dominio de la mera “doxa”, y el acceso al “logos”. En la mejor de las hipótesis, la propia comprensión del significado de la educación como situación gnoseológica, exige distinguir las dos formas educativas: Mientras que la concepción “asistencialista” de la educación, “anestesia” a los educandos, y los deja, por esto mismo, a-críticos e ingenuos, frente al mundo; en la concepción de la educación que se reconoce (y vive este reconocimiento) como una situación gnoseológica, los desafía a pensar correctamente, y no memorizar.

En efecto, es de especial importancia detenernos a comprender que si la educación es la relación entre sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible, en el cual el educador reconstruye, permanentemente, su acto de conocer, ella es necesariamente, un quehacer problematizador. “La tarea del educador, entonces, es la de problematizar a los educandos, el contenido que los mediatiza, y no, la de disertar sobre él, darlo, extenderlo, entregarlo, como si se tratase de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado. En este acto de problematizar a los educandos, él se encuentra igualmente problematizado”²²⁴. Sólo por eso, la problematización es a

²²³ Ibidem, pp. 90 - 91.

²²⁴ Ibidem, p. 94.

tal punto dialéctica, que sería imposible que alguien la estableciera, sin comprometerse con su proceso. Siendo aun más precisos, nadie problematiza algo a alguien, y permanece, al mismo tiempo, como mero espectador. Es que, a cada paso hacia la problematización de la situación problemática, dado por uno de los sujetos, se abren nuevos caminos de comprensión para los demás sujetos. De esta manera, el educador, al problematizar, “re-admira” el objeto problemático a través de la “ad-miración” de los educandos.

Puesto que esta problematización que se da en el campo de la comunicación, en torno a situaciones reales, concretas, existenciales, o en torno de los contenidos intelectuales, referidos también a lo concreto, exige que los sujetos interlocutores problematizados comprendan los signos significativos de los significados. Es decir, esta inteligencia de los signos, se va dando en la dialoguicidad que, de esta forma, posibilita la comprensión exacta de los términos, a través de los cuales, los sujetos van expresando el análisis crítico del problema de las situaciones concretas, cuyo análisis lleva a los sujetos a reverse en su confrontación con ellas, a rehacer esta confrontación, la problematización implica un retorno, crítico, a la acción. Esto es, parte de ella, y a ella se vuelve. Precisamente porque no existe problematización sin realidad.

Sin embargo, vale señalar que la problematización no es la del término *relación*. El término relación implica lo propio del hombre, frente al mundo, que es estar *en él* y *con él*, como un ser de trabajo, de acción, para transformarlo. “Lo que importa, fundamentalmente, a la educación, como auténtica situación gnoseológica, es la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, el mundo de la cultura, y de la historia, que resultando de las relaciones hombres-mundo, condiciona a los propios hombres, sus creadores”²²⁵. Sólo así, los hombres, en su proceso como sujetos del conocimiento, y no como recibidores de un “conocimiento” que otro u otros les donan, van ganando la “razón” de la realidad. Ésta, a su vez, y por esto mismo, se les va revelando como un mundo de desafío y posibilidades, de determinismos y de libertad, de negación y de afirmación de su humanidad, de permanencia y de transformación, de valor y de cobardía, de espera en la esperanza de la búsqueda, y de espera sin esperanza, en la inacción fatalista. Mejor dicho, la educación, porque se realiza en el juego de estos contrarios, que se dialectizan, es “duración”. En la mejor de las hipótesis, la educación “dura”, en la contradicción permanencia-cambio.

La educación como situación gnoseológica, significa la problematización del contenido, sobre el cual se co-intencionan educador y educando, como sujetos cognoscentes, en esta co-intencionalidad al objeto, los sujetos cognoscentes van penetrando en él, en búsqueda de su “razón”. Es decir, la educación, como situación gnoseológica tiene, en la relación dialógica, su esencia, puesto que sin ella, desaparecería la co-intencionalidad de los sujetos al objeto cognoscible. En la educación como situación gnoseológica, dialógica por consecuencia, en que educador-educando y educando-educador, se solidarizan, problematizados, en torno al objeto cognoscible, resulta obvio, que el punto de partida del diálogo está en la búsqueda del contenido programático. En este sentido, los contenidos programáticos, que irán a construir el programa, sobre el cual los sujetos ejercerán su acción gnoseológica, no pueden ser escogidos por uno, o por otro, de los polos dialógicos. Si así fuese, comenzaría el quehacer educativo en forma vertical “asistencialista”*, pero no es así, el conocimiento de esta visión del mundo de los estudiantes, que contiene sus “temas

²²⁵ Ibidem, p. 96.

* Este modo antidialógico de organizar los problemas (que se prolonga en el modo antidialógico de las actividades educativas) peca, no sólo por lo que hay en él de la ideología de la dominación - ideología no siempre percibida por quien la utiliza - sino también, por la ausencia total del rigor científico.

generadores”, implica una investigación, y ésta a su vez, exige una metodología que, debe ser dialógico-problematizadora y concientizadora*. De esta manera, el contenido del quehacer educativo nace de los estudiantes mismos, de sus relaciones con el mundo, y se va transformando, ampliando, en la medida en que este mundo se va *desvelando*. Lo que parece claro, es que los “círculos de investigación” que se prolongan en “círculos de cultura”, y éstos, a su vez, exigen contenidos educativos nuevos, de niveles diferentes que demandan nuevas investigaciones temáticas. Por lo tanto, podemos decir que esta dialécticidad genera una dinámica, que supera lo estático de la concepción ingenua de la educación, como pura transmisión de “conocimientos”.

Podemos decir que en esta afirmación subyace una especial importancia de identificar que el “tratamiento” de la temática investigada considera la “reducción” y la “codificación” de los temas - que deben constituir el programa - como una estructura, o más precisamente, como un sistema de relaciones, en que un tema conduce necesariamente a otros, todos vinculados en unidades y subunidades programáticas, en codificaciones, las cuales, al ser representaciones de situaciones existenciales, representan escenas que aparentemente, se encuentran disociadas de un trabajo y que, no obstante tienen relaciones con él. De ahí el imperativo metodológico, el cual, frente a una “codificación” pedagógica* (situación problema), los sujetos interlocutores se intencionan a ella, buscando, dialógicamente, la comprensión significativa del significado, a través de la descodificación. Y ésta, es en sí un acto dialéctico que en las conciencias, co-intencionadas a la codificación desafiadora, re-hacen su poder reflexivo en la “admiración” de la “admiración” que se va transformando en una forma de re-admiración. Se podría decir que la etapa descriptiva, es ya el segundo momento: el de la *escisión* de la totalidad admirada. Esta *escisión*, en la cual no termina el acto de aprehensión de la totalidad, es una especie de movimiento, en el cual el sujeto se comporta como si estuviese mirando la realidad desde dentro.

Pero todo esto tiene validez sólo si en el tercer momento, el sujeto, con otros sujetos, vuelve a la admiración anterior, que abarca la situación codificada en su totalidad. De ahí que, en la medida en que esta percepción crítica se profundiza, y en que ya no es posible aceptar las explicaciones focalistas de la realidad, aparece finalmente el cuarto momento de la descodificación, en el cual, el sujeto realiza el análisis crítico de la codificación representada, y, como su contenido expresa la propia realidad, la crítica incide sobre ésta. Pero, ¿que podemos decir acerca de estos momentos?, quizás que todos estos pasos aquí mencionados, entre los cuales no existe la separación aparente rígida, que la descripción sugiere, forman parte del proceso de concientización, del cual resulta, que los hombres pueden realizar su *inserción crítica*, en la realidad, como una forma que concretiza la preocupación de la investigación temática, la cual pretende acentuar los principios y la fundamentación de una *educación*, que sea *práctica de la libertad*.

* En el texto Pedagogía del oprimido, dedicamos todo un capítulo a este problema.

* La codificación pedagógica se distingue de la publicitaria porque:

A) La pedagógica tiene el núcleo de un significado amplio, expreso, constituido por un número plural de información; la publicitaria tiene el núcleo de significado singular y compacto, constituido por “anunciadores”, que apuntan para una sola dirección: la que el propagandista impone;

B) La codificación pedagógica, de carácter problemático, implica la descodificación, que se realiza dialógicamente entre educador-educando y educando-educador; la publicitaria, justamente en virtud de la singularidad de su núcleo “anunciador”, impone una sola descodificación. Frente a una codificación publicitaria, dos millones de santiaguinos descodifican de la misma manera, en el caso contrario, la publicidad estará equivocada;

C) En la codificación pedagógica, hay comunicación verdadera, que es intercomunicación; la publicitaria hace “comunicados”. La primer “criticiza”; la segunda “ingenuiza” (de ingenuidad) como uno de los niveles de percepción de la realidad.

Por esta razón es importante reconocer que la propia idea de libertad es el centro de la pedagogía crítica, por ello, al replantear sus consideraciones metodológicas, necesitamos igualmente reconocer que la relación dialógica es una evidencia del acto cognitivo, donde el objeto de conocimiento, como mediador de los sujetos de conocimiento, se entrega a una revelación crítica*. “El sentido de ver esta relación dialógica resulta claro siempre que tomamos el ciclo epistemológico como una totalidad, en lugar de dividirlo en dos momentos: una etapa de adquisición de conocimientos existentes y otra de descubrimiento o creación de nuevos conocimientos”²²⁶. Tal vez, para entender mejor este proceso, es necesario decir que esta relación dialógica es similar “a la función superior del pensamiento: una actividad *eurística* de la conciencia”. Pero también debemos decir que esto nos lleva a reconocer que en ambas etapas de este ciclo epistemológico es necesaria una postura crítica e inquieta por parte de los sujetos de conocimiento respecto del objeto, postura crítica que siempre será negada cuando (al romperse la relación dialógica) se establezca aquel dilema de la pura transferencia de conocimiento, dilema por el cual conocer ya no es acto de creación y re-creación, sino un acto de “consumo”*.

Por decirlo así, en la medida en que se impulsa la libertad, estas insinuaciones pedagógicas están claramente comprendidas en la metodología dialógica, cuando plantea que el proceso de *concientización* y su práctica, está directamente vinculado a la propia comprensión de la conciencia en sus relaciones con el mundo*, dicho de otro modo, nuestra conciencia como totalidad siempre consiste en comprender algo respecto a lo cual se tiene alguna intención. “La autoconciencia de los seres humanos implica una conciencia de las cosas, un mundo real concreto en que las personas se perciben como seres históricos en una realidad que aprenden a través de su capacidad de pensar. El conocimiento de la realidad es esencial para desarrollar la autoconciencia y un subsiguiente aumento de conocimiento”²²⁷. Similarmente, se podría decir, que si ha de ser auténtico, este acto de conocimiento siempre exige el descubrimiento de su objeto, ya que esto, no se produce en aquella dicotomía entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión. No cabe duda que mientras uno se encuentra revelando la realidad social en el proceso de concienciación, debe aprender el mundo real, no como algo que sólo existe, sino como algo que ha de ser, algo que está siendo. De ahí la importancia de comprender, no puede existir concienciación sin revelación, ya que no basta por sí misma para asegurar una verdadera concientización, aun cuando pueda tratarse de un objeto cognoscible para los sujetos implicados en el proceso, e incluso, a pesar de que puedan tener una nueva percepción de la realidad.

En esencia, es especialmente importante entender que el propio valor del acto comunicativo, en la medida misma en que éste es encuentro dialógico, la simplicidad y la espontaneidad que deben caracterizarlo no deben convertirse, la primera en simplismo, la segunda en espontaneísmo. Por esta razón debemos insistir, desde esta perspectiva epistemológica que venimos defendiendo, que dialogar no es preguntar al azar, un preguntar por preguntar, un responder por responder, un contentarse con tocar la periferia, apenas, del objeto de nuestra curiosidad, o un quehacer sin programa. Naturalmente, el concepto de la relación dialógica es el sello del acto cognoscitivo, en el cual el objeto cognoscible, mediatizando los sujetos cognoscentes, se entrega a su desvelamiento crítico. “La importancia de esa comprensión de la realidad dialógica se aclara en la

* Este texto fue previamente publicado por ROSC, Ginebra, Consejo Mundial de Iglesias, 1975.

²²⁶ FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 165.

* Álvaro Vieira Pinto, *Ciencia e existencia*, Río de Janeiro, Paz e Terra, pág. 363.

* Véase artículo “Diálogo con Paulo Freire”, entrevista realizada por el Instituto de Acción Cultural (IDAC), llevada a cabo en Ginebra, en 1973.

²²⁷ Ibidem, p. 166.

medida en que tomamos el ciclo gnoseológico como una totalidad, sin dicotomizar en él la fase de la adquisición del conocimiento existente y la fase del descubrimiento, de la creación del nuevo conocimiento”²²⁸. De este modo, podemos deducir que en ambas fases del ciclo gnoseológico se impone la postura crítica, atenta, a los sujetos cognoscentes, frente al objeto de su conocimiento. Postura crítica que es negada cada vez que, rompiendo la relación dialógica, se instaura en el proceso de pura transferencia de conocimiento, en el cual conocer deja de ser un acto creador y recreador para ser un acto “digestivo”.

En efecto, esta posición, acerca de este proceso dialógico cobra un especial significado en el ciclo gnoseológico, por esta razón, si la posición crítica tiene sus fundamentos en la pregunta, es exactamente que este repreguntarnos, debe centrarse en la propia palabra concientización, cuyo origen es conciencia. De ahí que, la comprensión del proceso de concientización y su práctica se encuentra, por lo tanto, vinculada directamente con la comprensión que tengamos de la conciencia en sus relaciones con el mundo. Por eso decimos que la transformación de la realidad se da sólo por la transformación de la conciencia. Toda conciencia es siempre conciencia de algo. “La conciencia de sí de los seres humanos implica la conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que se hallan como seres históricos y que aprehenden a través de la habilidad cognoscitiva. El conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de la conciencia de sí, y éste para el aumento de aquel conocimiento”²²⁹. De ahí el interés por reconocer los efectos del mismo acto de conocer, razón por la que la conciencia se vuelve importante en la práctica del desvelamiento de la realidad social, en el proceso concientizador, que la realidad sea aprehendida no como algo *que es*, sino como *devenir*, como algo *que está siendo*.

Después de este estudio se ha demostrado que frente a este movimiento dialógico es preciso insistir que no queda otra opción frente a esta situación concreta, se impone entonces, discernir la razón de ser de esa práctica: las finalidades, los objetivos, los métodos, los intereses de quienes dirigen; a quién sirve, a quién perjudica, con lo cual se percibe, al final, que ésta es solamente *una cierta práctica*, pero no *la práctica*, tomada como destino dado. De este modo, al llegar a este punto, se podría concluir que no podemos negar que tanto la práctica teórica, desveladora de la realidad social, como la aprehensión de ésta, implica también su comprensión como realidad que está siempre sufriendo cierta práctica de los seres humanos. A fin de responder a las intenciones de esta práctica dialógica, nuestro interés general se vino dirigiendo al estudio de su transformación, en la cual, cualquiera que sea, no puede verificarse a no ser también por la práctica, o mejor dicho, por la educación percibida como liberación, como proceso humano.

**Al hacernos capaces de *entender* el mundo, de comunicar lo *entendido*,
de observar, de comparar, de decidir, de abrir nuevos caminos, de escoger,
de valorar, nos hicimos seres éticos, y por eso, también, capaces de transgredir la ética.
En realidad, sólo el ser que *moraliza* puede negar la ética.
Por eso, una de nuestras luchas fundamentales es la preservación de la ética,
es la de su defensa contra la posibilidad de su transgresión.
Por eso también, es la lucha contra las concepciones y las prácticas mecanicistas
que reducen la importancia de nuestro papel en el mundo,
y debemos entregarnos con la claridad filosófica indispensable
a la práctica de quien se sabe más, mucho más,
que simple peón en el juego de unas reglas ya hechas*.**

²²⁸ FREIRE, Paulo. Op. Cit. pp. 82 - 83.

²²⁹ Ibidem, p. 85.

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 134.

3. 4 Paulo Freire y el currículo educativo en la Universidad Pedagógica Nacional

**Si la educación sola no transforma la sociedad, sin ella tampoco cambia la sociedad.
Si nuestra opción es progresista, si estamos a favor de la vida y no de la muerte,
de la equidad y no de la injusticia, del derecho y no de la arbitrariedad,
de la convivencia con el diferente y no de su negación, no tenemos otro camino
que vivir plenamente nuestra opción, encarnarla, disminuyendo así
la distancia entre lo que hicimos y lo que hacemos*.**

La selección de la obra de Paulo Freire como objeto de estudio de la presente tesis de grado obedece básicamente a dos experiencias formativas que han configurado mi forma de ver y de sentir la realidad. Vivencias que moldearon mi interés por su obra de tal manera que mi inquietud por sus trabajos me orilló a considerar sus tesis educativas como objeto de estudio de la presente investigación. El tomar como base a las experiencias formativas para la selección de un tema de estudio, es un recurso válido en muchos investigadores, como el caso de Pérez (1997) que afirma:

La elección de un objeto de estudio con frecuencia es producto de una serie de experiencias formativas que, paulatinamente, van configurando una forma de ver y sentir la propia disciplina, en este caso la pedagogía. Se podría decir de una sensibilidad. De un temple o como diría María Esther Aguirre, de una atmósfera y de ciertas andanzas por las que nuestra trayectoria transcurre (p. 9).

En mi caso, puedo afirmar de manera particular y contundente, que dos experiencias formativas fueron detonantes de mi interés por la obra de Paulo Freire: mi experiencia como docente en la Licenciatura en Educación Plan 94 (LE 94) de la Universidad Pedagógica de Durango y mi trayectoria como discente de la Maestría en Pedagogía, Modalidad a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, Distrito Federal. La Licenciatura en Educación Plan 94, constituye una experiencia innovadora de información docente en nuestro país, ya que la tradición en este campo había sido dominada por la orientación racional técnica que privilegia una formación de corte instrumental. Como experiencia de formación de docentes, la LE - 94 puede ser ubicada en la orientación conceptual denominada genéricamente “orientada a la práctica”.

Los criterios para la formación del profesorado desde esta orientación surgen en dos direcciones complementarias: una, la de dotarle de instrumentos intelectuales que sean una ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones problemáticas complejas en las que se sitúa; y otra, implicar a los profesores en tareas de comunicación intersubjetiva y formación comunitaria para dar a la educación escolarizada la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social (Inbernón, 1988:42).

La primera dirección es desarrollada por los diferentes seminarios del eje metodológico, pero la segunda tiene que ser abordada, no como contenido, sino como forma de trabajo, por todos los seminarios de la Licenciatura en Educación. Esta situación me impulsó a buscar en la obra de Paulo Freire los elementos teóricos que me permitieran desarrollar la comunicación intersubjetiva y la formación comunitaria en mis grupos. En esta afirmación, sostenemos que los propios planteamientos educativos de Paulo Freire, sobre “el estudio”, “la lectura” y “el diálogo” se constituyeron en las ideas fuerza centrales de mi ejercicio docente en el ámbito de la propia práctica profesional.

Como discente de la Maestría en Pedagogía me fue posible tener una serie de encuentros y desencuentros con teorías y asesores que en mayor o menor desmedida impactaron mi formación, pero el caso de la Maestra María Elena Madrid Montes fue algo particular, ya que de su mano me

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 78.

interné al fascinante mundo del Programa Filosofía para Niños de Matthew Lipman, programa, que formó parte de los contenidos educativos de la Maestría, me impulsó a profundizar en el diálogo como espacio de construcción y reconstrucción de saberes y experiencias. Esta situación me condujo nuevamente a la obra de Paulo Freire, ya que no podemos olvidar que el Programa Filosofía para Niños se respalda de “estudios de educadores-filósofos como Paulo Freire, que destacaron el carácter irrenunciable de la autonomía del docente y del alumno, de la pregunta y de la indagación como dispositivos transformadores” (Leal, 2000; 15).

Similarmente, estos planteamientos educativos nos llevan a reconocer que el desarrollo de los programas educativos que oferta la Universidad Pedagógica Nacional amplía sus posibilidades cualitativas de alcance con la inserción teórica de la pedagogía de la comunicación de Paulo Freire, así como el cumplimiento de los propósitos educativos que en materia de docencia ofrece esta institución, al igual que para el desarrollo de los niveles y modalidades de Licenciatura así como diplomados, especializaciones, cursos de actualización docente y de formación de profesionales de la educación, al igual que en los procesos de Postgrado, constituyentes de un proyecto educativo general, más amplio, mismo que demanda el cumplimiento en relación con las intenciones esenciales del sistema social que propone la vinculación entre la docencia y la investigación, como un desafío que nos exige replantear el nuevo papel de la educación para la transformación de los procesos pedagógicos de la propia práctica educativa.

Como se ha demostrado en este contexto, es posible decir que los cursos se pueden desarrollar de manera independiente, o enfocados a los programas existentes, a fin de transformarlos en un acto intercomunicativo, igualmente, estos pueden contemplarse para la formación del personal docente, adecuándolos de manera pertinente a cada una de las instituciones educativas, o enfocándolos como talleres de investigación, a través de la participación en círculos de estudio.

Entre otros procesos sociales, existen opciones educativas en las que se puede aplicar la metodología dialógico-problematizadora de Paulo Freire como las siguientes:

- a) Cursos de Inducción o introductorios (En los niveles de Licenciatura y Maestría)
- b) Contenidos de materias y seminarios:
 - * Cursos básicos, optativos y/o complementarios
- Cursos del Eje Metodológico
- c) Reorganización curricular
 - * Desarrollo curricular y/o análisis curricular
- d) Diplomados
- e) Cursos de Maestría
 - * Cursos complementarios y/o de actualización
 - * Temas selectos

Frente al desafío, planteado en los programas educativos de la Universidad Pedagógica Nacional, tanto en los niveles de licenciatura y de Maestría, como en sus diversas alternativas y modalidades de atención y reflexión al estudio, se propone analizar, entre otros más, los textos básicos de Paulo Freire, donde el desarrollo de su metodología, nos exige por sí mismo, una comprensión diferente a la convencional, un análisis que permita la aprehensión de los planteamientos originales de esta Propuesta Pedagógica, todo esto, con la pretensión de desarrollar la transformación de la práctica educativa desde el propio espacio del quehacer docente. Es importante entender que en el Proyecto

de Licenciatura en Educación Plan 1994 (LE-94), se plantea “transformar la práctica educativa de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyecta ese proceso de construcción hacia la innovación educativa y lo concreta en el ámbito de su práctica docente, la que se considera como objeto de reflexión crítica, conocimiento, comprensión y transformación”, (UPN, LE-94, 2).

A fin de responder a los planteamientos, se propone aplicar la propuesta metodológica de Paulo Freire desde los primeros cursos de los programas educativos, sobre todo, con el propósito de ir conociendo los fundamentos filosóficos que subyacen en su teoría del conocimiento, o también, con la idea de recuperar los elementos teóricos y así poder recrear las posibilidades de aplicación de esta propuesta educativa a los diferentes contextos, misma que nos desafía a la reconstrucción de la actividad pedagógica a partir del análisis de la práctica docente propia. Por eso, es importante comprender que el método educativo de Paulo Freire como una propuesta transformadora ya que parte de la realidad, de la misma docencia, del mundo de los educandos en relación con los educadores, o viceversa, para, a partir de ahí, transformarla y transformar a sus actores mediante la acción y la reflexión sobre los problemas sociales cotidianos, lo cual permitirá convertirlos en protagonistas y autores de su vida, a través de una educación creada por sus propias manos.

Similarmente, desde la perspectiva de la transformación, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990, (LEP y LEPMI 90) tiene como propósito: “Formar un profesional de la docencia con grado académico de licenciatura capaz de elaborar propuestas pedagógicas con su realidad sociocultural, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente”. Por lo que, la *lectura de la realidad* que Paulo Freire plantea, representa una opción coherente con el análisis de la actividad pedagógica que impera en todo acto educativo que pretenda reorientar el proceso educativo y el desarrollo humano, en esa diversidad de espacios sociales. De este modo, al partir de una lectura social de nuestros contextos, como primer paso para la transformación, se impulsa así una *participación activa* de los sujetos en relación con sus actividades específicas a fin de desarrollar y evaluar adecuadamente los proyectos específicos relacionados con la realidad que pretenden transformar.

Evidentemente, podemos decir que existe el reto de promover la participación comunitaria en el proceso investigativo de la educación, que, como un elemento indispensable, responde tanto a la formación de investigadores como a la transformación de práctica educativa, a través del respeto al pensamiento y a la diversidad teórica y metodológica. De ahí que el desarrollo de contenidos de las materias y seminarios correspondientes a las licenciaturas que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, tanto en los cursos de introducción, como en los cursos básicos y los complementarios, exige replantear las aportaciones educativas de la praxis educativa de Paulo Freire, partiendo del *sentido común* de los escolares, lo que implica, por principio, el respeto a la persona, a la dignidad y a la identidad del educando. Aquí, es indispensable señalar que al partir de esta experiencia, todavía ingenua, debemos intentar superarla, ir más allá de sí misma para llevarla a un nivel superior de conocimiento y del pensamiento, es decir, a un saber científico construido mediante la sistematización de las experiencias comunitarias de educandos y educadores.

En efecto, cuando decimos que la docencia y la investigación, como acciones interdependientes, exigen de una intervención distinta por parte de sus actores, la cual recupere, entre otras, algunas de las funciones esenciales del proceso educativo a través de una *actividad comunicativa* que permita la vinculación de estas actividades, reclamamos en esta expresión, que en general, se han

venido desarrollando de manera aislada, pero que hoy, precisan promoverse como actividades conjuntas. Insistimos, en última instancia el desarrollo de los procesos básicos de la investigación de la docencia, en relación con las nuevas necesidades educativas y sociales, exige de los educandos y de los educadores, la explicación del fenómeno educativo a partir de la creación del conocimiento científico, el cual genera categorías conceptuales que permiten el *estudio* de la realidad humana a través del análisis de los condicionamientos sociales a que están supeditados.

En esta convicción pedagógica que se plantea, subyace la idea de que tanto el *estudio* y la *evaluación* de las actividades docentes, como la atención a las necesidades que demanda al ámbito social, nos propone la conformación de reuniones de grupo, de comunidades de aprendizaje, de *círculos de estudio*, o bien, de grupos de análisis que trabajen en favor de la reestructuración curricular de los programas de formación, de actualización y/o de nivelación docente de la Universidad Pedagógica Nacional, con la intención de diversificar y sistematizar la oferta educativa en correspondencia con las nuevas necesidades de reordenamiento de la propia oferta.

Esencialmente, es sólo a partir de la toma de conciencia, como elemento indispensable para el reconocimiento de la función social de la educación en general y de la docencia en particular, como se puede crear una actitud crítica que supere las debilidades cualitativas y cuantitativas correspondientes al propio proceso. Esta concepción pedagógica que Paulo Freire defiende, nos propone una *reflexión epistemológica* para alcanzar los propósitos auténticos de la práctica social, en la cual, reconozca que la evaluación docente, como acción inherente a la reflexión crítica sobre la propia práctica educativa, exige de una formación académica y pedagógica permanente que responda a los principios y propósitos de la educación, y con ello, permita mejorar la sistematización de la enseñanza-aprendizaje y de la formación de investigadores, mediante una actividad indagativa que promueva acciones culturales a favor de la democratización de la educación, que comprende también, los contenidos, la evaluación, la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, como procesos inherentes al acto de educar.

En especial, nuestro interés ha estado presente en la intención educativa freiriana, por lo cual, es necesario reconocer que la metodología problematizadora de Paulo Freire, representa, entre otras, una de las alternativas pedagógicas que ofrecen estudiar la realidad educativa, local, regional, nacional, desde su visión teórico-crítica que abarca el desarrollo de una disciplina intelectual, como actitud necesaria para la superación de la complejidad educativa y social. Podemos sostener que el valor de su método consiste en la contribución que hace para intentar superar, desde el mismo contexto de la docencia, tanto los condicionamientos ideológicos como los obstáculos sociales que limitan el desarrollo educativo, en que están insertos y participan los *Seres Humanos*.

**Lo que no es posible siquiera es pensar
en transformar el mundo sin un sueño, sin utopía o sin un proyecto.
La transformación del mundo necesita tanto del sueño
como la indispensable autenticidad de éste
depende de la lealtad de quien sueñe las condiciones históricas,
materiales, en los niveles de desarrollo tecnológico, científico del contexto del soñador.***

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 64.

Conclusiones

Frente las graves consecuencias del analfabetismo, tales como la incapacidad por parte de los educandos y los educadores para tomar decisiones por sí mismos, o la imposibilidad de optar o de participar en el proceso político de la educación, como expresiones que representan una profunda injusticia, Freire propone la democratización de la educación para buscar respuestas a las diversas demandas sociales, y con ello, ejercer algunos de los derechos sociales fundamentales que constituyen la entidad humana, entre otras más, de las actividades indispensables que se precisan para vivir críticamente la cotidianidad de su tiempo, en relación con los espacios culturales, a fin de democratizarlos desde el ámbito de la educación.

Paulo Freire señala que las amenazas del alfabetismo que debilitan la democracia, sólo podrán superarse con una práctica educativa igualmente democrática, con un ejercicio crítico, que, en relación con las posiciones diferenciadas de los educadores y de los educandos, promueva la reflexión conjunta sobre su compleja realidad, a partir de sus actividades comunes, y en relación a las acciones convencionales que los identifican, tales como sus valores, su cultura, su lenguaje, entre otras más, con el fin de conocer y explicar su realidad y su tiempo.

Sumario

En este capítulo se abordan aspectos básicos de la obra freiriana y algunos elementos constitutivos de la propuesta educativa liberadora, en la cual, el principal valor que Freire le otorga a la alfabetización, es el de reconocerla como un quehacer revolucionario para el desarrollo de la transformación social. Los planteamientos educativos se engloban en su propuesta, en la que se propone la habilitación de la lectura como actividad estrictamente colectiva, en la que, se privilegia la reinención de los textos, como acción indispensable para el proceso de liberación social. Se propone la praxis educativa liberadora como una actividad necesaria para el proceso de transformación cultural, a partir de la relación indisociable entre la lectura de la palabra y la lectura de la realidad, lo que debe conducir, necesariamente, al individuo a pronunciar el mundo, a expresarlo, pero sobre todo a autoexpresarse para transformarlo y transformarse. Es esta la principal razón por la cual a la educación democrática se le presupone como un espacio abierto y con pleno respeto a la diferencia y a la diversidad. En este punto, la atención se centra en la práctica educativa a la que se le exige, tanto la no contradicción con el discurso, como la participación democrática de los alumnos y del docente para desarrollar el pensamiento crítico, en la cual la noción de participación recupera un valor fundamental para la acción educativa, ya que el desarrollo de la participación está íntimamente ligado al criterio de objetividad y de justicia.

Finalmente, con relación de las cualidades y los saberes pedagógicos necesarios para el educador y la educadora, los que Paulo Freire denomina “progresistas”, se establecen, en general el cultivo de la afectividad, es decir, la generosidad, la seguridad, el amor, la humildad y el respeto al alumno, etc. En este aspecto, la atención se acentúa en el imperativo de construir estas virtudes a partir de la discusión sobre los sentimientos y las emociones contenidas en el propio acto educativo a través de una educación diferente, para lo cual, se propone el diálogo como metodología para la transformación social, promovido desde la propia práctica docente, y con la intención de concretar el cambio educativo, señalado con insistencia por Paulo Freire.

Conclusiones Generales

... La escuela que necesitamos urgentemente es una escuela en la que realmente se estudie y se trabaje. Cuando criticamos, al lado de los otros educadores, el intelectualismo de nuestras escuelas, no pretendimos defender una posición para la escuela en la que se diluyesen disciplinas de estudio y una disciplina para estudiar. Tal vez nunca hayamos tenido en nuestra historia una necesidad tan grande de estudiar, de enseñar, de aprender, como hoy. De aprender a leer, a escribir, a contar. De estudiar historia, geografía. De comprender la situación o las situaciones del país*.

Desde el mismo comienzo de esta investigación sólo se tenía claridad en dos puntos: El primero, que el análisis de la obra educativa de Paulo Freire representó el objeto general de estudio de la presente tesis de grado; sin embargo, la indagación específica de este objeto significaba todavía un desafío a reconstruir su obra social y educativa. El segundo punto significó, que la presente indagación tendría como limitación principal la necesidad de desarrollarse con un cuidado especial, condición que implicaba por un lado, un trabajo profesional apropiado, y por el otro, el uso de un juicio avanzado que permitiera el desarrollo exhaustivo y coherente de este análisis, con el fin de identificar tanto la singularidad de las tesis educativas como de su propuesta pedagógica.

Además, es lícito reconocer que en el intento por comprender de una manera más completa, el testimonio educativo heredado por Paulo Freire, se optó por reconstruir los ejes temáticos constituyentes y las categorías centrales, a partir de los y las cuales se extrajeron los elementos teóricos del pensamiento pedagógico freiriano. A fin de responder a esta idea, se podría decir que la construcción de las dimensiones de estudio se realizó de manera inductiva y su concreción se logró a partir de la interacción de las diferentes categorías de análisis con la revisión de sus obras, lo que motivó una serie de ajustes que al final permitieron distinguir los ejes teóricos y las categorías conceptuales centrales que dieron origen al cuerpo central de esta tesis.

Sin duda alguna, el primero de los ejes temáticos, y tal vez la más sustantiva de las marcas que aparece en sus tesis educativas es el referido a la natural vocación humana, la **Humanización**, opción que significa fundamentalmente la esencia y el sentido de todo acto educativo, exactamente porque nos lleva a *decir sujetos*, a pronunciar *seres humanos* en comunicación, hombres y mujeres liberándose. Es esta la razón elemental por la que Paulo Freire insistió siempre en el desarrollo de la *vocación ontológica* como condición humana para **Ser Más**, y como posibilidad histórica. De ahí que, como *vocación histórica*, la humanización sea la afirmación de los hombres como “seres para sí”, para Ser Más. Mientras que por otro lado, el problema de la deshumanización, aunque sea un hecho concreto en la historia, no es vocación histórica, sino distorsión de la historia, no es tampoco un *destino dado*, sino el resultado de un orden injusto que origina la violencia de algunos, contra la paz de muchos otros individuos.

Naturalmente, es aquí en este proceso humano como posibilidad de transformación social y de desarrollo, que es a su vez histórico, en el que subyacen los planteamientos educativos de Paulo Freire vinculados particularmente con la cultura de los oprimidos en el sentido, en el que sólo al partir de la *Pedagogía del oprimido*, se reafirma la necesidad ontológica de los seres humanos, o bien, la esperanza originada de su inconclusión, a partir de la cual se mueven los sujetos en permanente búsqueda que es encuentro y desencuentro. De este modo, la intención inserta en esta

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 109.

pedagogía nos plantea un método educativo más humano, más creativo y más crítico. En este sentido, es importante revalorar que el valor de la *Pedagogía del oprimido* apunta hacia una renovada concepción del Ser Humano en la que el sujeto es visto como proceso, como camino y tarea social, como movimiento dialéctico que se dirige a la existencia, lo que significa, entre otros reconocimientos, que el sujeto es capaz de trascender con su poder creador. Sin embargo, el oprimido como un ser dual, es un sujeto en el que coexisten dos fuerzas antagónicas, una que lo lleva a ser él mismo, a liberarse y otra que lo impulsa a mantener introyectada la sombra del opresor. Naturalmente, frente a esta afirmación queda claro que el ser humano es un ser incompleto y paradójico, y esto nos exige reconocerlo en esa contradicción que lo caracteriza para, a partir de ahí, superar su incompletud natural a fin de participar su proceso de formación.

Desde su origen, los propios avances de esta pedagogía humanista, al partir del hecho de reconocer la vocación humana como un imperativo, nos desafía a vivirla de una manera crítica, pero enmarcada en el mundo, como condición existencial que denota el *carácter antropológico* de su propuesta al reunir los elementos básicos que recuperan la formación integral de los seres humanos y el valor de las dimensiones *epistemológica* y *cognitiva*, mediante la mezcla de la conciencia y de la historia de los individuos en sus relaciones sociales, como proceso que exige un trabajo interactivo del conocimiento. De ahí que, la exigencia de superar la cultura de los comunicados, nos lleva a considerar que el sentido antropológico que Paulo Freire introyecta en su método psicosocial, contemple originalmente los aspectos biológicos del ser humano en su conjunto y en su relación con ellos mismos, y los aspectos históricos y culturales, referidos al presente y al pasado de la humanidad, con el propósito de superar la ideología que considera parcialmente a los seres humanos y al mundo, la cual los estudia de manera separada, desintegrando tanto su naturaleza y su dimensión política como su actividad humana.

Antes bien, es fundamental recordar que a partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones, y no sólo de contactos, los seres humanos están insertos en el mundo de la comunicación. Es indispensable comprender que la inserción es un elemento indispensable de toda actividad social, y lo es precisamente porque ofrece a ellos y a ellas, momentos, espacios y condiciones suficientes para promover la conciencia de participación social y la capacidad comunicativa. Sólo así, se podría decir que el desarrollo de la *inserción histórica*, indispensable en los sujetos, exige comprender el *presente* tanto en términos institucionales como sociales, en el cual, los educadores deben situar todos los contextos pedagógicos en un contexto histórico a fin de ver su origen y desarrollo con claridad. Dado que la sensibilidad crítica se convierte en una extensión de la sensibilidad histórica, donde la historia que arraiga en las formas culturales que dan sentido al modo en que hablamos, pensamos, vestimos y actuamos, nuestra sensibilidad se convierte en el objeto de una cierta forma de análisis histórico. Más exactamente, la propia comprensión del mundo y de la Historia exige pensar las relaciones humanas y reconocer las épocas y los contextos sociales como posibilidades de cambio, como oportunidad de desarrollo, más no como espacios de determinación, lo que significa también, repensar la Historia como oportunidad de transformación. Similarmente, cuando decimos que nuestra presencia en la historia y en el mundo difícilmente escapa de la responsabilidad ética de movernos en ellos, confirmamos con ello, que no somos sólo producto de la determinación genética o cultural o de clase, sin que esto signifique que neguemos ciertos condicionamientos que nos someten, al contrario, estar en el mundo exige de nosotros una presencia consciente mediante el ejercicio de derechos y de obligaciones en cada una de las actividades humanas.

En este sentido en el que se viene analizando esta pedagogía humanista, la *Historia* se presenta como una categoría básica en las proposiciones educativas de Paulo Freire, cobrando así, un importante valor: “Aun hoy, y posiblemente por mucho tiempo, no es posible entender la Historia sin clases sociales, sin intereses de choque. La lucha de clases no es el motor de la Historia, pero ciertamente es *uno* de ellos”. La Historia, en esta perspectiva, se utiliza en un doble sentido: por un lado descubre en las instituciones, las relaciones sociales existentes y el contexto histórico que sustenta su sentido y la herencia, que simultáneamente oculta, y por el otro, esclarece la función política inserta en ella, que apunta a la necesidad de un despertar crítico, lo que se viene denominando, proceso de *denuncia* y *anunciación*, que se fundamenta en la capacidad de transformación social. Esencialmente, en esta visión pedagógica de Paulo Freire, el concepto de *inserción crítica* responde a un ejercicio que deviene una dialéctica que se utiliza para distinguir entre el presente como algo dado y el presente como algo que contiene posibilidades emancipadoras, en las que todos los seres humanos no sólo viven en el momento presente, sino también en la Historia, y aunque no estén conscientes, trabajan por un mañana y un espacio mejor. Con seguridad, se podría decir que es aquí donde el *inédito viable* cobra valor como categoría creada para nombrar las situaciones difíciles que desafían a los seres humanos, las cuales exigen a su vez, superar las condiciones contradictorias, las situaciones adversas que limitan el proceso de su transformación. En última instancia, el inédito viable se convierte en la futuridad por construir.

De este modo, para empezar a comprender mejor estos planteamientos pedagógicos, es también importante reconocer que en la vida y en la obra social de Paulo Freire existe una honda pasión por la **libertad humana**, y al mismo tiempo, una rigurosa y siempre renovada búsqueda de una pedagogía de la emancipación que pretende constituir al ser humano a partir de su condición social de oprimido: él es unidad y comunidad, es un ser dual, un sujeto socialmente enunciado, porque es individuo y sociedad. El interés y la intención educativa, no es sólo recuperarlo con toda esa ambigüedad, sino integrarlo como sujeto que necesita ser formado en esa contradicción, en ese devenir que lo distingue como ente cambiante, como un ser afectivo y tierno que se convierte en un sujeto sentipensante, precisamente porque el pensar y el sentir junto con el hacer son actos exclusivos de los seres humanos, momentos interrelacionados de un todo inseparable, procesos indispensables de un momento mayor que necesita desarrollarse para comprender mejor la realidad de los seres humanos en sus relaciones con el mundo y con los otros: la *razonabilidad*.

De manera similar, son de un valor significativo los fundamentos filosóficos de esta propuesta pedagógica ya que poseen un carácter liberador que plantea acciones culturales necesarias para construir la liberación social, con la cual, Paulo Freire hace suya la herencia olvidada de las ideas emancipadoras, presentes en sus versiones teóricas, donde la principal inquietud fue siempre la de dar voz y participación a los “oprimidos” desde una educación “dialógica”, regresándoles la posibilidad de vivir y sentirse sujetos históricos, o más precisamente, de escribir su propia historia, orientándolos también a tomar decisiones pertinentes contra las estructuras sociales opresivas, contra los grupos de poder. De ahí que esta pedagogía promueva una *educación* para la *liberación* de los seres humanos, un compromiso de cambio con la sociedad en general y con los oprimidos en particular, al igual que propone eliminar todo tipo de discriminación social para reemplazarla por acciones sociales que trabajen en favor de la producción, de la cultura emancipadora, de la invención del lenguaje y de los conocimientos, también liberadores. En la posición en que se halla esta pedagogía, resulta central la concepción filosófica de una humanidad liberada ya que su propia naturaleza basada en el respeto por la vida y en el reconocimiento de que la *esperanza* y la

visión de futuro no se dirigen a brindar consuelo a los oprimidos, sino que se concretan a promover formas permanentes de crítica de lucha contra las fuerzas de opresión.

Naturalmente, podemos decir que la pedagogía de Paulo Freire posee la cualidad de dirigirse totalmente en un sentido liberador, ya que es una educación que apunta a la necesidad de desarrollar un discurso alternativo y una lectura crítica de la realidad con el propósito de recuperar las percepciones individuales, cargadas de sentido común, para convertirlas en una construcción social, cargada de objetividad. “La educación es una práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia, como movimiento y como lucha. Sin duda, es necesario insistir que la historia como posibilidad no prescinde de la controversia de los conflictos que, por sí mismos, generarían la necesidad de la educación”. Con respecto al acto educativo, así se proclama en esta expresión: “No existe educación sin sociedad humana y no existen seres humanos fuera de ella”.

Evidentemente, cuando Paulo Freire afirma que *la educación es una práctica de la libertad*, reconoce similarmente en ello que la *Pedagogía del oprimido* se convierte en la práctica de la libertad ya que denuncia la cantidad de disfraces que la opresión utiliza para dominar a la sociedad, es decir, en esta pedagogía esta implícita la advertencia de que los métodos de opresión no pueden servir a la liberación de los oprimidos; al contrario, los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera. Los marginados, no son otros sino los oprimidos, no son *seres fuera de o al margen de* la sociedad que los margina, sino *seres dentro de* la estructura social que los transforma en *seres para otro*. En última instancia, podemos afirmar que en este mismo sentido en que se discute la *marginación*, esta se presenta como un elemento categórico importante para la educación, a partir de la cual se plantea una *pedagogía de los oprimidos*, o, en el mejor de los casos, una educación creada por ellos mismos.

De la misma manera, es importante señalar que desde las concepciones clásicas del conocimiento, Paulo Freire defendió a los denominados “ignorantes” como seres sociales cultos a los cuales se les han negado múltiples derechos, entre ellos el de la expresión libre, por la cual, son sometidos a vivir en una “Cultura del Silencio”. De ahí que, esta “cultura silenciosa” posea un carácter de clase históricamente determinado, su conocimiento debe posibilitar su transformación en la cultura de la liberación, para dejar de ser una de las formas más ignoradas en los diversos contextos sociales y en su lugar, asumir un papel dinámico en la construcción de esa nueva sociedad. De este modo, podemos decir que la *Cultura del Silencio* se convierte en una de las categorías más importantes de la propuesta educativa freiriana, según la cual, no existen ignorantes ni sabios absolutos, de la misma manera, que la *cultura* tampoco puede estar determinada por la pertenencia a una clase social ya que ésta no es atributo exclusivo de la burguesía, ni de los grupos privilegiados.

Además, desde esta perspectiva cultural, el discurso teórico y la producción intelectual de Paulo Freire están íntimamente relacionados con la idea de **transformación social**. La filosofía subyacente que constituye su pensamiento educativo tiene que ver con la visión de *cambio*, lo que significa que el acto educativo se convierte tanto en un ideal como en un referente de cambio, al servicio de una nueva clase de sociedad. Por esta razón, podemos decir que sólo porque la cultura y la educación son procesos de cambio, implican por ello, sujetos y procesos de cambio, acciones en las cuales los seres humanos transformen su pensamiento, su actitud y su sentimiento en favor del desarrollo social, en expresiones concretas capaces de trascender su realidad, de ofrecer, compartir y confrontar con otros sujetos, sus visiones sobre el mundo, para inventar un nuevo modo de educar y de vivir, a favor de la convivencia humana armónica.

Indudablemente que Paulo Freire es el educador que logró construir un cuerpo teórico y una pedagogía volcada a la práctica, a la acción transformadora. Cuando él habla de transformación social, no se refiere a modificaciones superficiales sino a cambios sustanciales, de ahí que, absolutamente nada para él, ni la naturaleza ni la historia, consiste en una simple *revelación*; al contrario, es preciso decir que el crecimiento y el desarrollo, el cambio y la transformación necesitan del carácter obstinado de los entornos sociales y de todo tipo de estructuras. Quizás la mejor afirmación para definir el alcance de la práctica educativa frente a los límites a que se somete, es la siguiente: “aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo”. Expresando esta misma idea en términos más generales, podemos afirmar que la eficacia de la educación está en sus límites. “Si ella pudiese todo o si nada pudiese, no tendríamos por que hablar de sus límites, hablamos de ellos precisamente porque, no pudiendo todo, puede alguna cosa”.

Para comprender mejor este principio pedagógico, es necesario agregar que la propuesta educativa de Paulo Freire posee profundas raíces morales ya que recibe lo mejor de la tradición contemporánea, y se nutre de una ética humana reconocida. El valor de su pedagogía impulsó el desarrollo de una **ética universal** del ser humano a partir de la reconstrucción de los *valores morales* convencionales, para revalorar los aspectos éticos de la humanidad que plantean, por un lado, el fortalecimiento de los *derechos culturales* y por el otro, una nueva construcción de los *derechos humanos* que, en congruencia con las nuevas metodologías, reconstruya la sociedad, a partir de los propios contextos, de la realidad, con lo cual se pretende llegar a la educación como un derecho humano sin exclusiones, y con ello, restaurar las esperanzas para la nueva sociedad.

La contribución de esta pedagógica se funda en la ética, en el respeto a la dignidad y en la propia autonomía del educando. Sus contenidos educativos sobrepasan la práctica escolar, y de éstos, principalmente el educador, no puede prescindir del ejercicio de una pedagogía de la autonomía que ayude a construir un ambiente favorable para la producción del conocimiento, pero que anuncia también la solidaridad en cuanto compromiso histórico de hombres y de mujeres como una de las formas de lucha, capaces de promover e instaurar la “ética universal del ser humano”, que tiene en esta propuesta, una de sus posibilidades. “No hay práctica educativa sin ética”. La ética por la que Paulo Freire vela, es la que se sabe afrontada con la manifestación concreta de discriminación de raza, género, clase, es esa ética por la que debemos luchar, es una ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, y la mejor manera de luchar por ella, es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla con energía a nuestros educandos en nuestras relaciones con ellos. La *ética* de la que habla se refiere a una marca de la naturaleza humana, a una exigencia absolutamente indispensable para la convivencia social. Freire habla igualmente de la ética universal de los seres humanos de la misma manera en que habla de su *Vocación Ontológica* para ser más, y habla también de su naturaleza que se conforma social e históricamente, no como un apriori de la Historia, sino y sobre todo, como un proceso de *estar siendo*. Más aun, la naturaleza por la que la *ontología* aboga, se origina socialmente en la Historia.

En última instancia, es esta la principal razón por la que Paulo Freire se opone a la ética del mercado, precisamente porque anula a los individuos, por ello insiste en el ideal de solidaridad, de autonomía y de diversidad para construir una sociedad democrática, a partir de la *democratización de la educación, de la sociedad* y del respeto profundo y serio a la *diversidad cultural*, a la existencia de otros seres, de otros lenguajes y a sus diferencias en su actuar, en su sentir y en su pensar, con el fin de desarrollar una educación inclusiva, responsable y tolerante, indispensable para concretar el nuevo proyecto educativo y la buena convivencia, sin los cuales, esa

transformación social no se logrará. Por ello, la enseñanza de la democracia implica también un discurso sobre ella, pero no un discurso abstractamente hecho, sino realizado sobre ella al ser enseñada y experimentada. La construcción de una renovada y moderna sociedad, de una nueva escuela, deberá también incluir una nueva intervención de sus participantes, basada en la relación entre *lenguaje, pensamiento y realidad*, como elementos interdependientes, presentes en la sociedad y en la educación. De ahí esta insistencia: la esperanza de la humanidad, inherente en la *pedagogía del oprimido*, demanda de una educación que ayude a los sujetos a construir la democratización de la cultura a través de una pedagogía que trabaje en favor de la producción del lenguaje y de un discurso dialéctico, construido también, a partir de las relaciones democráticas.

De manera similar, se podría señalar que esta enseñanza democrática exige un compromiso de lucha moral por una sociedad y una época nuevas, construidas por todos, una lucha por el bien común, con la participación total de las comunidades. “No es posible -llegó a decir Freire en una de sus conferencias- dar clases de democracia y al mismo tiempo considerar como absurda e inhumana la participación del pueblo en el poder”. Por lo tanto, el concepto de *participación* cobra un valor significativo, como una categoría en favor de la reconstrucción social, y en dirección de la democracia, a través de una intervención decidida de los individuos comprometidos con la transformación social para revalorar los derechos humanos y replantear una *Educación para la Paz*. Después de todo, esta nueva idea pedagógica de Paulo Freire propugnó siempre por la creación de las condiciones adecuadas para el desarrollo de la *nueva educación*. Él insistía en que el nuevo papel de la educación deberá formar nuevos trabajadores y nuevos estudiantes, docentes y discentes con una tarea distinta a la convencional, educadores y educandos compartiendo responsabilidades, colaborando, trabajando en equipo, cooperando para producir enseñanzas, aprendizajes y conocimientos, actitudes y valores también diferentes.

Además, para ampliar este principio en los términos éticos en que se plantea en esta pedagogía, podríamos decir que resulta imposible no resaltar la belleza producida y traducida de la propia obra educativa. La sensibilidad con que Paulo Freire problematiza y conmueve a los educadores marca también la dimensión **estética** de su práctica, que, puede ser movida por el deseo, y vivida con alegría, sin dejar de lado el sueño, el rigor, la seriedad y la simplicidad, inherentes al saber de la competencia. En la mejor de las hipótesis, la dimensión de la propia naturaleza educativa, que tiene mucho que ver con la ética, es exactamente la estética de la práctica. Existe, sin lugar a dudas, mucha relación entre ética y estética; incluso existe un momento en que las dos se unifican. Más precisamente, en la práctica educativa, como expresión de la práctica social, no hay ética ni estética que justifiquen la fealdad, la pesadez del quehacer humano.

También, es indispensable reconocer que una de las principales preocupaciones de Paulo Freire, presente desde sus primeros escritos, era simplemente la preocupación de quien siempre sostuvo, aunque no la proclamase, la primacía epistemológica de la Razón Dialéctica. Hablar, pero sobre todo vivir la pedagogía de Paulo Freire resulta interesante y nada superficial, siempre complejo pero no complicado. “La complejidad es consecuencia de la dialéctica existente en la Teoría. Nada de lo relacionado con la sociedad o el lenguaje, con la cultura o el alma humana, es simple. Donde quiera que haya seres humanos, habrá actividad; los actos de los seres humanos son procesos, y los procesos son dialécticos”. En última instancia, la dialécticidad de su metodología repercute y se inserta constantemente en los procesos sociales y culturales desfavorecidos, marcando nuevos caminos para la práctica de la transformación social. Partimos de la expresión en la que Paulo

Freire plantea una formulación muy dialéctica: “si es verdad que la ciudadanía no se construye apenas con la educación, también es verdad que sin ella no se construye la ciudadanía”.

Es igualmente importante detenernos a considerar que su pedagogía parte de la idea de que un conocimiento nunca está acabado, y por tanto, su construcción exige, una actitud curiosa, indagativa, y por ello, necesariamente es colectiva, con lo cual pretende avanzar hacia la objetividad de las cosas y de los hechos, de ahí su rechazo al conocimiento como algo acabado o absoluto, y en su lugar aboga por una reconstrucción del objeto a conocer. Pero antes, debemos aclarar que esta propuesta no representa un compendio de recetas aplicables a toda época y contexto, sino que desarrolla una investigación social a través de una pedagogía cuestionadora, es decir, esta pedagogía problematizadora plantea desarrollar la **curiosidad epistemológica**, la cual tiene que ver con la necesaria búsqueda de estimular en toda práctica educativa, el gusto por la curiosidad, entendida ésta como el motor fundamental del proceso de construcción del conocimiento y de la constitución del ser humano. La *curiosidad* es una característica fundamental que ocupa y recupera un lugar indispensable en la metodología que se defiende, ya que esta cualidad representa una actitud necesaria para indagar la razón de ser de las cosas y para aprender no sólo los objetos en sí, sino la relación entre éstos, el mundo y los sujetos, al percibir el origen de los hechos históricos que vivimos *hoy*, en relación con el *pasado* y en dirección con el *futuro*, a fin de prever algunas consecuencias.

Similarmente, es importante señalar que en el proceso de crecimiento individual y social, esta concepción pedagógica se dirige a una visión problematizadora que al ser desafiada creativa y eficazmente conlleva a los sujetos a los más altos índices de la humanidad, es decir, esta pedagogía no sólo se limita a señalar las difíciles condiciones de la realidad, sino que abre espacios e impulsa acciones para indagar lo cotidiano, para dialogar con esa compleja realidad de los oprimidos, cuestionando tanto lo observable como lo implícito de sus relaciones, y al mismo tiempo, interrogarse sobre el futuro a fin de llevarla a cabo y analizar las posibles consecuencias de las relaciones sociales entre mentalidades y culturas diferentes, que buscan de una mejor convivencia social. Se podría decir también, que en esta opción se reconoce que el mundo, la vida y las comunidades, siendo humanos, son mudables, y por tanto, son el lugar epistemológico de las transformaciones sociales. Ser curiosos, epistemológicamente, es una virtud indispensable para los sujetos en formación y para la integración social de los seres humanos. La curiosidad epistemológica es un acto intelectual que implica tomar distancia de las cosas para formalizar la experiencia social, humanizando su tiempo y su espacio. Después de todo, con estas aportaciones se pretende desarrollar la curiosidad epistemológica para desafiar a los sujetos y habilitarlos hacia una mejor comprensión de su época y de su espacio, al *discernir* las características actuales de cada tiempo, de nuestro “aquí” y de nuestro “ahora”, y con ello, ofrecerles la posibilidad de orientarse adecuadamente al prever su futuro.

Para expresar mejor el principio básico del conocimiento educativo freiriano, podemos afirmar que este aparece muy marcado en su obra *Pedagogía de la pregunta* en la cual señala que tal vez la manera más instigante de parte de un educador que pretende generar un proceso de construcción colectiva del conocimiento, es la de saber preguntar y la de estimular el hábito de preguntar sobre la realidad, sobre los hechos y las cosas que suceden en el mundo, en nuestras relaciones. Así, para desarrollar esta nueva idea del conocimiento, es fundamental partir de una problematización de la educación, es decir, el cuestionamiento de los conceptos educativos que se relacionan entre sí, en este caso, *enseñar, aprender, conocer, educar*, lo cual implica, fundamentalmente cuestionarlos.

Por ejemplo, ¿Qué contenidos enseñar, a favor de qué enseñarlos, a favor de quién contra qué y contra quién? ¿Quién elige los contenidos y cómo se enseñan? ¿Qué es enseñar?, ¿Qué es aprender? ¿Qué es el profesor?, ¿Cuál es su papel?, y el alumno, ¿qué es?, ¿Qué es educar?, ¿Para qué se educa?, etc. Éstas, y muchas preguntas más, precisan que sus respuestas sean discutidas en contradicción, en una relación dialéctica, con el propósito de avanzar hacia la objetivación de los conocimientos y de las cosas, hacia la verdad sobre la educación de los hombres en sus relaciones con el mundo, con la naturaleza y con otros sujetos.

Podemos decir con buena intención que frente al reconocimiento de la necesaria problematización del ejercicio educativo como actividad política y gnoseológica, Paulo Freire señala que no es posible hacer educación plena sin que estas preguntas estén siempre instigándonos y sin que estemos siempre respondiéndolas. Precisamente porque todo esto expresa nuestras posiciones político-pedagógicas. Por lo tanto, podemos afirmar que en este movimiento de búsqueda de la razón de ser de los fenómenos y de los objetos, está presente una de las categóricas temáticas más auténticas de la pedagogía de Paulo Freire, se trata de la **lectura de la realidad humana**, de la que se originó su *método de alfabetización y postalfabetización* con el cual, desde entonces demostró su clara intención por despertar la conciencia de los sujetos habilitándolos para liberarse de su opresión. Y aún más, al propugnar Freire por el dominio de la palabra; en la que, en cierto sentido, la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, es en ésta donde la *concientización* redacta una toma de conciencia en el sentido mismo de volver a digerir. Dicho de otra manera, solamente una lectura crítica de la realidad y de la palabra, sienta las bases teóricas para analizar con mayor profundidad el modo en que se genera el conocimiento y se construyen las subjetividades en el marco de las relaciones de interacción en las cuales los educadores y los educandos tratan de estar presentes como actores activos de sus propias realidades y como autores de la sociedad.

Antes bien, en esta perspectiva alfabetizadora es precisamente donde el saber escribir y el saber leer sólo tienen sentido si se traducen en una mejor lectura del mundo, en una mejor lectura del contexto del hombre, donde igualmente, el *aprender a leer la realidad*, su realidad, es educar a los alfabetizandos, y ello implica desarrollar una *praxis liberadora*. “El acto de aprender a leer y escribir tiene que partir de una profunda comprensión del acto de leer la realidad, algo que los seres humanos hacen antes de leer palabras”. Pero, es necesario advertir que el estar *alfabetizado* no significa aún ser libre, sino recuperar este gran valor que posee para los seres humanos la alfabetización, ya que les significa estar presentes y activos en la lucha por la recuperación de la propia voz, de la vida y de la historia para construir un futuro mejor, a partir de la reconstrucción del presente. En esencia, que en el acto de la postalfabetización se halla enunciado en el acto de la alfabetización, aunque en un sentido más específico, el aprendizaje de la lectura y de la escritura, asociado al necesario desenvolvimiento de la expresividad se efectúa, en la alfabetización con la aplicación de un método dinámico a través del cual los educandos y los educadores se esfuerzan por comprender, en términos críticos, la práctica social. En la mejor de las hipótesis, en el proceso de *postalfabetización*, que implica el ahondamiento diversificado de lo que se ha hecho en el primer momento del conocimiento -en la alfabetización-, es donde se ubica el punto de partida de lo que ha de entenderse por postalfabetización, no como un momento separado de la misma alfabetización, sino como su continuidad y como acto de conocimiento que es también.

Sin duda alguna, la teoría pedagógica en la que Paulo Freire sustenta su metodología está basada en un discurso de oposición que preserva su distancia crítica de los “hechos” y de la experiencia de la sociedad, tal como viene determinada. Esta idea sostiene que la Teoría debe ser concebida como

la generación de formas de discurso que se originan de los diversos contextos y culturas. En última instancia, para comprender el valor y el sentido de la noción metodológica, se sugiere tomar en cuenta la concepción que Paulo Freire ofrece sobre *lectura*, en la cual plantea que en primera instancia, leer es un entendimiento participativo, colectivo, nunca individual. Su defensa no se inspira en una lectura convencional de textos, sino en la lectura de la realidad que proclama así: “no existe contexto teórico si no se encuentra en unidad dialéctica con el contexto concreto”.

En especial, nuestro interés principal se ha dirigido al análisis de los supuestos filosóficos que introyecta en su método de lectura, los cuales comprenden igualmente la connotación técnica y metodológica que poseen las técnicas de reducción, codificación y descodificación como elementos cruciales del método psicosocial, al tomar en consideración la totalidad concreta de las relaciones humanas para aportar a los sectores sociales en general y a los marginados en especial, el ejercicio de la palabra como derecho a la libre expresión y al respeto a su voz y a su presencia. Es en esta metodología donde los elementos históricos de los sujetos forman un todo, se podría afirmar que la metodología queda determinada por la relación dialéctica entre teoría y método (“técnica”), en la cual, la metodología quedará determinada por el contexto de lucha en que se ubica la práctica educativa específica que necesariamente debe ser construida por los individuos, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar la realidad. Sin duda alguna, es ahí también donde la concepción de *metodología* cobra un valor significativo como concepto sustantivo de la pedagogía transformadora, y es ésta, la forma donde se sintetiza y se clarifica la unidad de las categorías histórico-concretas, elaboradas por Paulo Freire.

Después de esto, es importante detenernos a considerar que la investigación que se promueve en su método dialéctico, originado en el campo de la alfabetización de adultos, comprende las técnicas más depuradas de su propuesta educativa. La *reducción*, la *codificación* y la *descodificación* como subcategorías centrales que constituyen su metodología, poseen como fin, la transformación de los sujetos y de su realidad, al partir de ellos y de ésta. Particularmente, la *reducción* se refiere a una operación de “*escisión*” de las partes de un tema para retornar a él como totalidad a fin de analizarlo para conocerlo mejor. La escisión es la reflexión de la conciencia sobre sí misma, que a su vez es algo evidente y sorprendente como la propia intencionalidad. Por lo tanto, la *escisión* aparece aquí como un elemento conceptual necesario de esta metodología alfabetizadora, y como una actitud indispensable para comprender los propios procesos de reducción, codificación y descodificación como categorías interdependientes. Similarmente, la *codificación*, por su parte, se preocupa por retotalizar el tema escindido en la representación de situaciones existenciales, y por tanto, en la *descodificación*, al escindir la codificación como totalidad, los sujetos aprenden el tema o temas en ellos referidos ya que la codificación de una situación existencial es la representación concreta y/o gráfica de ésta, con algunos de sus elementos constitutivos en interacción; por decirlo así, la *descodificación* es el análisis crítico de la situación real codificada.

Después de todo este análisis, es de especial significado reconocer que la metodología de Paulo Freire es también una **pedagogía científica** precisamente porque conjuga las dimensiones *epistemológica* y *gnoseológica* para fundamentar una *antropología política* que recupera las dimensiones más importantes del acontecer contemporáneo: la *conciencia* y la *historia*. Naturalmente, este método pedagógico denota que tanto al partir como al pretender llegar al humanismo desde lo educativo y al abandonar la importancia de leer y escribir desde la realidad en la que se produce la educación, este método psicosocial ofrece a los seres humanos la posibilidad de mantenerse vigentes en el tiempo y en la geografía. Por decirlo así, el sentido más exacto de la

alfabetización, quizá sea este: Aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia, autobiografiarse, existenciarse e historizarse.

Por supuesto que debemos confirmar que en el corazón mismo de esta pedagogía del conocimiento se encuentra al valor de que el solo hecho de nombrar la realidad, de pronunciarla, y ello se convierte en una manera de transformarla. Entonces, si leer es *pronunciar* el mundo, esta es también una acción que permite a los sujetos tomar distancia de su práctica, codificarla para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y para transformarse a sí mismos. Si duda, como elemento central del método “Paulo Freire”, el *pronunciamiento* de la realidad se convierte en una categoría que implica una actitud crítica y valiente; sin embargo, debemos reconocer que este derecho se les niega a la mayoría de los seres humanos, ya sea porque son analfabetas o porque aún conociendo el alfabeto, no tienen forma de participar en la creación y recreación de su cultura y de su historia (analfabetas políticos), en la transformación de su realidad. No obstante, el acto de leer como reflexión crítica aparece, en algunos casos, como si fuese un derecho exclusivo de algunos cuantos, de aquellos que pueden desarrollar las funciones propias de la cabeza: los que leen y escriben las letras de la dominación, los que deciden qué, cómo y para quién se debe “leer el mundo”. Como el propio Freire lo escribe en sus textos, el ejercicio constante de la “lectura del mundo”, que exige necesariamente la comprensión crítica de la realidad, supone, por una parte, su *denuncia* y, por otra, el *anuncio* de lo que aún no existe.

Complementando esta concepción pedagógica, podríamos decir que una de las categorías que poseen estrecha relación con la metodología alfabetizadora, es el concepto de *analfabeto político*. Ser analfabeto implica, en un cierto nivel, una forma de ignorancia política e intelectual, y en otro nivel, una posible instancia de resistencia cultural, racial, de clase o de género, y en un sentido más amplio y penetrante, el ser analfabeto se refiere a la *incapacidad funcional* o negativa por parte de los alfabetizandos de las distintas clases sociales, de efectuar una lectura crítica e histórica, relacionada con su realidad y con su vida. Sin embargo, aunque muchos analfabetos o semianalfabetos, desde el punto de vista lingüístico, son políticamente “instruidos”, mucho más que ciertos letrados instruidos, su alfabetización no es funcional, precisamente porque la “instrucción” no es suficiente para leer su mundo y leerse a sí mismos, por esta razón, el analfabeto es concebido como un ser humano vacío. En cambio, si entendemos la alfabetización funcional como la capacidad individual o grupal de situarse históricamente, y de sentirse agentes sociales en condiciones de debatir su futuro colectivo, entonces, debemos reconocer que el obstáculo principal de esta alfabetización, es la impresionante individualización y el pesimismo.

Al contrario, como nuestro estudio se ha dirigido amplia y rigurosamente a la lectura, insistimos que la alfabetización debe ser comprendida como la relación entre los educandos y la realidad a través de la transformación práctica de esa realidad en un ámbito social determinado, en el cual se muevan los educandos a través de un discurso oral relacionado con esta práctica transformadora. Sólo así, esta idea de la alfabetización lleva en sí una noción que necesariamente resulta política, donde la cuestión funcional de la alfabetización reside en la capacidad de decodificar los mensajes de los medios de cultura, contradiciendo las interpretaciones oficiales de la realidad social, económica y política, además de sentirse en condiciones de efectuar evaluaciones críticas de los acontecimientos, o de intervenir en éstos. En última instancia, leer y pronunciar la palabra, es un acto que permite a los sujetos reconocerse y recuperarse dentro del engendrarse de la realidad, por ello, esta noción de alfabetización no puede reducirse a experiencias medianamente creativas, relacionadas con las letras y las palabras en un terreno puramente mecánico.

Asimismo, en la lectura de textos, el acto de leer se refiere a una lectura cuidadosa y rigurosa de cada parte del texto con el fin de comprometernos en un diálogo más profundo con el autor a través de su libro, en relación, con una lectura de la realidad, también rigurosa. Leer, en un significado más profundo exige siempre una actitud crítica y cuestionaria de los lectores, y esto significa que la lectura de un texto necesita una cosa: “que el lector o la lectora se entregue a él en forma crítica, creciente y curiosa”. Sin duda alguna, el método “Paulo Freire” posee la gran virtud de que en muy poco tiempo la gente aprende a leer y escribir, pero vale aclarar que este método no enseña a repetir palabras mecánicamente ni tampoco se restringe a desarrollar la capacidad de pensarlas según las exigencias lógicas del discurso abstracto; simplemente coloca al alfabetizando en condiciones de poder replantearse críticamente las palabras de su mundo. En oposición a la lectura convencional de textos, Paulo Freire señala que si leer es ante todo un diálogo con el autor del texto y con los autores del contexto, esto implica, poseer una actitud reflexiva y dinámica del lector a fin de producir la comprensión del conocimiento de la palabra y de la realidad.

Desde un principio, Paulo Freire ha insistido en el imperativo ético de la *radicalidad del diálogo* como sello de la *relación gnoseológica* y de la *producción de discursos* relacionados con los textos y los contextos, ya que para él, es en esta *radicalidad* en la que se ha luchado para abrir espacios históricos en favor de las clases oprimidas, partiendo de lo que históricamente es posible. En un sentido más general, la actividad dinámica de este método expresa en la investigación de los temas, la virtud de vincular las técnicas y el método con la actividad histórica y práctica de los seres humanos, en donde éstos aprenden a leer el mundo y a decir su palabra, alfabetizando y alfabetizándose. Podemos decir que de este modo, los sujetos aprenden a pronunciar el mundo, al denunciar las injusticias sociales que van detectando, las discriminaciones que viven, con las cuales han sido disminuidos, rebajados a objetos, con actitudes marginales dirigidas por ciertas comunidades privilegiadas. Sin duda, la principal preocupación de Paulo Freire fue la de estimular y dejar hablar a los oprimidos. Sólo por esto, el objetivo de la educación para él, tiene que ser el de crear condiciones para que las personas se apropien de las palabras y puedan decir y decidir.

Es también especialmente importante reconocer que, paralelo a su Programa de Alfabetización, ejecutado en todo Brasil, surgieron también los “círculos de cultura” y los “centros de cultura popular” que después se extendieron en toda América Latina, con los cuales se desarrollaron sus ideas pedagógicas. La misma creación de los círculos de cultura se torna indispensable, porque representa una categoría fundamental que se perfila a recuperar el valor auténtico de los grupos de individuos ocupados en el aprendizaje de la lectoescritura y en el análisis político de su realidad inmediata y de los intereses nacionales. La generación de los *Círculos de Cultura* es una de las actividades funcionales más valiosas para el desarrollo del método alfabetizador de Paulo, con el cual pretende demostrar, por un lado, el rol del diálogo en la generación de significados y de conocimientos, y por el otro, sugiere una manera de dejar de lado el estéril debate acerca del carácter “natural” del lenguaje, ya que la capacidad del lenguaje es innata, y sólo puede materializarse en el entorno social donde se desarrolla el ejercicio discursivo.

Para comprender mejor este planteamiento, podemos agregar que en los “círculos de cultura”, la lectura exige algo más que la descodificación de los símbolos lingüísticos, leer se concibe aquí como una “lectura” social y política de la realidad, y en este caso, en que la alfabetización se concibe como lectura de la palabra y lectura de la realidad, la lectura se convierte en una forma de política cultural, en una construcción significativa, en el sentido de que se le perciba como un conjunto de prácticas que pueden utilizarse tanto para habilitar como para inhabilitar a los sujetos.

Con sus aportes metodológicos, Paulo Freire pretende desarrollar una educación que posibilite a los individuos para la discusión valiente de sus problemas, mediante la inserción en su problemática para conscientizarlos de los peligros de su tiempo y de su espacio, para que juntos construyan la fuerza y el valor necesarios para luchar, en lugar de estar siendo sometidos a prescripciones ajenas. Antes bien, el trabajo freiriano no intenta ofrecer fórmulas radicales que se conviertan en modalidades inmediatas de la pedagogía, antes bien, ofrece una serie de indicadores teóricos que necesitan ser decodificados y asumidos críticamente en el marco de los contextos específicos en que pueden resultar de utilidad para los alfabetizandos y los alfabetizadores.

En efecto, frente a estas afirmaciones, vale la pena confirmar que esta metodología educativa posee la cualidad fundamental de estar enmarcada en una **actividad política** al considerar que la pedagogía no puede desligarse de la dimensión social por ser ésta una actividad cultural enraizada en la propia realidad. Los planteamientos pedagógicos poseen inserta la noción de *proceso educativo* como acto de conocimiento y acto político que tienden a la transformación de los sujetos, en cuanto clase social, y en cuanto mundo. Podríamos decir que este eje temático propone el ideal de que tanto un proceso de construcción de una sociedad activa como la formación de un sujeto histórico, sólo podrán crearse a partir de una marcada intencionalidad educativa. De ahí que Paulo Freire defina la educación como un proyecto político por medio del cual los individuos sostienen sus derechos y sus responsabilidades de transformar sus experiencias para reconstruir la sociedad. No hay duda que su pensamiento pedagógico es claramente político, ya que toda la *Pedagogía de los oprimidos* así como sus textos, están coloreados de una intención revolucionaria, teoría en la cual sustenta sus principales escritos. O bien, para decirlo en un sentido más amplio e inmediato, es esta *la naturaleza política de la educación*. Aun más, con respecto al poder y a la direccionalidad de la educación, la política adquiere nuevas configuraciones.

Tal vez, el valor social de la educación se sintetiza así, en esta expresión: “La educación no sustituye las acciones políticas de la sociedad, pero ciertamente les resulta indispensable por el papel que desempeña en el desarrollo de la conciencia crítica”, por lo tanto, la educación depende a su vez del poder transformador del lenguaje”. Después de todo, la educación, entre otras artes, es el terreno en el que el *poder* y la *política* adquieren una expresión fundamental, ya que es ahí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con ella y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa el *ser humano*, de lo que representa soñar, señalar y luchar por una forma concreta de vida futura. De ahí la importancia de nuestro señalamiento: si la educación es vivida concretamente como algo que sienten los educandos y los educadores, exige pues, establecer un apasionado compromiso por lograr que lo *político* se convierta en algo más *pedagógico* para que la reflexión y la acción crítica, se conviertan en parte fundamental de un proyecto social que al tener en las formas de opresión una negación, desarrolla una profunda *fe* en la lucha por humanizar la vida en sí.

Para expresar el mismo principio en términos más generales, podemos decir que la postura educativa de Paulo Freire fue siempre por una pedagogía posicional, por una educación que rechazó la idea de neutralidad. Para él, toda actividad humana por definición tiene un propósito, y por ende, una dirección. Así lo proclamaba con insistencia: “La neutralidad no es posible en el arte educativo y en el acto educativo. Mi punto de vista es el de los excluidos, el de los condenados de la tierra”. Sólo en esta perspectiva, la educación incluye y trasciende la noción de escolaridad, y por ello, ésta representa una lucha por el sentido y por el respeto de las relaciones de poder. Sólo así, la educación y la pedagogía pueden cobrar una importancia teórica y un significado político

cada vez mayor. Es exactamente así, como la educación recupera no sólo su cualidad natural sino su significado y su valor social: *la de ser política*. “La educación es sustantivamente política y adjetivamente pedagógica”. El punto del toque de lo político y de lo pedagógico se configuran en torno a la conciencia dialéctica que surge, a su vez, de la práctica sociopolítica de la naturaleza de la educación, que tiene en la pedagogía del oprimido, una de las formas más concretas para la liberación de la humanidad.

Con seguridad, las propuestas freirianas aparecen como más urgentes en momentos en los que desde los poderes establecidos se fomenta una notable despolitización, en los que se trata de evitar que el ser humano se interrogue sobre sus modos de relacionarse con las demás personas, acerca de las estructuras que condicionan o promueven las distintas formas de interrelación entre las personas, acerca de la justicia o injusticia de los actuales modos productivos, de la falta de libertad y del nominalismo al que queda reducida en muchos lugares la democracia. *Despolitizar* la educación es reducirla a un simple entrenamiento, dejando de lado las preocupaciones acerca del sentido del conocimiento con el que se trabaja, sus finalidades, intereses, nivel de eficacia, y esto, es asimismo, olvidarse de las dimensiones éticas que subyacen a la promoción y utilización de los saberes. Dicho de otro modo, la persona domesticada o entrenada se dedica a repetir lo que le enseñaron a hacer, pero sin plantearse interrogantes, ni ejercitar su espíritu crítico en lo que hace.

Sin duda alguna, es en este reconocimiento sobre la cualidad natural de la educación, donde se origina la categoría de *organización educativa* como una *actividad política* inherente al mismo proceso de educar. La *organización política* es un elemento particular que se ubica en el corazón de su pedagogía, es la columna vertebral de la pedagogía freiriana: la educación es un acto político y un acto de conocimiento en proceso de transformación del hombre y de su realidad. En una visión amplia, el desarrollo de una política cultural de la educación y la pedagogía, se convierte en un punto de partida importante para permitir que aquellos que han sido silenciados o marginados por las escuelas, puedan recuperar el ejercicio a su voz, y la autoría de sus propias vidas. Pero más importante aún es, que los mismos oprimidos formen sus propios intelectuales, que aprendan con ellos al mismo tiempo y les ayuden a generar formas de autoeducación y lucha contra las diversas maneras de opresión. Esta posición resulta crucialmente importante para esclarecer la función política de los intelectuales. En un sentido más general, se podría decir que la educación se convierte en el mecanismo pedagógico y político central a través del cual las personas pueden establecer las condiciones culturales prácticas, necesarias para desarrollar movimientos sociales que luchen y consideren los principios de una democracia social.

En especial, es igualmente importante comprender que en el enfoque social de esta propuesta educativa está presente la relación entre la teoría y la práctica con el propósito de defender la noción misma de *intelectual*. De este modo, para entender la importancia de esta categoría, Paulo Freire sostiene que todos los seres humanos son intelectuales y por tanto, independientemente de la función social, todos los hombres y todas las mujeres se comportan como intelectuales al interpretar y otorgar constantemente sentido a la realidad, y al participar en una particular concepción del mundo. Para reconocer con mayor significado este planteamiento, se podría decir que esta idea de intelectual, categóricamente es una concepción indispensable para la pedagogía freiriana ya que proporciona un referente sólido para criticar no sólo las formas pedagógicas y los planes curriculares que asumen los educadores, sino también, para identificar la naturaleza ideológica de los intereses que los educadores generan y legitiman como parte de la cultura.

Sin embargo, en esta dirección en que se ha venido analizando esta posición pedagógica, lo que resulta más sorprendente en esta concepción educativa, es que Paulo Freire haya formulado una teoría del *poder* y de la *producción cultural* que parte de la noción de **Educación Popular**, en vez de partir de generalizaciones abstractas acerca de la naturaleza humana. En la mejor de las expresiones, el método “Paulo Freire” es fundamentalmente una pedagogía de cultura popular porque da conciencia y politiza sin absorber la política en lo pedagógico ni contradecir la educación con la política, antes bien, las distingue, las relaciona y las complementa. Por eso, este programa alfabetizador es considerado como un acto político y como un acto de conocimiento, y también, es esencialmente, un proceso de construcción social y un acto de reconstrucción nacional.

Dado Paulo Freire dirigió sus trabajos desde la llamada *Educación Popular* haciendo un fuerte énfasis en la *Educación de Adultos*, sus aportaciones son válidas para la alfabetización formal y para la educación informal, de igual manera valen tanto para el analfabeta como para el analfabeta funcional y para los considerados instruidos, tanto para la educación de los niños como para la educación de los adultos, ya que tanto e igual que los niños, éstos necesitan educarse y reeducarse. La *alfabetización de adultos*, según la entiende Paulo Freire viene a ser una de las dimensiones de la acción cultural liberadora. Por lo tanto, también podemos agregar que este enfoque pedagógico define acertadamente los principios educativos que surgen de las prácticas concretas que constituyen el dominio en el que las personas viven sus problemas, sus esperanzas y sus experiencias. Después de todo, esto significa que tales experiencias deben recuperarse críticamente en sus diversas formas culturales a fin de revelar tanto sus puntos fuertes como sus debilidades.

Sin duda alguna, podemos decir que tanto para Paulo Freire como para los grandes pensadores del Tercer Mundo y del primero, es fundamental la conformación de una **Pedagogía Radical** ya que uno de los elementos más importantes que le aporta esta pedagogía a la educación, es la concepción y el papel que juegan la *experiencia* y la *producción cultural*. Y es aquí, en el propio contexto de la radicalidad educativa, donde surge otro punto fundamental de su pensamiento: Paulo Freire elaboró uno de los pocos modelos prácticos y emancipadores, a partir del cual es posible desarrollar una filosofía radical sobre educación y pedagogía, por lo que, la *producción cultural* y la *experiencia pedagógica* se convierten en una invitación a exponer los lenguajes, los sueños, los valores y los encuentros de aquellos cuyas historias son con frecuencia, activamente silenciadas. Podemos decir que la radicalidad inserta en esta pedagogía, promueve en general, un lenguaje y un conjunto de prácticas sociales que analizan las diferentes formas de regulación social y moral que produce una cultura de la ignorancia y que resultan cada vez más cruciales para *silenciar* toda *voz* potencialmente crítica. Por el contrario, la educación, cualquiera que sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos: la de la *expresividad*.

Después de todo, parece necesario decir que la educación en tanto construcción radical, debería estar enraizada en un espíritu crítico y en un proyecto global de posibilidad que capacite a las personas para participar en la comprensión y en la transformación de su sociedad; dicho de otro modo, la educación tendría que convertirse en una precondition para la emancipación social y cultural. El proceso social de la pedagogía radical no sólo habilita a los sujetos a través de una combinación entre la capacidad pedagógica y el análisis crítico, sino que abarca también un sentido más completo que se convierte en un vehículo por medio del cual se puede determinar la manera en que las definiciones culturales de género, raza, clase y subjetividad se forman como construcciones históricas y sociales. La *radicalidad* en la pedagogía de un autor como Paulo

Freire, es una categoría que está íntimamente ligada al criterio de verdad y de objetividad, tanto en el proceso de construcción del conocimiento como en la transformación y en el desarrollo de la reinención de la sociedad para convertir a la educación en una forma privilegiada de patrimonio cultural, en la que los grupos sometidos merecen su parte proporcional de esta acción cultural.

Además, debemos decir que en la *radicalización* de los seres humanos no hay temor a escuchar ni enfrentarse a alguien para descubrir el mundo, tampoco temen al encuentro con otros, al diálogo con ellos, de lo cual resulta un saber cada vez mayor y mejor de ambos; los sujetos radicales tampoco se sienten dueños del tiempo, ni de la historia, ni de los hombres o del mundo, al contrario, juntos reinventan la historia y su mundo, al reconstruirse a sí mismos. Y, “son tanto más radicales cuanto más se *insertan* en su realidad para, al conocerla mejor, transformarla mejor”. Evidentemente que la *Pedagogía del oprimido*, como una práctica radical auténtica, implica una tarea comprometida con los hombres y con las mujeres para su humanización, en la que los sujetos se comprometen con la liberación de los grupos. Lo que aquí resulta importante es determinar que una teoría radical de la educación debe construirse alrededor de una teoría dialéctica de la palabra y de la habilitación que implica a su vez conectar las teorías de la enseñanza y del aprendizaje con teorías más amplias, referentes a la ideología y a la subjetividad. El desarrollo de una pedagogía radical nos exige reflexionar sobre la naturaleza misma del currículo; finalmente el currículum, es otra instancia de una política cultural cuyas prácticas significativas contienen no sólo la lógica de la legitimación y de la dominación, sino también, la posibilidad de formas pedagógicas transformadoras y habilitadoras, creadas por los seres humanos como construcción social.

Desde el origen de su pedagogía, Paulo Freire introduce una nueva dimensión en la teoría y en la práctica radical al emplear el lenguaje de la crítica para diseñar una teoría de la educación que considera con seriedad la relación que existe entre los imperativos del compromiso y de la lucha radicales, ya que sólo así, en el marco de una teoría como ésta, será posible desarrollar una pedagogía crítica y radical, relacionada con el *lenguaje* y el *poder*, en la cual, se tome en serio la experiencia popular como parte de un proceso de aprendizaje que ayude a los educandos a reordenar la experiencia de sus vidas en relación con el propio modelo de educación crítica y radical, propuesto por Freire. No cabe duda que estas intenciones están claramente comprendidas en el pensamiento de Paulo, quien defiende la noción de *poder cultural* porque toma como punto de partida las diversas particularidades históricas y sociales, así como los problemas, el sufrimiento, las visiones y los actos de resistencia que construyen las formas culturales de los grupos sometidos. Por lo tanto, esta concepción de *poder cultural*, posee una doble luz: forma parte de una estrategia para que lo político devenga más en lo pedagógico. Así lo confirma esta oralidad suya: “La reinención de la sociedad, exige la reinención del poder”.

Podemos, sin embargo, con buena conciencia señalar que la *producción cultural* es una categoría referida al encuentro de grupos específicos de personas que producen, mediatizan y confirman los elementos ideológicos que emergen de sus experiencias y reafirman su vida cotidiana, lo cual exige reconocer que tales experiencias están arraigadas en los intereses de la autodeterminación individual y colectiva, y por tanto, se relacionan con las experiencias colectivas que funcionan al servicio de los grupos oprimidos y de su liberación. Entonces, como manifestación de experiencias y de expresiones vividas, la *cultura* es igualmente una expresión real de las prácticas forjadas en el marco de las relaciones desiguales y dialécticas que establecen los diferentes grupos en una sociedad determinada y en un momento histórico particular, también determinado. Pero sobre todo, debemos reconocer, que la cultura en general, es una forma de producción humana cuyos

procesos están íntimamente conectados con la estructuración de diferentes formaciones sociales, en particular, con la edad, el género, la raza y la clase. Para expresar mejor esta concepción, la cultura como creación humana se convierte en un elemento productivo e histórico. De ahí el valor de la *cultura* como una de las categorías centrales de la pedagogía radical.

Para entender mejor este significado, es de especial importancia señalar que para introducir el concepto de cultura -gnoseológica y antropológicamente-, Paulo Freire elaboró la “reducción” de esta categoría en trazos fundamentales, es decir, en *situaciones existenciales* “codificadas”, capaces de desafiar a los educandos y hacérselas comprender por medio de su “descodificación”. Por decirlo así, entender esta categoría exige reconocer que la noción de *situación existencial* se torna referida al hecho de imaginar, o a la imagen en sí, de algún aspecto significativo de la realidad concreta de los educandos y del educador, que implican convertir en imagen un aspecto significativo de la condición existencial humana, para que ésta funcione como objeto cognoscible que mediatiza a los sujetos -educandos y educador- en el acto de conocimiento que alcanzan con el diálogo. De ahí esta evidencia; las *situaciones existenciales* están ligadas al criterio de *existencia* y de *experiencia*, como elementos categóricos que representan un punto de partida indispensable para su pedagogía. En esta idea freiriana de educación, la noción de *experiencia* es reelaborada como una categoría fundamental para el desarrollo de la educación liberadora a través de la producción de acciones culturales y de actividades educativas vividas críticamente, pero originadas de los elementos que conforman las dimensiones culturales de la sociedad, para, al partir de la realidad concreta de los sujetos involucrados, reconstruyan también, sus diversas experiencias, en favor de un proyecto social más justo.

Naturalmente que en esta concepción acerca de la pedagogía crítico-democrática, en la educación como forma de producción histórica, contextual y política, la palabra de los educandos debe estar enraizada en una pedagogía que permita que éstos hablen y aprecien la naturaleza de la diferencia como parte de una tolerancia democrática y como condición fundamental del diálogo crítico para desarrollar formas de solidaridad basadas en los principios de confianza y en el compartimiento del compromiso para mejorar la calidad de la vida, o en la mejor de las hipótesis, la educación como acción cultural liberadora es un acto indispensable para todos los aspectos de una teoría crítica y de una praxis radical, ya que proporciona las bases para insertar la columna pedagógica en el significado de la política.

Podemos afirmar que las aportaciones educativas de Paulo Freire son parte fundamental en la estructuración de una **pedagogía crítica**, ya que su teoría esta representada por los principios de esta pedagogía, la cual, como forma de política y producción cultural, confirma la importancia de poseer una voz que se expresa con dignidad y que encarna el lenguaje de la crítica, al implicar un discurso de esperanza y de posibilidad, de ahí, que la oralidad de Paulo Freire constituya esencialmente una demostración de la educación crítica, entendida esta como el despliegue de la crítica y del compromiso a través del diálogo. Sólo así, la pedagogía crítica, en sentido freiriano, posee sentido al decir que el conocimiento depende del reconocimiento, de ahí, que el nuevo papel del educador, necesariamente deba ser otro: el de tomar en cuenta todo aquello que el educando sabe desde antes de encontrarse con él y con otros educandos. De ahí la insistencia en que los educadores deberían trabajar con las experiencias que los educandos, los adultos y otros educandos traen a las escuelas y otros centros educativos, a través de la creación de ambientes favorables para que los educadores y los educandos puedan desplegar una voz y una presencia activa, en la cual, el *reconocimiento* y la *reinención* como elementos categóricos, recuperan un significado especial ya

que el reconocimiento implica una conciencia crítica activa por medio de la cual se aprehende y se desarrolla cualquier otra actividad mental relacionada con el hecho nombrar y definir la realidad como actitudes gnoseológicas, a través de las cuales se generan significados y sentido al conocimiento, por ello, el *reconocimiento* nos debe llevar tanto a pensar *con* él como *acerca* de él.

Así mismo, es importante entender los efectos de la concepción crítica de esta pedagogía, la cual replantea los principios de la conciencia crítica y de la pedagogía del conocimiento en donde los conocimientos son repensados para ser redescubiertos y reevaluados. En esencia, los fundamentos filosóficos que subyacen la pedagogía crítica están relacionados con la experiencia de los educandos, ya que toman como punto de partida los problemas y necesidades propias de los educandos, pero debemos señalar que una pedagogía crítica de la educación y de la palabra debe estar atenta a la naturaleza contradictoria de la experiencia y la voz de los escolares a fin de establecer las bases que permitan cuestionar y analizar dicha vivencia en relación a sus debilidades y a sus puntos fuertes encontrados en el camino de su formación humana. En primera instancia debemos reconocer que esta propuesta pedagógica reivindica a los sujetos desde un papel activo en la educación; y además, a esta actividad cultural se le atribuye entre sus fines, el formar sujetos críticos y creativos para incidir en el cambio de las sociedades. En segundo lugar, necesitamos decir que sólo la pedagogía crítica se cuestiona la posición de clase de la educación tradicional y, consecuentemente se explicita la dimensión social del espacio educativo.

Podemos decir que en la claridad de esta concepción pedagógica, nos queda clara la posición pedagógica que Paulo Freire viene defendiendo con insistencia en su teoría: “Pienso que una pedagogía puede ser mucho más crítica y radical cuanto más investigativa y menos plena de “certezas” resulte. Dicho de otro modo, cuanto menos “estática”, más crítica”. De ahí que esta pedagogía deba ser construida por todos los participantes. Nosotros -educadores y educandos- debemos generar ese movimiento si en verdad deseamos desarrollar una pedagogía dinámica e investigativa. Por todo eso, la *Pedagogía del oprimido* se ubica como la forma más concreta que la pedagogía crítica ha logrado alcanzar ya que en ella se rescata principalmente el papel de los educandos como protagonistas de los procesos educativos. De este modo, la *crítica* se convierte en una categoría que posee un gran significado para la pedagogía de freiriana, ya que incluye e implica una serie de opciones y acciones que prestan enorme atención al hecho de nombrar la realidad, actividades que van desde el interpretar nuestras interpretaciones y analizar diversas experiencias, así como reconsiderar textos y contextos; hasta desarrollar definiciones múltiples y tolerar ambigüedades múltiples a fin de poder aprender la complejidad humana, con la intención de resolver adecuadamente las necesidades culturales en general.

Desde sus orígenes, la pretensión educativa de Paulo Freire fue siempre la de ayudar a replantear la función pedagógica en la sociedad, al considerarla a la luz de la acción crítica y transformadora de los oprimidos, rompiendo con la concepción clásica de la educación, la cual, se concebía como un instrumento, exclusivo de una clase social, para la reproducción de sus intereses. Para expresar este principio en términos más radicales, podemos decir que la pedagogía crítica incorpora la noción general de *entidad humana* desde la cual la producción social se desarrolla con sentido, en el marco del diálogo y de la interpretación que constituye mutuamente la relación dialéctica entre las subjetividades humanas y la realidad objetiva en que se encuentran los sujetos participantes. Sin duda alguna, esta pedagogía forma parte de una teoría general que se origina de la entidad humana, precisamente porque no se limita al desarrollo de la criticidad, sino que da cuenta de la manera en que se construye el significado, la experiencia y el poder. De esta manera, el lenguaje y

el poder están estrechamente relacionados al proporcionar una dimensión fundamental de la *entidad humana* y de la transformación. Aquí, es especialmente importante reconocer que la pedagogía crítica replantea fundamentalmente un imperativo ético: comprender la entidad y la crítica humana mediante la *narrativa de la liberación*. Por lo tanto, para desarrollar el concepto de educación crítica en forma conjunta con las nociones teóricas de la narrativa y la entidad humana, es importante que el conocimiento, los valores y las prácticas sociales que constituyen el relato-narración de la escolaridad sean entendidos como encarnación de determinados intereses y relaciones de poder, referentes a cómo se debería pensar, vivir y actuar en relación al pasado, al presente y futuro de nuestros contextos sociales y temporales.

Resumiendo esta nueva idea pedagógica, se podría decir que como parte del discurso de la narrativa y la entidad humana, Freire sugiere utilizar la *historia* como una forma para desarrollar la inteligencia mediante la reconstrucción de la propia historia, con lo cual, se sitúan tanto el significado como la práctica, en un discurso ético que toma como referente las experiencias de los sujetos a fin de superarlas. Es decir, una pedagogía crítica de la educación y de la palabra precisa también desarrollarse en torno a una política de la diferencia y de la comunidad humana donde la pluralidad de voces resulte de la construcción de relaciones sociales dentro de las clases en las cuales las voces se unifiquen. Es especialmente importante reconocer que los preceptos de la pedagogía crítica han alcanzado la mayor actividad de enseñanza real que se ha experimentado en el ámbito de las sociedades en general, pero con mejores resultados en las comunidades oprimidas y en el mundo capitalista. Como puede apreciarse, el enfoque desarrollado sobre la pedagogía crítica no se destina únicamente a la habilitación de los educandos, sino que también habilita a los maestros como parte de un proyecto más amplio de reconstrucción social y política. Antes bien, la propia construcción pedagógica, en sentido crítico, exige de los sujetos tornar su presencia en un proyecto moral y político que relacione la producción del sentido con la posibilidad de ser de la *entidad humana* y con la comunidad democrática, la cual, necesita fundamentalmente validar e investigar la producción de lecturas diferenciales de los estudiantes y del educador, a través de una metodología diferenciada y diversificada que permanezca atenta al postulado, según el cual todos los educadores son también educandos. Después de todo, esta afirmación nos lleva a comprender la función social de la pedagogía crítica, la cual consiste esencialmente en ampliar nuestra concepción a cerca del modo en que los educadores logran producir, sostener y legitimar el *sentido* y la *experiencia* en las aulas.

Además, esta convicción a cerca de la particularidad de la criticidad, inserta en la pedagogía de Paulo Freire, se funde entre dos tradiciones radicales: por un lado, el lenguaje de la crítica encarna en su trabajo, varios de los análisis que caracterizan a lo que se ha llamado *la nueva sociología de la educación*, por el otro, la filosofía de esperanza y lucha esta arraigada en el *lenguaje de la posibilidad* que se nutre extensamente de la tradición de la *teoría de la liberación*. Para expresar esta misma idea en términos más específicos, podemos decir que a partir de esta combinación se confirma la posición del autor en cuanto a la producción de un discurso que no sólo otorga significado y coherencia teórica a su pedagogía, sino que también proporciona los elementos suficientes para una teoría más comprensiva y crítica de la nueva lucha educativa, de la nueva sociología de la educación. En última instancia, el propio impulso de Paulo Freire insistía que las escuelas deberán analizarse principalmente en el marco *del lenguaje de la crítica y de la dominación* si pretenden en serio favorecer la transformación de sí mismas, ya que precisamente la educación, en tanto referente de cambio representa una forma de acción que se origina de la combinación de los lenguajes de la crítica y de la dominación.

Dado que es indispensable identificar los efectos educativos propuestos por Paulo Freire, ya que ahí se refleja la idea de que el trabajo pedagógico desarrollado a través de esta concepción pedagógica, implica analizar la filosofía del lenguaje y del aprendizaje, y complementariamente, replantear nuestra manera de educar al inventar la forma de presentar conferencias, y por supuesto, de dirigir y coordinar nuestras clases, nuestras sesiones de discusión y de cuestionamientos en la búsqueda del aprendizaje colectivo y de la producción de contenidos mediante la reconstrucción social de los conocimientos que darán lugar al proceso de transformación del pensamiento humano. En esencia, la pedagogía freiriana está basada en una comprensión filosófica de este poder generativo del lenguaje, o en la mejor de las expresiones, el poder del discurso del lenguaje genera pensamiento simultáneo. “No pensamos nuestros pensamientos primero y los ponemos en palabras después; discusión y de cuestionamiento simultáneamente”. Es decir, si el pensamiento es el resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado, éste es, ante todo, un acto colectivo que no puede ser atributo exclusivo de unos cuantos: existe un pensamiento y no un yo pienso. Esta idea es básica para comprender su praxis, implícita en su máxima expresión: “nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí, mediatizados por su mundo”.

Podemos decir, con buena razón, que en la medida en que la propia intención de su metodología de Paulo Freire crea un *lenguaje de la posibilidad* arraigado en lo que él denomina, una visión profética de decirle *Sí* a la vida, *No* a la violencia. El *lenguaje*, tal como se refiere en esta pedagogía, desempeña una función activa en la construcción de la experiencia y en la organización de las prácticas sociales de los diversos grupos de nuestra sociedad. Aunque desde el principio de su reflexión, esta pedagogía se privilegió como una acción cultural transformadora sobre la escuela, fue hasta el final de su vida cuando encontró una luz de posibilidades y de confianza en la escuela democrática que gira alrededor de la producción, de la comprensión y del lenguaje, que también es conocimiento. De ahí la especial importancia de detenernos a considerar que el lenguaje se convierte en la materia prima de la cultura y de la educación ya que constituye tanto un ámbito de dominación como un campo de crítica y de posibilidad de transformación. Y hay más, podemos afirmar que es aquí donde radica esencialmente, el valor de esta categoría.

Convencido de su pedagogía, Paulo Freire hace una fuerte crítica a la educación pública y a la tradicional, porque no han brindado los instrumentos necesarios para la acción transformadora y para el pensamiento crítico. Por decirlo así, este modo *antidialógico* de organizar las actividades educativas basado en una actitud educativa vertical y asistencialista que se extiende a una forma de organizar los problemas. “Peca no sólo de lo que hay en ella de la ideología de la dominación, sino también, por la ausencia total de rigor científico”. El pensamiento crítico difícilmente se inculca, al contrario, se desarrolla a través del lenguaje y se formula como actividad esencial de todo aprendizaje. “La mejor manera de pensar, es pensar la práctica”. Desafortunadamente, estamos tan mal acostumbrados a pensar en el lenguaje como “medio de comunicación” que puede resultar sorprendente descubrir que el lenguaje es el *medio* que nos permite construir aquellos *significados* que comunicamos. La *crítica del pensamiento* está sustentada por una sólida concepción filosófica del *lenguaje* e inspirada en el tipo de respeto por el *ser humano*, despojado de sentimentalismo, ya que sólo una actitud así puede garantizar una fuerte mentalidad filosófica. Tal vez, para comprender mejor este planteamiento, es necesario decir que el *pensamiento crítico* se convierte en una categoría exclusiva de los sujetos para construir su humanización, indispensable para su desarrollo social. Después de todo, parece claro que el desarrollo de una actitud crítica sólo puede promoverse a través de la *comunicación*, del diálogo, ya que éste, es el único que implica un pensar crítico, y sólo éste es capaz de generarlo.

Podemos confirmar que esta convicción acerca de la criticidad del ser humano, fue lo que siempre caracterizó a Paulo Freire tanto en su discurso como en su acción, proyectando una enorme *confianza* en los seres humanos y una intensa *fe* en su capacidad para transformar la realidad. No obstante, vale la pena señalar que la fe a la que Paulo se refiere no es una fe ingenua sino una fe racional, crítica, o un sentido más preciso, una actitud de fe que comprende no sólo actividad productiva intelectual, sino también emocional. Evidentemente que en la esfera de las relaciones humanas, la fe es una cualidad de cualquier amistad significativa. Por ello, es importante insistir que el tener fe en los otros significa estar seguro de la confianza. Antes bien, esta noción de fe se sustenta en la memoria de los oprimidos, en el sufrimiento que no debe continuar y en la necesidad de no olvidar jamás que la visión profética es un proceso continuo y un aspecto vital de la naturaleza de la vida humana, ya que su pedagogía está basada en una comprensión filosófica de este poder generativo del lenguaje, el cual, se convierte en un vehículo hacia la conciencia crítica.

Más aun, es de especial significado señalar que el *poder generativo del lenguaje* es una virtud de la cual se deriva una de las categorías más importantes de su método alfabetizador: *la palabra generadora*. Se nombra así a estas palabras porque a través de la combinación y del análisis de sus elementos propician la formación de otras palabras, también generadoras. La palabra generativa es una categoría elemental porque adquiere un significado auténtico en la reconstrucción de su propuesta pedagógica, sin embargo, para que una “palabra” sea generativa, debe cumplir con ciertas condiciones mínimas, con algunas características, entre otras cualidades, como las de ser un término trisilábico. De ahí que el *tema generador* como categoría universal, fortalece el sentido de esta pedagogía, ya que la aplicación de la *temática generativa* cobra vida al recibir un tratamiento diferente y más completo. Por ejemplo, cuando Paulo Freire habla de *libertad*, de *justicia* o de *igualdad* creó en estas palabras en la medida en que ellas están encarnando la realidad de quien las pronuncia, solamente así, en vez de ser sólo vehículos de ideologías alienantes o de disfraces de una cultura decadente, las palabras se convierten en *generadoras* (de ahí lo del *tema generador* en su pedagogía), en instrumentos de transformación auténtica y global del hombre y de la sociedad.

En esta concepción pedagógica de Paulo Freire, que al basarse en el poder de las palabras, debe imponerse el **diálogo** como una actividad indispensable para habilitar a los sujetos en la discusión no sólo de sus problemáticas sino también, de sus diversas temáticas sociales. Entonces, es mérito del autor, reconocer que al decir la palabra, la importancia del diálogo proporciona una lectura alternativa para lo que sucede en las escuelas en torno a la generación y a la transformación de significado. Sin embargo, la palabra como comportamiento humano no sólo designa a las cosas, sino que las transforma, de ahí que la palabra no es sólo pensamiento, sino que es “praxis”, es acción y reflexión. Esta es la razón por la que sólo la dialogicidad es capaz de historizar la vida del ser humano, y lo es sólo porque este diálogo no es un producto histórico sino que viene a ser la propia historización de los sujetos, quienes a su vez, sólo se expresan convenientemente cuando colaboran con todos en la construcción del mundo común, de igual forma, sólo se humanizan en el proceso dialógico de la humanización del mundo, donde es preciso revalorar que en el ejercicio del diálogo, nadie tiene la iniciativa absoluta porque esta actividad es relacional, sólo porque es palabra viva, y esta palabra, como tal, es esencialmente diálogo porque existencializa a los dialogantes, porque expresa y elabora el mundo en comunicación y en colaboración, en reunión, o en un sentido más funcional, en comunidades de aprendizaje, de diálogo.

Hablar, pero sobre todo y particularmente vivir de la metodología de Paulo Freire es aludir sin equivocación alguna, a la pedagogía de la afectividad, es hablar del amor y de la capacidad de

amar de los seres humanos, donde es prácticamente imposible separar al sujeto intelectual de sus sentimientos. Sin duda alguna, en Freire, la razón más poderosa para la transformación humana, fue la razón amorosa, y los sentimientos el medio más eficiente para llegar al pensamiento crítico, o en la mejor de las expresiones, a la coherencia en todos los niveles humanos y de toda la naturaleza; la sensibilidad de amar, el amor como al condición indispensable de la propia existencia humana, y por eso mismo, la confianza en la otra persona como un todo indivisible.

En este sentido, se torna indispensable reconocer que al basarse en la *comunicación*, la pedagogía freiriana plantea como finalidad que aquellos a los que en una estructura de opresión se les niega el derecho a *pensar*, conquisten ese derecho a través del *diálogo*, ya que no existe nada que tenga mayor importancia que la revisión constante de la conciencia, del pensar acerca del pensar, de interpretar nuestras interpretaciones, nuestras intersubjetividades; de aprender también de la relación dialéctica que existe entre la subjetividad y la objetividad, así como de entender tanto las posibilidades como las limitaciones de lo que Freire llama “concienciación”. De ahí su afirmación: el desarrollo de la concienciación es lo único que permite a los seres humanos avanzar en su nivel de conciencia, o más ampliamente, hacia la *concientización*, esta categoría posee el valor de liberar a los individuos en la historia, pero este elemento sólo se construye en el diálogo a través de una actitud crítica y valiente. En tal sentido, el *método de concienciación* se empleó para rehacer críticamente ese proceso dialéctico de la historización, ya que un método pedagógico como éste, alcanza las últimas fronteras de lo humano. Podemos agregar que como todo buen método pedagógico, éste no pretende ser un método de enseñanza sino de aprendizaje donde los seres humanos no crean la posibilidad de ser libres sino aprenden a hacerla efectiva y a ejercerla. Y es aquí exactamente, donde la pedagogía acepta la sugerencia de la antropología: se impone pensar y vivir “la educación como práctica de la libertad”.

Entonces, es importante detenernos a reconocer a través de la práctica, que el mismo diálogo, inserto en esta pedagogía es un principio elemental, tanto para el crecimiento de la propia pedagogía, como para el desarrollo humano que implica admitir a los otros seres en una conversación que comprende el reconocimiento y el respeto. Por lo tanto, siendo el diálogo el reconocimiento del otro y el reconocimiento de sí en el otro, es también decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. Esta pedagogía es así mismo, la admiración por el mundo físico y humano donde está presente el amor, y el diálogo que lo comprende, donde la admiración se reconoce también como la comunicación entre los seres humanos, como un encuentro de sujetos que pronuncian su palabra transformadora sobre el mundo, y que al hacerlo lo humanizan y se humanizan. “Los dialogantes “admiran” un mismo mundo; se apartan de él y con él coinciden, en él se ponen y se oponen”. De esta manera, la *admiración* surge así como una categoría necesaria para la acción educativo-dialógica, ya que posee un carácter existencial porque reivindica a los seres humanos como sujetos capaces de reflexionar sobre sí mismos y sobre la propia actividad que de ellos se despliega, es decir, sólo éstos son capaces de alejarse del mundo, para quedar *en él* y *con él*. Estamos así ante una pedagogía defensora del respeto al otro, no de la imposición autoritaria. Es decir, *ad-mirar* la realidad, significa objetivarla y aprehenderla como ámbito de acción y reflexión para insertarse críticamente en ella a fin de descubrir las interrelaciones de los seres humanos con su realidad, en la percepción de los hechos.

Si bien, la posición normal de los seres humanos, como sujetos dialógicos, deba ser la de asumirse como sujetos “admiradores” del mundo, sujetos de acción y reflexión frente al mundo natural y por tanto, frente a su mundo cultural e histórico. El desarrollo del diálogo o educación dialogal

opuesta a la educación monológica, sólo podrá ser posible en la medida en que acabemos de una vez por todas con nuestro *autoritarismo*, con el verbalismo estéril. De ahí que el monólogo en cuanto aislamiento de los seres humanos es la negación de éstos porque ni socializa, tampoco es una palabra creadora. Por ello, el *autoritarismo* es otra de las categorías que se presenta como una actitud que refleja cada vez más algo contrario a la libertad. Por ejemplo, el autoritarismo del docente revela diversas actitudes verticales que poseen una relación quebrada de “simpatía”.

En general, es evidente que Paulo Freire posee la audacia de creer que los educadores deben aprender de sus educandos a través del diálogo. Sus líneas de acción se basan en el énfasis en el diálogo, en la necesidad de construir espacios educativos en los que el otro se sienta valorado y aceptado; algo que se convierte en condición indispensable para una educación dialógica en la que a cooperación entre las personas se imponga a las jerarquías. Por esta razón, se propone la actividad del diálogo y del conflicto como factores constitutivos de un desarrollo social más justo. Del *diálogo* porque es un acto que por sí mismo significa transformar el mundo. Del *conflicto* porque éste es inherente a la construcción del proceso democrático ya que nuestra tarea fundamental es la de “pedagogizar el mundo”, o bien, tomar el conflicto en un espacio de reconocimiento recíproco y de confrontación, pero también de negociación y de acuerdos. Sin duda alguna, podemos sostener que sus planteamientos pedagógicos van más allá del lenguaje, ya que estos generan una serie de categorías y prácticas sociales que deben mediatizar críticamente a aquellos que pueden utilizarlas, empleando su potencial comunicativo para clarificarlas o reinventar su significado en relación con los diferentes contextos sociales y los momentos históricos que vivimos.

Como resultado de este estudio, podemos decir que estos son, en general, los ejes temáticos fundamentales y los elementos categóricos más importantes de su pedagogía, los y las cuales, al igual que su praxis, parten de una visión histórica de la realidad, de la totalidad social, y que a su vez, tanto pueden servir al lector para hacer un análisis global de la evolución histórica de su pensamiento, como también para vivir la *educación como práctica de la libertad*, a través de la *pedagogía del oprimido*, o, en un sentido similar, de una *educación dialógica*. En esta tesis, en la que se recoge su ideología, esta presente un importante legado para toda la humanidad y en especial para quienes, como Paulo Freire, trabajan para la construcción de un mundo más justo y democrático, de una sociedad sin exclusiones, de un mundo sin personas oprimidas ni opresoras.

**que bueno sería... que otras marchas siguieran la suya.
La marcha de los parados, de las víctimas de la injusticia,
de los que protestan contra la impunidad, de los que claman contra la violencia,
contra la mentira y el desprecio de la cosa pública.
La marcha de los sin techo, los sin escuela, los sin hospital, los renegados.
La marcha esperanzadora de los que saben que es posible cambiar*.**

* FREIRE, Paulo, Op. Cit. p. 34.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, Lora, María Esther, Tramas y espejos: los constructores de historias de la educación, México, CESU – UNAM, 1998, pp. 132.

FREIRE, PAULO, La educación como práctica de la libertad, Editorial Siglo XXI (cuadragésima cuarta edición) México, 1969, pp. 151.

_____ Pedagogía del oprimido, Editorial Siglo XXI, (cuadragésima séptima edición), México, 1970, pp. 240.

_____ ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, Editorial Siglo XXI, (décimo primera edición), México, 1973, pp. 109.

_____ Cartas a Guinea- Bissau, Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso, Editorial Siglo XXI, (octava edición), México, 1977, pp. 238.

_____ La importancia de leer y el proceso de liberación, Editorial Siglo XXI, (décima edición), México, 1996, pp. 176.

_____ MACEDO, Donaldo, Alfabetización, Lectura de la palabra y lectura de la realidad, Editorial Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 1989, pp. 176.

_____ La naturaleza política de la educación, Poder y liberación, Editorial Paidós, Barcelona - Buenos Aires - México, 1990, pp. 204.

_____ Pedagogía de la esperanza, Editorial Siglo XXI, (segunda edición), México, 1993, pp. 226

_____ Cartas a quien pretende enseñar, Editorial Siglo XXI, México, 1994, pp.141.

_____ Política y educación, Editorial Siglo XXI, México, 1996, pp. 132.

_____ Cartas a Cristina, Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo, Editorial Siglo XXI, México, 1996, pp. 284.

_____ Pedagogía de la autonomía, Editorial Siglo XXI, México, 1997, pp. 139.

_____ La educación en la ciudad, Editorial Siglo XXI, México, 1997, pp. 169.

_____ Educación y actualidad brasileña, Editorial Siglo XXI, México, 2001, pp. 122.

_____ Pedagogía de la indignación, Editorial Morata, Madrid, 2001, pp. 151.

MACEDO, Donaldo, Nuestra cultura común; una pedagogía engañosa, en Nuevas perspectivas críticas en educación de Manuel Castells, Ramón Flecha, Paulo Freire, Henry Guiroux, Donaldo Macedo y Paul Willis, Editorial Paidós, Barcelona, España, pp. 208.