



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE FILOSOFÍA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE MAESTRÍA EN FILOSOFÍA DE LA
CULTURA

**Hacia una pedagogía de la liberación creadora.
Una lectura estética de la propuesta de Paulo Freire**

TESIS

Para obtener el grado de
Maestra en Filosofía de la Cultura

Presenta:

Dayrell González Alquicira

Director de tesis:

Dr. José Jaime Vieyra García

Comité revisor:

Dr. Eduardo González Di Pierro

Dr. Bernardo E. Pérez Álvarez

Morelia, Michoacán, Julio, 2017

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer enormemente a mis padres, a mis hermanos y especialmente a mi esposo Jesús Alberto Fuentes Jaimes por su apoyo, paciencia y comprensión durante este proceso formativo.

Quiero brindar un agradecimiento a mis amigas y amigos, a los que estaban y a los que llegaron. Cuánto bien me hicieron sus críticas, pero sobre todo sus palabras, sus ánimos y sus abrazos.

De manera muy especial agradezco al Doctor José Jaime Vieyra García por haberme conducido con paciencia, rigor y afecto durante toda mi investigación. Gracias por su compromiso, por no perder la confianza en mí y motivarme a ser valiente.

Agradezco también el enorme y comprometido trabajo de revisión y orientación que mis lectores, el Doctor Eduardo González Di Pierro y el Doctor Bernardo E. Pérez Álvarez, han realizado a lo largo de este trabajo de investigación.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer al programa de Maestría en Filosofía de la Cultura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por brindarme esta gran oportunidad de crecimiento académico y personal. A la Facultad de Filosofía “Samuel Ramos”, al Instituto de Investigaciones Filosóficas “Luis Villoro” y a todas las maestras y maestros que ahí colaboran tan comprometidamente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
Antecedentes generales y trayectoria intelectual de Paulo Freire	16
CAPÍTULO I. De la propuesta pedagógica freiriana	25
1.1 Pedagogía de la Liberación	28
1.2 El Método de Alfabetización	32
1.2.1 Características generales y rasgos estéticos presentes	35
1.2.2 Etapas	38
CAPÍTULO II. Freire y su teoría de la educación para un ser inacabado	43
2.1 La inconclusión	44
2.2 El desarraigo	55
2.3 El ser humano como presencia	78
CAPÍTULO III. Elementos estéticos de complementariedad para la pedagogía liberadora	90
3.1 Friedrich Schiller. El impulso de juego como condición de la libertad creadora.	96
3.1.1 Teoría de los impulsos	97
3.1.2 Juego y arte: elementos de la educación estética para un hombre completo	98
3.2 Friedrich Nietzsche. La formación como cultivo del genio.	104
3.2.1 Crítica a la cultura y educación moderna	104
3.2.2 De la formación del genio y la educación liberadora	108
3.2.3 El educador filósofo	111
3.3 José Vasconcelos. Una pedagogía para el hombre total.	115
3.3.1 Algunas referencias históricas sobre la educación en México	115
3.3.2 Hacia un proyecto de educación nacional	119
3.3.3 Pedagogía estructuralista	123
CONSIDERACIONES FINALES	131
BIBLIOGRAFÍA	145

Resumen

El presente documento contiene un análisis valorativo e interpretativo de las posibilidades de la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire para constituirse como una educación estética a partir de los encuentros entre sus planteamientos fundamentales, sus rasgos estéticos presentes y algunos elementos complementarios de la propuesta de educación estética de los filósofos Friedrich Schiller, Friedrich Nietzsche y José Vasconcelos. Esto con la finalidad de ampliar los alcances del trabajo realizado por el pedagogo brasileño orientándolo hacia una propuesta educativa más integral y viable para las condiciones del México actual.

Abstract

The present document contains an evaluative and interpretative analysis of the possibilities of Paulo Freire's Pedagogy of Liberation to be constituted as an aesthetic education based on the meetings between its fundamental approaches, present aesthetic features and some complementary elements of the aesthetic education proposal of the philosophers Friedrich Schiller, Friedrich Nietzsche and José Vasconcelos. This in order to expand the scope of the work carried out by the Brazilian pedagogue to orient towards a more integral and viable educational proposal for the conditions of the current México.

Palabras clave

Educación, estética, liberación, *Bildung* (formación), cultura.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno educativo se ha desarrollado en medio de constantes crisis y cambios en distintos tiempos y lugares, por lo que no hay manera de establecer verdades acabadas respecto de sus fines, de sus procederes o de la forma en que ha de enfrentar tales crisis. Por ello el propósito fundamental de este documento es presentar algunos elementos teórico-conceptuales que permitan una disposición más viable de las prácticas educativas concretas para afrontar las problemáticas y necesidades del contexto actual, por lo menos del contexto mexicano. No realizaremos un rastreo histórico que busque y muestre las causas del problema educativo actual en México, pues este ejercicio podría tornarse una tarea gigantesca. Plantear en este espacio con exactitud dónde y cómo se ha gestado la crisis actual de la educación en nuestro país nos haría recorrer prácticamente no sólo la historia de la educación en México, sino la historia de las ideas pedagógicas. El desafío es de tal magnitud que aquí tampoco podremos sugerir respuestas últimas en cuanto a lo que debe hacerse para superar las dificultades actuales. Sin embargo, pensamos que a partir de la lectura de los planteamientos desarrollados a lo largo de este trabajo podría surgir la exigencia de, al menos, replantearse profundamente los fines de la educación, de las prácticas educativas concretas y el papel que desempeñan tanto maestros como alumnos a fin de constituir mejores prácticas pedagógicas.

Por nuestra parte arriesgaremos la afirmación de que la crisis actual de la educación en nuestro país deriva, claro está sin dejar de considerar los cambios profundos que se gestaron durante y después de la colonia, del intento de mecanización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desprende de los planteamientos e ideas desarrolladas en las sociedades modernas industrializadas. Se trata del intento exacerbado de tecnificación de la razón que resguarda como único propósito el encaminamiento de las sociedades hacia el progreso científico, económico e industrial ligado a cada vez mayores estándares de consumo. Los centros educativos y las prácticas que ahí se gestan y desarrollan atienden a las necesidades de una política económica global que promueve como meta el crecimiento económico de las naciones. Esta política se sustenta en la lógica del provecho, de la ganancia, del libre comercio y del enriquecimiento; aprovechamiento máximo del ambiente natural de acuerdo al desarrollo de la capacidad racional; aprovechamiento máximo de la capacidad manual e

intelectual en la aplicación de nuevas técnicas a fin de acelerar el desarrollo tecnológico que permita afrontar las necesidades cotidianas de una manera más cómoda, rápida y eficaz. Esta dinámica del consumo y del beneficio implanta su ideología en las instituciones educativas y son, sobre todo, los maestros quienes, a veces sin saberlo, ayudados eficientemente por los medios informativos y los espacios virtuales, reproducen sus propósitos y los implantan en los alumnos, quienes terminan creyendo que la finalidad fundamental de la educación es dotarlos de conocimientos, capacidades y destrezas para incorporarse rápida y fácilmente a esa dinámica y hacer frente a las exigencias que ésta les impone, es decir, que la educación se concibe como un medio o una fuente de medios para hacerse *competente* ante las necesidades económicas y lograr un modo de sustento. Esto perjudica enormemente el proceso constitutivo de las personas, pues todo el esfuerzo del alumno se vierte en fines que le son externos. El maestro, por su parte, poco se ocupa de sí dentro del proceso educativo; en su práctica pedagógica se sujeta a reglamentos, a contenidos temáticos establecidos que incluso memoriza porque el tiempo de la clase es reducido y los programas largos, así que la espontaneidad e innovación no tienen cabida porque desajustan lo planeado y generan problemas ante las improrrogables fechas; fechas para entrega de planeaciones, de resultados, de informes, de proyectos, y qué decir de la cantidad de formatos para cada una de estas entregas. Todo esto reduce la posibilidad del tiempo de clase para la duda, para el análisis, la disertación, la creatividad, la contemplación, la risa y el afecto.

Esta problemática fue abordada por Paulo Freire, uno de los teóricos de la educación más importantes del siglo pasado, lo cual evidencia que nuestro planteamiento inicial no muestra una novedad, pero sí dejará ver la fuerza que puede cobrar en el contexto actual la obra del pedagogo brasileño y lo urgente que es para nosotros realizar un análisis filosófico sobre el proceder mecanicista y automatizante de las prácticas educativas actuales que continúan sin superar profundamente las modernas, para lo cual la solidez del trabajo teórico freiriano puede ser nuestro punto de partida. Freire observó con mucha agudeza que la crisis de las sociedades modernas, en particular de las latinoamericanas, específicamente de la brasileña, consistía en la incapacidad de los seres humanos para pensar por sí mismos. Esta es la razón de que el propósito fundamental de su propuesta pedagógica sea la recuperación de las subjetividades a través de un proceso de *concientización* que pretende propiciar en los seres humanos la asunción de su fuerza transformadora y su responsabilidad como colaboradores

en la creación de su realidad siempre inacabada. Este proceso intenta hacer frente a la mera reproducción de las elaboraciones del mundo hechas por la élite dominante.

Por ello, es de suma importancia que en la actualidad recuperemos todo el trabajo realizado por Freire; hoy seguimos considerando imprescindible que los individuos en formación reconozcan sus capacidades y posibilidades para transformar su realidad y darle nuevos significados. Sigue siendo una urgencia que los individuos se atrevan a pensar por sí mismos, por eso es tan importante que en los centros educativos se busque propiciar y desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante el mundo que dirija a las personas a cuestionar su situación de opresión y las injusticias que experimentan. Es comprensible que Freire considerara como propósito fundamental de su propuesta político-pedagógica la recuperación de las conciencias oprimidas no sólo de la sociedad brasileña, sino de toda Latinoamérica, que teniendo una historia de colonización experimenta una dualidad trágica; esta dualidad de los seres humanos consiste en el deseo de liberarse de la fuerza dominadora por la que son golpeados, pero al mismo tiempo que la repelen son atraídos por ella.

Esta verdad impactó fuertemente a Freire; por un lado hay un deseo de liberarse, pero por el otro hay miedo y pereza de hacerlo, miedo porque encuentran en la fuerza dominadora el ideal de *hombre*, y pereza porque hacerlo implica librar una lucha consigo mismo para responsabilizarse de su pensamiento y acción. Nuestra situación actual sigue mostrando ausencia de pensamiento crítico, sea por temor, pereza o indiferencia, por lo que resulta urgente formar la criticidad de los individuos. Sin embargo, los desafíos actuales son más grandes, estamos experimentando no sólo una resistencia al pensar y actuar propios, el contexto neoliberal homicida y avasallador pretende tener seres incapacitados para pensar críticamente, pero también reducidos en su sentir encauzándolo a los marcos hedonistas del espectáculo capitalista, basta que señalemos la manera en que la violencia, la intolerancia, el odio y la injusticia se experimentan con tanta familiaridad. Esta imposibilidad para pensar y sentir dificulta cada vez más la constitución integral de las personas, y las instituciones educativas están siendo las mejores cómplices para llevar a cabo las intenciones de la política económica actual, donde lo que importa es adiestrar lo más rápidamente posible a empleados especializados que respondan eficazmente a las necesidades de la vida práctica. Como hemos afirmado líneas atrás, y siendo conscientes que tampoco podemos generalizar respecto a esto,

poco o nada se vuelcan los alumnos y maestros sobre sí mismos, porque lo primordial es atender a las necesidades económicas. Este hecho se hace patente incluso en la poca importancia que se le brinda actualmente a las humanidades, a la filosofía o a las distintas expresiones del arte en las escuelas bajo el supuesto de que no sirven o no son útiles ante las necesidades y exigencias prácticas y económicas actuales. Esto no significa que para nosotros el desarrollo de la racionalidad humana no sea importante ni que no aprobemos los avances tecnológicos en los distintos ámbitos, incluidos el educativo y el artístico; el problema radical es que lo apremiante en las escuelas actuales es el adiestramiento técnico, la formación de mano de obra experta, lo cual es muy importante, pero no lo único ni primordialmente importante. Por esta razón creemos que los procesos educativos actuales deben poner especial atención en la formación de la sensibilidad humana, de las capacidades creativas e imaginativas al lado de las técnicas y racionales a fin de definirse como procesos formadores integrales y más viables para enfrentar los problemas dolorosos que hoy atraviesa la humanidad y en particular los que atraviesa la cultura mexicana.

Consideramos que la propuesta freiriana puede hacer aportes enormes en la conformación de procesos formativos integrales si partimos de su concepto de educación. Para Freire la educación es una forma de lucha política, pero también un acto creador en el que los seres humanos se reinventan al asumirse como hacedores del mundo, esa recuperación de sí a partir de la colaboración en la creación del mundo implica autocreación. El ser humano despojados de su libre hacer y pensar es un ser destruido, por tanto diremos que se construye dentro del proceso de educación porque reconoce y recupera la confianza en su poder creador. Esta es la razón de que Freire piense la educación constituida por tres dimensiones: una política, una epistemológica y una estética; sólo así podrá definirse como una pedagogía liberadora.

Es por ello que los fundamentos y las particularidades de la Pedagogía de la Liberación han despertado nuestra inquietud respecto de la posibilidad de articular a partir de sus planteamientos una educación estética. Debemos considerar que durante este tiempo de investigación hemos detectado algunos trabajos de tesis que relacionan la educación con la estética, incluso que reflexionan sobre los alcances éticos, políticos, estéticos y culturales de la propuesta de Paulo Freire y otras que intentan reflejar el planteamiento estético de Freire bajo el análisis de categorías fundamentales de su pensamiento, tales como la sensibilidad,

la imaginación, la utopía y la esperanza, en el ámbito de la pedagogía y desde la filosofía en el campo de la hermenéutica, sin embargo nuestro análisis se realiza desde el enfoque de la Filosofía de la Cultura con la intención de mostrar alguna alternativa, entre muchas, para enfrentar la problemática de la educación en México, incluso de América Latina, desde la óptica de una problemática cultural global.¹

Por tanto, las preguntas a las que intenta responder esta investigación son las siguientes:

- 1) ¿Hasta dónde y de qué modo admite la propuesta político-pedagógica de Paulo Freire una lectura, interpretación o aplicación estética?
- 2) ¿Cuál es la importancia que la pedagogía liberadora tiene en nuestro contexto actual?
- 3) ¿Es posible complementar o ampliar la propuesta pedagógica de Paulo Freire con elementos de la filosofía estética de Friedrich Schiller, Friedrich Nietzsche y José Vasconcelos a fin de integrarla como una propuesta más viable para nuestra situación actual?

De acuerdo a las preguntas planteadas los objetivos que persigue nuestra investigación son los que a continuación se formulan:

- 1) Analizar la posibilidad de articular una educación estética a partir de los propios fundamentos de la propuesta político-pedagógica de Paulo Freire.
- 2) Mostrar la pertinencia de la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire en el contexto actual, particularmente el mexicano.

¹ Hasta ahora hemos encontramos los siguientes documentos que se acercan estrechamente a nuestras inquietudes: 1) Tesis doctoral *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afectaciones* (2005) de Cynthia Farina en la Universidad de Barcelona; 2) Tesis doctoral *Valoración ético-estética de la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire* (2009) de Gonzalo Jaramillo Delgado en la Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín; 3) Tesis doctoral *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural* (2013) de Inés Fernández Mouján de la Universidad Nacional de Río Negro en Argentina; 4) Tesis de licenciatura *En torno a Paulo Freire. Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana* (1995) de Judith Reyes García en la Pontificia Universidad Católica de Chile en Santiago de Chile y 5) Tesis de licenciatura *La educación en la teoría pedagógica de Paulo Freire: una lectura de su planteamiento estético* (2005) de Nohemí Preza Carreño en la Universidad Autónoma de México en la Ciudad de México.

- 3) Establecer las conexiones teóricas entre el planteamiento de la pedagogía freiriana y algunos elementos de la filosofía estética de Friedrich Schiller, Friedrich Nietzsche y José Vasconcelos para la ampliación de la propuesta de Freire.

De la misma manera señalamos que la tesis general que sostenemos en estos resultados de investigación es la siguiente: el planteamiento pedagógico de Paulo Freire no es obsoleto, sigue siendo válido para nuestro contexto actual, pero es posible y necesario ampliar la comprensión de su propuesta recuperando valorativa e interpretativamente los planteamientos estéticos sobre educación de algunos filósofos, particularmente, Friedrich Schiller, Friedrich Nietzsche y José Vasconcelos, para hacer de la pedagogía de la liberación una postura teórica y práctica mucho más viable para enfrentar los problemas de educación en México.

Para llevar a cabo el análisis propuesto expondremos en las notas introductorias, de forma sintética, algunos datos sobre la trayectoria intelectual de Paulo Freire antes, durante y después del exilio, así como algunos antecedentes generales de su tarea educativa con la intención de ofrecer a nuestro lector elementos contextuales que le permitan comprender las motivaciones que lo condujeron a postular su propuesta pedagógica liberadora. Posteriormente, en el primer capítulo mostraremos los componentes generales de tal propuesta y los rasgos estéticos presentes en sus planteamientos fundamentales, a fin de brindar a nuestro lector una visión sintética que le permita ir adentrándose a la Pedagogía de la Liberación y le muestre los aspectos que la distinguen de otras prácticas educativas, particularmente de la tradicional a la que Freire llamará educación bancaria.

En el segundo capítulo realizaremos un análisis categorial de lo que hemos denominado la antropología freiriana. Este examen, primeramente, ha de constituirse como el punto de partida para reconstruir y ampliar los planteamientos de Freire; en segundo lugar, permitirá mostrar la pertinencia de su propuesta y en tercer lugar, mostrará que existe en Freire una amplia base filosófica que posibilita la integración de otras propuestas a su Pedagogía de la Liberación, específicamente las concepciones estéticas de Schiller, Nietzsche y Vasconcelos. Por ello es menester que mostremos la manera en que concibe al ser humano y lo que espera que le suceda durante el proceso formativo que propone. Por esta razón discutiremos las tres

condiciones bajo las que se experimenta el ser humano y que conforman el análisis antropológico que sustenta todo su planteamiento pedagógico: la inconclusión, el desarraigo y la presencia.

En el tercer capítulo nos daremos a la tarea de mostrar que pese a la importancia y vigencia que tiene la pedagogía liberadora para nuestro contexto actual ella sola no permite sustentar la posibilidad de una educación estética, aunque sí podemos conducirla hacia allá introduciendo algunos elementos de complementariedad de la educación estética de F. Schiller, F. Nietzsche y José Vasconcelos. Las categorías que analizaremos son: el *Juego* en Schiller, el *Genio* en Nietzsche y la *Pedagogía Estructurativa* en José Vasconcelos.

Para finalizar estas líneas introductorias debemos decir que nuestra lectura e interpretación de la Pedagogía de la Liberación en clave estética se realiza desde el enfoque de la Filosofía de la Cultura que permite establecer el carácter cultural de los procesos formativos. La educación como tarea cultural exige volcar la atención crítica a la existencia concreta de los seres humanos a los que se pretende formar; considerar cómo la experimentan y la significan, cómo la transforman. El punto de partida para una educación estética deberá ser la problemática que plantea la realidad, la existencia, al ser humano y cómo éste interfiere en ella con sus procesos creativos. Esto sólo puede realizarse desde la perspectiva de una cultura estética, particularmente desde las categorías de cultura, estética y formación que en seguida desarrollamos brevemente.

El concepto de cultura que está a la base de esta investigación es el propuesto por Mario Teodoro Ramírez Cobián en su libro titulado *Filosofía culturalista*.² Ahí define la cultura como el proceso de autocreación humana. Comienza recordando las acepciones más generales de este concepto. La concepción más amplia define a la cultura como todo aquello que el ser humano agrega a la naturaleza: objetos, conductas, ideas, valores, hábitos, saberes, etc. La segunda define la cultura en sentido antropológico; refiere a los sistemas de representaciones colectivas que caracterizan a una sociedad particular, sus tradiciones, sus saberes y se identifica, nos dice Ramírez, con la dimensión simbólica de la existencia social

² Mario Teodoro Ramírez Cobián, *Filosofía Culturalista* (Morelia: Secretaría de Cultura, 2005). En lo sucesivo FC.

(lenguaje, mito, religión, pensamiento) opuesta a la dimensión práctico-material (economía, técnica, organización social) a la que se le denomina con el término *civilización*.³ La tercera noción de cultura se identifica con las formas superiores de la actividad humana, especialmente el arte. La cuarta, noción más común, es aquella que define la cultura como la acumulación de saberes y por lo que se dice que alguien “es culto”. Por su parte, Ramírez la define como la “capacidad creadora y autocreadora del ser humano”.⁴

Para las primeras cuatro acepciones la cultura será algo exterior al ser humano, algo que se le atribuye. Desde esta visión empírico-objetiva podría pensarse la cultura bien como la condición general de la existencia de los seres humanos, es decir, la cultura como dadora de identidad y pertenencia, o bien como mero producto de su actividad. Una concepción filosófica, por el contrario, se propone pensar la relación intrínseca y necesaria entre la humanidad y la cultura. Lo humano no existe antes de la acción cultural. La cultura es autoinvención porque el ser humano al abrirse al mundo cultural, abandona su ser natural, se vuelve humano. Al ingresar al mundo de la creación, de la invención, del artificio, el ser humano se ve envuelto por un propósito distinto al meramente natural. No hay humanidad fuera de la cultura; la cultura no es lo propio de la humanidad, nos dice Ramírez, pues esto supondría la existencia de lo humano y la cultura sería algo atribuible a la esencia humana. Este esencialismo o sustancialismo naturalista supone la existencia de lo humano sin pensar en cómo ha devenido humano, contrariamente a esto, Ramírez piensa que no preexiste a la cultura. La cultura es el proceso a través del cual el ser humano busca formarse una naturaleza a partir de la reorientación de sus propias condiciones naturales. Así, el ser humano tiene que aprender casi todo de sí, tiene que hacerse, formarse y transformarse permanentemente.

Por ello, decimos que la educación estética sólo puede establecerse a partir del enfoque de una cultura estética, que significa el cultivo de sí de cada ser humano, un hacerse y rehacerse a sí mismo cuidadosamente; formarse en medio de la interacción entre lo establecido, la tradición y el ímpetu propio. La educación estética así podría plantearse a partir del establecimiento de su carácter cultural, entendiéndola como autocreación, como autoformación. Esta es la razón de que el concepto de *Bildung* (formación) sea tan importante

³ Ramírez, FC, 85.

⁴ Ramírez, FC, 86.

en nuestra aproximación a la propuesta de una pedagogía de la liberación creadora. Este concepto es uno de los conceptos clave de la filosofía de la educación occidental y posee un sentido relevante para nuestros fines dado que, desde la concepción de la filosofía romántica y después de la tradición del idealismo alemán, la *Bildung* es un proceso que versa sobre el trabajo que se hace sobre sí mismo, sobre el cultivo de los talentos o disposiciones que apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa capaz de contribuir al desarrollo de la comunidad.

La configuración de la *Bildung* que hace el romanticismo es una renovación del significado místico medieval original, el cual concibe al ser humano como formado a imagen de su creador. Para los románticos, por el contrario, la *Bildung* como modelo de formación humana considera que la verdad del ser humano, lo que es, se encuentra dentro de sí; proviene del establecimiento del equilibrio de sus propias contradicciones. El individuo es sólo un fragmento de sí mismo en tanto nunca está completo, sino que es devenir; lo que crea siempre se remite a un crecimiento que puede expandirse como proceso creativo o destructivo, pues en su fuerza creadora también encuentra el ser humano su fragilidad. Esto muestra a los románticos que la formación no se limita a la modelación de los talentos o potencias humanas, que bien pueden erigirse en favor de la destrucción, sino que debe ir más lejos y apuntar la reflexión hacia su dimensión ética. Esta es la razón de que Friedrich Schiller, pensador romántico que orientará en esta tesis una de las vías complementarias del trabajo freiriano, piense no sólo en la constitución de individuos autónomos a través de la belleza, sino también en la formación de Estados autónomos de ciudadanos libres. Por su parte, Hegel, representante del idealismo alemán, retomará este elemento en su filosofía, donde la *Bildung* será la antítesis de la espontaneidad, de la inmediatez; será el esfuerzo de humanización del individuo. El significado ético de la *Bildung* para Hegel consiste en que el cuidado de la originalidad debe convenir con las exigencias generales de la humanidad.

El desafío para estos filósofos fue entonces pensar las relaciones entre la formación del individuo y las exigencias de la comunidad, pues este desarrollo del individuo sólo puede darse en la interacción con un medio social y cultural determinado. Para Hegel, el espíritu no puede realizarse más que saliendo de sí, experimentándose y perdiéndose en lo otro para reencontrarse. Por su parte, en Schiller la idea de *Bildung* busca hacer frente y rebasar los

límites y dogmas de la racionalidad instrumental moderna, que dejaba de lado las potencias sensibles, imaginativas y pasionales de los seres humanos.

Replantear la comprensión de los procesos educativos en el sentido de la *Bildung* puede darnos la pauta para generar prácticas educativas alternativas e integradoras de la totalidad de las capacidades humanas, para hacer frente a los procesos educativos meramente adiestradores de la capacidad manual, o enfocados sólo al desarrollo de la capacidad racional.

Ya hemos dicho que concebiremos la educación estética como formación en el sentido de la *Bildung*, por tanto, ahora es menester que aclaremos, por último, qué concepto de estética orientará nuestras discusiones. La noción de Estética que sustenta nuestra investigación es la propuesta también por Ramírez,⁵ quien, a partir de un examen minucioso de la constitución histórica del objeto de la Estética plantea una definición muy amplia:

[...] el objeto de la Estética es la *dimensión estética* de la existencia humana y del Ser en general. A su vez, por *dimensión estética* entendemos el *continuum* de todo aquello que tiene que ver con la *experiencia sensible*, en un sentido amplio y complejo del término sensibilidad que incluye desde las formas espontáneas y naturales de la percepción sensible, la afectividad y la imaginación hasta las formas más excelsas del quehacer artístico y la expresión y creación culturales, pasando por las diversas modalidades del *ser sensible y afectivo* en el actuar, vivir y convivir humanos.⁶

Para Ramírez, la Estética no puede ser concebida como una disciplina parcial, por ejemplo delimitada al fenómeno artístico, sino que sus alcances y consecuencias tienen que ver con toda una serie de actividades y procesos esenciales para la existencia humana.⁷ Por lo que afirma que tal concepto debe replantearse en nuestro tiempo para integrar las definiciones parciales que se han dado a lo largo de la historia de la humanidad, es decir, la Estética como teoría de la belleza, teoría de la sensibilidad, teoría de la creación y teoría del arte, así como una teoría estética de la cultura en su totalidad, lo que significa que la reflexión estética, más allá del campo filosófico, es tarea general de la cultura que permite responder, desde este enfoque, a problemas fundamentales de la existencia y convivencia.⁸

⁵ Mario Teodoro Ramírez Cobián (Coord.), "Concepto de Estética" en *Variaciones sobre arte, estética y cultura* (Morelia: U.M.S.N.H., 2002). En lo sucesivo CE.

⁶ Ramírez, CE, 16.

⁷ Cfr. Ramírez, CE, 15.

⁸ Ramírez, CE, 34.

Desde esta perspectiva que concibe la Estética como reflexión de la dimensión de creación humana en general, pretendemos realizar nuestra lectura estética de la propuesta pedagógica freiriana que concibe la educación como el proceso de *formación* que posibilita la aparición y la intervención en el mundo de *sujetos* creadores, de espíritus activos.

Antecedentes generales y trayectoria intelectual de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nació en Recife, Brasil el 19 de Septiembre de 1921. Fue hijo del general Joaquín Temístocles Freire, originario de Río grande, Brasil, y de Edeltrudes Neves Freire, ama de casa y bordadora, originaria de Pernambuco, Brasil. Expresa Moacir Gadotti, uno de sus principales intérpretes, que este pensador vivió una infancia feliz, al lado de su padre y su madre, que aunque educados dentro de la cultura patriarcal de inicios del siglo XX siempre le mostraron su cariño; incluso cuando su padre se formó en la milicia nunca fue autoritario, sino que siempre buscó armonizar entre libertad, autoridad y afecto,⁹ detalles que marcarían su vida para siempre.

Su primera escuela fue privada, la cual tuvo que abandonar cuando, al tener diez años, su familia se vio obligada a mudarse a Jaboatão al sentir la crisis económica que había comenzado dos años atrás en todo el nordeste brasileño, y fue en esa etapa cuando Freire conoció lo que era el hambre y la miseria. Tres años más tarde el padre de Freire muere, acontecimiento que retraso aún más su regreso a la escuela, así que fue hasta los 16 años cuando regresa a estudiar el quinto grado.

En la ciudad de Jaboatão empezó a convivir con niños y adolescentes campesinos, así como con hijos de obreros habituándose poco a poco a una manera distinta de pensar que se correspondía a su vez con otra sintaxis, la del lenguaje popular, la cual intentó comprender más tarde con toda rigurosidad en su apuesta pedagógica como educador popular.¹⁰

La madre de Freire lo formó en la religión católica, influencia que marcaría rotundamente su comportamiento y sus ideas político-pedagógicas. Sin embargo, en su trabajo intelectual, Freire atribuirá al cristianismo que profesaba un valor progresista, razón por la cual criticaría la iglesia de los opresores y a la que opondría la iglesia profética, que ve en el futuro la esperanza y que es la iglesia de los oprimidos. Más tarde esto dará razón de la forma en que Freire influye en la teología de la liberación y cómo ésta, a su vez, influye en el aporte teórico de aquél.

⁹ Moacir Gadotti, *Paulo Freire. Su vida y su obra* (Bogotá-Colombia: CODECAL, 1991), 21. En lo sucesivo PF.

¹⁰ Gadotti, PF, 22.

En 1942, cuando tenía más de 20 años de edad, consiguió una beca para estudiar en la Facultad de Derecho de Recife, su ciudad natal, donde estudió hasta graduarse. En esta época conoció a Elza Maia Costa de Oliveira, una alfabetizadora que era 5 años más grande que él, con quien se casaría en 1944, tendría 5 hijos y quien lo estimularía para que se dedicara sistemáticamente a sus estudios, además de contribuir enormemente al método de alfabetización y a la teoría educativa que hoy le dan a Freire su reconocimiento.

Comenzó a estudiar la gramática de la lengua portuguesa porque adoraba los problemas del lenguaje. Después empezó a enseñar gramática portuguesa, y fue en ese momento que comenzó a intuir la importancia del diálogo y la comprensión de la expectativa de los estudiantes. En esa época Freire descubrió su pasión pedagógica, a la que, impulsado por su primera esposa, Elza, se dedicó enteramente abandonando así la abogacía.

En 1959, Freire obtiene el grado equivalente al de Doctor al presentar la tesis titulada *Educación y Actualidad brasileña* con la cual concursó para obtener la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación en la Escuela de Bellas Artes en Recife y en la que ya apuntaba su teoría de la educación, al señalar que el problema de educación en su país no correspondía sólo a una falta de escuelas a las que pudiera integrarse el pueblo brasileño, sino que la educación vigente, a la que después llamaría *bancaria*, estaba completamente desarraigada del contexto que se vivía en Brasil y ajena a las necesidades de la gente, sobre todo de la clase popular. Este documento es revisado y reestructurado más tarde, durante el exilio, publicándose así su primera gran obra *La Educación como Práctica de la Libertad*, en Chile en 1969. En ésta desarrolla un análisis sobre el proceso de liberación al que llama *concientización*, propósito fundamental de la educación liberadora que consiste en el impulso del desarrollo de la conciencia crítica de los seres humanos sobre la realidad para orientarla hacia un ejercicio de la libertad en la intervención del ser humano sobre el mundo que habita.

Tenemos que señalar que las ideas pedagógico-políticas de Freire surgieron en un contexto específico: en la década de los 60, al nordeste de Brasil, la mitad de sus 30 millones de habitantes eran analfabetos, vivían en la cultura del silencio y por ello el sueño de este

pensador consistió en brindar condiciones de posibilidad para que aquéllos se adueñaran de su palabra y de su destino para superar el colonialismo.

Brasil, como muchos otros países de América que fueron colonizados, sufrió 400 años de esclavitud y dictadura desde que llegaron los explotadores portugueses en el año 1500, quienes estando interesados en extraer todas las riquezas de los nuevos mundos, poco o nada se preocuparon por la vida sus habitantes. Los colonizadores rápidamente reclutaron a los habitantes indígenas para trabajar en la construcción de plantaciones y cortar árboles para después enviarlos al continente europeo.

Cuando los indígenas nativos ya no fueron suficientes para este trabajo, pues casi la mitad de ellos encontraron ahí su muerte, tuvieron que llevar la nueva mano de obra esclava de África a Brasil para seguir trabajando la tierra y extraer el metal dorado que se exportaría al viejo continente. Cuando por fin Brasil declaró su independencia en 1822 casi ninguna libertad fue otorgada a los esclavos, y la abolición de la esclavitud no se llevó a cabo sino hasta 1888, siendo el último país del nuevo continente en hacerlo. Cómo no pensar en un gran atraso para este sector, enorme, de la población brasileña si sólo la élite que dirigía el país era educada. Resulta claro que para la población dominante no fuera necesario que los esclavos que labraban las tierras y extraían el oro pensarán.

Es hasta 1930 que comienza a sistematizarse la educación y aunque se suponía que la educación para niños entre 7 y 10 años sería obligatoria y universal la mayoría no iba a la escuela, lo que daba como resultado millones de adultos analfabetos y millones de niños destinados a serlo, pues sus condiciones económicas, sociales e históricas los imposibilitaban para la educación.

El Brasil que vio nacer a Freire, y que lo constituyera como adulto, le dibujaba un presente que aún guardaba mucho de ese pasado esclavócrata, pero matizado de distinta forma y expresado en las discriminaciones aristocráticas de las diferencias de las clases sociales, que después él ampliará en su análisis de acuerdo a la discriminación por raza, sexo y género.

Es bajo estas circunstancias que Freire comenzó a trabajar desde la década de los 50. Entre los años 1946 y 1954, habiendo ya abandonado la abogacía y después de vivir la experiencia de dar clases de portugués, descubre su vocación pedagógica y es invitado a participar en el

SESI (Servicio Social de la Industria), en Recife, donde estuvo durante 8 años. Este organismo fue creado con objetivos asistenciales para la clase trabajadora y sus familias, pero en realidad tenía como propósito opacar la realidad y obstaculizar la elevación de la clase trabajadora y no hacer crítica su conciencia. Freire llegó a ser director, así que coordinó los trabajos de los maestros con los niños, hijos de los obreros, además de trabajar con sus familias. Él quedó encargado de estudiar las relaciones entre alumnos, maestros y padres de alumnos. Aprendió a dialogar con la clase trabajadora, a comprender su forma de aprender el mundo a través de su lenguaje. Ahí se convirtió en educador y se percató de un grave error que cometía en el trabajo con los obreros y sus familias, comprendió que no podía existir un verdadero diálogo entre él y la clase obrera porque él les hablaba como académico, con un lenguaje ajeno al lenguaje popular de los trabajadores. A partir de entonces el estudio del lenguaje del pueblo fue el punto de partida para el perfeccionamiento de sus trabajos posteriores.¹¹

Después de concluir el trabajo en el SESI, Freire se integra al movimiento llamado *Movimiento de cultura popular*, que surge en el año 1958 y funciona hasta 1960 sólo para la alfabetización de adultos. En el año 1961 la iglesia crea con los mismos principios el *Movimiento popular de base*, donde además de alfabetizar se concientizaba a los adultos tratando de rescatar la acción cultural de las masas, recuperando el lazo entre educación y cultura. Desde su fundación Freire comienza a poner en marcha su método de alfabetización, en el que profundizaremos en el capítulo I de este documento, a través de la creación de círculos de cultura y centros de cultura popular.¹²

En 1963 continúa trabajando, pero ahora en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, de reciente creación, en aquel entonces, y donde Freire fue el primer director. Aquí es donde comienza su trabajo en la zona más pobre de Brasil, el Noreste, con miles y miles de adultos analfabetas. Los resultados fueron sorprendentes, pues en sólo 45 días 300 trabajadores fueron alfabetizados. La noticia impactó tanto a la opinión pública que rápidamente se decidió aplicar el método en todo el país, pero ahora con el apoyo del gobierno federal. Entre junio de 1963 y marzo de 1964 se realizaron cursos de formación

¹¹ Gadotti, PF, 26, 27.

¹² Gadotti, PF, 27.

para coordinadores en la mayoría de las capitales de los estados brasileños. Grandes campañas de alfabetización se gestaron, pero el 31 de marzo de 1964 el presidente Goulart, quien había iniciado la revolución brasileña atendiendo principalmente la reforma agraria, tributaria, administrativa, bancaria y educativa, además de elaborar propuestas para desarrollar la economía y combatir el déficit público y la inflación, aunque éstas no fueron nunca aprobadas, fue derrocado por un golpe de estado militar con el apoyo de Estados Unidos.¹³ Según Gadotti, estaba prevista la instalación de 20 mil círculos de cultura para 2 millones de analfabetos, pero el golpe reprimió cualquier movilización, incluso persiguió a quienes colaboraron en esa iniciativa. Freire fue uno de ellos y estuvo encarcelado durante 70 días considerado subversivo; cuando fue puesto en libertad tuvo que refugiarse en la embajada de Bolivia, pero pronto se encontró ahí con un golpe de estado, por lo que tuvo que partir hacia Chile donde permaneció durante casi 5 años dedicándose principalmente a la educación de campesinos adultos. Sin embargo, Freire encontrará en la experiencia del exilio la posibilidad de sistematizar su postura al tomar distancia de su país de origen dando como resultado la creación de sus dos primeras grandes obras: *La Educación como Práctica de la Libertad* publicada en 1969 y la *Pedagogía del Oprimido* en 1970.

En los años 60 Freire vio a su pensamiento y a su quehacer imbuirse de la influencia del marxismo, existencialismo, personalismo y de la fenomenología, con pensadores tales como Marx, Lukács, Sartre, Heidegger, J. Ortega y Gasset, Karl Jaspers, Max Weber, E. Mounier, Albert Memmi, Erich Fromm, Frantz Fanon, Merleau-Ponty, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller, Simone Weil y Amílcar Cabral. La Teoría crítica vendría a ejercer gran influencia sobre él en la década de los 70, sobre todo el pensamiento de Antonio Gramsci y Herbert Marcuse.¹⁴

Todas estas influencias enmarcaron y reafirmaron los fundamentos de los postulados del método que creó a partir de su práctica. Según Gadotti la obra de Freire ha sido un parteaguas con relación a la práctica pedagógica tradicional, pues propone una nueva concepción de la relación pedagógica en la que no se dé una transmisión de contenidos de forma vertical sino

¹³ Carlos Díaz Marchant, *Pensamiento pedagógico de Paulo Freire*, 2da. ed. (México: Ed. Pelicanus, 2010), 37-39. En lo sucesivo PPF.

¹⁴ Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres (comp.), *Paulo Freire. Una biobibliografía*. Primera edición en español (México: Siglo XXI, 2001), 45, 98. En lo sucesivo PFB.

que sea un proceso de formación mutua, dialógica y permanente en la que educadores y educandos colaboren en la construcción del conocimiento, por lo que es importante saber cuánto interviene en este proceso el saber de experiencia hecho, el sentido común, tanto del educando como del educador, que sin embargo debe superarse.

Freire apunta hacia una concepción de la educación en la que el punto de partida sea un contexto concreto al que se intenta responder. El contexto del que él parte, y sobre el que reflexiona ampliamente en *La Educación como Práctica de la libertad*, entre 1960 y 1970, es el del desarrollo económico y el movimiento de superación de la cultura colonial en las *sociedades en tránsito* en Brasil, así como de la posición que debía asumir el educador dentro de este proceso.

En este texto Freire clarifica los postulados que deben estar presentes en el tipo de educación liberadora: 1) debe ser capaz de mostrar la situación de opresión en que se vive, y 2) debe llevar al hombre¹⁵ a una nueva postura frente a su realidad, a una actitud crítica frente a los problemas del tiempo y espacio en que habita, para avanzar así a la construcción de una nueva sociedad, justa y democrática. Al final Freire expone la manera en que debe llevarse a cabo la alfabetización para que realmente promueva la libertad y el respeto a la dignidad de las personas. Este método debe ver en el hombre no un ser pasivo sino un sujeto, pues debe constituirse como un proceso de creación. La democratización de la educación exhorta a una democratización de alcance más amplio, la de la cultura.

En 1970 sale a la luz la obra más conocida de Freire, *Pedagogía del Oprimido*, que es altamente criticada por la supuesta vaguedad del concepto de *oprimido* y de *pueblo*, que él mismo aclarará, junto a otras críticas, décadas después en la propia relectura de su texto en *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.¹⁶ En aquél texto indica que la labor del educador es realizar un trabajo que permita a los hombres convertirse en hombres radicales, revolucionarios. Esta pedagogía no puede ser realizada por los opresores, pues debe ser un instrumento que permita a los oprimidos llegar primero al

¹⁵Decimos hombre porque bajo esta denotación Freire habla tanto de hombres como de mujeres. Es hasta después de 1971 que Freire comienza a hablar de hombres y mujeres liberándose.

¹⁶ Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, (México: Ed. Siglo XXI, 2014), En lo sucesivo PE.

descubrimiento de sí mismos para luego reconstituirse como sujetos al asimilar la deshumanización que permea en su sociedad y que debe ser superada para poder recuperar su humanidad. La constitución de un hombre liberándose.

Durante toda la década de los 70, su segunda parte del exilio, europea y africana, momento en que Freire reside en Ginebra, Suiza, invitado a trabajar por el Consejo Mundial de Iglesias,¹⁷ comienza a realizar un trabajo de gran alcance. Su *Pedagogía del Oprimido* aparece en 1970 en Nueva York, y a partir de ahí comienza a ser traducida a varias lenguas. En 1974 ya había sido traducida al español, al italiano, al francés, al alemán, al holandés y al sueco. Además estaba a punto de publicarse en Londres por la editorial Penguin Books, y gracias a la eficacia de tal editorial se hizo llegar la *Pedagogía* a África, Asia y Oceanía.¹⁸ *Pedagogía del Oprimido* es publicada al portugués hasta 1975.

Afirma Freire que aquella época fue enormemente enriquecida por la experiencia del exilio, pues le permitió pensar y repensar la relación con el contexto original, viviendo y conviviendo en el *contexto prestado*. Por causa de la *Pedagogía* pudo entrar en contacto con la dura realidad de una de las dimensiones más dramáticas del tercer mundo en el primer mundo, la realidad de los trabajadores *inmigrantes*. Freire comprendió que la discriminación racial, de clase, de sexo no es exclusiva de los países tercermundistas.¹⁹

Freire trabajó en distintos proyectos en algunos países de África como Angola, Guinea Bissau,²⁰ cabo verde, São Tomé y Príncipe. Así como en Ginebra, Australia, Nueva Zelanda, Papuasía-Nueva Guinea, Fidji, estos dos últimos pertenecientes a Oceanía, E.U.A., Chile, Argentina, México, Nicaragua y ya a principios de la década de los 90 en El Salvador, por mencionar algunos.

¹⁷ Organización que en aquella época desempeñó un papel muy importante en el proceso de liberación de los nuevos países africanos.

¹⁸ Freire, PE, 148.

¹⁹ Freire, PE, 151.

²⁰ De su experiencia pedagógica en este país se desprende su texto publicado en 1977 titulado *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Undécima edición en español (México: Siglo XXI, 2004).

Fueron muchas las actividades que Freire realizó en 1973 como jefe del departamento de educación del Consejo Mundial de Iglesias, y en este gran camino se encontró con negros, chicanos, indios, trabajadores inmigrantes y grupos del movimiento por la emancipación de la mujer. Para este entonces Freire ya había recibido y respondido, en 1971, numerosas cartas, sobre todo de mujeres estadounidenses, haciendo un reclamo por el uso de un lenguaje machista en la *Pedagogía*.

Freire regresa definitivamente a Brasil en marzo de 1980 después de 15 años de exilio. A su regreso encontró reanimado el debate en torno a los problemas educativos y el compromiso con la clase trabajadora, pues pese a que la situación política no era la misma, las condiciones sociales y económicas de la población no habían sufrido cambios notables. Detectó además, con rapidez, la manipulación y domesticación que la televisión brasileña generaba sobre todo al producir sueños alienantes e inaccesibles sobre todo para clase dominada.

A su llegada es invitado a formar parte de la Universidad de Campinas y la Pontificia Universidad Católica, ambas en São Paulo. Durante los años 80 recibe varios reconocimientos: en 1986 por la Unesco el premio “Paz y educación”, durante 1987 y 1988 es nombrado Doctor Honoris Causa por la Universidad de Barcelona, España, como homenaje a su gran trayectoria, y en 1989 por la Universidad de Boloña, Italia.²¹

En 1988 es invitado a tomar el cargo de Secretario de Educación Pública de São Paulo, cuando el Partido de los Trabajadores ganó por primera vez en la historia de la ciudad las elecciones municipales, cuya autoridad quedó en manos de Luiza Erundina, quien fuera su compañera de partido. Freire trabajó ahí durante dos años, de 1989 a 1991, encontrando a su llegada una Secretaría en ruinas tanto pedagógica como físicamente. Así que ahí asumió la gran responsabilidad de administrar la educación municipal de toda la ciudad.²² Esto se verá reflejado en sus obras posteriores, de la década de los 90, donde el Estado tomará un papel de gran importancia en la construcción de la *educación pública popular* y ésta asumirá la responsabilidad de formar *ciudadanos* en el contexto neoliberal. Entre sus publicaciones más importantes tenemos *La educación en la ciudad* (1991), *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (1992), *Política y Educación* (1993), *Cartas a*

²¹Marchant, PPF, 68-70.

²²Gadotti y Torres, PFB, 75.

quien pretende enseñar (1993), *La naturaleza política de la educación* (1994), *Cartas a Cristina* (1994), *A la sombra de este árbol* (1995) y *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (1996). Todas estas influenciadas, desde los años 60, por las lecturas hechas de grandes pensadores a quienes Freire accedió críticamente. En los años 90 Freire había dialogado también con los textos de Jürgen Habermas, Bodgan Suchodolsky, Georges Snyders, Rosa Luxemburgo, Claude Leffort, Althuser, Eric L. Hobsbawm,²³ sin abandonar jamás los revisados entre 1960 y 1970, pues seguían impactando fuertemente su pensamiento.

Lo que propuso Freire como Secretario de educación fue un cambio estructural en la educación, que incluía el Programa de formación permanente del maestro, la alfabetización de jóvenes y adultos y la práctica de la interdisciplinariedad. Se creó así el Movimiento de alfabetización de la ciudad de São Paulo (MOVA-SP), que buscaba ante todo realizar acciones que rescataran la ciudadanía y el compromiso de los sujetos en la vida pública, es decir, formar ciudadanos, sujetos comprometidos socialmente.

Por esta razón, para Carlos Alberto Torres, otro de sus más importantes lectores, la campaña de alfabetización que emprende Freire rebasa la metodología de una instrucción formal, pues el analfabetismo, lejos de considerarse una “enfermedad social”, como fue considerado por posturas ingenuas durante la década de los 60, es una consecuencia de una estructura de clase jerárquica o de procesos históricos violentos como es la colonización como conquista brutal e invasiva. Freire comprende la campaña de alfabetización como un acto político y como un acto de conocimiento dentro del proceso nacional de reconstrucción, y sólo tendrá éxito bajo condiciones de alteraciones progresivas y radicales de las relaciones sociales y de producción en la sociedad.²⁴

²³ Gadotti y Torres, PFB, 100.

²⁴ Gadotti y Torres, PFB, 107-112.

CAPÍTULO I

De la propuesta pedagógica freiriana

Paulo Freire ha sido reconocido por sus postulados pedagógicos y su filosofía de la educación como uno de los pensadores latinoamericanos más importantes del siglo pasado. Su propuesta educativa cobra gran vigencia en la época actual, pues el contexto bajo el cual realiza su análisis quizá pueda darse por superado, pero los problemas crónicos de aquél aún no, grandes y graves injusticias, siguen gestándose no sólo en las relaciones interhumanas, sino en las relaciones entre seres humanos y el lugar que habitan. Su obra es un pasaje casi, por no decir que, obligado en el análisis de la historia de las ideas pedagógicas, sobre todo por los aportes que ha proporcionado por su pertenencia a la primera generación de educadores dedicados a los estudios críticos sobre educación, o bien a la llamada *Pedagogía crítica*, que, según Carlos Alberto Torres,²⁵ analiza de forma primordial los siguientes temas: 1) pensar no sólo en la capacitación permanente de docentes y administradores de la escuela, sino de emprender una investigación que pretenda definir cuáles son los problemas más apremiantes en la educación contemporánea, 2) la reflexión respecto de la relación entre educación y poder, así como el análisis de la educación como manifestación de dominación de las mayorías; mujeres, trabajadores y clases desfavorecidas y 3) el análisis de la interacción entre capitalismo, democracia y educación.

Otra de las razones del éxito de sus planteamientos teórico-prácticos, según Torres, fue la cercanía entre su filosofía educativa inicial y la teología de la liberación que nace en 1965 en América latina cuando el pensamiento de la iglesia católica, y otras cristianas, después del Consejo Vaticano segundo, entró en un proceso de transformación ideológica y de ampliación de sus sistemas y estrategias socioculturales dirigidas a la sociedad civil. En los documentos finales de La Conferencia de Medellín en 1968, que fue una asamblea regional de Obispos, se asoma la influencia que el pensamiento freiriano ejerció en su proceso de transformación, pues el texto sobre educación de tales documentos afirma que los métodos didácticos están más preocupados por la transmisión de conocimientos que por la creación, entre otros valores, de un espíritu crítico de aproximación a la realidad. Es una educación

²⁵ Carlos Alberto Torres, *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*, 1ra. Ed. en español, (México: Ed. Siglo XXI, 2004), 29-31. En lo sucesivo EPB.

uniforme que no reconoce el pluralismo humano, es pasiva, orientada a sostener una economía basada en el ansia de “tener más” y mantener las estructuras económicas y sociales imperantes. La alternativa de una educación para la liberación debe posibilitar al educando ser el sujeto de su propio desarrollo.²⁶ Ignacio Ellacuría, filósofo y teólogo español, describe el propósito de la teología de la liberación de la siguiente forma:

La teología de la liberación pretende no sólo un cambio en las personas y en la sociedad, sino también en las estructuras socio-históricas de América Latina y, por extensión, de otras partes del mundo, en cada caso según circunstancias. Ese cambio se nombra e interpreta en términos de liberación. Esa liberación que en términos teológicos puede expresarse paulatinamente como una liberación del pecado, de la ley y de la muerte, puede expresarse en términos históricos como liberación de todo aquello que oprime al hombre y le impide gozar de su vocación de hijo libre de Dios. Esta teología parte de una experiencia fundante, que le acompaña en todo su desarrollo teórico, consiste en la comprobación física y en la vivencia de que la mayor parte de la población latinoamericana vive en condiciones de pobreza y/o miseria y de opresión social y política, resultado de una injusticia estructural histórica, de la cual son responsables por comisión u omisión distintos sujetos sociales (clases, naciones, imperios) y distintos dinamismos económicos y políticos. Ante esta situación la teología de la liberación, primero como movimiento de fe más o menos reflexiva, y después como reflexión racional explícita, se pregunta qué dice la fe cristiana tanto en el orden de las causas como en el orden de las soluciones, y se pregunta asimismo qué debe hacer para conseguir que los pueblos oprimidos consigan a través de procesos de liberación convertirse en pueblos libres, que como tales puedan realizar y gozar lo que es posible históricamente de la presencia del reino de Dios entre los hombres.²⁷

La obra freiriana también ha sido un gran impulso para otras movilizaciones sociales y políticas que buscan lograr condiciones de vida más justas, por ejemplo la educación popular feminista como esfuerzo emancipatorio de las mujeres. Esto sucedió sobre todo a partir de sus planteamientos de la década de los 80 y 90, ya que en esta época destaca la injusticia y la discriminación racial, de sexo y género, pues en sus orientaciones iniciales sólo enfatizó en el concepto de opresión y discriminación de clase como una de las fuerzas principales detrás de las injustas estructuras sociales. Así también para las movilizaciones sociales de negros víctimas de la injusticia en contextos americanos y sudafricanos.

²⁶ *Documentos finales de Medellín*, Buenos Aires, Paulinas, 1971, 70-72, en Gadotti y Torres, PFB, 100,101.

²⁷ Ignacio Ellacuría, *La teología de la liberación frente al cambio sociohistórico de América Latina*, San Salvador, El Salvador. Versión electrónica, disponible en <http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/1063/1/RLT-1987-012-C.pdf>

Cabe aquí, por tanto, ampliar el análisis de la apuesta pedagógica y política que lo ha mantenido vigente hasta nuestros días con la intención de ubicar los elementos que puedan orientar su interpretación y aplicación estética y no sólo política. Recordemos que los postulados de Freire comenzaron a gestarse desde la década de los 50 con su práctica educativa impartiendo clases de portugués y después con su participación en el SESI, pero es hasta la década de los 60 que sistematiza esa práctica y esa vocación pedagógica en los planteamientos teóricos de su obra *La educación como práctica de la libertad*²⁸ donde desarrolla el significado que la educación debe adquirir en medio de las dolorosas transformaciones por las que el Brasil de la década de los 60 estaba atravesando. Él plantea una propuesta pedagógica y política liberadora a fin de enfrentar los problemas de su tiempo para avanzar así a la construcción de nuevas y mejores condiciones de vida.

²⁸ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI, 1969). En lo sucesivo EPL.

1.1 Pedagogía de la Liberación

La Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire es una propuesta teórica que va más allá de un método de alfabetización, pues constituyó su análisis filosófico sobre una educación alternativa a la tradicional y oficial definida como *educación bancaria* en la que el educador asumía rígidamente el supuesto de ser el que siempre sabe y los educandos ser siempre los que no saben. Esto significa que el único margen de acción de los educandos se reducía a recibir las narraciones del educador como depósitos de conocimientos, guardarlos y archivarlos mecánicamente en su memoria. Freire por su parte planteó una educación que se propuso establecer las condiciones de posibilidad para que los seres humanos se sintieran sujetos de su pensar asumiendo su visión del mundo, y que discutiéndola y problematizándola con otros descubrieran las tareas para su praxis transformadora.

Es por ello que la pedagogía liberadora formó parte de una estrategia global de acción política frente a la situación de dominación que sufrían las sociedades latinoamericanas, particularmente la brasileña. Si bien, Freire no pensó que la educación sola podía cambiar las condiciones de un contexto social, económico, político y cultural alienante, opresor e injusto, sí creyó que podía posibilitar la toma de conciencia de los factores de alienación y deshumanización para después orientar, a través de una formación crítica de esa toma de conciencia, el compromiso de las voluntades hacia el cambio de esas condiciones. Por esta razón es de suma importancia que examinemos y valoremos con mayor profundidad sus planteamientos, pues la dominación y dependencia no son sólo términos aplicables a los modelos pedagógicos o a las prácticas educativas concretas, sino realidades de los individuos. Esta es la razón de que la educación para Freire se caracterice por ser un proceso que pretende lograr el desarrollo de la conciencia crítica o *concientización*²⁹ de los seres humanos respecto de las condiciones de injusticia y opresión que experimentan.

²⁹ Freire hace una distinción entre lo que es la concientización y la pura toma de conciencia. Esta última tiene que ver con la percepción de la realidad, las circunstancias concretas en que se vive y las situaciones injustas que se experimentan, es decir, identificar cuáles son las situaciones-límite. “La concientización es la toma de conciencia que se profundiza, es su desarrollo crítico. La concientización implica acción (transformadora) la toma de conciencia no.” Esta referencia se puede localizar en el glosario del texto PFB, 739.

Es así que la pedagogía freiriana busca que los individuos, tanto oprimido como opresor, redescubran su proceso histórico y se vean insertos en él; alfabetizarse, educarse, no consiste sólo en leer y escribir palabras, sino que el sentido de la alfabetización es decir y escribir su propia vida, ser testigos y autores de su propia historia. Esto es, crear y recrear la propia existencia, objetivar el mundo que les rodea, problematizarlo, enfrentarlo y transformarlo de forma consciente y responsable en compañía de los otros, pues para Freire la *praxis* es siempre cooperativa y dialógica. Por tanto, su método buscó despertar el interés de los seres humanos en base a sus propias experiencias para generar una transformación social y cultural en la que se plantearan nuevas formas de existir.³⁰ Es decir, considerar a los individuos como sujetos y no como objetos, pues los sujetos intervienen para cambiar la sociedad y llegan a ser creadores de cultura; como objetos son domesticados y son dependientes de otros, no crean mundo y no participan activamente en la transformación de su *realidad*³¹ social, política y económica. Lo que Freire pretende es una humanización dinámica a través de la alfabetización, por ello más que aprender herramientas para la expresión, leer y escribir, el objetivo de este proceso es el de la *concientización*; que significa un intento serio de la integración, inserción crítica, del ser humano a la realidad como sujeto de la historia.³² Esta posibilidad del sujeto de construir su propia existencia, de constituirse como protagonista y creador de su historia representa para Freire la dimensión más vasta de la creación. El ser humano se autoconfigura cuando participa en la construcción de formas de existencia más dignas.

Como hemos mencionado, para Freire la educación liberadora es *praxis*,³³ ejercicio simultáneo de reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo y

³⁰Freire diferencia la *vida* de la *existencia*. La vida es la situación en que la naturaleza nos ha dejado; la existencia es construida por nosotros. "Y es precisamente porque nos fue posible, gracias a la invención de la *existencia* – algo más que la vida misma y que nosotros creamos con los materiales que la vida nos ofreció-, desplazar de la especie para nosotros el punto de decisión de mucho de lo que estamos y estaremos siendo", en Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (México: Siglo XXI, 2004), 104.

³¹ "No es sólo un dato objetivo, hecho concreto, sino también la percepción que el hombre tiene de ella." Esta referencia se puede localizar en el glosario del texto PFB, 735.

³²Paulo Freire, *Sobre la acción cultural* (Santiago de Chile: ICIRA, 1972), 32.

³³"Es la unión que debe establecerse entre lo que se hace y lo que se piensa acerca de lo que se hace. La reflexión de lo que hacemos en nuestra labor diaria, con el fin de mejorarla, se puede denominar con el nombre de *praxis*. Es la unión entre la teoría y la práctica. Concepto común en el marxismo, que es también llamado filosofía de la *praxis*, designa la reacción del hombre a sus condiciones reales de existencia, su capacidad de insertarse en la producción (*praxis* productiva) y en la transformación de la sociedad (*praxis* revolucionaria)." Esta referencia se puede localizar en el glosario del texto PFB, 733,734.

orientarlo a una nueva sociedad. Se trata de una educación que tiene como característica fundamental ser dialógica, es decir, que implica el encuentro con otros en el proceso de creación de nuevas realidades y significados, que comienza con la apropiación de la palabra, una palabra que sólo tiene sentido pronunciar en tanto expresa la realidad existencial del que discurre.

Por ello la búsqueda y el ejercicio de la libertad implican un enfrentamiento con la realidad; la *emergencia* del individuo ante la vida que experimenta. Un parto doloroso para los seres que adecuados a la realidad están *inmersos* en ella. Los fines de la práctica educativa que se desarrollaba en aquella época en Brasil no eran emancipatorios, pues se caracterizaba por manipular y domesticar al educando, que sin posibilidad de emprender un examen de sus circunstancias, tampoco podía ser dueño de su propia voz, de su discurso, de la palabra, que para Freire es un derecho fundamental de los humanos, y que ha sido negado a los hombres y mujeres analfabetas de las sociedades colonizadas.³⁴ Por esta razón el analfabetismo no fue concebido por la educación liberadora como un mal o enfermedad que necesitaba erradicarse, sino como la explicitación de la estructura de una sociedad en un momento dado, en este caso la de Brasil.

Entonces, diremos que la pedagogía de Freire no postula modelos de adaptación sino de ruptura, de cambio, de transformación total. Su método de alfabetización para adultos pertenecientes a los pueblos y sectores oprimidos de la sociedad marcó una significativa diferencia en relación a los métodos anteriores. La educación tradicional trataba de un aprendizaje mecánico de frases simples y alienantes; en cambio él sugirió que la práctica educativa debía partir de *temas generadores* según el universo vocabular de los educandos. Estos temas, que debían ser establecidos por el grupo de estudiantes, a partir de su contexto concreto, tenían que abrir las discusiones colectivas de los *círculos de cultura*,³⁵ acerca de

³⁴ Freire, EPL, 9-15.

³⁵ "Es una escuela diferente, donde se discuten los problemas que tienen los educandos y el educador. Aquí no puede existir el maestro tradicional ('bancario') que todo sabe, ni el alumno que nada sabe. Tampoco pueden existir las lecciones tradicionales que solamente sirven para ejercitar la memoria de los estudiantes. El círculo de cultura es un lugar- junto a un árbol, en la sala de una casa, en una fábrica, pero también en una escuela-, donde un grupo de personas se reúne para discutir sobre la práctica: su trabajo, la realidad local y nacional, su vida familiar, etc. En el círculo de cultura los grupos que se reúnen aprenden a leer y escribir, al mismo tiempo que aprenden a 'leer' (analizar y actuar) su práctica. Los círculos de cultura son unidades de

cuestiones locales, regionales y nacionales. Aquí los maestros y alumnos aprendían juntos, contrariamente a la concepción tradicional de la escuela en la que el método se centraba en la autoridad del maestro. Estas particularidades hacen de la propuesta pedagógica freiriana un camino viable para la transformación de las prácticas educativas concretas actuales, pues hemos de reconocer que después de casi seis décadas de haber articulado Freire sus planteamientos el autoritarismo, la verticalidad, la dominación, la violencia ejercida dentro del proceso de constitución de las personas no son condiciones superadas ni dentro de las aulas ni en la realidad más próxima y cotidiana de los seres humanos ni en medio de sus relaciones entre sí y con el mundo.

enseñanza que sustituyen a la escuela tradicional de resonancia infantil o desagradable para personas adultas.” Esta referencia se puede localizar en el glosario del texto PFB, 720.

1.2 El Método de Alfabetización

Tal como hemos establecido en el apartado anterior, Freire propone una educación problematizadora que es liberadora en la medida en que provoca una reflexión y acción consciente y creativa de las clases oprimidas para que amplíen su horizonte del mundo, recuperen su dignidad y construyan un mundo esperanzador. Tal como hemos afirmado la alfabetización parte del texto-contexto de un tema generador, por ejemplo, acerca del trabajo y los derechos del trabajador; estos generan debates, así como la lectura y escritura de textos relacionados con otras actividades con lo que se acrecienta el conocimiento. Estos debates se dan de forma democrática y planificada, y el maestro, el educador, ha de fungir como coordinador, por lo que se vuelve guía en el proceso de autoformación y liberación de los individuos. Así, los educandos pueden conocer mejor el mundo y tener una posición frente a los problemas sociales que se van desvelando.

El Método Paulo Freire buscó apoyar la transformación de los alfabetizandos en sujetos de su propio aprendizaje, su proceso de *concientización*, su protagonismo político y su proyecto de vida. Esta intención y esta praxis freiriana contribuyó al levantamiento de la voz de los brasileños, principalmente campesinos, que se encontraban en situación de marginación y dominación; situación que los llevaba a vivir sus circunstancias en silencio y con resignación.³⁶ Circunstancias tales como el colonialismo, la manipulación, la anestesia para pensar y la invasión cultural³⁷ obstaculizaban el desarrollo de la criticidad de los individuos y dañaban su constitución integral como personas. Cosificados y violentados en su ser perdían también la posibilidad de tener un discurso propio, de pronunciar el mundo con sus propias palabras. Por lo que podemos afirmar que su método es de *formación de conciencia crítica* y no sólo de alfabetización. El quehacer de esta pedagogía debe apuntar a la liberación de los seres humanos, por lo que es imprescindible realizar un análisis ideológico de la educación dominante, y señalar que el lenguaje es el vehículo donde se revelan con más claridad esos trazos de autoritarismo e incluso racismo. Resulta una gran paradoja que el

³⁶María José Vale, et. al., *Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico*, (Brasil: Projeto Memória, 2005).

³⁷ Consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos imponiendo a éstos su visión del mundo en la medida en que frenan su creatividad e inhiben su expansión en amplio sentido.

poder del discurso como vehículo de liberación humana, se resuelva en el discurso del poder y que una de sus principales posibilidades al discurrir sea silenciar a los demás.

La posibilidad discursiva se arranca al oprimido en el momento en que éste se asume como cosa y no como un *cuerpo-consciente*. Esto significa que el ser humano debe ser capaz de objetivar y problematizar su situación mediante su *conciencia*, ser capaz de reflexionar sobre la manera en que la realidad se presenta ante ella y dirigirla y dirigirse hacia el mundo para algo, es decir, *intencionalmente*. En este sentido nuestra conciencia, que está encarnada en un cuerpo, siempre es *conciencia de*; esto lo toma Freire de la Fenomenología de Edmund Husserl, siendo una de las influencias más importantes de su pensamiento.³⁸

En este método pedagógico se tiene conciencia de sí, del otro y de lo otro, y esto permite la comunicación y la *intersubjetividad* de conciencias para elaborar el mundo, en el que cada sujeto debe asumir su responsabilidad histórica como colaborador de la realidad siempre inacabada. Por esta razón el objetivo primordial de la alfabetización es la *concientización* mediante una práctica educativa que es esencialmente dialógica, pues no se trata únicamente de condicionamientos materiales como los que hemos mencionado líneas atrás: educación bancaria ajena a la situación existencial de los educandos, situación de opresión cultural, la colonización y la invasión cultural, sino que hay aspectos internos que desarrollan los participantes del discurso de dominación y que sustentan las condiciones materiales de manipulación, del uso y abuso de poder. En primer lugar, los oprimidos hospedan la idea de su opresor como modelo ideal de hombre; en segundo lugar, el ejercicio de la libertad implica la responsabilidad por las acciones y decisiones propias, por lo que se muestra aversión a la participación (servidumbre voluntaria); tercero, el oprimido se asume como espectador, como objeto, acepta su cosificación; cuarto, el oprimido termina por introyectar esa realidad como suya. Por otro lado, los opresores, a su vez oprimidos por un sistema alienante, se asumen como portadores de la verdad, creadores de la cultura y defensores de una realidad cristalizada que hacen beber a grandes sorbos a los oprimidos. Entonces para ellos es imposible pensar en el cambio, su futuro es la repetición del presente y su vida se torna desesperanzada. Por lo que la liberación que brinde esta pedagogía deberá ser para todos y no sólo para los oprimidos de clase.

³⁸ Gadotti, PF, 131.

Por esta razón el uso de la palabra que genera la educación liberadora propicia la confianza en el poder creador; en cambio, la educación bancaria la despoja de su realidad concreta. Esta palabra no transforma ni genera saber sino que domestica a los seres humanos, los adapta a una realidad que se entrega como acabada, petrificada, y que responde sólo a los intereses de los opresores porque aniquila la creatividad y criticidad de los individuos convirtiéndolos en seres ingenuos.

Es la razón de que para Freire la alfabetización, y la educación en general, tenga que concebirse como un momento del proceso global de transformación de la sociedad.³⁹ Por lo que el punto de partida de una educación como práctica de la libertad radica primeramente en que el ser humano se identifique como su propio problema y sea consciente de lo poco que sabe de sí; segundo, romper y superar el supuesto de que el educador es quien, exclusivamente, posee el saber que es vaciado en el educando que, contrariamente al educador, nada sabe; tercero, el aprendizaje debe ser mutuo, con una dirección horizontal que permita igualar a los participantes en el mundo. De esto se desprende que el diálogo no sea una *técnica* para conseguir mejores resultados ni una táctica para conquistar a los alumnos, sino parte de la naturaleza humana⁴⁰ y condición necesaria para la génesis del conocimiento. Somos seres en relación con otros seres que son igualmente desbordantes. Es así que Freire da una importancia notable a las palabras, pero a aquellas no impuestas ideológicamente.

La alfabetización no puede reducirse entonces a la raquíta tarea de enseñar a leer y a escribir, y contribuir a nuestra permanencia mecánica y adaptada en el mundo, sino que debe propiciar una reflexión profunda del lenguaje respecto de lo que esconde detrás de su uso, así como de la razón de las cosas y la dificultad para superarlas. La cuestión de la enseñanza de la escritura y la lectura no es de naturaleza técnica sino político-ideológica y científica a la que se suman aspectos técnicos necesarios. Por eso el punto de llegada siempre será la decisión, la voluntad de hacer y la transformación de la realidad.

En este sentido habría que preguntarse a quién y respecto a qué se dirige la educación, a favor de quién y de qué; también habría que cuestionarse el papel del educador en el proceso

³⁹ Gadotti, PF, 37.

⁴⁰ Gadotti, PF, 52.

educativo, su discurso, el uso que hace de él y con qué finalidad. No se trata únicamente de un cambio en el procedimiento de enseñanza-aprendizaje ni un cambio de la noción o definición de educación que necesitamos y buscamos, sino de un cambio de actitud y posicionamiento en el mundo, de un cambio en la manera en que nos aproximamos al mundo y a los otros, un cambio en nuestro modo de movernos en el mundo.

Por ello el método de Paulo Freire pretende lograr que los adultos analfabetos aprendan rápidamente a leer y a escribir, así como posibilitar su elevación a la condición de hombres y mujeres plenamente conscientes del alto valor que tienen como seres humanos. Tales propósitos pueden lograrse bajo la consideración de los siguientes postulados: 1) debe permitir el diálogo, el análisis y la discusión de las personas; 2) debe mostrar la situación de opresión en que se vive y 3) debe llevar al ser humano a una nueva postura, que sea crítica frente a los problemas de su tiempo y de su espacio, para avanzar rápidamente en la construcción de una nueva sociedad.⁴¹

La ascensión cultural y social de los analfabetos, como hemos mencionado con anterioridad, se produce a través de un método de *concientización*, en el cual transforman su manera de *comprender* el mundo y su forma de actuar en él. El analfabeto con frecuencia tiene *conciencia mágica*, y actúa mágicamente atribuyendo a causas falsas los hechos de la vida diaria. Si reemplaza esta conciencia mágica por una *crítica* puede llegar a comprender el rol de sujeto que le corresponde y tener una acción también crítica.

1.2.1 Características generales y rasgos estéticos presentes

Tal como hemos mostrado la propuesta pedagógica de Freire busca la *inserción crítica* de los seres humanos en la realidad; esto nos permite afirmar que la reflexión de su trabajo educativo no trata de seres humanos en abstracto, sino de individuos concretos e históricos, y de las relaciones que entablan éstos con el mundo. Es así que la forma de comprender el mundo y de comprender-se en él y con él; la manera en que orienten sus comportamientos y sus acciones dependerá de la forma en que *perciban* el mundo. La percepción del mundo proviene de las impresiones sensibles más elementales e inmediatas; éstas despiertan la curiosidad humana, que en un principio es ingenua pero tras un proceso admirativo esta

⁴¹Marchant, PPF, 42,43.

inquietud indagadora hacia el develamiento de algo irá rigoriéndose estimulando con ella la imaginación y la creatividad. Por ello Freire concibe la educación como un proceso de *concientización* o de *formación crítica* de la conciencia, pero en realidad este desarrollo de la criticidad, de la capacidad racional es imposible sin la posición sensible originaria porque es el cuerpo entero el que conoce dentro de un ambiente social y cultural específico, en medio de lo diverso. Sin la percepción sensible sería imposible conocer el mundo, pero también establecer relaciones empáticas y afectivas, o no, con otros seres y con el mundo mismo. Para Freire la educación no se limita a la transmisión de conocimientos acabados, sino que pretende establecer las condiciones de posibilidad para la creación de nuevos conocimientos despertando la curiosidad de los alumnos, motivando su cuestionamiento ante el mundo y abriendo la posibilidad de transformarlo. Esta es la razón de que la educación liberadora esté constituida por una dimensión epistemológica, una ético-política y una estética, que si bien no fue desarrollada ampliamente por Freire sí nos permite extraer y presentar a nuestro lector un listado de algunos rasgos estéticos entretejidos en su caracterización general y en la postulación de las etapas de su *método* pedagógico o de alfabetización.

1.- Es un método de concientización que hace reflexionar a los analfabetos sobre su realidad para llevarlos a la comprensión de ésta. Por ello uno de sus principales propósitos es el impulso de la capacidad de asombro, de la capacidad de *ad-mirarse*.⁴²

2.- Presenta a los analfabetos situaciones socialmente significativas que previamente han sido codificadas, es decir, que representan una imagen clara de la realidad posible de ser discutida. El análisis o descodificación de la situación codificada posibilita la interpretación reflexiva

⁴² Miguel Escobar esclarece el significado del concepto de ad-miración en la obra freiriana de la siguiente forma: “Paulo Freire no toma el término 'admirar' en el sentido de quedarse absorto frente a algo, ni de entusiasmarse o maravillarse. Para él 'ad-mirar', con raíces latinas, es un término compuesto por la preposición ad que indica dirección, en dirección a, y el verbo mirar que significa ver. Ad-mirar es ver en dirección de algún lugar, dirigir la mirada hacia algo, direccionarlo. Consecuentemente, en el pensamiento de Paulo Freire ad-mirar es dirigir la mirada hacia el objeto de conocimiento como un objeto en sí mismo, es objetivar el yo, separándolo del no- yo, tomar distancia del objeto, mediante la separación de la subjetividad de la objetividad. La ad-miración es una operación eminentemente humana en la medida que, al tomar distancia del no- yo podemos aproximarnos curiosamente de él, para comprenderlo, para descubrirlo, 'desocultarlo'. No hay acto de conocimiento sin una ad- miración del objeto a ser conocido. Sin embargo, al ser el conocimiento un proceso –no hay conocimiento terminado-, al querer conocer, ad-miramos, más allá del objeto de conocimiento, nuestra admiración anterior del mismo objeto, nuestra percepción del objeto”. Esta referencia se puede encontrar en: Danilo R. Streck, Euclides Redin y Jaime José Zitkoski (Orgs.), *Diccionario Paulo Freire*, (Lima: CEAAL, 2015), 34. Versión digital. En lo sucesivo DPF.

de la realidad. A través de la *concientización* se propicia la profundización en la aprehensión de la realidad. La admiración le permite al sujeto tomar distancia de la realidad, de sus objetos, de sus acontecimientos y de las relaciones que ahí se establecen asumiendo una posición epistemológica, indagadora, a partir de la cual la realidad se torna objeto de su conocimiento. La conciencia se aleja de la realidad para acercársele y problematizarla, pero en este proceso admirativo el sujeto se vuelve objeto de conocimiento de sí mismo, pues en este encuentro entre su conciencia y el mundo también se hace consciente de sí en ese mundo y se concibe a sí mismo como un problema, un objeto de su conocimiento. En este distanciamiento-acercamiento también se crean y recrean los sujetos.

3.- Se efectúa por medio del diálogo, por lo tanto es activo y no coactivo. La discusión descodificadora se desarrolla en grupo, siempre es intersubjetiva. Esta disposición de escucha hacia los demás y de trabajo colectivo se reflejará también en el establecimiento de proyectos comunitarios y no egoístas.

4.- La discusión reflexiva se realiza en centros de educación donde no reciben las soluciones hechas para la problemática que discuten, sino que las elaboran los educandos mismos en compañía del educador. El ciclo del conocimiento está conformado de dos momentos que se relacionan dialécticamente; el primer momento es aquel en que se conoce, se aprehende, el conocimiento ya existente, ya producido; el segundo, es aquel en que se produce un conocimiento nuevo. El problema radical de la educación tradicional es que el educando sólo estudia de memoria lo que le es dado a través de las narraciones del educador, lo que propicia la pasividad de aquél. Así, el acto de conocer se reduce sólo a la transferencia del conocimiento. Un proyecto de educación liberadora debe integrar a los educandos y educadores en una creación y recreación del conocimiento comúnmente compartido. Por tanto el educador debe crear las condiciones de posibilidad de aprehensión y recreación de los conocimientos existentes y la producción de nuevos conocimientos por parte de los educandos; en este sentido esta práctica pedagógica recreativa es una actividad artística.⁴³

⁴³ Para ampliar la referencia ver Paulo Freire e Ira Shor. *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1^{ra}. ed., 2014), 25-34, 235. Versión electrónica. En lo sucesivo MO.

5.- En el centro de educación actúa un coordinador que ayuda a organizar la discusión reflexiva y se sitúa en el mismo nivel de los analfabetos sin adoptar una actitud de superioridad intelectual. El espacio del proceso de enseñanza-aprendizaje debe posibilitar la recreación del educador como alguien que habla y escucha; esto irá propiciando que los educandos también comiencen a recrearse como alguien que escucha, pero que también habla y participa; reconocerán su papel activo dentro del proceso. Este es el arte de la reinención verbal mediante el diálogo que permite la afectividad entre educadores y educandos sin afectar o debilitar la seriedad de la clase ni la aprehensión y creación del conocimiento.⁴⁴

A partir de este listado podemos afirmar que la pedagogía liberadora freiriana presenta, aunque sin un desarrollo profundo, algunos rasgos estéticos que nos permiten realizar una lectura o interpretación estética e incluso dirigirla hacia una aplicación estética integrando otros elementos filosóficos específicamente de las propuestas de educación estética de F. Nietzsche, F. Schiller y José Vasconcelos, quienes aportarán conceptos clave para lograr un desarrollo más amplio de los rasgos estéticos de la apuesta freiriana, tales como: sensibilidad, curiosidad, imaginación, creatividad, actitud crítica, praxis transformadora, el proceso educativo como actividad artística y la formación de creadores.

1.2.2 Etapas

El método pedagógico, y de alfabetización, freiriano establecerá y organizará un plan educativo en base a su finalidad esencial, que es la *concientización*. Por ello tratará de alcanzar los propósitos éticos, políticos y estéticos que mostramos en la caracterización general, que hicimos anteriormente, de acuerdo al establecimiento coherente de etapas específicas.

Preparatoria o de investigación: se estudia el lenguaje, las necesidades y los problemas de la comunidad para interpretar sus aspiraciones y objetivos. Así se consiguen las palabras y se seleccionan los temas generadores, relacionados con la vida cotidiana de los alfabetizandos y del grupo social al que pertenecen. Esas palabras y temas generadores son seleccionados en función de la riqueza silábica, del valor fonético y en función del significado social para el grupo, por lo que la discusión sobre ellos servirá, a partir del desarrollo de la curiosidad

⁴⁴ Para ampliar esta referencia ver "El educador como artista" en Freire, MO, 181-186.

dentro de un proceso admirativo, para la reflexión y para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

De motivación o tematización: se codifican y descodifican⁴⁵ los temas conseguidos en la etapa de investigación, contextualizándolos y sustituyendo la visión mágica de ellos por una crítica. Se reflexiona sobre el rol del hombre en la naturaleza y en la sociedad, el analfabeto comprende que aunque no es letrado participa de la cultura; comprende su potencia creadora, su valía como ser humano y se dispone al aprendizaje de la lectura y la escritura para participar también de la cultura letrada. Se descubren nuevos temas generadores cuando se elaboran las fichas para la descomposición de las familias fonéticas, dando ejemplos para la lectura y la escritura.

De aprendizaje o de problematización: se reflexiona sobre la realidad de los analfabetos y de su comunidad local y nacional, utilizando material codificado. Se descubren los límites y posibilidades de las situaciones existenciales concretas que fueron captadas en la primera etapa. “Se evidencia la necesidad de una acción concreta, cultural, política, social, buscando la superación de las situaciones-límite; obstáculos para la humanización. Saber leer y escribir se vuelve instrumento de lucha, actividad social y política, por ello la realidad opresiva es experimentada como un proceso posible de superación a través de la concientización.”⁴⁶ Esto gracias a la asunción de las fuerzas creadoras y recreadoras.

Lo anterior nos permite apreciar que la propuesta freiriana no se constituye estrictamente como un método de alfabetización, sino como un método de formación de conciencia crítica y de recuperación de la confianza en las posibilidades de transformación; como una teoría de conocimiento y una filosofía de la educación por lo que es un planteamiento de gran relevancia para la época actual, ya que aunque su esfuerzo educativo fue desarrollado para

⁴⁵ Codificación: “Es la representación de una situación vivida por los estudiantes en su trabajo diario y que tiene relación con la palabra generadora. La codificación es la representación de ciertos aspectos del problema que se quiere estudiar. Permite conocer algunos momentos del contexto concreto.” Codificar: “El término 'codificar' se refiere- en el 'método Paulo Freire'- al proceso por el cual una situación existencial se reduce a un lenguaje visual (dibujos, diapositivas, etc.) que contiene toda la problemática. 'La descodificación' es el proceso de análisis del código (el dibujo, las diapositivas, etc.) para capturar los elementos existenciales que ahí están escondidos. Se llama descodificación a la discusión (diálogo) que se debe realizar entre el maestro (alfabetizador, educador) y los estudiantes (alfabetizandos, educandos). Discusión que permitirá conocer lo que sucede en la realidad para tratar de actuar sobre ella y transformarla.” Esta referencia se puede localizar en el glosario del texto PFB, 720,721.

⁴⁶ Gadotti, PF, 45.

las condiciones especiales de la sociedad brasileña puede tener validez fuera de ella. Esto por la manera en que concibe al ser humano, quien es considerado histórico y con la posibilidad de redescubrirse, configurarse y manifestarse como un ser *en* y *con* el mundo. Lo que significa que se trata de una práctica que no se reduce a la transmisión de conocimientos sino que se enraíza en la vida de un sujeto inacabado. Cuando esta inconclusión se torna consciente, mediante un quehacer reflexivo y crítico, dicho sujeto recrea su mundo a partir de los materiales que le ofrece la *vida*,⁴⁷ es decir, que el soporte material se va haciendo mundo y la vida existencia cuando el ser humano se hace consciente, captador, transformador y creador. La invención de la existencia implica la de la cultura y la historia.

El desarrollo de estos componentes generales permite revelar la importancia que la pedagogía liberadora puede cobrar en el contexto actual, pues si bien fue concretada particularmente en su método de alfabetización de adultos pretende extenderse a cualquier práctica educativa no sólo como un método sino constituida como un proceso de *concientización* que abarca la dimensión epistemológica, ético-política y aún la estética porque se fundamenta en los siguientes postulados:

- 1.- La posibilidad de conocer y crear conocimiento sólo está dada para los sujetos. Por ello la meta fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje liberadores debe ser la inserción crítica de los alumnos a su situacionalidad a partir de su posición sensible ante el mundo, que es admirativa y no pasiva y que despierta y acrecienta su curiosidad hasta llevarla a la acción.
- 2.- La actitud crítica permite a los sujetos concebir al mundo como un problema de su comprensión, como un problema de investigación que habrá de interpretarse, resignificarse y recrearse. Este descubrimiento provoca otro: el del sujeto que lo percibe, y esto se resuelve como un momento de creación del mundo y de autocreación de sí.
- 3.- Estos descubrimientos son posibles en los centros de educación dentro de una discusión reflexiva que rompe con la relación autoritaria que se gesta en la educación tradicional en la que el maestro detenta el poder porque posee el saber que donará al alumno, que nada sabe. Contrariamente, la educación liberadora concibe al conocimiento como un momento de

⁴⁷ Freire, *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (México: Siglo XXI, 2012), 50. En lo sucesivo PA.

creación colectiva entre maestros y alumnos. Esta disposición posibilita la recuperación de la confianza en la potencia para la creación de los seres humanos porque exige su posición activa y crítica dentro del proceso que se conduce bajo la certidumbre de su inconclusión.

4.- En los centros educativos el educador actúa como un coordinador que organiza las discusiones reflexivas en torno a los conocimientos creados a partir de los cuales se crearán nuevos conocimientos; ambos, educador y educando, se sitúan en el mismo nivel y se propicia el trabajo colectivo, dialógico y afectivo entre los que participan dentro del proceso. El educador liberador respeta la comprensión del mundo de sus alumnos, pero los invita a pensar correctamente, a pensar críticamente su realidad y su concreción histórica; también los guía a trascender la visión ingenua que de aquélla se desprenda a través de un trabajo y ejercicio intelectual serio y riguroso.

A manera de cierre diremos que los aportes de Paulo Freire dentro de la historia de la educación en Latinoamérica y en México han hecho posible en el siglo pasado y también en la actualidad un replanteamiento de los fines, de las prácticas y de los contenidos de la educación, pero también han generado discusiones profundas sobre las relaciones que se establecen dentro de los procesos educativos entre alumnos y maestros, pero también de éstos consigo mismos y con el medio en que se desarrollan. Por eso diremos que la *reconstrucción* de los seres humanos sólo es posible dentro de un proceso autoconstitutivo porque la meta fundamental de la educación es la liberación de sí por sí mismo, pero en compañía de los otros, dentro de lo otro. Por ello ni antes ni ahora el maestro puede eliminarse. El maestro guía a los alumnos en su propio proceso de recuperación, quien también habrá de recuperarse, a través de la formación y del desarrollo de la actitud crítica y creativa en medio de un ambiente de cuestionamiento y reflexión rigurosa, de disciplina, pero también de alegría y afecto. Esto es posible sólo para una educación que tiene como meta la libertad de los seres humanos; jamás para una educación violenta, autoritaria, mecánica y domesticadora de cuerpos y mentes.

La pedagogía freiriana, pues, se esfuerza por posibilitar la crítica, la reflexión, pero también la creatividad y la imaginación humana sin las cuales es imposible establecer proyectos alternativos. Hasta este momento de la investigación no es posible definir la pedagogía liberadora como una educación estética sólo desde sus planteamientos generales porque se

enfoca, sobre todo, en lograr el desarrollo de la capacidad racional y crítica para impulsar acciones transformadoras, y aunque sí establece que sólo a partir de nuestra posición sensible es que podemos llegar a conocer el mundo y comprendernos dentro de él; que podemos imaginar y crear nuevos modos de existencia y significados porque ni los seres humanos ni la realidad están agotados, estas consideraciones nos brindan un desarrollo limitado de la dimensión estética de la educación, pero suficiente para que podamos establecer la posibilidad de una lectura estética partiendo de su concepción de ser humano como un ser inconcluso y abierto. Por lo que será menester realizar una construcción y análisis de la antropología freiriana, a lo que dedicaremos el segundo capítulo de este trabajo.

CAPÍTULO II

Freire y su teoría de la educación para un ser inacabado

Después de haber establecido de manera general los componentes fundamentales de la pedagogía liberadora, así como algunos rasgos estéticos presentes en sus planteamientos realizaremos un análisis categorial de lo que hemos denominado la antropología freiriana, la cual está centrada en tres categorías principales que analizaremos a lo largo de este capítulo: Inconclusión, Desarraigo y Presencia.⁴⁸ El planteamiento que a continuación se hará representa el punto de partida para repensar y enriquecer la pedagogía liberadora, a fin de desprender desde allí una propuesta educativa integral y estética que mejor responda a las necesidades de nuestro tiempo.

La necesidad de revisar la concepción antropológico-filosófica de Freire radica en que toda propuesta educativa supone tanto una visión del ser como del deber ser (ideal) del ser humano. De ninguna manera esto hace referencia a la existencia de un ser humano que se transforma en otro, sino que refiere al desarrollo de sus capacidades y al perfeccionamiento de su ser en el proceso formativo en tanto añade nuevos elementos constitutivos. Un análisis sobre educación que sea válido debe estar precedido de una reflexión sobre el concepto de ser humano del que parte y también del ser humano formado; de la misma manera exige un análisis de la cultura dentro de la cual se va a formar. Si hay ausencia de un análisis antropológico y del medio cultural se corre el riesgo de realizar una educación prefabricada, por supuesto con consecuencias funestas. Es por esta razón que este análisis nos permitirá valorar la presencia o no de un sentido estético en los fines de su propuesta pedagógica.

⁴⁸ Es necesario aclarar al lector que a fin de evitar el uso andrógino del lenguaje nos referiremos a seres humanos o a personas aun cuando el propio Freire en sus primeras obras refiere a “hombres” para englobar a hombres y mujeres. Esto con excepción de las citas textuales.

2.1 La inconclusión

La vitalidad del ser humano radica en su condición de estar situado. La situacionalidad refiere a la característica de las personas de ser finitas; lo que no es exclusivo de ellas, pues todos los seres vivos son perecederos, sin embargo, sólo los seres humanos son conscientes de tal finitud. Esta concepción antropológica de ser irremediabilmente finitos acoge en Freire dos perspectivas. La primera de ellas se sustenta en la certidumbre de la muerte; la segunda, considera la concreción histórica que delimita mas no determina a las personas. Las circunstancias históricas, sociales y culturales que envuelven cada experiencia existencial se constituyen como bordes posibles de trascender;⁴⁹ esta zona limitante, que es la zona donde se da el conflicto o enfrentamiento entre el ser humano y su realidad, paradójicamente se torna en la zona de la esperanza, de la utopía,⁵⁰ del proyecto. Es en esta indignancia, en este condicionamiento que Freire ve otra posibilidad de trascendencia; en el acto de discernir por qué existe y no sólo vive⁵¹ halla el ser inconcluso la raíz del descubrimiento de la temporalidad humana y la ruptura con la unidimensionalidad del tiempo. Así, de la conciencia de su temporalidad se desprende su historicidad, espacio de la libertad y de la acción, que distingue a los seres humanos de los animales,⁵² pues la posición común de aquéllos es de interferencia y no de pasividad, razón de que les sea propio el mundo de la historia y de la cultura.

⁴⁹ Según la definición de Leonardo Boff “La trascendencia no es sólo un tema recurrente en toda la obra de Paulo Freire. Es su presupuesto fundamental. Hablar de opresión-liberación-libertad esperanza implica comprender al ser humano como un ser de trascendencia, esto es, que puede romper las cadenas, inaugurar una práctica innovadora y esperar un mundo posible y aún no ensayado”. Esta referencia se puede localizar en DPF, 511.

⁵⁰ Ana Lúcia Souza de Freitas nos ayuda a comprender el significado del concepto de utopía en la obra freiriana: “En la obra *Conscientização: teoria e prática da libertação- uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, se hace explícita su comprensión de que lo 'utópico no es lo irrealizable; la utopía no es el idealismo, es la dialéctica de los actos de denunciar y anunciar, el acto de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura que humaniza' (p. 27). La utopía freiriana está relacionada con la concretización de los sueños posibles y proviene de su comprensión de la historia como posibilidad, o sea, la comprensión acerca de que la realidad no 'es', sino que 'está siendo' y que, por lo tanto, puede venir a ser transformada. Esta referencia se puede localizar en DPF, 517.

⁵¹ Como hemos explicado con anterioridad la vida es el soporte natural sobre el cual y a partir del cual los seres humanos creamos nuestra existencia, el mundo de la cultura y de la historia.

⁵² Cfr. Freire, EPL, 29-30.

Sin embargo, el posicionamiento de los seres humanos ante la finitud ontológica e histórica no siempre es utópico ni proyectivo. Según Freire son tres las posibles actitudes de la conciencia humana ante el condicionamiento de la concreción histórica: *conciencia mágica*, *conciencia ingenua* y *conciencia crítica*. La primera capta los hechos de la realidad sometiéndose a ellos con docilidad; esto resulta de la creencia en un poder superior, que bien puede ser la imagen de Dios o bien determinantes históricos, que domina la realidad desde fuera y a la cual la conciencia mágica teme y se somete; por lo que es propio de ella el fatalismo, la irracionalidad en sus explicaciones, el ajuste, la adaptación y la inmovilidad. La segunda capta la realidad dado que la vive y la experimenta, pero el nivel de aprehensión que tiene de ella es limitado, pues aunque no otorga a un poder superior la consumación de los hechos tampoco se pregunta por su razón, por las contradicciones presentes en la vida que experimenta, la causalidad pues de lo que le acontece; al no cuestionarse, al no indagar profundamente los interpreta como puede y como mejor le agrada, por lo que a esta conciencia le es propia la superposición a la realidad. La tercera actitud de la conciencia humana ante la realidad es la crítica. A esta conciencia se le presentan las cosas y los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales. Ésta se alcanzará a través de un proceso largo de formación y concientización; proceso tal sobre el que se sustenta la propuesta pedagógica freiriana. A este nivel de conciencia le será propia la integración crítica con la realidad.

La postura mágica e ingenua sustentan la idea de un ser *acabado*. Lo cual significa, en el primer caso, que hay tras de los seres humanos un destino irremediablemente establecido, una realidad que no se puede reinventar porque es fatal. Donde los ricos seguirán siendo ricos, los pobres, pobres, y donde se perpetuará la injusticia causando las más funestas consecuencias a quienes en su experiencia estén condicionados por las peores circunstancias. En la estructura de dominación tanto oprimido como opresor han naturalizado lo que a cada uno le *toca* vivir. En el segundo caso, la conciencia ingenua, que interpreta la realidad como *puede* y dado que no aprehende la causalidad de los acontecimientos que experimenta, tampoco podrá desentrañar los desafíos y tareas que esa realidad le impone, por lo que su actitud será también de pasividad, pues no intentará reinventar su entorno ni reinventarse a sí mismo porque no sabe qué es lo que hay que reinventar; vivirá incómodo pero no

proyectará nuevas posibilidades en tanto no reconozca las razones de las experiencias que vive.

Cuando el ser acomodado renuncia a su capacidad de decidir no capta sus tareas posibles y responde a las que le son presentadas por la élite dominante quien las interpreta y se las entrega, por tanto, aquél conforma su conducta a partir de expectativas y necesidades ajenas. La ideología dominante le hace creer que el ámbito de la cultura sólo pertenece a la élite poderosa, por lo que será menester que redescubra que con su *hacer* cotidiano interfiere en la realidad, por lo que también crea cultura. En tanto más crítica se vuelva esa conciencia de su intervención en el mundo, en tanto más la problematice más próximo estará a recuperarse como sujeto de su *quehacer*. Recuperar la asimilación de su capacidad creadora le exigirá plantearse proyectos de transformación y *humanizando* el mundo recuperará su humanidad. En tanto más críticamente se incorpore a su vivencia más entenderá el sentido de la responsabilidad que tiene como sujeto y como pueblo.

En el descubrimiento de su finitud, pero también de su inconclusión, en el hecho de saber que las cosas *están* de cierta manera pero que no *son* así necesariamente encontrará el sujeto la posibilidad de renovar y renovarse; ahí radicará su vitalidad. El dinamismo y la asunción del potencial creador humano emergerán del enfrentamiento que se da entre los hechos de la realidad y la profundidad de la aprehensión de la causalidad y las contradicciones de las personas. Tal profundidad se alcanzará a través del desarrollo y ejercicio de una actitud crítica y reflexiva ante la experiencia existencial. La conciencia mágica y la ingenua, cada una con sus particularidades, provocan la adherencia de los individuos a los hechos, y, al mismo tiempo, los llevan a entender como fatalismo aquello que les está sucediendo.

La ingenuidad de la conciencia no permite a los seres humanos alejarse de la realidad; aceptan lo que les es impuesto sometiéndose a los acontecimientos, lo que es aún más grave es que no se percatan de tal sumisión porque las propias situaciones límite les hacen sentir impotentes frente a lo que les sucede. Así, sin entender las contradicciones en las que están sumergidos, no ven las vías de ruptura creativa con aquello que los somete e inmoviliza ni comprenden cómo podrían responder a las tareas exigidas por esas situaciones límite.

Como hemos advertido, la conciencia se tornará crítica en un proceso de *emersión e inserción*. En tanto emerja de la realidad distanciándose de los acontecimientos y reconozca y reflexione sobre sus causas se constituirá como conciencia del mundo, un mundo que se hace presente ante tal conciencia, pero también simultáneamente se constituirá como conciencia de sí, es decir, la presentación del sujeto ante ese mundo. Cada desafío exige esa relación dialéctica entre la conciencia del mundo y la conciencia de sí, pues implica volcarse sobre ese mundo que se presenta, pero también sobre sí como presencia ante el mundo desafiante y sobre el cual se reflexiona. La inserción crítica en la realidad, que implica ese doble movimiento de la conciencia, plantea a los seres humanos como proyectos en permanente construcción en este ejercicio dialéctico. Para lograr la ascensión a una actitud crítica ante la realidad Freire propone y desarrolla una apuesta pedagógica liberadora que tiene como centro y finalidad un proceso ilimitado de concientización.

Freire aborda de una forma precisa tal concepto en el texto titulado *Concientización*.⁵³ Aquí afirma que muchas veces se le ha considerado el autor de este término, justamente por ser el concepto que sustenta su teoría de la educación. Así lo expresa Freire: “En realidad, fue creado por un equipo de profesores del INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS DEL BRASIL, hacia los años 64; se puede citar entre ellos al filósofo Álvaro Pinto y al profesor Guerreiro. Al oír la primera vez la palabra concientización, me di cuenta inmediatamente de la profundidad de su significado, porque estoy absolutamente convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad”.⁵⁴

Según Freire, la posición inicial de la conciencia humana ante la realidad no es crítica sino ingenua. Un nivel de conciencia en que espontáneamente se experimenta la realidad; se está en ella. Esto es fundamental para el proceso de concientización, pues en tanto se experimenta se es consciente de la realidad, aunque de un modo elemental, es decir, la conciencia siempre es intencional, siempre se dirige hacia algo. Esto ocurre porque los seres humanos, a diferencia de los animales, pueden alejarse del mundo, pueden tomar distancia del objeto que se torna un objeto de conocimiento en tanto se objetiva. La capacidad humana de la *ad-*

⁵³ Paulo Freire, *Concientización*, (Colombia, 1973).

⁵⁴ Freire, *Concientización*, 29.

miración posibilita el obrar consciente de las personas sobre la realidad objetiva. Sin embargo, ésta no debe confundirse con el pasmo que genera la estupefacción, producto de la posición inicial de la conciencia, que es ingenua y espontánea. Dado que se experimenta la realidad se tiene conciencia de ella, pero esto aún no es la concientización, pues ésta consiste en el desarrollo crítico de esa postura inicial de la conciencia; se trata de la profundización en la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual los humanos asumen una posición epistemológica ante aquella, que se torna objeto cognoscible.

Cruza la línea de la mera captación de la realidad para admirarla; quiere saber sus porqués, sus contradicciones, sus consecuencias y no sólo vivirla. La concientización es un desvelamiento, por tanto, a más concientización más penetración en la esencia fenoménica del objeto frente al cual el sujeto se encuentra para bordearlo con su análisis. Pero para Freire la concientización no consiste sólo en “estar frente a la realidad” intelectualizándola, sino que ésta no puede existir fuera de la praxis, sin el acto acción-reflexión.⁵⁵ Para Freire esta unidad dialéctica, donde reflexión y acción se dan simultáneamente, constituye la característica de los sujetos de transformar el mundo permanentemente. La praxis humana es la unidad indisoluble entre la reflexión sobre el mundo, sobre la percepción anterior que se tenía del mundo, y su elaboración. Cada acción humana llevará a una nueva reflexión convirtiendo este en un proceso interminable.

Esta admiración y readmiración crítica y profunda del mundo cobra una importancia inminente dentro del proceso de formación humana, pues éste consiste en hacerse uno cada vez más lo que es, es la exigencia de caminar y moverse en línea propia; de ahí que el proceso formativo sea autoconstitutivo, es decir, en la praxis no sólo se comprenden las relaciones y contradicciones del mundo que se objetiva, también se comprende el sujeto como su hacedor valiéndose de los elementos de que le dota la naturaleza. Este ejercicio reflexivo y activo de elaboración y transformación del mundo es un comprender-se de los sujetos en el mundo y con el mundo, en tanto exige el reconocimiento de sí mismo dentro del proceso. El estar no sólo *en* el mundo, experimentándolo, sino *con* el mundo, que además de experimentarlo acrecienta la conciencia de la participación en su elaboración y en esta elaboración del mundo

⁵⁵ Ver Freire, *Concientización*, 30.

también se crean y recrean los sujetos. Por lo que la concientización implica un movimiento creativo y recreativo doble.

La admiración, la creación de sí y la creación de mundo implican compromiso histórico, inserción crítica en la historia para hacerla y rehacerla. Por tanto la concientización es el resultado de un esfuerzo interno de autoformación humana, que no termina nunca, para lo cual Freire ha propuesto su pedagogía liberadora, que en sentido estricto buscará la autoliberación de los sujetos en compañía de otros seres. El ser inacabo y consciente de su inconclusión desgarrar la realidad, irrumpe creativamente en ella para revitalizar su mundo y también reinventarse a sí mismo. Para Freire "...la concientización es la mirada más crítica posible de la realidad, que la des-vela para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante".⁵⁶ Estructura que no quiere ver a los individuos tomar su papel de sujetos, sino que se empeña en infundir la idea de que el mundo y la historia ya están hechos, que lo que ven es lo que tienen y lo que hay, y sobre todo que en esto que hay en nada han participado porque no pueden ni deben. Tras esta ideología fatalista adoptan ideas y modos de vivir prescritos por la clase poderosa y ajenos totalmente a sus necesidades. Por tanto, que la realidad deje de presentarse como un callejón sin salida y que tome su verdadero aspecto, es decir, un desafío al que deben responder los sujetos a partir de sus expectativas, es el objetivo fundamental que persigue Freire con su propuesta pedagógica.

Al ascender la conciencia al nivel de la crítica, intencionalmente va más allá del límite que intenta encerrarla, al reflexionar sobre su posición en la realidad ésta no sólo se vuelve un objeto para ella sino su problema en tanto la desafía. Por tanto, como hemos mencionado, la conciencia se acaba de hacer en la medida en que hace al mundo, pues éste no es sólo espectáculo sino convocación.⁵⁷

La concientización va más allá de ser el escalón final del método de alfabetización freiriano, es un intento de recuperación y conquista de sí dentro de un mundo en que el sujeto que se reencuentra entabla múltiples relaciones, esto implica que aunque el proceso debe ser autoconstructivo y se desprende del reencuentro interno con las propias potencias creadoras

⁵⁶ Freire, *Concientización*, 33.

⁵⁷ Freire, PO, 11.

nunca puede hacerse en el aislamiento. El tipo de educación que propone Freire se define entonces como un proceso intersubjetivo, de tal forma que aunque el ejercicio de recuperación de la propia línea debe ser autónomo, para que el proceso formativo humano sea un acto ético, político y estético debe darse dentro de la comunión de conciencias. El intento de superar el esquema alienante de la educación bancaria, que hemos descrito brevemente en el capítulo anterior, que hace del ser humano un ser adaptado y pasivo, parte de la relación dialéctica *hombre-mundo*, donde no sólo la realidad se torna problemática, sino que los seres humanos se tornan problemáticos para sí mismos. Así, la actitud interrogativa, problematizadora y curiosa se vierte sobre el tiempo y espacio de los sujetos, pero también sobre la conciencia misma que reflexiona sobre su propio presentarse en el mundo en relación con otras presencias. Entonces, que el mundo esté lleno de mundos dotados de significado es razón de sobra para que Freire promueva y desarrolle, tanto en la teoría como en la práctica, un proceso educativo que coloque como necesidad primordial la participación colectiva de los pueblos.

La concientización implica un cambio en la manera de pensar, en la manera de comprender la posición en el mundo y las relaciones que se entablan con él y en él. Esto será relevante para comprender que, si bien la integración consciente del sujeto a su realidad deriva del diálogo interpersonal que instaura a partir de su reconocimiento, sólo descubrirá el sentido de lo humano al establecer encuentros con otros seres humanos, formando así una comunidad, para la cual una consecuencia casi inevitable será la organización para la participación política.⁵⁸ Según lo anterior, a través del encuentro con los otros se descubre el sentido del sí mismo. Por tanto diremos que la inconclusión se traduce en tres ideas básicas: *el mundo es elaboración humana, por tanto, las condiciones históricas concretas siempre están en posibilidad de replantearse; segundo, el ser humano se elabora y reelabora en tanto crea mundo, en tanto crea cultura, y, por último; el ser humano se sabe presente en tanto se presenta ante otras presencias*. Esto es posible a través del proceso de concientización en que se centra la pedagogía liberadora a la que sin embargo se oponen diversos obstáculos. El intento freiriano de una educación emancipadora surge de la problemática existencial que se gesta en el encuentro antagónico entre una clase dominante y otra dominada de la sociedad

⁵⁸ Freire, EPL, 14-15.

brasileña, y que Freire hace extensiva a las sociedades latinoamericanas, y a otros continentes. Como hemos mencionado en el primer capítulo de este trabajo, Freire se percata de que la opresión, la exclusión, la discriminación, la perpetuación de la injusticia no es propia de los países tercermundistas.

La enajenación, consecuencia funesta de la perennidad de la injusticia, no es propia de los oprimidos, de los harapientos del mundo como les llama Freire, sino que es resultado de la relación dialéctica entre oprimidos y opresores, donde ambos están atrapados en la misma estructura de dominación; de tal modo que podrían establecerse tres negaciones u obstáculos para la superación de la conciencia ingenua y su ascensión a la conciencia crítica. En sus primeros enfoques, hasta la década de los 70, Freire establece que hay opresión de clase; una clase dominada y una dominante. Las élites dominantes niegan a las clases populares la posibilidad de existir para ellos, lo cual sí hacen para otros o en función de otros. Por otro lado, la clase dominada internaliza la imagen del dominador como ideal de hombre, por lo que teme y se niega a comprender la realidad con sus propios ojos, le teme a la libertad porque ésta implica responsabilidad. Por último, quien domina, al negar al dominado su existencia independiente pierde su humanidad, por lo que tampoco es genuinamente un ser para sí. Para Freire “Nadie es si prohíbe que los otros sean”.⁵⁹

Por tanto, la comunicación sólo puede surgir en el mundo como lugar donde se da el encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás. Así, la educación liberadora sólo puede desarrollarse como proyecto dialógico, como intersubjetividad humana, donde los dialogantes, pese a la admiración del mismo mundo, se apartan y coinciden, incluso donde éstos se oponen; el diálogo se da entre seres distintos mas nunca entre seres antagónicos, pues de esto sólo se desprende la guerra, la polémica, los señalamientos malintencionados, la desvalorización del otro; un encuentro repulsivo. El diálogo surge en la diferencia, en el conflicto, incluso en la oposición de ideas y significaciones del mundo, sin embargo, en él, quienes se encuentran están en iguales posibilidades, ninguno desvaloriza al otro; son encuentros donde se establecen relaciones y no sólo choques. Las relaciones se animan por la tolerancia y la prudencia; los choques por la hostilidad y el menosprecio. Razón de que el problema para esta pedagogía no radique sólo en explicar a las masas lo que deben hacer,

⁵⁹ Freire, EPL, 15.

sino en dialogar con ellas sobre su acción, de no ser así se creería que en ellas reside una absoluta ignorancia.⁶⁰

La liberación de los oprimidos es de sujetos y no de objetos, por lo que debe ser autoliberación pero en medio de relaciones humanas; nadie se libera solo, pero tampoco nadie libera a otro, por lo que este fenómeno humano no puede darse con las personas por la mitad, es decir, que la idea de libertad sea una donación y no resultado de su propio ejercicio, pues con eso sólo se logra su deformación, lo que no consigue traducirse en autonomía ni en creatividad crítica y transformadora.⁶¹ Por tanto, el camino para el trabajo liberador no puede ser la propaganda liberadora, es decir, depositar la creencia de la libertad en los oprimidos, sino su ejercicio en este proceso restaurador, pues al margen de la búsqueda permanente y de la praxis los seres humanos no pueden *ser*, pues ser es proyecto. Es así que Freire lucha por desarrollar una pedagogía alternativa que haga frente a la visión de la educación donde no existe creatividad alguna ni transformación ni saber, pues como afirma “Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros”.⁶²

En la educación bancaria los hombres son vistos como seres de la adaptación, del ajuste. No desarrollarán la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo como conciencia transformadora. Anulando el poder creador de los educandos, los minimiza estimulando su ingenuidad y su falta de criticidad. Lo fundamental para la educación liberadora no es el mero descubrimiento del mundo, que ya es en sí acción intencionada de la conciencia, sino la integración crítica en él y con él, y a través de ello la recuperación de sí como proyecto en permanente construcción. Así, la asunción del potencial creador del sujeto que se redescubre y reconquista exige de sí la creación de su propia existencia. Esto implica significar el mundo en compañía de los otros; elaborarlo en su dimensión tanto histórica como cultural. Esto es para Freire la recuperación de la humanidad.

⁶⁰ Freire, PO, 46.

⁶¹ Freire, PO, 63.

⁶² Freire, PO, 73.

Contrariamente a la bancaria, la educación problematizadora es un esfuerzo permanente a través del cual los seres humanos van percibiendo críticamente, es decir, que captan y comprenden, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están. Freire habla de visión de fondo, que toma de la fenomenología de Husserl; percepción de las percepciones anteriores donde lo percibido se destaca en su profundidad y se asume como desafío porque adquiere el carácter de problema⁶³ y al que sólo los sujetos creadores y autónomos pueden enfrentarse. Por tanto, si el proyecto educativo freiriano concibe a los seres humanos como seres inconclusos que se crean y recrean en tanto elaboran y reelaboran el mundo, afirma el devenir de la realidad, lo que hace de la educación un quehacer que se rehace permanentemente, dado que éste debe responder a las condiciones existenciales de los sujetos, a sus necesidades y a sus esperanzas.

Lo anterior establece, a nuestro parecer, la diferencia más significativa entre el pensar ingenuo y el crítico: “El pensar ingenuo ve el tiempo histórico como un peso, como la estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado y de lo que resulta que el presente deba ser normalizado y bien adaptado”.⁶⁴ Para Freire, sólo los humanos entre los seres inconclusos son capaces de tenerse a sí mismos como objeto de su conciencia; los animales⁶⁵ no consiguen impregnar la transformación que realizan en el mundo de un significado que vaya más allá de sí mismos, pues carecen de finalidades propuestas por ellos, lo que los constituye como seres cerrados en sí mismos, ahistóricos, para los que el mundo es un mero soporte, vida y no existencia.⁶⁶ Dado que su contorno no les es problemático sino estimulante, sus respuestas no exigen acciones de decisión por lo que no pueden comprometerse. No consiguen prolongar el soporte en un mundo significativo y simbólico, el mundo comprensivo de la cultura y de la historia.⁶⁷ En la vida del animal el aquí es sólo un hábitat con el que entra en contacto; la existencia de los hombres se da en un mundo, su aquí no es sólo un espacio físico sino un espacio histórico.⁶⁸ Los animales al producir un nido, una colmena, un hueco donde vivir no crean productos que realmente sean el resultado

⁶³ Freire, PO, 88.

⁶⁴ Freire, PO, 106.

⁶⁵ Freire manifiesta muy marcadamente la distinción entre animales y seres humanos, a quienes al parecer no considera como tales.

⁶⁶ Freire, PO, 114.

⁶⁷ Freire, PO, 115.

⁶⁸ Freire, PO, 114.

de actos límites, es decir, respuestas transformadoras; su actividad está sometida a la satisfacción de una necesidad física estimulante y no desafiante, por lo que no implica creación. Sólo los seres humanos son seres de la praxis, seres transformadores por lo que sus acciones sobre el mundo sí la implican.

Hasta este momento se ha mostrado la primera de tres categorías de la antropología freiriana, donde Freire concibe a los humanos como seres con posibilidad de desbordar su potencial creador ante los desafíos que le impone su concreción histórica. Sin embargo, también detecta los obstáculos que imposibilitan el darse de la tensión creadora entre las personas y el mundo. Dentro de la estructura de dominación aquélla no puede darse porque las personas no logran descifrar las tareas a las que tienen que enfrentarse y tampoco son conscientes del aporte de sus actividades cotidianas en la elaboración del mundo. No hay esperanza ni sueño para el ser que recibe al mundo y sus significaciones como algo agotado, como un destino irremediable al que debe resignarse. Las personas así, más cosa que personas, pierden sus raíces, y desarraigados del suelo que pisan tanto en su dimensión histórica como cultural les resulta imposible significar el mundo; por el contrario introyectan inconscientemente los significados que otros han preparado para ellos. Sin integración crítica a su historia, a su cultura, a su tradición sólo la reciben y se adaptan a ella. Ésta se torna pesada, aplastante; tanto que pulveriza la confianza en el potencial creativo de los seres humanos. Esta situación nos dirige a plantear la segunda categoría clave de esta antropología: el desarraigo.

2.2 El desarraigo

Tal como se ha planteado en el apartado anterior, el ser humano entabla una relación dialéctica entre lo que es y el mundo que lo rodea. Esto significa que en tanto, a través de sus acciones, elabora el mundo éste también lo va constituyendo. Hemos advertido que se trata de un doble movimiento de creación: la edificación del mundo y su dotación de sentido por un lado, y por el otro la conversión de las personas cada vez más en lo que son al asumir su propio movimiento comprensivo en y con el mundo. Es así, que cuando Freire habla del *hombre sin raíces* no sólo hace referencia a la falta del lazo de algunas o muchas personas con su entorno y la falta de interés por comprenderlo y comprenderse en él, sino también a la falta de conocimiento de sí. El “desarraigo” es la situación natural y más inmediata de los seres humanos, pues aunque estemos históricamente “arraigados” en una sociedad y en una cultura necesitamos de una educación crítica y concientizadora para darnos cuenta de tal arraigamiento.

La estructura de dominación que permeaba en la sociedad brasileña de aquellos tiempos en que Freire comenzaba a sistematizar su teoría de la educación emancipadora arrancaba la raíz de las personas de su experiencia histórica concreta. Sin conciencia histórica se tornaban seres de ningún lugar; faltos de conciencia de su tradición y de su posibilidad de hacerla entrar en crisis no crean nuevos sentidos y significados de la realidad; es un espacio y un tiempo al que no se enraízan, y por tanto no lo alteran, sino que siguen de forma mecánica prescripciones ya fabricadas por otros.

Por esta razón, Freire manifiesta desde *La Educación como práctica de la libertad* su preocupación por la situación que atravesaba no sólo Brasil, sino las sociedades latinoamericanas en la segunda mitad del siglo XX. Según Freire se trataba de la necesidad de las masas de emerger de su realidad, para poder objetivarla a fin de transformarla y concebirse como pueblos. Masas que introyectaban y respondían a necesidades y expectativas ajenas; manipuladas y dominadas respondían a nuevas formas de colonización, y Freire veía en la educación alienante y sectaria una de ellas, por lo cual pensaba que sólo una educación que permitiera la acción reflexionada posibilitaría la emergencia de las clases populares, pues esto tensaría la relación de éstas con las élites dominantes. El problema que Freire observa es que la tensión creadora entre los humanos y el mundo no se da porque a

éstos se les ha negado el derecho a la palabra, a decir el mundo con palabras propias y en cambio llevan dentro de sí una visión ajena de él. Por lo que comienza su trabajo de alfabetización de adultos en el Nordeste brasileño, el cual pretendía y proyectaba grandes alcances, pero que fue interrumpido por el golpe militar de 1964.

A Freire le parecían insuficientes los métodos de alfabetización tradicionales porque en lugar de propiciar la liberación de conciencias terminaban por manipularlas y domesticarlas; por lo que el carácter liberador de la alfabetización debería recaer en la posibilidad de hacerse dueño de la propia voz; no sólo de decir y escribir palabras sino que éstas manifiesten la realidad en que se vive y su comprensión. Freire no piensa al analfabetismo como un mal que deba erradicarse a través de la donación de la palabra a los analfabetos como un regalo o un remedio, sino como la manifestación evidente de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado. Esta concepción crítica del analfabetismo le exigió pensar que la tarea de educar no debe reducirse al acto mecánico de depositar palabras.

El educando en la educación bancaria, de la cual se habló páginas arriba, tiene un papel pasivo; es el objeto de manipulación de los educadores. Educar, desde este enfoque, afirma Freire, es contrario a *hacer pensar*, es la negación de las posibilidades transformadoras del individuo; que aprenderá a leer y a escribir, pero domesticado, alienado.

Por tanto, la alfabetización, que no sólo consistirá en el aprendizaje de técnicas para la expresión oral y escrita, será política; lo que significa que la reflexión y autorreflexión tendrá como propósito conducirlos a la profundización de su toma de conciencia; de esto resultará su inserción en la historia no como espectadores sino como actores, pues tal como hemos advertido, según Freire, el mundo es una realidad objetiva para los seres humanos, con posibilidades de ser conocida en tanto es capaz de distanciarse conscientemente de ella, pero también de volcarse sobre ella en medio de los encuentros y relaciones que con ella establece. Por ello, la principal crítica que Freire realiza al tipo de educación bancaria es que propicia en los seres humanos el *desarraigamiento*, la falta de integración a su contexto. El hecho de estar sólo *en* el mundo pero no *con* él provoca la adaptación de las personas, el ajustamiento a la realidad en que viven, con la que sólo mantienen contactos y en la que actúan de forma refleja mas no reflexiva; así se masifican. El ser humano desarraigado no tiene conciencia de

su temporalidad ni de su posibilidad de trascendencia. Se sacrifica así la capacidad de optar y con ello su capacidad creadora.

De ahí que para Freire la alfabetización deberá tener un sentido político, es decir, deberá posibilitar la inserción crítica y reflexiva del sujeto en su contexto a fin de lograr su participación tanto en la proyección como en la concreción de modos alternativos de vivir, por tanto, ésta será necesaria tanto para letrados como para no letrados. Aquí la contribución del educador será imperiosa, pues intentará ampliar y profundizar la capacidad de captar los desafíos del tiempo a través de un diálogo constante con los educandos.

Se necesita de una reforma urgente, afirma Freire, no sólo respecto de la organización y el propio trabajo educacional de las instituciones, sino una que sobrepase los límites pedagógicos. Se necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política: “Una educación para el desarrollo y la democracia debe proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir a los poderes de desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo”.⁶⁹

Pues la civilización industrial, la producción en serie, el trabajo mecanizado hace de los seres humanos autómatas. Dentro de la masa pierde el individuo sus potencialidades de sujeto, es decir, no se percata ni asume su potencial creador, inventivo, sino que estando convencido de su incapacidad para generar cambios, de crear cultura y guiado por los medios publicitarios pierde su dirección y gana rigidez mental teniendo como resultado al *hombre sin raíces*. Esta es la razón de que para Freire sea tan urgente una educación que no insista en la transmisión de ideas inertes que la mente se limita a recibir sin que las utilice, verifique o transforme en nuevas combinaciones. Urge una educación donde la crítica sea lo fundamental para una mentalidad liberada y democrática.

Hasta aquí, según el planteamiento freiriano, el analfabeto aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y escribir y se prepara para ser el agente de ese aprendizaje. Lo consigue en la medida en que la alfabetización es más que el simple dominio mecánico de las técnicas de escribir y leer; es el dominio de estas técnicas en términos conscientes; es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es una incorporación a la comunicación gráfica, una

⁶⁹ Freire, EPL, 84.

actitud de creación y recreación que: “Implica una autoformación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre frente a su contexto”.⁷⁰ Por lo que el papel del educador popular es fundamentalmente dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales se alfabetiza. Por eso no puede hacerse como una donación o una imposición sino de adentro hacia afuera con la *colaboración* del educador.⁷¹ Las técnicas de lectura y escritura deberán ayudar a los sujetos a redescubrir el proceso histórico en que y por qué se constituye su conciencia de sí y del mundo. A través de las técnicas pedagógicas la vida, el soporte natural de los alumnos puede convertirse en historia, existencia, creación de mundo y significaciones. La vida, como describe Ernani María Fiori en el prefacio a la *Pedagogía del Oprimido*, como biología pasa a ser biografía. Tal vez ese sea el sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su vida como autor y testigo de su propia historia: biografiarse, existenciarse, historizarse.⁷² El existir para el ser humano es tarea interminable, un proceso permanente de construcción de sí, ser lo que aún no se es, lo que significa que esta realización se da en la historia y en el tiempo.

Así, la alfabetización como la lucha no sólo por escribir palabras sino escribir el pensamiento, pensar el mundo, juzgarlo, posicionarse críticamente frente a él, sólo tendrá sentido en tanto pretenda la recuperación de la humanidad de que fueron despojados los seres humanos.⁷³ Pero Freire no piensa sólo en la deshumanización de los que fueron despojados; también en la de los que a ellos despojan, pues, aunque distintamente, niegan, sin percatarse, su *vocación ontológica de ser más*,⁷⁴ la asunción de su ser persona, sujeto y hacedor de su propia historia.

⁷⁰ Freire, EPL, 108.

⁷¹ Freire, EPL, 108.

⁷² Cfr. Fiori, “Aprender a decir su palabra” en PO, 4.

⁷³ Freire, PO, 8

⁷⁴ Jaime José Zitkoski define la categoría *Ser más* de la siguiente manera “La vocación para la humanización, según la propuesta freiriana, es una característica que se expresa en la propia búsqueda de ser más a través de la cual el ser humano está en permanente búsqueda, aventurándose curiosamente en el conocimiento de sí mismo y del mundo, además de luchar por la afirmación/conquista de su libertad. Esa búsqueda de ser más, de humanización del mundo, revela que la naturaleza humana está programada para ser más, pero no está determinada por estructuras o principios innatos”. Esta referencia se puede localizar en el texto DPF, 463.

La recuperación de la humanidad consta de la participación activa y reflexiva dentro del universo cultural, por eso la integración crítica en el contexto deviene una forma de crearla, no sólo recupera el sujeto su humanidad sino que la construye en tanto se edifica a sí mismo. Por esta razón la alfabetización es un acto de creación y no de domesticación ni de perpetuación de nuevas dinámicas injustas; de ninguna manera Freire propone que los oprimidos se transformen en opresores de los opresores, sino en restauradores de la humanidad de ambos, ahí radica su tarea humanista e histórica.

El problema fundamental para Freire radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que alojan al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación, a lo que responderá que sólo en la medida en que descubran ese alojamiento. Por lo que la pedagogía del oprimido 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 su deshumanización. Sin embargo, casi siempre, afirma Freire, en un primer momento los oprimidos tienden a ser opresores, pensando que eso es la búsqueda de su liberación. Su ideal es ser *hombres*, pero para ellos ser hombres equivale a ser opresores, pues éstos son su testimonio de humanidad. Eso deriva de la adherencia al opresor, lo que no los lleva a descubrirlo fuera de sí.⁷⁵

No quiere decir que los oprimidos no se sepan oprimidos, sino que el conocimiento de sí mismos se encuentra perjudicado por la inmersión en la realidad opresora. Aquí hay una contradicción; por un lado quieren la liberación pero por otro se identifican y se sienten atraídos por su contrario. Para ellos, el nuevo hombre son ellos mismos transformados en opresores de otros. Que los oprimidos tengan en el opresor su testimonio de hombre manifiesta su conciencia oprimida.⁷⁶

Los oprimidos introyectando la sombra de los opresores siguen sus pautas y no los expulsan porque su expulsión implicaría llenar ese vacío con un contenido diferente: el de su autonomía, el de la responsabilidad sin la cual no serían libres. El problema es que temen a esa liberación y a su inherente responsabilidad. A decir de Freire la libertad sólo existe en el

⁷⁵ Freire, PO, 33.

⁷⁶ Freire, PO, 36.

acto responsable de quien la lleva a cabo.⁷⁷ Como seres duales, los oprimidos enfrentan su lucha entre expulsar o no al opresor dentro de sí, y éste es el trágico problema que su pedagogía debe enfrentar. Por esto la liberación es un parto doloroso; el hombre que nace de él es un hombre nuevo. Ni opresor ni oprimido sino un hombre liberándose permanentemente.⁷⁸

Uno de los obstáculos más grandes que se opone a la liberación, y que se consuma en el desarraigo de las personas de su entorno, es que la realidad opresora al constituirse como un mecanismo de *absorción* de los que en ella se encuentran funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias.⁷⁹ La conciencia inmersa, dominada, no se distancia suficientemente de la realidad para objetivarla, y así, sin posibilidad de problematizarla su acción se reduce a captarla. Se trata de una integración acrítica e irreflexiva a una entidad amorfa donde las personas desdibujan de sí no sólo cualidades sino expectativas propias. La realidad opresora y su fuerza masificadora, manipuladora, oprimen la creatividad del ingenio humano. Es así que cuanto más descubren las masas populares la realidad objetiva y desafiadora sobre la cual debe incidir su acción transformadora, más se insertan en ella críticamente. La acción sólo es humana cuando más que un mero hacer es un quehacer, es decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión.⁸⁰

Por tanto, la acción humana como praxis trata de una acción cultural, es decir, llena de profundidad crítica respecto del modo de vivir y los elementos que conforman ese modo de vivir, una acción que pretende dinamizar esos modos y elementos constitutivos de la cultura de la dominación a una de la liberación como proceso permanente y autoconstitutivo. En un primer momento de este proceso autoconstructivo se da un cambio en la percepción que tiene el oprimido del mundo que el opresor ha elaborado y que le facilita como fórmulas a seguir; después expulsará los mitos creados y desarrollados en tal estructura opresora, tales como la ignorancia absoluta que se les adjudica, así como su falta de cultura, además del ideal de humano que habían introyectado. Aun así, todavía queda para Freire un problema que enfrentar: “Lo que ocurre, sin embargo, aun cuando la superación de la contradicción se haga

⁷⁷ Freire, PO, 37.

⁷⁸ Freire, PO, 39.

⁷⁹ Freire, PO, 43.

⁸⁰ Freire, PO, 45.

en términos auténticos, con la instalación de una nueva situación concreta, de una nueva realidad instaurada por los oprimidos que se liberan, es que los opresores de ayer no se reconocen en proceso de liberación”.⁸¹ Cualquier restricción a su derecho antiguo de oprimir, en nombre del derecho de todos, les parece opresivo, una violación a su derecho de vivir. Derecho que en la situación anterior no respetaban, pues para los opresores las personas son ellos; los otros son objetos.⁸²

Para Freire, el opresor crea una conciencia fuertemente posesiva del mundo y de los seres humanos. Una conciencia necrófila, a decir de Erich Fromm, a quien referencia Freire, porque tiende a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano: “La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objetos de su dominio”.⁸³ Esta conciencia *arranca* y niega la vida al concebirlas y transformarlos en objetos. Para el opresor es posible reducir todo a su poder de compra: concepción materialista de la existencia, que en el contexto actual es tan vigente y alarmante, o quizás más, que en aquellos días. Mediante el control completo y absoluto el vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad. La pérdida de la libertad se traduce en desarraigo, lo que implica la imposibilidad de tomar decisiones y peor aún la falta de interés en hacerlo. Si las personas no emiten juicios propios, si no pueden ni quieren tomar decisiones están impedidas también para plantear proyectos alternativos a los modos actuales de vivir y convivir entre humanos y entre los humanos y el mundo. Esto concluye en la falta de responsabilidad y compromiso con la historia propia y con la de la humanidad. El ser desarraigado es incapaz de apreciar el legado que la experiencia humana de sus antepasados le ha dejado; es incapaz primero de asimilarla para después en un ejercicio crítico elegir los aspectos que ha de preservar de la tradición que lo constituye y cuáles ha de olvidar. Si tal como hemos establecido, los seres humanos, los sujetos, están constituidos de su presente pero también de su pasado y de lo que pueden proyectar gracias a su capacidad imaginativa como planes futuros, romper el lazo con lo que han sido gracias a la experiencia heredada por la familia humana implica mutilar la conciencia histórica. Olvidando lo que han sido, las personas están incompletas en su ser, si

⁸¹ Freire, PO, 51.

⁸² Freire, PO, 52.

⁸³ Freire, PO, 53.

el presente no es resultado del devenir humano el futuro se torna inexorable, y el presente, a falta de la postura crítica frente al mundo, se vuelve inapelable. Con esta percepción de la realidad como escenario forzoso el ser humano sólo vive, está en el mundo creyendo en su incapacidad para elaborarlo dinámicamente, para existenciarlo y existenciarse. Sintiéndose acabado, con una realidad igualmente petrificada y agotada, el ser humano puede darse por muerto.

La experiencia existencial, marcadamente trágica, de los oprimidos se refleja en su *enajenación*, que muestra una atracción irresistible por el opresor que hace querer imitarlo. La conciencia colonizada es una mezcla de repulsión y atracción por el colonizador, por el opresor. La *autodesvalorización* es otra característica de los oprimidos, y resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores.⁸⁴ “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”.⁸⁵ Esta es razón suficiente para proclamar a través de la pedagogía emancipadora una lucha por la libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse. Esta lucha por la reconstrucción se inicia en el autorreconocimiento como seres humanos destruidos,⁸⁶ por tal motivo el proceso de formación humana debe ser reconstructivo; un proceso que debe tornarse un generador de sentido de sí y del mundo. Lo propio de la conciencia, nos dice Freire, es estar con el mundo y este procedimiento es permanente e irrecusable. La conciencia en su esencia es un camino para algo que no es ella, que está afuera, que la circunda y que ella aprehende por su capacidad ideativa.

Hasta aquí podemos afirmar que el punto de partida de la apuesta pedagógica freiriana son los seres humanos mismos, sin embargo, no hay familia humana sin mundo, sin realidad. Este movimiento parte de las relaciones dinámicas entre seres humanos y mundo.⁸⁷ Por lo que un programa educativo o acción política que no respete la visión que los pueblos y las personas tienen del mundo constituye una invasión. Lo que se debe hacer es plantear al

⁸⁴ Cfr. Freire, 58.

⁸⁵ Freire, PO, 58-59.

⁸⁶ Freire, PO, 65-66.

⁸⁷ Freire, PO, 93.

pueblo, a través de codificaciones y descodificaciones,⁸⁸ sus contradicciones, su situación existencial para que ésta desafiándolo le exija una respuesta no sólo a nivel intelectual, sino al nivel de la acción.⁸⁹

Tal como hemos advertido en páginas atrás el método de alfabetización freiriano no puede reducirse al aprendizaje mecánico de técnicas para leer y escribir. Dicho método, que es la concreción práctica de una teoría de la educación, conforma mas bien los peldaños que permitirán el ascenso de la conciencia a la criticidad. Se trata de un proceso de concientización que se traduce en la comprensión de los seres humanos en su mundo y de la comprensión de la manera en que tal mundo, a su vez, los constituye. Cuando Freire establece pasos a seguir y niveles de conciencia a alcanzar, hace manifiesto su *plan formativo* ¿Y quiénes o qué ha de formarse a través de este plan? No pretende educandos diestros para la lectura y la escritura, al menos no exclusiva ni preponderantemente; pretende que los seres humanos asimilen todo su potencial creador y descubran cómo éste los envuelve con sus exigencias transformadoras. Se forma, se autocrea el sujeto que ha sido destruido por la imagen que la estructura de dominación ha logrado dibujar y que él ha reconocido dentro de sí.

Por tanto, las etapas del método de alfabetización constituyen el proceso de recuperación de los seres humanos de lo que son, de su temporalidad, de su conciencia histórica, de su propio movimiento según su comprensión del mundo y la manera en que significan éste, y por último de la capacidad de soñar e imaginar proyectos concretizables dentro de una comunidad.

Al parecer nuestro, cuando Freire habla de formación lo hace como sinónimo de constitución, configuración, conformación o creación, que en la pedagogía freiriana sería de sí y de la realidad o del mundo. A primera vista éste parece ser un concepto poco denso dentro de la teoría educativa freiriana, o al menos poco desarrollado. Lo que sí hace Freire es enmarcar su trabajo pedagógico-político como un proceso formativo distinto del mero adiestramiento o instrucción.

⁸⁸ En una nota aclaratoria Freire expresa que “La **codificación** de una situación existencial es la representación de ésta, con algunos de sus elementos constitutivos, en interacción. La **descodificación** es el análisis crítico de la situación codificada”. Freire, PO, 125.

⁸⁹ Freire, PO, 111.

En la primera de sus obras más importantes, *La educación como práctica de la libertad* (1969), no aparece la palabra formación, sino que es hasta en su *Pedagogía del Oprimido* (1970) que habla de deformaciones. La siguiente cita forma parte de la reflexión que realiza Freire de lo que puede suceder cuando un representante del polo opresor se adhiere a la lucha del polo oprimido por lograr su liberación: “Sucedo, sin embargo, que al pasar del polo de los explotadores, en la que estaban como herederos de la explotación o como espectadores indiferentes de la misma – lo que significaba su convivencia con la explotación –, al polo de los explotados, casi siempre llevan 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”.⁹⁰ Y continúa “De este modo, están siempre corriendo el riesgo de caer en otro tipo de generosidad tan funesto como aquel que criticamos en los dominadores”, “...creen, por su *deformación*, que deben ser ellos los realizadores de la transformación”.⁹¹

Acercándose al final de su texto, donde realiza una reflexión respecto de cómo el proceso educativo, que es necesariamente acción cultural dado que es una praxis transformadora del mundo, debe tornarse un quehacer revolucionario, de transformación cultural radical:

Tal como la entendemos, la “revolución cultural” es el esfuerzo máximo de concienciación que es posible desarrollar a través del poder revolucionario, buscando llegar a todos, sin importar las tareas específicas que éste tenga que cumplir.

Por esta razón, este esfuerzo no puede limitarse a una mera *formación tecnicista* de los técnicos, ni científicista de los científicos necesarios a la nueva sociedad. Ésta no puede distinguirse cualitativamente de la otra de manera repentina, como piensan los mecanicistas en su ingenuidad, a menos que ocurra en forma radicalmente global.

No es posible que la sociedad revolucionaria atribuya a la tecnología las mismas finalidades que le eran atribuidas por la sociedad anterior. Consecuentemente varía también la formación que de los hombres se haga.

En este sentido, la *formación técnico-científica* no es antagónica con la formación humanista de los hombres, desde el momento en que la ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente, de la humanización del hombre.

Desde este punto de vista, la formación de los hombres, por darse en el tiempo y en el espacio, exige para cualquier quehacer: por un lado, la comprensión de la cultura como supraestructura capaz de mantener en la infraestructura, en proceso de transformación revolucionaria,

⁹⁰ Freire, PO, 55.

⁹¹ Freire, PO, 56.

“supervivencias” del pasado; y por otro, el quehacer mismo, como instrumento de transformación de la cultura.⁹²

En la década de los 90, en tres de sus más importantes obras *Pedagogía de la esperanza* (1992), *Cartas a Cristina* (1994) y *Pedagogía de la Autonomía* (1996), el concepto de formación aparece con mayor insistencia y claridad. En el primero, habla de la formación de la disciplina intelectual de los estudiantes y del papel del educador dentro de este proceso:

El papel testimonial del profesor en la gestación de esa disciplina es enorme. Aquí una vez más su autoridad, de la que su competencia es parte, 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 consiguiente, se anula como profesor.

Pero por otro lado esta disciplina no puede ser resultado de un trabajo que el profesor haga en los alumnos. Si bien requiere de la presencia determinante del profesor o la profesora, su orientación, su estímulo, su autoridad, esa disciplina tiene que ser construida y asumida por los alumnos.⁹³

La formación de los seres humanos va más allá del aprendizaje de técnicas, y de la acumulación de saberes. Rebaza esta frontera y se instala en el ámbito reflexivo, analítico y comprensivo de la razón de ser de esos saberes, o del propio procedimiento técnico. El proceso de formación humana va más allá de la asimilación de técnicas y conceptos; pues despierta en los sujetos la curiosidad y el cuestionamiento, que no se conforma con captar y memorizar datos y procedimientos, sino que busca en ellos sus razones, sus porqués, pero también su finalidad, su para qué, una formación a la que Freire llama *formación política*. Algo que el adiestramiento, la mera instrucción no consigue:

El proceso de conocer forma parte de la naturaleza misma de la educación, de la cual la práctica llamada *educación popular* no puede ser la excepción. En una perspectiva progresista, la educación popular no puede, por otro lado, reducirse al puro entrenamiento técnico que los grupos de trabajadores realmente necesitan. Ésa es la manera necesariamente estrecha de capacitar que a la clase dominante le interesa, la que reproduce a la clase trabajadora como tal. En la perspectiva progresista, la formación técnica también es una prioridad naturalmente, pero a su lado hay otra prioridad que no puede ser puesta al margen. El obrero que está aprendiendo, por ejemplo, el oficio de tornero, de mecánico, de albañil, de

⁹² Freire, PO, 204.

⁹³ Freire, PE, 107.

carpintero, tiene el derecho y la necesidad de aprenderlo lo mejor posible, pero tiene igualmente el derecho de saber la razón de ser del propio procedimiento técnico.⁹⁴

Por su parte, el segundo de los textos citados hace referencia a la distinción que se gesta entre informar y formar. Freire lo expresa de la siguiente forma:

Con todo, era necesario que mantuviéramos los ojos bien abiertos para evitar, rigurosamente, cualquier dicotomía entre el hacer y el pensar, entre la práctica y la teoría, entre saber o aprender técnicas y conocer la razón de ser de la propia técnica, entre educación y política, información y formación.

En realidad, toda información trae en sí misma la posibilidad de extenderse hacia la formación, siempre que los contenidos que constituyen la información sean dominados por el *informado* y no sólo *deglutidos* o simplemente *sobrepuestos* a él. En este caso la información no *comunica*, sino que vehicula *comunicados*, palabras de orden.

La información es comunicante, o genera comunicación, cuando aquel a quien se le informa algo aprehende la sustantividad del contenido que está siendo informado; cuando el que recibe la información va más allá del acto de recibir y, recreando la recepción, la va transformando en producción de conocimiento del comunicado, va tornándose también en sujeto del proceso de información, que por eso mismo se transforma en formación.⁹⁵

Para Freire, el camino acertado de la pedagogía liberadora será el de la información formadora, es decir, el conocimiento crítico tanto del dominio de las técnicas como la reflexión política que versará en torno a quién, en favor de quién y de qué, contra quién y contra qué se encuentran los procedimientos técnicos.⁹⁶

Por último, en *Pedagogía de la Autonomía* establece el carácter estético, aspecto que analizaremos con mayor amplitud en el siguiente apartado, que este proceso formativo adquiere en la pedagogía liberadora y el papel que al educador progresista le corresponde asumir. Éste deberá contribuir positivamente para que el educando sea el artífice de su formación, declarando el derecho de comparar, decidir y romper de los educandos, y estimulando la asunción de ese derecho por parte de aquéllos.⁹⁷

Tal como hemos mencionado, el concepto de formación en la obra freiriana hace referencia al proceso constitutivo o configurativo del ser humano a partir de las relaciones que establece

⁹⁴ Freire, PE, 161-162.

⁹⁵ Freire, *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo* (México: Siglo XXI, 3^{ra} ed. en español 2008), 116.

⁹⁶ Freire, *Cartas a Cristina*, 117.

⁹⁷ Freire, PA, 68.

con el mundo. Sin embargo, este camino autoedificante resulta ser más complejo que un conjunto de pasos a seguir y aplicar; es más que una metodología para alfabetizar. A través de este camino el educando, vuelto sujeto, crea todo aquello que lo ha de contener, crea un mundo al que significa, pero que a su vez le ofrece el significado de sí mismo. Por esta razón, resulta muy importante para los fines de esta investigación recuperar sintéticamente los elementos más relevantes del análisis que realiza Hans-Georg Gadamer en *Verdad y Método*⁹⁸ respecto de la formación como *Bildung*, a fin de dotar de densidad este concepto que si bien no fue desarrollado por Freire y, según lo que se ha investigado hasta el momento, tampoco concebido a la manera de la *Bildung*, nos colocaría frente a la posibilidad de replantear la propuesta educativa freiriana como una pedagogía de la liberación creadora.

Afirma Gadamer que el concepto de formación fue determinado por Herder como el ascenso a la humanidad, lo que para el hermeneuta significaría lo siguiente: “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre...”⁹⁹

Se trata de la formación de las disposiciones, capacidades o talentos humanos que revitalizan un modo de vivir, una tradición. De ahí que formación y cultura estén estrechamente vinculadas, pues la cultura se conforma de aquellas acciones que permiten bien preservar o replantear una tradición concreta. Esta invención y reinvención, este proceso creativo implicaría, a su vez, la constitución de un sujeto quien también se crea al formar parte de aquello que crea y recrea. Para Gadamer, el resultado de la formación deberá ser no sólo la asunción de las potencias creadoras, sino también la posibilidad humana de desarrollarlas de forma autónoma, lo que implicaría que tal desarrollo surja de un proceso interior autoformativo inagotable.

Nos dice Gadamer que la formación como cultivo de las capacidades previas o naturales que pertenecen a los seres humanos no se reduce al modo en que se moldea algo; el cultivo de una disposición responde al impulso del desarrollo de algo que ya está dado y esto requiere

⁹⁸ Ver Hans-Georg Gadamer, “Formación” en *Verdad y Método* (Salamanca: Sígueme, 1993), 14-19. Versión electrónica. En lo sucesivo VM.

⁹⁹ Gadamer, VM, 14.

del educador, quien deberá orientar el cuidado de los talentos propios de los educandos, sin embargo, este cultivo es sólo un medio para lograr el verdadero fin de la formación que es *formarse*. Un plan de formación no aspiraría a *conseguir* algo que no se tiene, sino a *desarrollar* lo que ya se tiene potencialmente, lo que servirá de alimento para el espíritu humano, solventando necesidades que no son de tipo orgánico o natural.

Según Gadamer, Hegel es el que ha desarrollado con más agudeza el concepto de formación. Para Hegel, “El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propio en virtud del lado espiritual y racional de su esencia”.¹⁰⁰ Lo que *debe ser* (hombre) no lo es por naturaleza, por eso necesita de la formación. La esencia de la formación hegeliana reposaría en su *generalidad*, es decir, la formación es un ascenso a la generalidad, a la universalidad, a lo comunitario. Por lo que no se reduce a la formación teórica y tampoco práctica, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad. Para Hegel la esencia de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general, es decir, que el ser humano tome su sitio en el proceso de humanización universal. Según Gadamer, partiendo del planteamiento hegeliano, el que se abandona a la particularidad es inculto, pues siendo incapaz de apartar su atención de sí mismo y de dirigirla, por el contrario, a un propósito general, desde el cual descender a su particularidad con consideración y medida, pierde el sentido histórico de la formación, que refiere a la conservación de lo humanamente desarrollado a través del tiempo. Por lo que la formación como ascenso a la generalidad es una tarea propiamente humana, que requiere de un sacrificio de los deseos particulares en favor de lo general. Para Hegel esta inhibición del deseo no implica la negación de las aspiraciones particulares, por el contrario se logra la libertad respecto del objeto mismo que susceptible de ser objetivado permite una aproximación más clara.

El ascenso a la humanidad será la finalidad del ser humano particular, quien estando dotado naturalmente de disposiciones y capacidades rebasa el ámbito de la naturaleza para crear el mundo de la cultura y la historia. Formarse a partir de lo que es y ha sido para llegar a ser lo que se es; conservar-se en la tradición, que no implica sólo captarla y adoptarla, sino la asunción de sí en aquello que lo contiene. Razón por la cual el papel del educador no puede reducirse a cultivar esas capacidades previas en los educandos como si se tratara de enseñar

¹⁰⁰ Gadamer, VM, 15.

una técnica, sino de guiar al educando para que desde sí se forme conservando lo humanamente hecho, y conservándose como parte de una generalidad pueda replantear, desde su particularidad, nuevos propósitos humanos. Es así que la formación como tarea humana se plantea como fin último elevarse a lo general. Se trata en Hegel de la génesis de una autoconsciencia verdaderamente libre, una autoconsciencia histórica que es capaz de asumir su individualidad a partir de lo dado comunitariamente, y que le es familiar, pero también de lo que puede aportar a la experiencia humana.

Se trata de la apropiación de lo lejano y de lo extraño a fin de separarnos de nosotros mismos para reencontrarnos en lo otro, en el ser otro; esencia verdaderamente general del espíritu: “Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro”.¹⁰¹ Ese retorno a sí mismo desde lo lejano es lo que constituye la esencia de la formación. Para Gadamer se trataría de crear y crearse a partir de lo que es familiar, de la tradición que conforma el mundo cultural; no basta con saber lo que se es, sino que se es porque se conserva lo que se ha sido como comunidad y no sólo como individuos particulares. Aquello lejano que se conserva permite cuestionarlo, criticarlo, replantearlo y acrecentarlo; re-formarlo inagotablemente en tanto conciencias autónomas.

Se trata de la profundidad histórica que se revela en la herencia cultural, pero eso heredado no está dado de por sí, sino que es traído de vuelta por la memoria, que no es considerada por Gadamer como una mera habilidad o capacidad general, sino que responde a la constitución histórica de las personas, pues a través de ella retienen, recuerdan y olvidan. Es así que ésta tiene que ser formada, pues no es una memoria general y para todo, de ahí la importancia de la labor del educador, quien impulsará a elegir tal herencia. En este sentido no se olvida por omisión o por defecto, sino por el deseo de una total renovación; verlo todo con ojos nuevos a partir de lo que se es y se ha sido. Es así que lo antiguo familiar se funde con lo recién percibido en la generación de nuevos proyectos.¹⁰² Para Gadamer, la formación no se define entonces como un establecimiento de procedimientos o de comportamientos, sino como la asunción del ser en cuanto devenido.

¹⁰¹ Gadamer, VM, 16.

¹⁰² Gadamer, VM, 17.

Por tanto, la educación como un proceso inagotable de humanización implica la formación de las capacidades y disposiciones humanas naturales. Éstas, a su vez, se resuelven en formas o creaciones culturales si son desarrolladas autónomamente; lo que significa que nadie puede enseñar tales disposiciones como quien enseña una técnica para hacer algo con maestría. Lo que el educador puede hacer es orientar e impulsar al alumno a la apropiación de tales disposiciones, pero en último término dependerá de su ejercicio el desarrollarlas. Una vez que éste se ha apropiado de ellas o las ha asumido dentro sí, se le impone como necesidad la creación de nuevas formas culturales, que surgen de la postura particular de un sujeto dentro de la tradición a la que pertenece. Sin considerar ésta se dispone a establecer propósitos que atienden sólo a su necesidad y presa del individualismo se condena a lo arbitrario; perdiendo la humanidad se condena a la barbarie, a un egoísmo exacerbado.

Así, tras el análisis realizado por Gadamer, se afirma que la formación como *Bildung* comprende tres aspectos fundamentales. El primero de ellos es el encuentro dialógico entre los seres humanos, pero también la relación dialéctica que se establece entre humanos y mundo tanto en su dimensión histórica como cultural; se trataría de la asimilación de lo que se tiene, de la tradición, del reconocimiento de sí en el ser otro, en aquello que siendo extraño se vuelve familiar. El segundo, refiere a la posibilidad de ver en el proceso formativo uno autoformativo, en tanto que al crear formas culturales mediante el trabajo práctico o el pensamiento la conciencia gana sentido de sí misma, es decir, que se significa en tanto significa y resignifica el mundo, pero esta actividad revitalizante del espacio cultural e histórico no sería posible sin una actitud crítica frente a aquello a que se pertenece, una postura problematizadora, tanto de las personas como de los pueblos, ante lo que se tiene. Esto constituye una integración reflexiva y crítica ante la tradición, que permite irrumpir creativamente y discernir entre aquello que se debe preservar y lo que intencionalmente debe replantearse e incluso olvidarse. Por último, esa integración creativa, que es crítica mas no demolidora de la tradición, esa ruptura crítica y utópica permite a quien la experimenta la recuperación de su sentido; su *incorporación* al mundo no le aniquila como individuo, pues sus deseos y expectativas no desaparecen en la totalidad, sino que se inclinan a lograr propósitos por mucho superiores, a saber, nuevos modos de vivir y nuevas formas de relacionarse comunitariamente. El sujeto que echa raíces siente pertenecer a un mundo

elaborado de pasado, presente y futuro en el que también colabora y por quien, a su vez, es elaborado.

Si bien, cuando Freire expone en sus textos el plan más que de alfabetización del proceder de su pedagogía liberadora no contempla explícita ni, quizá, intencionadamente una concepción del proceso de formación humana como *Bildung* sí da lugar a una lectura de su teoría de la educación en el sentido de ésta, es decir, con un sentido y fines estéticos en tanto proceso de creación de formas culturales, pero también en tanto vía autoconfigurativa. Por tanto, las líneas siguientes pretenden mostrar la densidad que puede cobrar el plan educativo freiriano a partir de esta lectura.

En el primer capítulo hemos abordado de forma general cuáles son los elementos y características que conforman y distinguen, de los tradicionales, el método de alfabetización freiriano. Recordemos que los objetivos de éste están orientados por tres postulados: 1) debe permitir el diálogo, el análisis y la discusión de las personas; 2) debe mostrar la situación de opresión en que se vive y 3) debe llevar al ser humano a una nueva postura, que sea crítica frente a los problemas de su tiempo y de su espacio, para avanzar a la construcción de una nueva sociedad. Ahora habrá de realizarse un análisis más profundo sobre ellos, dado que enmarcan sustancialmente cada una de las etapas del método, que más que eso, repetimos, es un proceso autoedificante y de recuperación de sí.

En la etapa de investigación los futuros educadores necesitan lograr primeramente que un número significativo de personas acepten sostener una conversación informal con ellos donde les hablarán de sus objetivos, el porqué, el cómo y el para qué de la investigación que pretenden realizar, pues es de suma importancia para el proceso que exista simpatía y confianza mutua. Si aceptan la invitación se les estimula a participar directamente en dicha investigación como sus auxiliares, como *recolectores* voluntarios de su propio contexto.¹⁰³ Así se inician las visitas al área conjuntamente con el equipo local, por lo que desde el principio la investigación se va conformando como un quehacer educativo dialógico.

Las visitas se concentran en el estudio del contexto histórico, social y cultural del grupo a alfabetizar con el propósito de construir el programa educativo que ha de desarrollarse. Se

¹⁰³ Freire, PO, 133.

realiza una codificación y descodificación de las circunstancias que rodean a los educandos; lo que significa que a través de la observación o de conversaciones informales con los habitantes del área irán registrando su modo de conversar, su forma de ser, su comportamiento en el culto religioso y en el trabajo, así como las expresiones del pueblo, su lenguaje, sus palabras, su sintaxis, que es su forma de construir el pensamiento, así como las necesidades y los problemas de la comunidad para interpretar sus aspiraciones y objetivos. Posteriormente se redactará un informe cuyo contenido será discutido por los investigadores profesionales como por los auxiliares y los representantes del pueblo.¹⁰⁴ Éste es un segundo momento de la descodificación, y a partir del cual se desprenderán las palabras y temas generadores, que conformarán un programa educativo no invasivo, y sí relacionado con la cotidianidad de los alfabetizados y del grupo social al que pertenecen. Éstas se presentarán codificadas, mayormente en fotografías, al análisis crítico de los sujetos descodificadores, por tanto deberán mostrar situaciones existenciales cuya temática se busca detectar; la discusión sobre ellas servirá tanto para la reflexión como para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En la segunda etapa, denominada de tematización, se codifican y descodifican primero las palabras y luego los temas conseguidos en la primera etapa a partir de las codificaciones en láminas o fotografías que se preparan para la presentación de situaciones existenciales concretas. Para Freire es fundamental que los educandos logren tener una comprensión crítica de la *totalidad* en que están, pues captándola en pedazos sin reconocer sus contradicciones y sus interacciones constitutivas no podrán conocerla. De ahí el esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones *significativas* de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes.

En la etapa descodificadora el sujeto, que es un sujeto de conocimiento, produce una escisión, irrumpe en la situación figurada (codificada) pudiendo en primer lugar describir tal situación. Pronto se dará cuenta que esa situación es la suya. Antes la aprehendía difusamente pero empieza a ganar significado en la medida en que su pensamiento se vuelve sobre sí y se descubre en su concreción. Tal situación dejará de ser un callejón sin salida para presentarse como un desafío al cual tiene que responder. En la descodificación estarán exteriorizando su

¹⁰⁴ Freire, PO, 136.

visión del mundo, su forma de pensarlo, su percepción fatalista o no de la situación límite; la percepción estática o dinámica de la realidad. En la forma de pensar el mundo se encontrarán envueltos los temas generadores sobre los que habrá de reflexionar, incluso después de saber leer y escribir. Por esta razón, el método de alfabetización freiriana va más allá del aprendizaje de la lectura y la escritura; mas bien se trata de una alfabetización política pues pretende que los educandos asimilen su poder creador y transformador, que se vuelvan sujetos de la praxis.

En la tercera etapa, denominada de aprendizaje o de problematización, se reflexiona sobre la realidad de los analfabetos y de su comunidad local y nacional. Así se descubren los límites y posibilidades de las situaciones existenciales concretas que fueron captadas desde la primera etapa. “Se evidencia la necesidad de una acción concreta, cultural, política, social, buscando la superación de las situaciones-límite; es decir, de obstáculos para la humanización. Saber leer y escribir se vuelve instrumento de lucha, actividad social y política. El objetivo final del método es la concientización. La realidad opresiva es experimentada como un proceso posible de superación”.¹⁰⁵

Siendo los humanos seres en situación se encuentran en condiciones temporales y espaciales específicas que los constituyen, pero sobre las cuales también ellos influyen. La reflexión sobre su situacionalidad como un desafío les provoca actuar sobre ella, se enraízan, pero qué significado, pues, tiene *echar raíces*, qué significa estar *enraizado*, *arraigado*. En Freire el significado apunta a la inserción o integración crítica y reflexiva en la realidad, y esta realidad es la situacionalidad de las personas, la forma en que la experimentan y la piensan, es la forma en que la descifran. La situacionalidad se presenta impregnada de pasado, presente y futuro, sin embargo, el pasado al que refiere Freire es el pasado colonial de los pueblos; el presente está colmado de un pasado de dominación, por lo que el futuro habrá de proyectarse como una realidad nueva a partir de la ruptura con ese presente aplastante. Desde la *Bildung* habría que plantearse qué del pasado, incluso del colonial y más allá de él, debería preservarse o bien recuperarse, también qué del lugar y tiempo al que se *pertenece* en el presente debería contener los proyectos futuros. Echar raíz en el sentido de la *Bildung* consistiría en asimilar la densidad histórica de los pueblos y de las personas; la tradición a la que pertenecen, a la

¹⁰⁵ Gadotti, PF, 45.

que están enraizados y no sólo al presente como desafío. Admitimos que en este sentido la apuesta freiriana es débil en sus planteamientos, pues Freire sí afirma que el sujeto para poder transformar su realidad debe saberse perteneciente a ella; debe criticarla desde dentro, lo que implica autocriticarse, lo cual es muy valioso, pero esta crítica no puede ser devastadora de la situacionalidad de los sujetos, pues de ser así de dónde penderían los nuevos proyectos, la creación de nuevas formas culturales, los nuevos modos de convivencia humana; a qué se arraigaría el sujeto entonces y desde dónde propondría creativamente los proyectos alternativos. No sólo se trata de criticar su estar y actuar sobre el mundo, sino de elegir qué se preserva y qué se olvida, pues sólo así ha llegado hasta nuestros días la acumulación de la experiencia humana a través de la innovación, de la invención, pero también de la recuperación de los hallazgos hechos a lo largo de la historia humana. Echar raíz implica *asimilar* la tradición que constituye a los pueblos y a las personas, es pertenecer a un sitio y a un tiempo concreto, dada la situacionalidad, y a su vez, pertenecer a otros tiempos, incluso a otros lugares. Si la reflexión sobre su situacionalidad equivale a pensar la propia condición de existir, el proceso formativo tendrá como uno de sus fines la constitución de la conciencia histórica de las personas no sólo dentro de la totalidad del presente, sino del pasado que lo imbuye y el futuro que lo provoca para la praxis.

Es así que el momento de admiración, y de re-admiración de las admiraciones de los otros, cobra gran importancia en el plan formativo de la pedagogía freiriana. Cuanto más escindan y retotalicen los educandos el todo en la re-admiración más se aproximarán a las contradicciones principales y secundarias que los envuelven y esto dará como resultado el contenido de sus temáticas significativas, mismas sobre las que habrán de dialogar con mayor profundidad en la posalfabetización, donde no se tratará sólo del aprendizaje de las técnicas de lectura de escritura, sino de leer su mundo y escribir o reescribir su historia. Esos temas significativos que se desprenden de las contradicciones encontradas en la segunda y tercera etapa del proceso de alfabetización constituyen situaciones límite que apuntan tareas. Si los individuos se encuentran simplemente adheridos a ellas, el tema será necesariamente el fatalismo y la tarea asociada será la de no tener ninguna.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Freire, PO, 137.

Al tratar el proceso de formación humana de ampliar el horizonte de la percepción de las personas exige de la pedagogía freiriana una re-admiración de la totalidad de la experiencia humana dentro de sus tradiciones concretas para poder criticar y renovar lo que se tiene siendo parte de ello. Un proceso formativo humano a partir de los aspectos de la *Bildung* tendría alcances universales, es decir, la capacidad de ruptura creativa o integración crítica sería universal, cómo se dé la ruptura en sí dependerá de las tradiciones concretas de los pueblos. La educación concebida como un plan formativo con un sentido estético desencadenaría un proceso creativo y autocrativo inagotable.

De la inserción crítica en la realidad concreta, de la irrupción creativa en el mundo se desprende la fase final del plan educativo freiriano, y ésta consistirá en el análisis de las temáticas encontradas, las cuales se discuten en el círculo de investigación temática, donde los educandos percibidos a sí mismos como sujetos van exteriorizando, a través del diálogo, su sentimientos, sus opiniones de sí, del mundo y de los otros que posiblemente no extroyectarían en circunstancias diferentes.¹⁰⁷ Por esta razón, el proyecto de alfabetización propuesto y llevado a la práctica por Freire es uno de alfabetización política, pues tiene como finalidad no sólo el descubrimiento que hacen los educandos de sus situaciones límite, sino estimular su quehacer, su praxis transformadora en ese mundo que descubren y donde se reconocen y recuperan.

Afirma Freire que la vocación ontológica del *hombre* es la de ser sujeto: "...la educación debe ayudar al hombre, a partir de todo lo que constituye su vida, a llegar a ser sujeto".¹⁰⁸ El hombre llega a ser sujeto por una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto, justo porque esto le exige una vuelta sobre sí mismo, y esa mirada vuelta sobre sí debe ser reflexiva y tornarse cada vez más crítica. Emerge, se compromete e interviene en la realidad. Escoge y decide. Rompe y conserva.¹⁰⁹ De esto se desprende que la educación liberadora ayuda al sujeto a moverse en su propia línea, a comprender-se. Esto implicaría el examen y la actitud crítica ante los actos cotidianos que se cumplen por rutina: lo que más le cuesta al hombre saber lúcidamente es su propia vida, tal como está hecha de tradición y de rutina, de actos inconscientes. Para vencer la tradición y la rutina deberíamos razonar sobre esa

¹⁰⁷ Freire, PO, 145.

¹⁰⁸ Freire, *Concientización*, 37.

¹⁰⁹ Cfr. Ernani María Fiori, "Aprender a decir su palabra" en Freire, PO, 2.

tradición a la que nos conformamos y esa rutina que se vive. Volcarnos sobre lo propio y no sobre lo exterior y lejano.¹¹⁰ Sumergirse profundamente en las condiciones espacio-temporales en que se vive y medirlas, analizarlas con espíritu crítico.

De tal forma que las relaciones que establece el ser humano con la realidad son de desafío, de enfrentamiento, a las que debe responder sin tener un modelo de respuesta, por tanto el proceso de educación de Paulo Freire no puede reconocerse sólo en su dimensión ética y política, pues la respuesta del ser humano ante ese mundo que reconoce y dentro del cual se reconoce es un acto creador, por lo que la respuesta no sólo cambia la realidad que se enfrenta sino al ser humano mismo. En el acto de responder a los desafíos que le plantea su contexto de vida este ser se crea, se realiza como sujeto, porque esta respuesta exige de él reflexión, crítica, invención, elección, decisión, organización y acción. Se crea la persona en tanto crea cultura a partir de la sistematización de las experiencias humanas del pasado y del presente, y que además permiten diseñar, utópicamente, el futuro gracias a la facultad imaginativa que poseen los seres humanos.

El ser humano se cultiva y crea cultura al responder a los desafíos que le plantea la naturaleza, así como en el acto de criticar, de incorporar a su ser mismo y de *traducir* a través de una acción creadora la experiencia humana de los seres que lo rodean o lo han precedido: “Es preciso que la educación esté –en su contenido, en sus programas y en sus métodos – adaptada al fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia...”¹¹¹ y no ser arrastrado por ellas.

Por tal razón Freire pensó que la alfabetización debía ser en sí misma un acto de creación capaz de engendrar otros actos creadores. Estos sólo podrán ser emprendidos por sujetos creadores, no por seres pasivos reducidos al estado puramente de objeto. Esta alfabetización debía desarrollar la actividad y vivacidad de la invención y reinención humana, características del sujeto que *busca* permanentemente.¹¹²

¹¹⁰ Freire, *Concientización*, 38.

¹¹¹ Freire, *Concientización*, 42.

¹¹² Freire, *Concientización*, 45.

La alfabetización, por tanto, debía ser una herramienta e instrumento del educando que se forma y no sólo del educador. El contenido del aprendizaje debía identificarse con el proceso mismo del aprendizaje, donde el educando se aprehende en cuanto se reencuentra consigo mismo en su proceso cognitivo. En tanto se recupera tras un trabajo investigativo, problematizador, reflexivo, crítico, creador y recreador del lugar y tiempo al que pertenece echará raíz. Se dará cuenta que el trabajo que realiza cotidianamente no se define sólo como su medio de subsistir, sino que trabajando entra en relación con el mundo en tanto lo elabora, pues hace de él ya su objeto de conocimiento y *sometiéndolo* por su trabajo, emprende un proceso de transformación del mundo. En los círculos de cultura las personas se van dando cuenta de que no crean solamente instrumentos para sus necesidades físicas, sino también para su expresión artística y espiritual.

Lo más importante para Freire es que los seres humanos se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente en sus sugerencias y en las de sus compañeros. Por tanto, este tipo de educación no puede presentar un programa elaborado previamente, sino que debe buscarlo dialógicamente con el pueblo. Ésta es la introducción a la pedagogía del oprimido de cuya elaboración él debe participar.¹¹³

Recapitulando, diremos que la propuesta freiriana no se constituye sólo como un método de alfabetización, sino como un método de formación de conciencia crítica, por lo que es un planteamiento pedagógico y filosófico de gran relevancia para la época actual, ya que aunque su esfuerzo educativo fue desarrollado para las condiciones especiales de la sociedad brasileña de mediados del siglo pasado, puede tener validez fuera de ella. Esto por la manera en que concibe al ser humano, quien es considerado histórico o finito, con posibilidad de redescubrirse, configurarse y manifestarse como un ser *en y con* el mundo. Lo que significa que se trata de una práctica que no se reduce a la transmisión de conocimientos sino que se enraíza en la vida de un sujeto inacabado. El ser humano que nace inacabado, inconcluso, y que así permanece, necesita aprenderlo casi todo, tiene una necesidad vital de saber a raíz de su indigencia y de la certidumbre de su muerte, por ello inacabamiento y finitud son los disparadores de la fuerza creadora y autocreadora humana.

¹¹³ Freire, PO, 154.

2.3 El ser humano como presencia

Hasta este momento se ha intentado mostrar la importancia y la vigencia de esta pedagogía tomando como punto de partida la profundidad no sólo pedagógica sino filosófica que albergan sus conceptos. Esta pedagogía, pues, postula un proceso en que los seres humanos constituyen y conquistan su *propia forma*, por lo que la pedagogía para Freire se hace antropología. Esta apuesta educativa rebasa los límites de las pedagogías tradicionales, pues lo que revela este proceso es que la constitución y conquista que cada persona hace de sí misma, como agente, la hace presente en el mundo y esta presentación de sí es imposible sin la presentación del mundo ante la conciencia, pero sobre todo que el sujeto puede constituirse como presencia activa y creadora sólo ante otras presencias. El concepto de *Presencia* es uno de los más densos e importantes de la pedagogía liberadora, y quizás no tan atentamente abordado por sus principales lectores. Por nuestra parte podemos afirmar que el ser humano desarraigado puede recuperarse sólo en tanto se torne una *Presencia creadora*.

Es sobre todo en las últimas décadas del trabajo freiriano, es decir, durante los 80 y 90, al volver del exilio a Brasil, que aparecen en su discurso planteamientos más profundos sobre categorías que aunque mencionadas y desarrolladas en otros textos no son abordadas con la profundidad y el enfoque con que lo realiza en sus últimos trabajos, tales categorías son: estar-con, proceso admirativo, seres de relación y estar-presente.

En su libro publicado en 1994 y titulado *La naturaleza política de la educación*,¹¹⁴ donde realiza un análisis más agudo del concepto de *concientización*, retoma el tema fundamental de la existencia en y con el mundo. Dado que para Freire la condición esencial para la concientización es que su agente sea un sujeto, es decir, que sea consciente de que está no sólo *en* el mundo sino *con* el mundo, pero que además está con el mundo junto a otros seres, que en el caso de Freire se referirá a seres humanos, con quienes establece relaciones. Estar con el mundo y no sólo en él logra que los sujetos se conciban a sí mismos como seres abiertos, lo cual significa que además de captar y expresar la realidad del mundo a través de su lenguaje creativo pueden transformar ese mundo con su acción.

¹¹⁴ Freire, Paulo, *La naturaleza política de la educación*, (Barcelona: Planeta-Agostini, 1994). En lo sucesivo NPE.

La concientización, que es el fin imperante de la propuesta formadora de Paulo Freire, parte de la posibilidad humana de estar con el mundo, pues es concebida como un proceso creciente de conciencia tanto de la realidad sociocultural que constituye o da forma a las vidas, como de la capacidad de transformar dicha realidad, es decir, de darle forma, de elaborarla, así como de reflexionar sobre las acciones, los alcances y consecuencias de éstas.

Para Freire es propio de los seres humanos estar con el mundo, pues sólo ellos son capaces de distanciarse objetivamente no sólo de él sino de sí mismos estando en él. El *estar con* es una condición necesaria para la existencia humana, pues careciendo de esa relación con el mundo y manteniéndose en el mero contacto con él carecen tanto de autoconocimiento como de conocimiento acerca del mundo¹¹⁵ y esta actividad de la conciencia es la que distancia a los seres humanos de los animales, no de otros animales, pues Freire jamás hace énfasis en la animalidad humana:

A diferencia de los hombres, los animales simplemente están en el mundo, y son capaces de objetivarse a sí mismos o al mundo. Viven una vida sin tiempo, hablando específicamente, sumergidos en la vida sin posibilidad alguna de emerger de ella, ajustados y adheridos a la realidad. Los hombres, por el contrario, que pueden superar esta adherencia y trascender el mero ser en el mundo, añaden a la vida que poseen, la existencia que construyen ellos mismos. Por lo tanto, existir es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear y comunicarse.¹¹⁶

Sólo el ser que existe y no que sólo vive es capaz de volcar su conciencia sobre sí mismo y de saberse viviendo en el mundo donde participa de su elaboración y por quien él es también elaborado. Sólo el sujeto existente reflexiona respecto de su vida dentro del territorio de su concreción existencial y cuestiona a su vez su relación con el mundo. “Su territorio existencial es el del trabajo, la historia, la cultura, los valores, el territorio en el cual los hombres experimentan la dialéctica entre el determinismo y la libertad”.¹¹⁷

Tras un proceso admirativo (recordemos que la admiración para Freire consiste en ver en dirección de algún lugar o dirigir la mirada hacia algo) la conciencia humana aprehende al mundo como objeto de su conocimiento; la conciencia reflexiona sobre una realidad material concreta, por tanto, el ser humano consciente se sabe delimitado por circunstancias

¹¹⁵ Freire, NPE, 86.

¹¹⁶ Freire, NPE, 86.

¹¹⁷ Freire, NPE, 86.

específicas, y sólo quien pueda reflexionar sobre ese hecho podrá pensar en términos de su liberación. Estar en el mundo significa estar sumergido en condiciones materiales, sociales, históricas y culturales específicas determinantes, sin embargo no hay posibilidad de saberse determinado. Sólo el ser humano, el sujeto integrado críticamente a su contexto puede irrumpir creativamente en su realidad desplegando con su praxis una transformación profunda, en tanto le es posible trascender-se, sobre la realidad delimitante. Por ese motivo Freire afirma que las personas, distintas de los animales que sólo tienen *contactos acrílicos* con el mundo, se convierten en *seres de relación*, pues por su reflexión, su intencionalidad, su temporalidad y trascendencia pueden ir más allá de la experiencia meramente sensorial, que implica sólo la adherencia y la captación de la realidad. Quien está con, quien se relaciona, puede elaborar metas, tomar decisiones y esto lo coloca en el ámbito de la ética, que está restringido para la especie humana, y lo posiciona todavía más lejos; el ser humano no sólo es capaz de establecer metas y de orientar sus acciones a partir de su postura ética frente al mundo, sino que además es capaz de imaginar y concebir los resultados antes incluso de actuar, por esta razón sólo los seres humanos son seres que proyectan, son seres utópicos: “Mientras los animales se adaptan al mundo para sobrevivir, los hombres modifican el mundo para *ser más*. Al adaptarse para sobrevivir, sin fines que deban lograr, ni elecciones que deban hacer, los animales no pueden *animalizar* el mundo”,¹¹⁸ es decir, no pueden impregnarlo con su presencia, no pueden sellarlo con su trabajo, porque no hay trabajo alguno de por medio, pues para Freire el resultado que se obtiene al final de todo proceso de trabajo existía desde un inicio en la imaginación del trabajador, por tanto, la acción sin esta dimensión no puede concebirse como trabajo: “La acción es trabajo no en función del mayor o menor esfuerzo físico empleado por el organismo que actúa, sino por la conciencia que posee el sujeto de su propio esfuerzo, su posibilidad de programar la acción, de crear herramientas y utilizarlas para mediar entre sí mismo y el objeto de su acción, de tener objetivos, de anticipar resultados”.¹¹⁹

El ser humano impregna el mundo con su presencia curiosa y creativa y es así que el sello que deja con su trabajo revela el primer nivel de *estar-presente* no sólo en el mundo sino con él, es decir, humaniza el mundo, aunque esto no signifique todavía para Freire la

¹¹⁸ Freire, NPE, 88.

¹¹⁹ Freire, NPE, 89.

humanización de las personas, pues el estar presente en este nivel puede conducir tanto a su humanización como a su deshumanización, a su crecimiento o a su reducción, lo que deja ver a Freire la naturaleza compleja y problemática del ser humano, de ahí que la educación como proceso formador de agentes tenga un fundamento ético y político y no pueda reducirse a la mera instrucción. Si bien la apuesta freiriana concibe la educación como naturalmente política, dado que el ser humano por naturaleza se instaure en el dominio de la decisión, es decir, que tiene necesidad de la ética y la responsabilidad en su actuar, también se sustenta en la concepción del ser humano como un sujeto utópico y creador, y que el proceso mismo educativo sea un acto de creación muestra cómo es concebido éste como un proceso estético, que sin embargo no nos permite afirmar que una educación estética esté presente en los planteamientos freirianos, pero sí podrá mostrarnos que Freire además de afirmar, desde sus primeras obras, *La educación como práctica de la libertad* y *la Pedagogía del Oprimido*, la naturaleza política de la educación por el papel que representa en la construcción de las sociedades, también presenta algunos señalamientos o rasgos acerca de una visión estética tanto de la educación como del modo de ser humano. Así tenemos las siguientes ideas:

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. Solamente éstos son praxis. Praxis que, siendo reflexión y acción verdaderamente transformadoras de la realidad, es fuente de conocimiento y de creación. En efecto, en cuanto la actividad animal, realizada sin praxis, no implica una creación, la transformación ejercida por los hombres sí la implica.

Y es como seres transformadores y creadores que los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones. A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales.¹²⁰

Tal como hemos señalado al inicio de este apartado, en tanto ser de relaciones el humano recrea críticamente su mundo y, dado que éste es un mundo común, la intervención transformadora en la realidad es, para Freire, siempre dialógica y colectiva, intersubjetiva. Esta posibilidad recreadora de la realidad radica en la condición humana de inconclusión, como bien afirmábamos en el primer apartado de este capítulo, y la conciencia de este inacabamiento permite una relación dialógica entre seres humanos y mundo. En el hecho de

¹²⁰ Freire, PO, 118,119.

que el destino no esté dado necesaria y fatalmente tiene el ser humano el lugar dónde ejercer toda su potencia creadora.

Y sólo el ser humano es capaz de rehacer su realidad porque puede emerger del mundo, puede objetivarlo, problematizarlo, *ad-mirarlo*. El ser humano a diferencia del animal puede quedar maravillado por su entorno. Así lo expresa Freire: “[...] los hombres son seres de la praxis. Son seres del quehacer, y por ello diferentes de los animales, seres del mero hacer. Los animales no 'admiran' el mundo. Están inmersos en él. Por el contrario, los hombres como seres del quehacer 'emergen' del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo”.¹²¹

Cuando el ser humano se pregunta por qué existe y no sólo vive, emerge del tiempo, descubre su historicidad, su temporalidad, distingue y comprende el ayer, el hoy y descubre el mañana. El ser humano está en el tiempo, pero puede discernir sobre él y trascenderlo. Puede romper y modificar porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy abrumador y eternizado.¹²² Leamos así a continuación la concepción de hombre que, desde sus inicios, orienta el trabajo freiriano:

En la medida en que emerge del tiempo, liberándose de su unidimensionalidad, discerniéndola, sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente. En verdad, se afirma que la posición común del hombre en el mundo, visto no sólo como estando en él sino con él, no se agota en mera pasividad. 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. [...] Heredando la experiencia adquirida, creando, recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo – el de la historia y de la cultura.¹²³

El ser humano no es un ser para la expectación sino para la praxis, afirma Freire, que resulta del ejercicio simultáneo de reflexión crítica y acción, pero antes de ello de la integración crítica a su contexto. El ser humano arraigado a su mundo, el ser humano *presente* en su mundo, va perfeccionándose en la medida en que la conciencia se torna crítica. Si está desarraigado de su contexto se masifica, se acomoda y entonces la historia y la cultura

¹²¹ Freire, PO, 157.

¹²² Freire, EPL, 30.

¹²³ Freire, EPL, 30, 31.

pierden sentido, pues les falta la marca de la libertad y así sacrifica su capacidad creadora.¹²⁴

Contrariamente a ello, la particularidad humana radica en que:

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, éste 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.¹²⁵

Estas ideas reflejan que desde el inicio de su aporte teórico Freire hace un planteamiento importante sobre la potencia creadora humana y la importancia de la asunción de ésta como antesala del quehacer humano, que representa una conquista de sí; ganar el sentido de sí mismo gracias a la capacidad de la conciencia de distanciarse de las cosas para hacerlas inmediatamente presentes;¹²⁶ se aleja de ellas para acercárseles, sale de sí también para pensarse a sí misma, para hacerse presente. Por ello, integrarse a su contexto, reflexionar sobre él, y comprometerse en él y con él, es la construcción de sí mismo. Sólo el ser humano puede reconocer, tras un proceso admirativo, que existen realidades fuera de él, que hay órbitas existenciales diferentes: el mundo de las cosas inanimadas, el mundo vegetal, el animal, otras personas. También el ser humano por serlo reconoce que no vive en un eterno presente sino que está hecho y vive de ayer, de hoy y de mañana. La conciencia de su temporalidad le permite discernir y esto tomar conciencia de su historicidad; cosa que no puede hacer un animal no humano.

En su libro *Pedagogía de la autonomía*, que es un documento publicado un año antes de su muerte, el autor refleja más claramente su aporte respecto de la dimensión estética no sólo de la educación sino del ser humano y de la vida misma, aunque no lo hace sistemáticamente y no podríamos hablar exactamente de categorías que permitan llamar educación estética a su teoría sí podríamos establecer e integrar algunos elementos nuevos y enfatizar los señalamientos que hacen manifiesta su visión estética.

¹²⁴ Freire, EPL, 31, 32.

¹²⁵ Freire, EPL, 32.

¹²⁶ Fiori, PO, 9.

Recordemos que para Freire la educación se constituye como un proceso de *formación* desafiante que no se reduce al adiestramiento técnico, el cual la ideología neoliberal, fatalista e inmovilizadora ve como indispensable para la adaptación del educando, quien ve en ello su posibilidad de sobrevivencia y nada más.¹²⁷ Formar para Freire implica más que esa capacitación técnica, el que forma entiende que enseñar no significa transmitir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción. Quien forma se forma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado. Lo que significa que el proceso de enseñanza y aprendizaje lo es de ida y vuelta; se trata de un educador que enseña y aprende y de un educando que aprende y enseña.

Una práctica educativa como la que propone Freire debe conducir, principalmente, al educando a lograr su autonomía, lo que significa que el educador debe desafiarlo a crear la propia comprensión del mundo que habita, para que asumiendo una posición intervenga en él, para que transformándolo *invente* su propia existencia: “La autonomía. En cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser”.¹²⁸ El ser humano, en tanto inconcluso, es un proyecto, que llega a ser en tanto está siendo, en tanto inventa y reinventa su existencia y su historia.¹²⁹

Es aquí donde Freire introduce y aborda con mayor profundidad el concepto de *Presencia*. El ser humano se torna una Presencia en el mundo, con el mundo y con los otros, afirma Freire:

Presencia que, reconociendo la otra presencia como un 'no-yo', se reconoce como 'sí propia'. Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, que valora, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se vuelve inevitable y su posible transgresión es un desvalor, jamás una virtud.¹³⁰

Pero pensar en este posicionamiento ético ante el mundo, que es inevitable para el ser que actúa, es imposible sin la asunción de la potencialidad creadora humana. Freire lo diría de esta forma: “En verdad, sería incomprensible si la conciencia de mi presencia en el mundo

¹²⁷ Freire, PA, 21.

¹²⁸ Freire, PA, 101.

¹²⁹ Freire, PA, 19, 20.

¹³⁰ Freire, PA, 20.

no significase ya la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de la propia presencia”.¹³¹ Lo que significa que en tanto reconozco y me reconozco en mis posibilidades creadoras estoy obligado simultáneamente a actuar no sólo sobre el mundo, también sobre mí mismo. Es decir, que este ser ético y político que actúa y se responsabiliza por su actuar es un ser creador, por lo que sospechamos que el sustento de la propuesta político-pedagógica contiene rasgos profundamente estéticos. “Como presencia consciente en el mundo, no puedo escapar a la responsabilidad ética del modo en que me muevo en el mundo”,¹³² pero nos movemos en el mundo porque somos seres dinámicos, somos inventores, seres creativos, creadores y constructores. Hemos mencionado que esta construcción humana se da en la intersubjetividad, en el enfrentamiento con el no-yo, en el conflicto: “Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la 'otredad' del 'no-yo' o del *tú*, la que me hace asumir el radicalismo de mi *yo*”.¹³³

La asunción de nosotros por nosotros mismos es algo que no logra el adiestramiento y sí la práctica educativa formadora, liberadora. Y ésta no tiene que ver con la acción por la cual un sujeto da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado, sino que la constitución y construcción de mi presencia en el mundo, mi formación, depende de mí, pero puedo asumirme como tal sólo ante otras presencias. Y sólo puedo llegar a ser una presencia en tanto me reconozco como inacabado, si bien, condicionado por varias circunstancias mas no determinado, y, por tanto, es en mi inconclusión donde se encuentra la potencia de esa fuerza creadora, que me permite afear o embellecer el mundo, que me hace espiritualizar¹³⁴ el mundo, es decir, dotarlo de sentido. Y es así como educandos y educadores pueden constituirse como artistas, siendo artífices de su formación.¹³⁵

Por lo tanto mi papel en el mundo es el de una subjetividad curiosa, razón por la que la pedagogía freiriana es una práctica que se orienta a fortalecer la capacidad de inquietarnos,

¹³¹ Freire, PA, 20.

¹³² Freire, PA, 20.

¹³³ Freire, PA, 42.

¹³⁴ Freire, PA, 51.

¹³⁵ Freire, PA, 68.

de admirarnos para emerger del mundo y no adherirnos a él, de esperanzarnos, de buscar, de ejercer la libertad, de arriesgarnos a la aventura creadora que atraviesa la dimensión epistemológica, ética y política.

El ser humano se reinventa, se autoforma, se autocrea en el aprendizaje de su autonomía. Somos artistas porque dotamos de significación al mundo y podemos crear nuevas realidades: “Como seres conscientes, los hombres están en el mundo, junto con otros hombres. 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”.¹³⁶

Hasta este momento de la investigación se puede decir que la pedagogía liberadora, la educación como proceso de *concientización*, enfatiza en la dimensión política del proceso de formación humana, sin embargo establece como rasgos fundamentales algunos elementos estéticos tales como la curiosidad crítica, la admiración, la intuición, la emoción, el placer, la amorosidad, la alegría y la creatividad, los cuales son proclamados como saberes necesarios a la práctica educativa, y permiten aproximarnos a una comprensión complementaria del fenómeno educativo en sus dimensiones política, epistemológica y estética.

Podemos afirmar, a partir de la lectura estética que se ha emprendido desde los inicios de esta investigación, que una de las posibilidades humanas que concretiza las potencias creadoras es la *imaginación*, ya que ésta permite problematizar un futuro aún no existente, pero en posibilidad de irse configurando desde el presente, y permite a su vez traer a ese presente el ayer que aunque pasado no se desvanece. El ser humano como ser histórico, no unidimensional, es capaz de tener una visión más global y mucho más compleja de su proceso autoconstitutivo, razón por la cual logra la creación de su propia existencia en tanto se concibe como un *estar siendo*, como un siempre transformarse y transformar, como un ser que puede tener esperanza y vislumbrar mediante su imaginación realidades nuevas, variadas y dotarlas de sentido.

¹³⁶ Freire, NPE, 85.

Esto nos orienta a pensar que el papel del maestro formador, y no adiestrador, del maestro que no sólo respeta la autonomía del alumno sino que lo desafía para conseguirla, es el de un cuidador del propio cuidado del alumno respecto de sus talentos, para así tomar su lugar en el proceso de creación, pues como hemos dicho líneas atrás, el ser humano, según Freire, naturalmente es un ser para la acción y no para la expectación y la pasividad.

El ser humano, como ser curioso, debe pasar de la curiosidad ingenua a la curiosidad crítica que permite la praxis, que es estética, epistemológica, ética y política. En ello tiene mucho que ver la imaginación y Freire lo externa de esta forma: “El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser”.¹³⁷ Esta transitividad de la conciencia sólo es posible en la apertura de nuestro ser hacia el mundo, y es en esa apertura, y sólo ahí, donde podemos construir nuestra existencia.

Resulta necesario evidenciar que esto será posible en tanto la experiencia sensible no se limite a la dimensión sensual del ser en el mundo. Esto significa que en tanto se acrecienta la aprehensión de la realidad a través de la subjetividad ganada, que permite la constitución del ser como presencia a nivel intelectual, también crece la apropiación del cuerpo en tanto ser abierto. Es así, que la pedagogía de la liberación creadora revelaría como su tarea fundamental no la formación sólo de un *sujeto crítico*, de un sujeto agente, sino de un ser total, de una *Presencia completa*.

Para cerrar este capítulo diremos que los seres humanos como subjetividades curiosas se aproximan al mundo siempre con cierta intención porque éste interpela, aunque sea de forma elemental pero inmediata, su sensibilidad y su razón. Es decir, que el mundo en tanto experimentado provoca la acción, al menos básica, de los seres humanos para mantenerse vivos. Por supuesto que a esta curiosidad básica también le corresponde un nivel de conciencia del mundo mínimo, ingenuo e incluso mágico. Recordemos que la conciencia mágica capta un mundo elaborado, y aparentemente inmóvil, por entidades divinas, grupos o sistemas dominantes o bien por determinantes históricos, al cual se somete porque teme a su poder, así la participación activa ante sus exigencias es casi nula: cree en un destino irremediable; por otro lado, la conciencia ingenua responde a las exigencias del mundo

¹³⁷ Freire, PA, 83.

aunque de forma básica. En este nivel de conciencia los individuos no captan la importancia de su acción en el mundo, su trabajo no les parece una forma de participación activa, sino un modo de sobrevivir a sus condiciones concretas; no piensan que su destino sea fatal pero tampoco cuestionan lo que les acontece e interpretan la realidad como pueden y quieren sin distancia crítica imposibilitando así los encuentros dialógicos y transformadores. Para la conciencia mágica e ingenua tanto la realidad como los seres que la experimentan están acabados, así poco o nada se cuestionan sobre el mundo, sobre su posición en él y mucho menos sobre sí mismos y sus tareas posibles; así, sin lazo reflexivo alguno con el entorno que experimentan y consigo mismos los seres humanos se *desarraigan*. ¿Cómo podemos enfrentar esta problemática vital, a decir de Freire? A través del desarrollo de la curiosidad de acuerdo a un plan de formación riguroso de la criticidad de la conciencia. La *concientización* en tanto proceso es una tarea permanente para las subjetividades curiosas, quienes distanciándose y aproximándose al mundo, a sus condiciones concretas, toman conciencia de que esas condiciones son circunstanciales y no determinantes, que son históricas; de la misma forma empezarán a tomar conciencia de su propia historicidad y que la realidad deviene gracias a su participación como hacedoras del mundo.

Esta toma de conciencia inicial de que la realidad no *es* tal, sino que está organizada y dada de cierta forma por las intenciones violentas, injustas y egoístas de grupos o entidades específicas, también permite que los individuos comiencen a cuestionar su propia constitución y su papel en el mundo. Sólo la discusión de las condiciones existenciales específicas de unos con otros promoverá la profundización en la aprehensión de la realidad, de tal manera que desafiará su reflexión cada vez más y exigirá una postura comprensiva ante el mundo porque habrá conciencia de lo poco o nada que se sabe de él, pero también de lo poco que se sabe de sí. El proceso de *concientización* ayuda a los individuos a pensar en lo poco que saben de su pasado, de su posición en el presente y cómo aquél influye en éste; también les permite saber que el presente no es inamovible, sino un desafío que estimula nuevos proyectos, y que los seres humanos también son proyectos inagotables.

Este proceso formador de la criticidad posibilita la conciencia de los seres humanos de su inacabamiento, de lo poco que saben de sí y de su indiferencia ante el mundo que les impide replantear su propia existencia. En tanto más aumente la capacidad de crítica de los

individuos dialogando y actuando en compañía de los otros más se integrarán críticamente a su contexto interviniendo en él como sujetos críticos y creativos. Por ello hemos dicho que esta es una tarea permanente de constitución (autocreación) de los seres humanos porque deben trabajar duramente por arraigarse conscientemente a su cultura a través de su obrar libre; un arraigo que afirme su presencia creativa y crítica en el mundo. Por estas razones, debemos conducir la pedagogía liberadora más allá de sus límites, llevando sus ideas al ámbito de una formación estética o creadora y no sólo crítica-revolucionaria.

CAPÍTULO III

Elementos estéticos de complementariedad para la pedagogía liberadora

El ejercicio de análisis y valoración interpretativa que se ha desarrollado a lo largo de esta investigación ofrece al lector una reconstrucción sintética del método pedagógico freiriano en sus tres dimensiones: epistemológica, política y estética; siendo esta última sólo señalada por Paulo Freire a partir de lo que hemos denominado *rasgos* estéticos del método que, sin embargo, no permiten sustentar desde el núcleo propio de esta apuesta pedagógica una educación estética. Lo que sí es viable plantear como resultado de esta investigación, partiendo de la concepción antropológica de Freire, es decir, desde la consideración del ser humano como inacabado y abierto, es la posibilidad de derivarla a partir de elementos de complementariedad yendo más allá de Freire, pero apoyándonos en la solidez de su propuesta. Es así, que algunas de las posibles vías o líneas de desarrollo para la reflexión de la pedagogía de la liberación creadora podemos encontrarlas en Friedrich Schiller, Friedrich Nietzsche y en la pedagogía estructuralista de José Vasconcelos, filósofos que han tematizado agudamente la educación estética.

Este tercer capítulo, por tanto, quiere ofrecer al lector algunas pistas para ampliar el trabajo realizado por el pedagogo brasileño hacia una educación más integral y más adecuada para las condiciones del México actual. El planteamiento que aquí se hace de una educación estética parte de los elementos constitutivos de la pedagogía liberadora y además considera el proceso de formación humana desde la perspectiva de una cultura estética, es decir, que contempla el *cultivo estético* del ser humano, entendiendo cultivo en su sentido originario como el desarrollo y perfeccionamiento de las disposiciones naturales de un ser. Este cultivo, este cuidado, consistirá, atendiendo a nuestros fines, en: 1) el desarrollo de las potencias, fuerzas o capacidades de un *cuero* que se experimenta como *totalidad* en y con el mundo, a saber, las sensible-corporales, la racionalidad, la imaginación, la percepción, la emoción y el deseo, 2) la auto-construcción existencial del sujeto, la existencia como obra de arte. Una educación estética se plantea como un trabajo de autoformación consciente del individuo, que cultiva el sentido de sí en su configuración como persona. Su libertad, su autonomía será resultado de un trabajo sobre sí mismo, sobre su juicio y su capacidad de comprender y comprenderse y 3) la formación de creadores en el sentido más amplio, artistas, creadores de

obras, de conocimiento, de pensamiento, de arte, de educación, etcétera; individuos capaces de comprender su tradición y su mundo y contribuir a su mejoramiento o transformación. Las individualidades educadas estéticamente no existen sólo para reproducir el sistema, sino para introducir diferencias, novedades, variaciones. De ahí que las posibles líneas de reflexión para el planteamiento de la pedagogía de la liberación en términos estéticos sean las propuestas anteriormente, pues estos autores han pensado el fenómeno educativo como un proceso que tiene por finalidad la formación humana en el sentido de la *Bildung*¹³⁸ la cual se define como una educación estética que considera, en primer lugar, la autoedificación del sujeto dentro de su propia cultura, siendo ésta la que preserva o modifica los contenidos mismos de la formación, y, en segundo lugar, que el ser humano que se forma no se educa sólo a nivel intelectual, no sólo se educa su mente, sino que también se educa su sensibilidad, por lo cual también es menester recordar el concepto de estética que ha orientado de principio a fin esta investigación:

[...] el objeto de la estética es la dimensión estética de la existencia humana y del Ser en general. A su vez, por dimensión estética entendemos el continuum de todo aquello que tiene que ver con la experiencia sensible; en un sentido amplio y complejo del término sensibilidad que incluye desde las formas espontáneas y naturales de la percepción sensible, la afectividad y la imaginación hasta las formas más excelsas del quehacer artístico y la expresión y creación culturales, pasando por las diversas modalidades del ser sensible y afectivo en el actuar, vivir y convivir humanos.¹³⁹

Se trata pues de una reivindicación de la sensibilidad como modo originario de ser, como la posición primera ante el mundo que permite constituirlo, y a partir de la cual también se forma nuestro pensamiento. Es así, que la tarea fundamental de la pedagogía de la liberación creadora será la constitución integral de las personas, es decir, tanto de la experiencia sensible del cuerpo como de la actividad del pensamiento, la cual se activa a partir de la relación primigenia con y ante el mundo y la cultura, pues propiamente es la cultura la que da los contenidos a través y dentro de los que un sujeto se forma, por tanto, el proceso formador debe posibilitar el desarrollo de una conciencia crítica ante ellos, para bien acrecentarlos, replantearlos o incluso olvidarlos; debe impulsar y desafiar al alumno para enfrentarse a su

¹³⁸ Remitirse a las páginas 12-14 de las líneas introductorias.

¹³⁹ Ramírez, CE, 17.

tradición y elegir de lo heredado y lo propio lo que habrá de conservarse en nuevos contenidos y crear con ello nuevas significaciones y nuevos modos de vivir.

Antes de iniciar con el análisis de las posibles vías de complementariedad recordemos algunos aspectos clave de los planteamientos hechos por el pedagogo brasileño. La propuesta pedagógica freiriana se ha consolidado como una de las más importantes vías de reflexión para los problemas educativos no sólo del siglo pasado, sino para el actual contexto en Latinoamérica y particularmente en México, pues considera como tarea fundamental la concientización profunda de los seres humanos respecto del lugar que ocupan en el mundo, lo que exige el reconocimiento tanto del mundo como de sí en el mundo; lo que equivale para Freire a una recuperación de sí en la medida en que la conciencia del mundo se vuelve conciencia de sí en él y con él. Este proceso rehabilitador de la subjetividad, que se torna crítica, implica la reconstrucción y autoedificación que el sujeto hace de sí mismo, quien *integrándose* a su contexto reflexiva y críticamente encuentra desafíos que se le imponen y a los que debe responder con su praxis transformadora.

La concientización que logra propiciar su método educativo es de suma importancia para nuestro contexto actual, por supuesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe enfocarse en la constitución de un sujeto capaz de posicionarse críticamente ante su situación histórica, y resulta claro, a partir de lo expuesto en los capítulos anteriores, que bajo las condiciones de injusticia en que se encontraba el grueso de la población particularmente en Brasil, pero extensivas a toda Latinoamérica y otras partes del mundo, lo primordial fuera que las personas se dieran cuenta de la situación en que vivían y estar en posición de hacer algo para cambiarla; razón por la que la alfabetización política, concientizadora, se volvió la tarea educativa de Freire de prácticamente toda su vida.

Es así que a partir de las razones que hemos expuesto y desarrollado a lo largo de este documento podemos afirmar que esta propuesta educativa ratificadora de los seres humanos como sujetos de su hacer y de su hacer-se no es una teoría obsoleta, por el contrario, sigue vigente dado que en los contextos actuales se viven distintas, y quizá peores, formas de injusticia, odio e intolerancia. Sin embargo, hasta este momento de la investigación es posible afirmar que la pedagogía liberadora no puede definirse como una educación estética. Freire señala que una de las dimensiones del proceso educativo es la estética, una y otra vez expresa

que la formación humana debe concebirse como un acto bello, alegre y afectivo, y que el sujeto que se torna crítico en tanto se arraiga a su contexto se posiciona en el mundo como un ser activo al que le es imposible no hacer, al que se le vuelve una exigencia actuar. El problema radical del que parte Freire es la evidencia de la pasividad de los seres humanos; aunque Freire se repite constantemente que los seres humanos somos seres para la acción y no para la expectación, la indiferencia ante los problemas globales es patente. Esto refleja que *naturalmente* no somos así, que hay resistencia a establecer nuevos modos de relacionarnos con lo distinto, que hay comodidad en el no hacer, por tanto, como agudamente lograba vislumbrar Freire, la criticidad debe formarse, no es inmanente a los seres humanos, aunque sí está en sus posibilidades en tanto seres abiertos e inconclusos; así mismo, la posibilidad de embellecer el mundo, de dotarlo de alegría y relaciones afectivas positivas deberá ser fruto de la formación de las potencias sensibles y racionales que albergan los seres humanos.

Ha de comprenderse por qué para Freire lo más importante fue lograr la participación de los sujetos en su vida cotidiana y la conciencia de ese quehacer si su finalidad era que aquella se concretara también en la vida pública, en la vida colectiva, de ahí que la educación de los seres humanos exigiera ser política, y demandara remover a los individuos de su situación de enajenación. Estas razones llevaron a Freire a soñar, como él lo expresa, con la posibilidad de tener un mundo menos injusto, menos feo; un futuro más digno para los sujetos que recuperaban de a poco su humanidad. Sin embargo, nuestra situación actual es más dura; el sistema capitalista global y homicida se empeña en desfragmentar cada vez más a las personas; el odio, el dolor, la violencia, la muerte, la injusticia, el egoísmo se tornan aparentes *herramientas de sobrevivencia* que el mismo sistema alimenta; mutilados de cuerpo y mente, sin saber que lo estamos. Hoy, sigue siendo imprescindible desarrollar procesos que posibiliten una conciencia profunda de nuestro estar en el mundo, como lo era para Freire y su momento histórico, pero hoy nos urge una acción transformadora no para el futuro, sino una para el presente que al ser consciente del actuar aberrante de los seres humanos luche contra él a través de la comprensión de la belleza que todavía hay en el mundo y la que hay que crear. Por tal motivo necesitamos un proceso de formación humana que comience por reconocer la imperiosa necesidad de concebir a los maestros como cuidadores del propio cuidado que los alumnos tengan de sí y no como mercaderes del conocimiento; uno donde la

disciplina y el afecto no sean antagónicos sino complementarios; uno que considere las aulas como centros de provocación, de ruptura, de duda y cuestionamiento que desafíen el potencial creativo de los alumnos y no que los domestique y adiestre sólo para un trabajo especializado; que no forme sólo empleados y profesionistas, simples engranes de la gran máquina, sino que se conviertan en la pieza mal puesta y que esta nueva y *equivocada* posición les permita observar el lugar donde han sido puestos y puedan plantear nuevos modos de organización y convivencia; nuevos modos de relacionarse dentro de y con lo diverso, donde lo distinto no signifique enemistad sino riqueza y alimento para la humanidad. Esto no podrá lograrlo la educación política sola, la educación para la praxis transformadora, esto exige sí una educación que recupere subjetividades, conciencias enajenadas, pero también que posibilite la recuperación de cuerpos no sólo sintientes sino sensibles y pensantes, seres completos.

Es así que la exigencia de pensar la educación como un proceso de formación integral de las personas que haga frente a comportamientos crueles y absurdos y a su vez rescate la belleza del mundo, nos lleva a exponer en las siguientes líneas algunos elementos a partir de los cuales la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire pueda cobrar mayor pertinencia dentro de las reflexiones actuales sobre el fenómeno educativo, y permita replantearnos los fines de la educación, las prácticas educativas concretas, el lugar que ocupan los alumnos dentro de este proceso formador autónomo, pero también el de los maestros y cuestionarnos sobre el proceso a través del cual se forman, o deforman, los que han de formar. Por estas razones, las categorías que permitirán delinear la propuesta de una pedagogía de la liberación creadora son: el concepto de *Juego* de Schiller, que se define como condición de la libertad humana en tanto posibilita la ruptura de las determinaciones y equilibra a su vez las capacidades sensibles y racionales de los seres humanos; el de *Genio* de Nietzsche, que refiere al reconocimiento, asunción, desarrollo y puesta en obra de las propias potencias creadoras, y el de *Pedagogía Estructurativa* de José Vasconcelos, que establece como tarea fundamental de la educación el desarrollo de las potencias humanas a través de un plan coherente de formación, para lo cual la presencia del maestro es indispensable. Esta pedagogía es *estructural* porque requiere de la sistematización de un programa o de un plan de trabajo y *estructurante* o *estructurativa* en tanto la labor del pedagogo es una tarea de *edificación* que

pretende asegurar el equilibrio entre todas las facultades y el conocimiento de los alumnos;
se trata de una pedagogía que pretende la formación de hombres totales.

3.1 Friedrich Schiller. El impulso de juego como condición de la libertad creadora.

La reflexión estética que realiza Schiller en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*¹⁴⁰ busca un camino de perfeccionamiento armónico del ser humano a partir de la recuperación del valor de la sensibilidad humana al lado de la razón, por lo que plantea la posibilidad de una educación del individuo y de la humanidad para formar una sociedad racional mediante la belleza.

La función educativa de la belleza se define por el hecho de que el ser humano se hace libre en la sensibilidad, pues la conciencia sensible realiza la primera experiencia de libertad en la contemplación del mundo. Para Schiller el sentir y la conciencia de sí se dan de forma simultánea; dice que se *siente* porque se tiene conciencia de sí, y sólo se podrá tener conciencia de sí porque se siente. Por tanto, el carácter fenoménico de los objetos en el mundo es sensible; también el de las obras de arte, pero la apariencia sensible de aquéllos y éstas, como nos aparecen, es formada por nuestra razón, pues deriva de un principio de subjetividad: “El hombre cobra conciencia de sí, porque la belleza se le convierte en un estado de subjetividad, el hombre toma conciencia de su ser sensible-racional. Es el paso de la conciencia sensible al hecho de la reflexión”.¹⁴¹

Por esta razón para Schiller la obra de arte tiene un valor elevado como medio para la formación del individuo, pues imita el proceso autónomo y creativo de la naturaleza sin serla. Por tanto, aquí el arte no será considerado desde la perspectiva de una teoría de la imitación, sino en consonancia con el *juego libre* de la imaginación productiva “el arte debe ser como la naturaleza, no que la imite sino que al imitar su proceso de creación se gane el valor o lugar de la naturaleza como si fuera un producto natural libre”.¹⁴² De igual manera una acción será bella en tanto parezca efecto de la naturaleza, es decir, cuando el ser humano cumpla su deber de manera autónoma y no por imposición. Este principio estético de la educación puede conducir a una libertad política por el hecho de que cada uno debe imponerse por su libertad interior o autonomía la restricción que el otro necesita para manifestar su libertad. Por tanto el objetivo de Schiller será ennoblecer el carácter humano: otorgar un carácter estético a su

¹⁴⁰ Friedrich Schiller, *Cartas sobre la educación estética del hombre* (Barcelona: Anthropos, 1978). En lo sucesivo Cartas.

¹⁴¹ Schiller, Cartas, LXXXII.

¹⁴² Schiller, Cartas, XXIII.

manera de ser y pensar a través de una educación del hombre que contribuya al nacimiento de un estado o sociedad verdaderamente racional por medio de la belleza. Se tratará de un intento por superar la escisión interior del hombre a partir del restablecimiento de su doble naturaleza y después la reforma del Estado.

3.1.1 Teoría de los impulsos

El planteamiento que realiza Schiller en sus cartas gana gran importancia en la integración de una pedagogía de la liberación creadora, pues su principio se rige por la inseparabilidad de la naturaleza doble que alberga el ser humano. Esta apuesta formativa es una educación para seres humanos completos, pues contempla tanto la educación de la mente como la educación de las emociones y de la sensibilidad a partir del equilibrio que crea el *impulso de juego*.

Schiller consideraba que a pesar de que los seres humanos hacían uso de la razón se encontraban incompletos. Para él, la Ilustración no había alcanzado a dar cumplimiento a su ideal de un Estado verdaderamente racional; lo que sí había conseguido era la decadencia humana: la suma de individuos truncados. Es por ello que plantea un modelo de formación que tenga al arte como su instrumento, el cual siendo capaz de guardar distancia respecto de su época adquiere un carácter autónomo que permite desencadenar en el proceso de receptividad de una obra artística el restablecimiento de la armonía global del ser humano, pues al contemplar el fenómeno, artístico en este caso, se encuentra, en primera instancia, recibiendo impresiones pasivamente para luego darles *forma* creando representaciones gracias al ejercicio de la razón. Schiller rescatará la parte activa del comportamiento pasivo de los individuos al momento de captar las impresiones que resultan de sus determinaciones existenciales concretas; que sin la intervención del entendimiento se mantendrían en un estado de simple determinabilidad y entonces la sensibilidad sería capacidad vacía, pero también ilimitada o imposible de refrenar si las sensaciones actuaran indiscriminadamente sobre los cuerpos sensibles. Cuando la sensibilidad se torna fuerza activa recibe un contenido y un límite por exigencia de la razón, entonces el principio de pura determinabilidad de la sensibilidad puede tornarse, mediante la facultad del entendimiento y la voluntad, en sensación determinante. Es cierto para Schiller que la voluntad no puede evitar que sintamos, lo que sí puede, gracias al impulso formal (racional), es decidir cuál impresión se hará

determinante para nuestra sensibilidad y evitará que ésta actúe arbitrariamente sobre nosotros. La mera impresión se vuelve percepción ante la fuerza creadora del entendimiento que implica el ejercicio reflexivo, una postura contemplativa ante el mundo.

Diremos entonces que, según Schiller, la naturaleza dual del ser humano está constituida por un *impulso sensible*, que tiene por objeto lo que atañe a la *vida*, es decir, lo correspondiente a la existencia física del ser humano como devenir puramente temporal; lo concerniente a toda existencia material y todo lo que se presenta como inmediato a los sentidos. También está constituida por un *impulso formal*, que tiene por objeto la *forma*, es decir, eso que comprende las cualidades formales, inteligibles, de las cosas, así como las relaciones de éstas con las facultades del pensamiento; es finalmente lo que proporciona al ser humano su unidad y la conciencia de sí mismo.

Unirlos equilibradamente será tarea del *impulso de juego*, el cual refiere al efecto recíproco de ambos impulsos donde la forma es vida y la vida forma; la forma necesita de un contenido que provenga de la experiencia existencial concreta, pues si sólo fuera forma se reduciría a pura abstracción; por otro lado si la vida sólo se sintiera carecería de forma, es decir, de reflexión sobre sí misma. Si permanece como mera impresión no hay ejercicio contemplativo que ponga en juego las facultades del pensamiento; sólo cuando se experimentan los dos estadios al mismo tiempo puede completar cada individuo su humanidad, culminar su existencia. Es así que lo que consiga este nuevo impulso, esta nueva fuerza serán *formas vivas*, individuos pensantes y sintientes, reflexivos y contemplativos ante la experiencia vital, para lo que ponen en juego la sensibilidad, el entendimiento y la voluntad. Esta armonía entre las dos facultades a través del impulso de juego es lo que Schiller llamará ideal de belleza. Sólo en el efecto recíproco entre realidad y forma, contingencia y necesidad, pasividad y libertad puede encontrarse lo bello.

3.1.2 Juego y arte: elementos de la educación estética para un hombre completo

El impulso de juego permite la ruptura de las determinaciones, y la obra de arte muestra de manera más aproximada cómo actúa este impulso, primero por su carácter autónomo en tanto que se limita por su propia fuerza y, segundo, en tanto no pretende establecer reglas de receptividad, sino que quien contempla la obra lo hace desde su subjetividad. El juego implica la activación de la sensibilidad de los individuos y la recepción del entendimiento

ante la obra de arte, así se libera al mismo tiempo en tanto se asume como sujeto de esa contemplación; se recupera de mente y cuerpo a partir de su experiencia sensible, a partir del encuentro de su mirada con el objeto.

Cuando Schiller intenta lograr, a través de la educación estética, la formación de un hombre nuevo y completo, no se refiere a que éste terminará con la construcción de sí, sino que logrará la integración armónica de sus dos impulsos. Es en este sentido, y a partir de la propia concepción freiriana del ser humano como un ser inacabado y abierto que puede hacerse y rehacerse en tanto se asume como sujeto creador de su propia existencia, que podemos pensar en el impulso de juego como aquella fuerza capaz de lograr la constitución del ser humano total, unitario y armonioso; el desarrollo de una comprensión de la humanidad en la que ésta no esté escindida, pues para Schiller tanto como para Freire el error de la educación residirá en alejar al ser humano de su esencia, que consiste en ser lo que puede llegar a ser en tanto se autoconstruye permanentemente.

La propuesta que hace Schiller de educar al ser humano a través de medios artísticos y con un sentido estético cobra gran importancia para nosotros, pues el arte puede ayudar a desarrollar en los sujetos la capacidad para el entusiasmo y la alegría que produce el descubrimiento en un primer momento ante el objeto artístico, con el objetivo de llegar a un alcance más amplio ante los acontecimientos del mundo. La capacidad de asombro que los seres humanos tienen cuando niños tiende a perderse, a decir de Freire, por las circunstancias injustas que rodean la experiencia concreta en el mundo y que orillan al ser humano a una posición de indiferencia y acomodamiento, de ahí que para Freire sea tan importante formar la criticidad de la conciencia humana. El asombro ante el mundo nos revela como seres curiosos, una curiosidad que crecerá y se agudizará; se tornará problematizadora de los acontecimientos del mundo. Esto revela la importancia de mostrar imágenes o codificaciones de la situación de los educandos en el proceso alfabetizador que distingue de otros el Método Freire; mostrar su experiencia para generar en ellos una curiosidad en crecimiento que ayudara a su conciencia a transitar de la ingenuidad a una actitud crítica o epistemológica. La transición necesitaba ser provocada para pasar de un estado de conciencia a otro, y esto para Freire fue posible a partir de un método pedagógico liberador que consideraba a los individuos como sujetos de su historia, como creadores de su existencia y responsables de su

quehacer, y que se ocupaba de la formación de la conciencia crítica de los individuos para que, asumiéndose como sujetos, participaran como agentes de transformación social.

La apuesta freiriana trata pues de una pedagogía orientada a la educación de la mente y aunque Freire afirma que somos un *cuerpo-consciente*, no desarrolla una pedagogía de la sensibilidad, una pedagogía que considere al cuerpo como aquel que contiene la totalidad de lo que somos: entendimiento y sensibilidad. Una educación para la mente puede olvidar las potencias sensibles de que dota la naturaleza al ser humano; pero una educación para la sensibilidad, para el cuerpo total, considera tanto la experiencia física y sensible como la capacidad racional, intelectual, que crea representaciones del mundo, pero que lo hace sólo a partir de la presentación que hacen los acontecimientos sensibles del mundo ante la conciencia. Gracias a la sensibilidad como posición originaria en que se presenta el mundo ante el cuerpo y ante la mente el sujeto se torna presente, gana presencia racional y corporal.

El ejercicio de la libertad se da poco a poco ante la contemplación activa del arte y se extiende ante los acontecimientos del mundo. Por tanto, para Schiller, la condición del avance hacia una madurez racional y moral de la humanidad será su educación estética, la educación integral de los seres humanos, pues él cree que si se atiende sólo a los intereses de la pura razón los resultados se vuelcan en actos injustos. El dominio de uno de los impulsos genera siempre un individuo escindido. Es así que el impulso de juego actuará como una fuerza equilibrante entre el puro placer sensual y la arbitrariedad de sus actos y la regla meramente racional, que se sujeta a la coacción de fuerzas exteriores para su cumplimiento. Habrá que decir entonces que el desarrollo de los seres humanos puede darse en una cultura estética en tanto ésta fundamente y asegure la acción mutua de los dos impulsos originarios.

La acción lúdica se vuelve necesaria entonces para la constitución integral de las personas, pues las actividades creativas, desde las más cotidianas hasta las manifestaciones artísticas más sofisticadas, destacan dentro del mundo habitual dado que el juego es una actividad libre que sólo atiende a sus propias reglas y es capaz de romper determinaciones sociales, históricas y culturales. Esto es posible para el juego porque aunque respeta algunas reglas éstas representan también una creación libre porque no están fijadas ni por la necesidad natural ni por la ley moral. El arte inventa sus propias reglas de juego, pero también esta invención es necesaria en el proceso de autoformación. Si el arte es lo que se da su propia

ley entonces el ser humano libre es el que se da sus propias normas. Por esta razón para Schiller sólo la educación estética permitirá instaurar un Estado moral y racional que procure la plenitud humana. El hombre, según este pensador, no permanece en el estado que le dejó la naturaleza, pues posee la facultad de rehacer su mundo por medio de la razón; transformar la obra de la mera necesidad en obra de su libre elección y de elevar la necesidad física a la necesidad moral, que es su derecho de elección.¹⁴³ La transformación del estado podría darse así sin peligro si el comportamiento moral de los seres humanos se diera de manera autónoma: que ninguna coacción física se inmiscuya en el derecho soberano de la persona de equilibrar la oscilación de su voluntad entre la inclinación y el deber. La educación estética intentará lograr la coincidencia suficiente entre los impulsos naturales, sensibilidad y razón, para aspirar a una legislación de tipo universal, pues si los individuos están en armonía consigo mismos mantendrán a salvo su singularidad aun en el caso de que adecuen sus actos a la regla de conducta más universal, pues el estado será una fórmula más clara de su legislación interior.¹⁴⁴

Justamente por la falta de legislación interior, de autonomía, es que Schiller habla de decadencia humana como desfragmentación de los individuos, y se refiere a que el hombre se opone a sí mismo de dos maneras: 1) como salvaje, si sus sentimientos dominan sus principios; 2) como bárbaro si sus principios destruyen sus sentimientos. El salvaje desprecia la cultura y considera su naturaleza su señor absoluto; el bárbaro se burla de la naturaleza y la difama. Un tercer tipo de hombre, el culto, dentro de una cultura estética, se conduce amistosamente con la naturaleza honrando su libertad, pero conteniendo su arbitrariedad. Por lo que la educación estética se establece como una teoría de la formación total de los individuos, de seres enteros. El objetivo de Schiller es honrar al hombre como fin en sí y hacer de la verdadera libertad el fundamento de la unión política,¹⁴⁵ pues considera que, contrariamente, lo que ha logrado la ilustración es imponer el egoísmo en la sociedad.

La situación y circunstancias que expone Schiller para desarrollar su planteamiento se vigentiza en nuestro contexto social, histórico, cultural y educativo actual. Si el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje considera sólo el desarrollo de una parte de las

¹⁴³ Schiller, Cartas, 121-125.

¹⁴⁴ Schiller, Cartas, 135.

¹⁴⁵ Schiller, Cartas, 135.

capacidades humanas formará seres estropeados. Por eso es necesario pensar la pedagogía liberadora en términos de juego; un proceso formador para la sensibilidad que nos aleje de las metas sólo instintivas o naturales, pues la experiencia sensible concreta en el mundo exige la reflexión crítica, pero que conserve la sensibilidad, pues de ahí es de donde provienen las emociones y sensaciones a las que la razón da forma, a fin de evitar que los seres humanos crezcan mutilados.

La educación a través de la belleza conducirá a las personas del mundo material, del mundo de los sentidos hacia el de las ideas y viceversa, por lo que confiere la misma posibilidad de desarrollo para ambos impulsos. El impulso de juego es para Schiller un potente renovador de la humanidad, pues busca despertar y ampliar en cada individuo el descubrimiento de su placer, pero no de un placer ordinario, sino como principio transformador de la vida, que surge de la libertad que se ejerce en la actividad contemplativa. Se trata de abandonar la idea que postula la razón como única generadora de conocimiento y plantear una nueva que considere los aspectos racionales de la sensibilidad.

La función del arte como actividad lúdica dentro de las aulas no representará sólo diversión, sino un detonante capaz de unir equilibradamente los dos impulsos fundamentales de los seres humanos, ya que el ideal de una armonía de las facultades se rige por el prototipo de perfección presente en las obras de arte, pues éstas son creaciones completas, que se rigen por fuerzas propias y no por fuerzas externas. Cada elemento particular cobra su sentido sólo en la manifestación del todo en la obra de arte y esta armonización es la que le permite mostrar su belleza. La obra de arte, concebida también como forma viva, no sólo muestra su contenido material ante las miradas, de ser así cada quien juzgaría arbitrariamente a partir de su gusto el sentido de la obra; contrariamente a esto la obra guarda su propia lógica, su sentido, hay una significación dentro que sólo le compete a ella. El movimiento y el misterio de la obra es lo que nos cautiva y nos atrae. Por lo que ante la obra de arte nos encontramos al mismo tiempo en el estado de mayor quietud, pero también en el del movimiento máximo de nuestro cuerpo y de nuestra conciencia que se maravilla ante ella como totalidad, y que vista en pedazos nada tendría que decir.

Por esta razón es importante incluir actividades que coloquen a los alumnos y maestros ante distintas manifestaciones artísticas, tales como el teatro, la literatura, la música, el cine, la

danza, entre otras, integrando también el uso de las nuevas tecnologías: una educación a través del arte que permita el desarrollo equilibrado entre los dos estadios naturales del ser humano para integrarlos como formas vivas. Hemos dicho ya que la belleza no es algo sólo propio del objeto, sino que se forma a partir del encuentro entre la subjetividad y la cosa. Es esta posición contemplativa frente al arte la que recupera la posición sensible originaria del ser humano ante el mundo, que interpelado por él se ve en la necesidad de reelaborarlo, así, ante la obra de arte que es formada o reelaborada por la conciencia de los individuos no sólo se reconoce a aquélla como objeto, sino que en ese encuentro se reconoce el individuo a sí mismo.

Es la recuperación del sí mismo como totalidad no sólo desde la razón que puede producir absolutismos ciegos ni sólo desde los sentidos que pueden producir arbitrariedad, sino de forma integrada, que permite tener una experiencia del cuerpo como totalidad en el mundo. Es así que las discusiones actuales sobre educación deben considerar un proceso formativo de la sensibilidad humana que abarque tanto lo sensorial como lo intelectual o racional. *Cuerpos-conscientes*, conciencias encarnadas, a decir de Freire, o seres completos, no escindidos, a decir de Schiller. Ambos buscando un camino para posibilitar la liberación de seres humanos sintientes y pensantes con una voluntad bien forjada que propicie la ruptura de las determinaciones de las existencias particulares, pero que sea tan crítica y reflexiva como para no impedir el ejercicio de la libertad de los otros posibilitando así la generación de comunidades. Tal como hemos afirmado líneas atrás, si pensamos que la educación debe enfocarse sólo en lo racional se olvida de la dimensión sensible humana, que siendo la posición propia del ser humano ante el mundo es necesaria para su arraigo y también para entablar relaciones empáticas y tolerantes en el contexto violento e injusto del México, y del mundo, actual.

3.2. Friedrich Nietzsche. La formación como cultivo del genio.

Friedrich Nietzsche se concibió a sí mismo como estando fuera de su tiempo; se sintió viviendo como un extraño dentro de su propia cultura. Esta inactualidad, vuelta en él un sentimiento constante, le ofreció lucidez para evidenciar los problemas más apremiantes de la cultura occidental del siglo XIX, en especial de la cultura alemana moderna. Por nuestra parte nos centraremos en las reflexiones que desarrolla respecto de la relación entre Estado, cultura y educación en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*,¹⁴⁶ así como en la tercera intempestiva *Schopenhauer como educador*,¹⁴⁷ a fin de ofrecer algunos elementos para la propuesta de una pedagogía de la liberación creadora. El análisis que se expone en este apartado mostrará, en primer lugar, la crítica que realiza Nietzsche a la educación moderna; en un segundo momento, algunos aspectos fundamentales de su propuesta alternativa de educación, que tiene como objetivo esencial la liberación de los individuos a través del nacimiento del genio y, en tercer lugar, el papel que el educador tendría dentro de este proceso formativo.

3.2.1 Crítica a la cultura y educación moderna

Nietzsche manifestó en sus conferencias de 1872 una de las afirmaciones más radicales contra el sistema de educación de la cultura moderna. Él postuló que las prácticas formadoras deben rebasar las nociones pedagógicas y escolares habituales, pues la institución educativa es uno de los espacios donde la fuerza del Estado y la influencia de la cultura tiene un dominio fundamental; es ahí donde el Estado expresa sus deseos más egoístas y su poder establece los valores y significados de una forma de vida concreta que tiende a perpetuarse, pues aquél no admite cambio alguno a menos que le sea conveniente.

La tragedia de la cultura moderna proviene, para Nietzsche, de la relación que se establece entre el Estado, la cultura y la educación. Existe una tendencia o una intención por parte del Estado de hacer extensiva la cultura a todos los individuos, pero se trata de una cultura que los subsume y anula dentro de una masa amorfa donde las singularidades no tienen cabida.

¹⁴⁶ Friedrich Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (Barcelona: Fábula, 1ra. ed., 2000). En lo sucesivo SP.

¹⁴⁷ Friedrich Nietzsche, *Schopenhauer como educador* (Madrid: Biblioteca nueva, 2000). En lo sucesivo SE.

Los mejores aliados del Estado para cumplir tales propósitos son los medios de información y los centros educativos.

Al mismo tiempo existe otra tendencia, por un lado el Estado quiere la difusión de la cultura, que en las sociedades modernas significa instrucción, pero al mismo tiempo debilita la extensión de la auténtica cultura, pues lo que intenta difundirse es sólo aquello que conviene al poder del Estado. Éste quiere adiestrar, lo más rápidamente posible, un número indiscriminado de empleados útiles, de profesionistas, y los centros educativos serán los espacios encargados de transmitir y reproducir la lógica de la cultura utilitaria. Así, en aras de esta falsa cultura, se abandona su pretensión más alta: el trabajo cultural propio a cada individuo de “hacerse a sí mismo”.

Se implanta en los jóvenes estudiantes la idea de que el conocimiento acumulado en grandes cantidades los hará más productivos y les pondrá en situación de satisfacer con más facilidad sus necesidades, las cuales son creadas por la propia fuerza del Estado, quien las inventa y al mismo tiempo proporciona las formas de satisfacerlas difundiéndolas gracias a la complicidad de los medios de información, quienes fabrican una idea de felicidad que debe ser alcanzada. El objetivo último de la cultura inauténtica para Nietzsche será la utilidad, la ganancia, el dinero como beneficio, que será mayor en tanto más crezca la maestría con que se realicen las actividades. Se trata del experto, del “culto”, que gana habilidad para mantenerse a la “altura de su tiempo”.¹⁴⁸ La falsedad de la cultura moderna para Nietzsche radica en que ésta se postula como una cultura de la moda.

El aparato de la cultura moderna, por tanto, está dedicado al engaño de la gran masa haciéndole creer en la idea de felicidad que él fabrica. Es así que la escuela moderna ocupará un papel fundamental, pues la aspiración universal a la cultura que pretende el Estado se traduce en adiestramiento y erudición. Ahí donde los individuos creen realizar sus aspiraciones sólo realizan las del Estado, quien confiriéndoles una aparente libertad, les hace alimentar sus propios propósitos. Quien no se deje absorber por el mecanismo de la cultura de la ganancia será considerado extraño, ocioso y aquél querrá desterrarle o aislarle.

¹⁴⁸ Nietzsche, SP, 53.

El Estado querrá que la falsa cultura llegue a todas partes para poder someter a todos los individuos bajo sus estándares y eliminar toda posibilidad de pensamiento y acción propia. Bajo esta lógica de dominación el individuo se difumina dentro de la masa, cada una de sus acciones es sólo aparentemente autónoma; incluso el estudioso es semejante a un obrero de una fábrica, pues ambos han de volverse expertos en una determinada actividad, ambos son explotados sólo que el primero a favor de la ciencia. La maestría para realizar una actividad se vuelve, en las sociedades occidentales modernas, “auténtica cultura”.¹⁴⁹ Así que en sus instituciones educativas la división de las ciencias tenderá prácticamente hacia el mismo objetivo, a una reducción de la cultura o a su aniquilación.

La fatalidad de la cultura moderna tanto para Nietzsche como para su maestro Schopenhauer proviene de la tendencia general de los seres humanos a la pereza de actuar movidos por sí mismos y no por fuerzas exteriores, que vuelve a los individuos autómatas.¹⁵⁰ El trabajo de los educadores para estos fines es clave; son ellos los que reproducen las intenciones del Estado. Durante el bachillerato, y aún en la universidad, los educadores muestran su *competencia* de acuerdo a la cantidad de conocimiento que hayan acumulado, el cual será narrado ante los estudiantes que en todo caso también son libres de escuchar lo que deseen. Este método, al que Nietzsche llama histórico, dota de comodidad al profesor, en este caso refiere al profesor de filosofía pero esto es aplicable a cualquier realidad pedagógica, quien no tendrá que esforzarse a pensar por su cuenta porque siempre tendrá algún pensador de quien hablarles a sus alumnos. Pone Nietzsche por caso también al profesor de alemán, el cual esparce de una forma incorrecta el entendimiento de los pensadores clásicos sobre los espíritus de los adolescentes aún no formados. A estos pensadores, Nietzsche afirma, habrá que acercarse con un enorme cuidado y rigor tratando de entender las expresiones de cada una de sus líneas. Los alumnos ven en la actividad del profesor una sugerencia y se acercan a los pensadores, artistas y poetas¹⁵¹ poniendo en juego su libre entendimiento para elaborar incluso una crítica estética. Después, como último escalón, el alumno tendrá que realizar su propia composición o creación literaria en su lengua materna. Esta llamada a la

¹⁴⁹ Nietzsche, SP, 56.

¹⁵⁰ Nietzsche, SE, 23.

¹⁵¹ Los pensadores a que refiere Nietzsche son Goethe, Schiller, Lessing y Winckelman, quienes serán verdaderos ejemplos de guía. Así como los antiguos griegos y romanos en quienes ve un modelo supremo de enseñanza y el ejemplo de una auténtica patria de la cultura.

individualidad se torna peligrosa porque es estimulante para la inmadura producción de pensamiento de los alumnos. Esa primera composición personal es muy seductora porque exige autonomía; temas y problemas que requieren de meditación profunda y de la guía del educador se confieren a la decisión del alumno, lo que seguramente generará torpezas y resultados grotescos, afirma Nietzsche; el peligro más grande es el sentimiento de autosatisfacción y vanidad que la *personalidad libre* puede provocar, así como el deleite de la anarquía y el caos, la falta de dirección, rigor y disciplina. El profesor, por un lado, exige originalidad y creatividad al alumno, no le supervisa ni le sugiere, le dota de libertad tanto para su comprensión como para su creación individual; por otro lado, tal independencia de juicio le parece excesiva y arbitraria y se niega a aceptar los excesos de espontaneidad de pensamiento de los alumnos. Primero exige originalidad y después la rechaza por considerarla excesiva: “En el instituto se considera a todos sin más como seres capaces de hacer literatura, que tienen derecho a tener opiniones propias sobre las cosas y los personajes más serios, mientras que una educación auténtica debería reprimir con todos sus esfuerzos las ridículas pretensiones de una independencia de juicio, y habituar al joven a una rígida obediencia bajo el dominio del genio”.¹⁵²

Para Nietzsche hay esperanzas respecto de la aspiración de una cultura auténtica, sin embargo, ésta no puede propiciarse si los propios profesores no se percatan de la forma en que reproducen la falsa libertad que el Estado promete. Ciegos estarán los educadores que alejados de la antigüedad no puedan vislumbrar los pilares que sostienen la superioridad de la cultura griega en la que la parte era representativa de la armonía del todo; cada individuo era imagen de la totalidad. Por el contrario, el ultraje de las sociedades modernas ha consistido en hacer creer a los individuos que al ocultarse tras las opiniones y costumbres, tras los valores establecidos, tras las convenciones, están pensando y obrando por sí mismos. Seres perezosos que no se atreven a ser lo que realmente son se dejan guiar por opiniones prestadas asumiéndolas automáticamente como suyas. Así el hombre que no quiera pertenecer a la masa deberá atreverse a ser él mismo, sólo esto le dará una verdadera liberación y le hará recuperarse como hombre vivo y dejar de ser un pseudohombre.¹⁵³

¹⁵² Nietzsche, SP, 70.

¹⁵³ Nietzsche, SE, 25,26.

Por esta razón, la labor educativa deberá plantearse como fin una cultura auténtica que, desde Nietzsche, comienza tratando lo vivo como vivo, es decir, que los contenidos conceptuales dentro de la institución educativa deben trascender el nivel de la mera narración que tras un ejercicio de memorización sólo sirven para acumular conocimiento, y por el contrario deben ser como un espejo que muestre mejores maneras de actuar y lleven a replantear el sentido mismo de la existencia. Si la finalidad de la educación moderna es utilitaria bastará con ser buenos profesionistas para luchar por sobrevivir y satisfacer las necesidades que la política económica nos impone, pero si se trata de formarnos como seres autónomos y creativos, de dar al hombre la oportunidad de reconocerse, lo que estará en medio del planteamiento del problema educativo será el sentido mismo de la existencia, que exigirá de los individuos su singular invención. El asunto esencial que tendrá que surgir en los centros educativos, más allá de los asuntos escolares, será el de replantear el propósito de los educadores y de los estudiantes.

3.2.2 *De la formación del genio y la educación liberadora.*

La propuesta educativa que Nietzsche plantea desde su filosofía se contrapone completamente con la intención de educar al pueblo que tienen las escuelas modernas, pues el pretendido cultivo de la masa no puede terminar en otra cosa que en dominación y servilismo dentro de la cultura utilitaria y lucrativa. El Estado moderno se propone una educación para todos, siempre y cuando ésta obedezca a sus intenciones egoístas y manipuladoras, y donde los elementos constitutivos de los contenidos educativos sean aquellos que permitan la sobrevivencia de los individuos dentro de una cultura que devora sus singularidades. Quienes ingresan a un centro educativo lo hacen por la necesidad de tener mejores elementos para satisfacer sus necesidades materiales, las de la vida cotidiana; de ahí que los seres humanos deban hacerse especialistas en tal o cual actividad para obtener de ella mejores beneficios económicos. La instrucción de empleados es el objetivo fundamental de las escuelas modernas.

Nietzsche, por su parte, comprende el proceso educativo también en el sentido de la *Bildung*; para él se trata de un proceso formador en el que los individuos se hacen a sí mismos. En este sentido el propósito fundamental de la educación será liberar; la educación libera en tanto propicia la autoconsciencia de los individuos, quienes masificados no podrán percatarse del

sentido que tiene su propia existencia ni plantearse fines y acciones propias. La educación como formación deberá posibilitar el nacimiento del genio de cada individuo, lo cual debe entenderse como el reconocimiento y el desarrollo dentro de sí de las potencias creadoras de que la naturaleza dota a los seres humanos. El objetivo de la educación será entonces llevar a la plenitud de la vida y no ser sólo un medio que posibilita la sobrevivencia ante las necesidades cotidianas mediante el adiestramiento de empleados.

Esta es la razón de que para Nietzsche el genio sea el individuo capaz de fijar de nuevo su atención y replantear el valor, al menos, de su existencia como resultado de una formación rigurosa. Sin embargo, esta propuesta puede tornarse inadecuada de acuerdo a los fines de la pedagogía liberadora freiriana si comprendemos que para Nietzsche los derechos del genio no pueden democratizarse, es decir, que los genios son un grupo reducido de seres humanos porque sólo pocos se escogen a sí mismos. Si bien, según el planteamiento nietzscheano, los genios no pueden surgir dentro del amontonamiento de individuos, dentro de la masa, esto no significa que potencialmente sólo unos puedan hacer nacer su genialidad, sino que en tanto la acción del genio consistirá en replantearse el sentido de la existencia no puede darse sin verse acompañada de grandes esfuerzos, lo que implica que el hombre que verdaderamente quiera liberarse y ver nacer su genialidad debe atreverse a pensar por sí mismo, a ser él mismo, lo cual implica librar una lucha dentro de las contradicciones propias; se requiere de valentía y voluntad para pensar y actuar por sí mismo, para desplegar las potencias creadoras y atreverse a moverse en el mundo autónomamente. Potencialmente todos de manera natural tenemos talentos y potencias que deben ser formadas para su concreción libre, sin embargo muchas personas se resisten a desencadenar esta lucha; muchos hombres y mujeres se sienten a salvo al ocultarse detrás de los convencionalismos y las reglas de sobrevivencia establecidas; inmóviles ante su existencia desertan de su genio. Al perezoso, al autómatas no le es fundamental explicarse por qué ha surgido, dentro de todas las posibilidades infinitas, precisamente en este tiempo y lugar, y por tanto no le parece una exigencia conocerse.¹⁵⁴

¹⁵⁴ Nietzsche, SE, 21-28.

La formación del genio será el objetivo de toda cultura auténtica, y mientras el mundo se halle vacío de esta exigencia sólo podrá ponerse al servicio de la barbarie de la utilidad. La cultura del provecho tiene como máxima crear una idea de felicidad aparente, que dentro de los centros educativos y fuera de ellos se usa como engaño para disfrazar la miseria humana. Esta cegación impulsa de muchas formas a abandonarse a las exigencias de la vida material y cotidiana mucho más de lo necesario. Bajo este respecto Nietzsche, siguiendo a Schopenhauer, vislumbra como razón fundamental del deterioro de la humanidad la pereza que penetra en los seres humanos y les imposibilita para acceder a la tarea superior de la conciencia. Así que sólo levantando la cabeza y observando la corriente en que se está sumergido comienza la liberación; se amplía el horizonte y comienza a gestarse el genio por aparecer.¹⁵⁵ Es así que la educación tiene una función cultural fundamental si su tarea liberadora versa en la producción del genio, lo que significa que la conciencia se vuelve lúcida respecto de sí misma; la autoconsciencia no puede exigir otra cosa que la creación de sí y la construcción de nuevos plexos de sentido existenciales. La producción del genio será actividad de artista en tanto actividad libre que se da fuera del mundo de lo mecánico, sin someterse a fuerzas automáticas ajenas a la propia genialidad. La verdadera liberación no podrá alcanzarse mientras los individuos permanezcan atados a las convenciones y opiniones impuestas, incapacitados para crear las propias.

Esto tiene gran relevancia para los fines de esta investigación, pues al ser nuestra propuesta la integración de una pedagogía de la liberación creadora, debemos considerar que las instituciones educativas del siglo actual tienen que fortalecer la identidad de las personas a través de procesos que posibiliten a los seres humanos formarse y desarrollarse armónica y críticamente a partir de su propio descubrimiento, así el alumno puede establecer una lucha reflexiva entre lo que la escuela le da y lo que el mundo exterior le ofrece y, a veces, le impone, y no sólo sentirse amenazado o confundido ante su cultura o modo de vida concreto. Una apuesta pedagógica de este tipo debe formar parte de los procesos autoconstitutivos de los individuos, quienes tienen que optar entre las ideas y los comportamientos a los que se enfrentan y no sólo dejarse influenciar o arrastrar por las realidades y significados, tanto los establecidos como por los cambios que a estos se apliquen.

¹⁵⁵ Nietzsche, SE, 47-71.

Para Nietzsche no basta que la mirada de los seres humanos se oriente por encima del suelo que pisa, sino que además de recuperar y depurar éstos su subjetividad para poder engendrar su genio, también tienen que orientarlo a producir su obra. Una singularidad recuperada que no aspira a satisfacer deseos egoístas, sino que considera cada una de sus acciones un aporte para la totalidad humana y que se comporta en beneficio de ella, ha sido capaz de comprender la complejidad que representa replantear el sentido de su existencia; ha recuperado la capacidad de asombrarse permanentemente, lo cual la cultura moderna, alemana en este caso, pero aplicable a todas las culturas modernas, pretende reprimir y paralizar. Esto puede resultar tan maravilloso como aterrador; ver lo que realmente somos y no lo que mecánicamente nuestro entorno ha establecido que seamos puede tornarse una experiencia desgarradora, que puede experimentarse tan liberadora como insoportable. Aquí, en medio de esta ambigüedad, el hombre, afirma Nietzsche, siente la necesidad suprema de una mano que lo guíe en el camino de edificarse y servirse de sí mismo. Ahí, siguen faltando los verdaderos educadores.

3.2.3 El educador filósofo

Nietzsche es un afirmador de la vida y cree que es el caos interno de los individuos el punto de partida para el nacimiento del genio o de las genialidades. Descubrir el genio, hacerse uno mismo, no es algo que suceda sólo a partir de fuerzas externas; tal como se ha afirmado líneas atrás, éste surge a partir de las propias contingencias, requiere de autoformación, pero esto no significa que la educación, el guía o educador, no lo prepare, sino que ayuda a desplegar las potencias creadoras en un individuo, pero es importante enfatizar que esto no sucederá si no es interpelado por el mundo que habita y lo hace surgir. El genio como artista, como ser creador, debe representarse a sí mismo y no dejarse llevar por condiciones externas, pues con ello sólo conseguiría reproducir las imposiciones explícitas o sutiles de la falsa cultura a la cual se sometería.

El educador pensado por Nietzsche es el filósofo educador, imagen que veía en Schopenhauer y al que define de la siguiente forma: “El filósofo educador con el que yo soñaba probablemente no se contentaría con descubrir la fuerza central, sino que sabría evitar también que pasara a ejercer una influencia destructora sobre las otras fuerzas. Conformar y

transformar el hombre entero en un sistema solar y planetario vivo y móvil, reconociendo la ley de su mecánica superior, ésa era la tarea, tal como yo me imaginaba, de su educación”.¹⁵⁶

Los educadores de los que habla y busca Nietzsche han de ser los médicos de la humanidad, sólo en tanto sean capaces de elevarse por encima del malestar de su época y sean honrados y sencillos tanto en el pensamiento como en su vida.¹⁵⁷ El maestro filósofo deberá ser un ejemplo a través de su vida visible y no sólo a través de los libros, así como sucedía con los filósofos griegos, en quienes Nietzsche encuentra no sólo un modelo de educador, sino a una cultura digna de llamarse auténtica.

Tal como la historia delata, el maestro filósofo será aborrecido, aislado, etiquetado como extraño por ser un hombre extraordinario que trata de ir en sentido inverso dentro de una sociedad atada a la común, a lo que es normal según las prescripciones y valores establecidos. Por esto, Nietzsche critica fuertemente al filósofo funcionario, que ignora que educar es liberar y no así seguir de forma ciega las máximas petrificadas.¹⁵⁸ Sólo el filósofo se sitúa sobre la existencia porque quiere determinar de nuevo su valor, y encuentra como su mayor deber combatir la estupidez en todas sus formas,¹⁵⁹ superar la moral servil que vuelve a los individuos incapaces de tener pensamiento propio y los ve reducirse a una obediencia mecánica que conduce al gregarismo y no a recuperar su singularidad ni a la irrupción de su genio. Es así que el educador deberá librar una lucha a favor de la cultura, deberá luchar por consagrar al alumno a la auténtica cultura, lo cual residirá en el odio hacia la angostura y estrechez de miras; será capaz de guiar a un luchador que intenta hacer algo de sí mismo. Tal alumno deberá pasar de lo que acontece internamente al enjuiciamiento del acontecer externo, pues la cultura no sólo exige la vivencia interior, el nacimiento del genio; tampoco sólo la apreciación del mundo externo, sino la acción¹⁶⁰ dado que al ser humano sólo le es posible hacerse en su medio. Que sea un sujeto capaz de generar su propio sistema de valores, significados y comportamientos que procedan de su capacidad creadora y se conciban como buenos en tanto que emanan de una voluntad que no tiende a la autosatisfacción, sino al bienestar de la cultura en general. Hombres vivos y verdaderos, capaces de razonar sin

¹⁵⁶ Nietzsche, SE, 31.

¹⁵⁷ Nietzsche, SE, 34.

¹⁵⁸ Nietzsche, SE, 21.

¹⁵⁹ Nietzsche, SE, 55.

¹⁶⁰ Nietzsche, SE, 78,79.

desdeñar su sensibilidad; conscientes de sus pulsiones, pero en posibilidad de refrenarse a sí mismos, sin que por fuerza tengan que someterse a imperativos.

Lo anterior no significa que Nietzsche apruebe o establezca que los maestros son sólo una especie de consejeros, sino que la educación como proceso formador del genio exige a los alumnos disciplina, rigor y profundidad ante los problemas, así como sujeción y obediencia; aspectos que la *libertad académica* de los maestros funcionarios intenta anular obstaculizando el sentido de búsqueda genuino. Por tanto, Nietzsche indica hacia el final de *Schopenhauer como educador* algunas condiciones necesarias para el surgimiento del genio: “virilidad libre de carácter, conocimiento precoz de los humanos, ausencia de educación sabia o erudita (narrativa, mecánica), ninguna estrechez patriótica, ninguna coacción a ganarse el pan, ninguna relación con el Estado. En una palabra: libertad y siempre libertad. El mismo elemento maravilloso y peligroso, en fin, en el que pudieron surgir los filósofos griegos”.¹⁶¹ Se trata del impulso de existencias afirmadoras y creativas que permitan a cada individuo el desarrollo de todas sus potencias a la manera que lo hace el artista como propuesta de un nuevo estilo de vida, con una nueva moral que sea crítica y propositiva ante los valores tradicionales.

A manera de cierre de este apartado podemos decir que la liberación del genio será entonces la misión que habrán de asumir los educadores. La meta pedagógica de Nietzsche es la liberación de los individuos a través del surgimiento de su genio, que tal como hemos afirmado, consiste en el desarrollo libre de las potencias creadoras de los individuos, pero también de la puesta en obra de tales potencias lo cual exige la labor del educador quien ayudará a formarlas disciplinada, rigurosa y críticamente. Es menester para un proceso formador como el propuesto por Nietzsche el ejercicio libre de los alumnos, sin embargo, el maestro debe orientarlos siempre sin coacción, más bien como oculto, pero presente y alerta.

El surgimiento del genio, concepto en que se concentra la propuesta educativa Nietzscheana, es muy importante para el desarrollo de nuestra propuesta de una pedagogía de la liberación creadora si sometemos a consideración la conexión existente entre la liberación del genio y la concientización Freiriana, concepto en el cual también se concentra y gira todo el aporte teórico de Paulo Freire. Por un lado, hemos dicho líneas atrás que la educación tiene

¹⁶¹ Nietzsche, SE, 105. Lo que está entre paréntesis es nuestro.

esencialmente una tarea liberadora y que ésta consiste en la producción del genio, que no es otra cosa que la autoconciencia creadora; este momento de lucidez exige tanto la creación de sí como la construcción de modos de vivir que se distingan del autoritarismo y de la mecanización acrítica de las personas dentro de su vida cotidiana. Por el contrario, trata de una actividad libre que se da en tanto se somete a sus propias fuerzas, sin coacción externa. Por supuesto que esta posición exige para su desarrollo sistematización y rigor, pues tiene que ser tan crítica como propositiva, para no caer en mera espontaneidad irreflexiva o en la arbitrariedad de las acciones. La *concientización* freiriana, por su parte, es el proceso en el cual las personas alcanzan una comprensión profunda de la realidad sociocultural que constituye sus vidas, pero también de sus posibilidades y capacidades para transformarlas. Esto significa que se trata de un esfuerzo interno del reconocimiento de las propias fuerzas transformadoras; en este esfuerzo el ser humano se reencuentra consigo mismo en tanto se crea a sí mismo. Se trata de la experiencia existencial de seres que están con el mundo y no sólo en él, un mundo que es elaborado a partir del reconocimiento del sujeto creador dentro del mismo proceso de creación, por esta razón la *concientización* también es un proceso autoformativo que requiere de un guía u orientador para el despliegue de las fuerzas creadoras y recreadoras. Esta reinvención de sí y del mundo exige de las personas valentía, disciplina, rigor y una actitud reflexiva y crítica ante su situacionalidad.

Ambas propuestas tienen como tarea fundamental la revaloración y replanteamiento de la existencia para generar modos distintos de vivir. La liberación, como tarea fundamental de la educación que sostiene el planteamiento de Nietzsche y de Freire no podrá ser donada por el maestro a su alumno, el maestro sólo podrá impulsarlo a desarrollar y ampliar sus potencias o talentos. La obra sólo dependerá del desarrollo de la genialidad de los alumnos y será libre sólo en tanto sea crítica, reflexiva y propositiva.

3.3 José Vasconcelos. Una pedagogía para el hombre total.

La historia de la educación en México es amplia y este no es lugar para describirla, pero sí es menester remitirnos a algunos de sus momentos para mostrar, en primer lugar, las condiciones a partir de las cuales se gesta la propuesta pedagógica del filósofo mexicano José Vasconcelos, misma que representa en este trabajo de investigación la tercera vía de complementariedad de la pedagogía liberadora freiriana. A nuestro modo de ver es prácticamente una exigencia que el nombre de Vasconcelos aparezca en cualquier análisis hecho sobre la educación en nuestro país, pues constituye un parteaguas al replantear profundamente los fines que debían orientar a aquélla en el siglo XX, y a partir de los cuales se desprendió el proyecto educativo que puso en marcha cuando fue Secretario de Educación Pública,¹⁶² y que se vio frenado al finalizar la gestión del presidente Álvaro Obregón en 1924, pero que hoy día reclama el rescate de sus elementos y planteamientos más significativos que ameritan, por supuesto, una depuración de sus contradicciones intrínsecas. En segundo lugar, diremos que estas referencias también son necesarias para asentar algunas bases que puedan justificar la vigencia y pertinencia en nuestro país de la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire que ampliándose en sus alcances a partir de los elementos filosóficos y pedagógicos ya expuestos en los apartados anteriores de este capítulo, así como de la apuesta educativa de Vasconcelos, la cual mostraremos en este último apartado, puede conformarse como una propuesta de educación más viable particularmente para nuestro país, pero que está en posibilidad de exponer sus objetivos como universalizables.

3.3.1 Algunas referencias históricas sobre la educación en México

En el México prehispánico se manifiesta una actividad filosófica y pedagógica de gran importancia; reflexiones sobre el origen, ser y destino del universo y del hombre, el acontecer de las cosas, su sentido y valor, así como del existir después de la muerte fueron manifestadas en pequeños poemas, códices, monumentos, relatos y a través de la enseñanza directa por los antiguos mexicanos,¹⁶³ por lo que quizás no podríamos llamarles filósofos, pero lo que sí podríamos decir es que entre ellos existieron grandes poetas, grandes maestros. A estos

¹⁶² José Vasconcelos fundó en 1921 la Secretaría de Educación Pública, y fue Secretario de educación en el periodo de 1921 a 1924.

¹⁶³ Miguel León-Portilla, *Filosofía Náhuatl* (México: UNAM, 1995) 30. En lo sucesivo FN.

maestros llamados *Tlamatinime*, que significa “los que saben algo o los que saben las cosas”, se les atribuyó ser el camino y guía para los demás por ser los investigadores del mundo, y quienes poseyendo la verdad estaban en posibilidad de hacer sabios a los demás. Al *tlamatini* le pareció una necesidad el desarrollo de la *personalidad* de cada individuo, que consiste en la apropiación de sí mismo, para lo cual se torna una exigencia el autoconocimiento y el autocontrol. Sólo así un ser humano podría hacerse, según estos maestros, de un rostro firme y leal a su corazón.¹⁶⁴

“Rostro y corazón” significa la constitución del ser humano como persona. *In Ixtli*, rostro, es aquello que saca al ser humano del anonimato; pero el corazón, *in yóllot*, es el movimiento o tendencia de ese ser en pos de constituirse, es el aspecto dinámico, buscador del Yo. Es así que en los distintos centros de educación (*Calmécac*, *Telpochcalli* y *Cuicacalli*) se buscó formar a los educandos bajo costumbres severas y reglamentadas dirigiéndolos a su autocontrol para mostrarles una regla de cómo debían vivir entregándose a lo conveniente y a lo recto en beneficio de la colectividad entera, pues el “arte de criar o educar a los hombres”, *Tlacahuapahualiztli*, tenía como primer objetivo visualizar al ser humano como sujeto creador y libre, capaz de amonestarse a sí mismo, de hablar-se, de ir sobre sí. El segundo objetivo consistía en incorporar a los nuevos seres humanos a la vida y objetivos supremos de la comunidad.¹⁶⁵

Durante la colonización española las prácticas pedagógicas de nuestros antepasados indígenas se modificaron profundamente. En 1521 órdenes mendicantes intervinieron en las tierras descubiertas por Colón en 1492 para llevar a cabo la evangelización de sus habitantes. Según Robert Ricard, en su libro *La Conquista espiritual de México*,¹⁶⁶ la evangelización en la Nueva España implicó la enseñanza de la religión católica, transmisión de la cultura occidental y la expansión del imperio español. Su propósito fue procurar la salvación eterna, enseñar el credo católico y la integración inmediata de los indios a los usos occidentales. Por esta razón las primeras escuelas que se fundaron fueron de dos tipos: 1) la escuela de enseñanza primaria, que tenía sobre todo un objetivo moral, pues tenía como propósito el

¹⁶⁴León-Portilla, FN, 179.

¹⁶⁵León-Portilla, FN, 222.

¹⁶⁶Robert Ricard, *La conquista espiritual de México* (México: F.C.E., 1999).

progreso en la nueva cristiandad y la enseñanza de la doctrina cristiana (catecismo), y 2) la escuela de enseñanza técnica, la cual tenía un objetivo práctico. Los jóvenes varones gozaban de un adiestramiento técnico que se proponía la enseñanza de artes y oficios para proporcionarles medios para ganarse la vida y estabilidad social; lo que consolidó también la fuerza de la Iglesia. La educación para las mujeres fue distinta y consistió sólo en la enseñanza del catecismo, de los deberes matrimoniales y de las labores domésticas. Esta instrucción para las mujeres sólo duró diez años, tiempo en que se logró disminuir la difusión del medio pagano y los nuevos matrimonios que se formaron lo hicieron en la educación cristiana.

La Iglesia se instauró como algo extraño al pueblo mexicano, y este hecho como el antecedente de una historia que se configuraría con demasiada agitación incluso después de la Independencia de la nueva España respecto de la Metrópoli. Gabino Barreda afirma en su Oración cívica pronunciada en 1867 en la ciudad de Guanajuato,¹⁶⁷ que los primeros años de vida del México independiente estuvieron llenos de luchas, resistencias, avances y retrogradaciones, pero que justamente estas dolorosas luchas y crisis han representado el conjunto de nuestra emancipación nacional.¹⁶⁸ En 1867 Barreda confió en que, tras el triunfo de Benito Juárez sobre el imperio de Maximiliano de Habsburgo, todos los elementos de la reconstrucción social estaban ya reunidos; todas las fuerzas morales, intelectuales y políticas que debían cooperar habían surgido ya,¹⁶⁹ por lo que el momento de trazar un proyecto para la nación recién emancipada que abarcara todos los ámbitos del orden social había llegado.

Se quería dar un nuevo rumbo a la política, la economía, la cultura y, por supuesto y sobre todo, a la educación, que fue concebida como el principio y fundamento de todo cambio. Por lo que la preocupación por reformar al país fue tema de las discusiones de los círculos intelectuales que, ante todo, proponían la constitución de un estado laico, es decir, que se desarrollara en un ambiente libre de dogmas a no ser el del positivismo de Augusto Comte, que fue recibido y estudiado en el contexto ya descrito.

¹⁶⁷ Gabino Barreda, *La educación positivista en México* (México: Porrúa, 1997). En lo sucesivo EPM.

¹⁶⁸ Barreda, EPM, 34.

¹⁶⁹ Barreda, EPM, 34.

El pensamiento de Comte sigue la línea de las primeras reflexiones filosóficas de la modernidad, que postularon la razón y la investigación dirigida por el rigor de un método como las únicas herramientas confiables para conocer el mundo. En función de tal conocimiento la humanidad sería capaz de orientarse y establecer un orden social mucho más apegado a la racionalidad. Lo que hacía falta era una respuesta basada en hechos y no en especulaciones, así que lo único que podría conducir al hombre hasta este punto era la ciencia. Sólo de la observación empírica de los fenómenos resultaría la formulación de leyes claras y objetivas para explicar el mundo a partir de las cuales los seres humanos encontrarían el camino para trazar las normas de una vida en común, ordenada y dirigida hacia el *progreso*. Por tanto, incluso los problemas morales y sociales debían volverse objetos de un estudio científico y aunque nuestro país no adoptó el positivismo al pie de la letra sí reconoció en él algunas de sus más importantes aspiraciones: el conocimiento como base del orden social, del Estado laico y de la educación científica; un tipo de conocimiento que se reconoce como tal sólo en tanto es comprobable y medible en la realidad concreta.

Como todos los reformadores del Estado coincidían en que la educación era el punto de partida para realizar el nuevo proyecto de nación fue justo en ese ámbito en donde la doctrina positivista tuvo su mayor incidencia y sirvió de sostén para la reorganización del sistema educativo en nuestro país, a la que Barreda fue comisionado a realizar por invitación del presidente Juárez, viendo en el positivismo una herramienta para terminar con el caos y la anarquía en que estaba sumida la nación entera. Pero a principios del siglo XX surgió una generación de jóvenes intelectuales, los ateneístas, quienes realizaron una serie de críticas al determinismo que imponía el positivismo comtiano, mismo que animó el modelo de desarrollo usado por Porfirio Díaz, así como grandes esfuerzos para impulsar una nueva conciencia reflexiva en torno a la educación. A este grupo perteneció José Vasconcelos, un personaje que tuvo una participación muy importante en la búsqueda de un nuevo concepto de educación que no se limitara a la pura instrucción, sino que educara al estudiante y no sólo lo proveyera de información. También buscó que la filosofía y las humanidades regresaran a las aulas de que fueron expulsadas gracias a la importación del modelo positivista.

Si bien, para Vasconcelos, ni Barreda ni el positivismo habían logrado dar lo que se anhelaba con la lucha independentista sí lograron reconstruir el espíritu nacional impidiendo un retroceso en el camino del mejoramiento al establecer algunos elementos fundamentales de un pensamiento distinto del que había prevalecido en los siglos de dominación española.¹⁷⁰

3.3.2 *Hacia un proyecto de educación nacional*

Vasconcelos realiza en el “Capítulo V: La educación pública” de su libro *Indología*¹⁷¹ una breve descripción de las dificultades que tuvo nuestro país para levantar un proyecto de educación pública. Para él el esfuerzo realmente organizado y sistemático de un proyecto de este tipo se inició con el trabajo de los misioneros a quienes atribuye ser los precursores de todo lo que entre nosotros es cultura. Sin embargo, el proyecto de educación de masas que atendían los misioneros se vio abandonado en los últimos años de la colonia. El fracaso de los Frailes consistió en que, si bien prepararon a los futuros jefes del movimiento libertador, su esfuerzo educativo se desarrolló entre ilustres minorías por lo que no pudo difundirse.

Con el triunfo de Benito Juárez sobre el imperio de Maximiliano se decretó obligatoria la enseñanza primaria, proyecto educativo que se detuvo en el Porfiriato hasta que Justo Sierra llegó a colaborar con dicho gobierno y, tratando de fomentar lo que quedaba de la obra de Barreda, dedicó su empeño a modernizar la escuela primaria y también se abrieron escuelas normales. En el gobierno fugaz de Madero se elevó el presupuesto para la educación, pero a su caída se entronizó nuevamente el régimen de la fuerza: con el Carrancismo regresó la barbarie gubernamental y se reformó la constitución para que se suprimiera la Secretaría del Estado de Educación Pública fundada por Justo Sierra.

Al caer Carranza llegó al gobierno Álvaro Obregón, quien organizó un gobierno donde colaboraron algunos de los mejores elementos del país, entre ellos Vasconcelos, y durante los tres primeros años parecía que comenzaba a gestarse la reconstrucción nacional. La

¹⁷⁰ Christopher Domínguez Michael (ed.), *Los retornos de Ulises. Una antología de José Vasconcelos* (México: FCE, 2010), 44,47. En lo sucesivo RU.

¹⁷¹ José Vasconcelos, “Capítulo V: La educación pública” en *Indología* (México: Botas, 1926).

educación pública comenzaba a revivir con Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública que había reorganizado el presidente Obregón.

La propuesta de educación de Vasconcelos fue un proyecto que pretendía la educación para todos, por lo que se empeñó en la difusión cultural en todo el país con programas de instrucción popular, edición de libros y promoción del arte y la cultura. Conformó varios departamentos, los fundamentales fueron: el Departamento escolar, el de bibliotecas, de bellas artes y el de Dirección de cultura estética, que fomentaba sobre todo la creación de un arte nacional colectivista, incluso continental, porque para este pensador era el espíritu de América Latina el que participaba en esta obra, incluso invitaba a personas de otros países, artistas sobre todo, a colaborar con su empeño y compromiso en este nuevo modo de vivir la educación.

Entre los departamentos auxiliares estaban el Departamento de educación indígena y el de desanalfabetización, que eran provisionales pues una vez que los indígenas aprendieran el castellano y los saberes elementales se les inscribiría en una escuela rural: centros de educación que se definían como escuelas de trabajo donde se les enseñaba algún oficio que les diera un medio de vida, lo cual era una emulación del trabajo de los misioneros. Es de esta forma que comienza su propuesta educativa, aunque es hasta 1936 que plantea una Filosofía de la educación con más claridad en su *Pedagogía Estructurativa* desarrollada en el libro *De Robinsón a Odiseo*.¹⁷²

La propuesta pedagógica de Vasconcelos encuentra sus bases fundamentales en su propuesta político-filosófica que apuesta por una raza que está por encontrar su sentido: la *Raza cósmica*, así como en el concepto de *síntesis*. La tesis principal del texto que lleva el mismo nombre es “que las distintas razas del mundo tienden a mezclarse cada vez más, hasta formar un nuevo tipo humano, compuesto con la selección de cada uno de los pueblos existentes”.¹⁷³ Para Vasconcelos, la raza cósmica resguardará las riquezas de todos los pueblos integrándolas de forma dinámica, cooperativa y dialógica generando una síntesis. Jaime

¹⁷² José Vasconcelos, *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía estructurativa* (México: Senado de la República, 2002). En lo sucesivo RO.

¹⁷³ Michael, RU, 101.

Vieyra García en su texto titulado *Tres perspectivas sobre el pluralismo cultural en México*¹⁷⁴ hace una recuperación del concepto de síntesis, que deriva de la filosofía estética de José Vasconcelos. Él lo define de la siguiente forma: “la síntesis es aquí entendida como actividad espiritual que integra realidades diferentes en una unidad mayor en la que lejos de perderse, las diferencias alcanzan su realidad más plena; no se trata ni de una suma, indica Vasconcelos, ni tampoco de una unificación formal, sino de una composición dinámica de realidades heterogéneas dotada de una potencia superior a la de sus partes”.¹⁷⁵ Esta síntesis representa un movimiento ventajoso y es un proceso creador sólo en la medida en que se anulen las posiciones de dominación y la relación que se establezca en la mezcla contribuya al crecimiento de cada una de las partes. Si acotamos, tal como lo pensó Vasconcelos, el concepto de síntesis a una *síntesis cultural* se establecería que cada cultura (raza) en este proceso sintético debería constituirse según sus particularidades, exaltando sus propias finalidades, pero sin excluir lo diverso sino enriqueciéndose a partir de ello, a fin de conformar una patria planetaria.

El problema de la cultura mexicana, estriba, según Vasconcelos, en el hecho de que el pueblo mexicano se ha constituido y educado bajo la influencia de una filosofía y un modo de vida ajeno y enemigo; por tanto hemos exaltado los fines anglosajones y anulado los propios. Es así que la síntesis intercultural se proponía romper las cadenas del servilismo, de las relaciones de dominación que se desprendían del control cultural de los nuevos colonizadores norteamericanos. Aparentemente Vasconcelos no contempla el inicio de dicho control con la invasión española, según él el mestizaje entre hispanos y americanos fue fructífero, pero interrumpido como resultado de la exclusión de los españoles tras la guerra por la independencia de la metrópoli. Siguiendo a Vieyra este será el error que le costará a Vasconcelos ser señalado como racista:

Vasconcelos afirma en general la bondad superior del mestizaje frente a toda pureza racial, por otra parte considera que, en las mezclas raciales americanas, el núcleo aglutinador ha de corresponder a la ‘raza blanca’, y especialmente a su ‘rama latina’, a la que le asigna la potencia espiritual capaz de conducir a las demás razas hacia su redención en la síntesis racial final. Su intuición original, a saber, la importancia de las mezclas raciales y las influencias culturales múltiples en la conformación de las sociedades americanas, encuentra su límite en

¹⁷⁴ Jaime Vieyra García, “Tres perspectivas sobre el pluralismo cultural en México” en *Lo propio y lo ajeno* (México: Plaza y Valdés, 1997). En lo sucesivo PCM.

¹⁷⁵ Vieyra, PCM, 55.

su opción particular por una tradición racial y cultural: la tradición criolla hispanoamericana.¹⁷⁶

Un problema epistemológico (de desconocimiento) y político (de anulación) de la herencia cultural prehispánica hace que Vasconcelos desarrolle una hipótesis incompleta respecto de la conformación cultural mexicana al concebir a los indios como bárbaros, ignorantes e imposibilitados para emprender la tarea unificadora de una civilización a escala planetaria. Ni Europa ni Norteamérica ni los indígenas serán capaces de constituir la civilización universal. Vieyra lo describe de esta forma:

En su perspectiva, sólo la tradición hispanoamericana, asentada en el catolicismo, la capacidad integradora y el ímpetu civilizador, serían capaces de proporcionar las bases culturales para la realización en la América Latina el sueño de la unificación mundial mestiza. Para Vasconcelos, en efecto, Europa no está en condiciones de servir de ejemplo para el desarrollo cultural americano, ni tampoco ofrecer una alternativa civilizatoria mundial, empeñada como está en un proceso autodestructivo, Norteamérica, por su parte, aunque se presenta a sí misma como opción civilizatoria, carece de enfoques elevados sobre las tareas culturales, además de ser una sociedad excluyente e imperialista; tampoco los indígenas americanos, sumidos en la ignorancia y la barbarie, incapaces de elevarse sobre sus formas locales de vida y constituir la avanzada civilización universal. [...] Es pues, la cultura criolla, de raíz latina e hispana, para la cual reclama Vasconcelos la excelencia mística y artística, la que puede servir de sostén a los esfuerzos culturales dirigidos a la realización de la utopía.¹⁷⁷

Pese a sus contradicciones este entramado filosófico y político llevó a Vasconcelos a desarrollar una postura educacional alternativa y original. Comprendió que la educación debía rebasar los límites pedagógicos y que la escuela como institución tenía un potencial de transformación colectiva. La educación debía tener como finalidad mejorar la condición de las personas y la sociedad rompiendo con las relaciones injustas, desiguales, impositivas y excluyentes. En lo que a nosotros respecta, la comprensión de la propuesta de Vasconcelos tendrá que plantearse en las siguientes líneas a partir de un ejercicio de filtrado que bien recupere y haga patente la vigencia de su planteamiento, pero que supere la presencia de sus rasgos racistas y discriminatorios. Y es que el proyecto de crear una *universópolis* pretendía lograr una civilización donde cupieran todos, donde toda la humanidad fuera bien recibida. Es comprensible por qué un proyecto de tal talante no fuera tarea fácil, tanto que en el

¹⁷⁶ Vieyra, PCM, 53.

¹⁷⁷ Vieyra, PCM, 54.

contexto contemporáneo neoliberal y globalizado la intolerancia y la indiferencia hacia lo diverso nos está costando muerte y desesperanza.

3.3.3 *Pedagogía estructuralista*

Cuando Vasconcelos fue Secretario de Educación Pública se enfrentó a la difícil tarea de educar al pueblo mexicano. Esto exigía el compromiso de desarrollar un proyecto de educación que llegara a cada rincón del país, a cada mexicano, además con pretensiones de *mexicanizar* a las comunidades indígenas, es decir, lograr que éstas tomaran los rasgos culturales y costumbres de la cultura mestiza.

Vasconcelos propondrá un plan de formación aplicable por supuesto en México, pero tratando de extender sus alcances a cualquier país Iberoamericano. Se trata de un plan que busca superar el empirismo del método importado por la influencia sajona en nuestro país. Este filósofo se opone a dicho método porque éste se esfuerza en adiestrar a los estudiantes sólo en el ámbito técnico; la instrucción pragmática para la resolución eficaz de problemas y la adaptación al ambiente olvidando la finalidad suprema de la educación: el despertar de la conciencia. Poner atención sobre sí y las necesidades del espíritu. Autoconocimiento.

En el texto donde Vasconcelos desarrolla su pedagogía estructuralista simboliza al sajonismo con Robinsón.¹⁷⁸ La era anglosajona del mundo se caracteriza por enseñar lo útil. Afirma Vasconcelos que es una educación eficaz pero desprovista de genio¹⁷⁹ y que deberá reemplazarse con un sistema que logre la liberación espiritual, la liberación de la conciencia; recuperación de la subjetividad, de la vida interior.

La propuesta pedagógica de Vasconcelos se opone pues a la llamada *Escuela nueva*, derivada de las ideas de Jean Jaques Rousseau, que considera que la enseñanza no debe ser una regla impuesta a la conciencia desde el exterior. Esta apuesta cree que el alumno debe estar en libertad a semejanza del hombre natural o buen salvaje de Rousseau, y acusa a la escuela tradicional de sofocar el ímpetu de los niños. La Escuela nueva como modelo pedagógico moderno, de la que John Dewey es pionero, se asienta en el mito del niño que emerge puro.

¹⁷⁸ Vasconcelos se refiere a *Robinson Crusoe*, protagonista de una de las obras más famosas del escritor inglés Daniel Defoe.

¹⁷⁹ Vasconcelos, RO, 12.

Un niño prodigio que es deformado por los sistemas educativos de tal forma que el maestro no es sólo innecesario para el crecimiento del alumno, sino perjudicial.¹⁸⁰

Esto será criticable desde la postura de Vasconcelos dado que considera que el desarrollo de los sujetos no puede dejarse en manos de los principios de la naturaleza, pues justamente la educación como tarea humana debe estimular el desarrollo de las potencias humanas organizándolas y relacionándolas a través de un plan coherente con la finalidad de estructurarlas como un conjunto o una totalidad, para lo cual el maestro es indispensable. La formación de tales potencias es una operación que realizan los seres humanos, algo que se adiciona a lo natural, si bien no como su opuesto sí como un esfuerzo de reorientación de lo natural y de intervención en su desarrollo.¹⁸¹ Lo natural se torna humano desde que lo toca el ímpetu del hombre, para ello baste observar al cultivador, al hortelano: una paciente intervención le ha permitido hacer de una gramínea ordinaria el trigo que nos alimenta.¹⁸²

La intención creadora del hombre produce resultados notables, por tanto resultará monstruoso para Vasconcelos que el desarrollo humano se prive de tan valiosa participación: “Según se estudia la naturaleza, nos convencemos de que el libre desarrollo conduce a desviaciones y degradaciones y no a novedades plausibles, acaso porque la naturaleza no es libre, sino subordinada al espíritu. En general, no se da producto precioso sin seleccionamiento atinado, así como no hay alegría sin disciplina ni triunfo sin *dolorosa* superación”.¹⁸³ Si bien la apuesta por el *Emilio* de Rousseau ha sido perniciosa para el cultivo humano, habrá que preguntarse hasta qué punto la labor del maestro ha de ser parecida a la del hortelano quien cuida de la planta pacientemente para que ésta no degenera. Si la escuela, sus métodos y la sociedad misma conforman el desarrollo del niño, esto exhorta el regreso del buen maestro y hasta donde lo permita el programa que le impone su escuela, considerar el ejemplo del cultivador: “En cada hombre hay una semilla irremplazable que cada doctrina ha de ganar por persuasión, nunca por coacción. Lo que falta es fortalecer al germen; para

¹⁸⁰ Vasconcelos, RO, 13.

¹⁸¹ Vasconcelos, RO, 14.

¹⁸² Vasconcelos, RO, 15.

¹⁸³ Vasconcelos, RO, 16.

esto se abona la tierra, se dan luz y calor. Por eso el maestro adiestra, tonifica el alma, para que a la hora en la que canten todos los credos sepa elegir la más noble y hermosa canción”.¹⁸⁴

En manos del maestro cada alumno ha de ser manejado como porción de la sustancia radiante del espíritu nos dice Vasconcelos, dado que en la pedagogía estructural el concepto de espíritu está orientado por una concepción metafísica y refiere no sólo a la vida subjetiva de los seres humanos, lo que la educación habrá de buscar será la liberación de la conciencia humana para la comprensión de su conexión con el todo; se trata de la formación de una personalidad creadora que asume su sitio en el proceso cósmico de creación. Este principio metafísico ha de guiar cualquier pedagogía y no atender a experiencias y necesidades particulares, egoístas, sino creer que la acción de un individuo particular representa la acción de la humanidad entera incluso cuando ésta es destructiva, por lo tanto al maestro también se le presenta como tarea guiar la voluntad de sus alumnos, tarea que comienza con el testimonio de su propia forma de conducirse. Diremos entonces que los principios filosóficos que respaldan la orientación ética de la pedagogía estructural son aspectos que la pedagogía del provecho y de lo útil es incapaz de vislumbrar.

Por tanto, apuntaremos que el método pedagógico propuesto por Vasconcelos examina profundamente el papel del ser humano en el mundo, y aspira a que sus resultados propicien el libre examen de cada sujeto en particular respecto de su posición en el mundo, pues los seres adaptados al medio en que viven y adiestrados técnicamente para aprovecharse de él terminan convirtiéndose en seres maquinizados; algo que se aleja totalmente de la finalidad liberadora de la educación como tarea cultural que implica el cultivo cuidadoso propio de cada singularidad. Tarea autoedificadora, autocreadora, que se traduce en actividad de artista por el desarrollo dirigido de la espontaneidad humana, misma que las pretensiones de la pedagogía pseudolibre han querido anular, lo que ha conducido a caos y degeneración por la supuesta libertad de que se dota al alumno, quien no comprende que la generación de nuevos conocimientos exige la comprensión del saber acumulado, tanto local como universal, como legado histórico, pero también autoconocimiento.

No es desdeñable para Vasconcelos el precepto que enseña a investigar por cuenta propia, pero tampoco es legítimo convertirlo en el ejercicio supremo de la educación ni anular al

¹⁸⁴ Vasconcelos, RO, 19.

maestro o concebirlo como mero facilitador. Contrariamente al roussoísmo que imagina educar como si el alumno estuviera en el primer día de la creación, como si fuera una tabla rasa, la pedagogía estructuralista se propone aprovechar el contenido íntegro de la tradición a la cual pertenecen los alumnos ya que le otorga un alto valor cultural a la enseñanza; esto ayudará a recuperar los hallazgos pasados. Por tanto, la escuela deberá ser un resumen de la experiencia general de la humanidad, expresada en un lenguaje en que el alumno pueda comprender. Afirma Vasconcelos que en la escuela concurren tanto fuerzas jóvenes del presente como la corriente ancestral de la historia, es así que la magia del educador consiste en compenetrar en una síntesis viva la tradición y el impulso, restablecer la comunicación de los valores altos y definitivos de la cultura. Establecer el contacto de los alumnos con los grandes espíritus de todos los tiempos, y en este sentido Vasconcelos, al igual que Nietzsche, establece que siempre se debe volver a los pensadores clásicos. El problema fundamental de esta propuesta, a nuestro modo de ver, es que cuando Vasconcelos habla de la importancia de la tradición para los propios contenidos educativos no considera la herencia cultural de las civilizaciones mesoamericanas.

La educación contemporánea, igual que la moderna, no puede orientarse de acuerdo al método Dewey del aprender haciendo, *doing by learning*, que tiene como principio ético que el alumno debe adaptarse por su cuenta a su medio y que entre mejor lo haga más fácil y cómodamente vivirá. Vasconcelos piensa como tarea esencial de la educación la creciente superación de la conciencia humana y no la adaptación de los individuos al mundo externo, que alienados de sí mismos por la sociedad de consumo, del provecho, ven como necesidad y con urgencia que les sea dado un saber hecho para emplearlo rápidamente en algo que les de sustento.

Otro sistema pedagógico al que se opone Vasconcelos por minimizar la tarea educativa es el denominado *Decroly*, el cual se sustenta en que el descubrimiento de las necesidades del alumno permite conocer sus intereses para atraer y mantener su atención, a fin de que el niño sea capaz de buscar por sí mismo el conocimiento. Este sistema, sustentado en teorías psicologistas, convierte el aula en una especie de laboratorio en donde el maestro deberá registrar e informar respecto de las capacidades de los alumnos. Víctimas de este ejercicio experimental, los alumnos por ser sometidos a estos análisis sin posibilidad de protesta y los

maestros que sometidos a los reglamentos de sus centros educativos sacrifican la atención principal que es atender y enseñar a los alumnos. Sometidos ambos a una constante experimentación se pierde el contacto entre alumno y maestro que es, afirma Vasconcelos, lo más fecundo de la relación de enseñanza. El buen maestro se desvanece y en su lugar se presentan maestros autómatas. Aun cuando Vasconcelos habla de esta postura educativa hacia la cuarta década del siglo pasado, podemos ver que en la actualidad se refuerza. A nuestro modo de ver se extravía mucho del valioso tiempo dentro del aula en la aplicación de tests de distinto tipo, sean vocacionales, de estilo de aprendizaje, y exámenes psicométricos que estandarizan los genios humanos ignorando las singularidades.

Por tanto la función del profesor para la pedagogía estructurativa, elemento que podría integrarse de forma sustancial a la pedagogía de la liberación creadora, será organizativa y visionaria de una síntesis en dos sentidos: primero, en la medida en que procura establecer el punto de contacto entre la triada alumno, saberes locales y saberes universales; segundo, en tanto la acción educativa se resuelve como una tarea que se interesa por propiciar el equilibrio entre las potencias creadoras del alumno. En ambos casos el concepto de síntesis constituye esta pedagogía como una *pedagogía de la totalidad*. En vez de reducirle los hechos al tecnicismo escolar, el maestro como cultivador enfrentará al alumno con la realidad misma en toda su grandeza, y lo hará abordarla de distintas maneras, no sólo para aprovecharla sino para contemplarla.¹⁸⁵ El alumno deberá aprender no sólo el mecanismo del objeto sino su sentido. No sólo necesita saber utilizar los objetos, sino reflexionar sobre ellos y sobre el mecanismo a través del cual se los apropia.

Es así que un sustento pedagógico que nos comprenda como Robinsones no podrá dar lo que necesitan las sociedades hispanas, herederas de la antigua civilización griega y del legendario Odiseo, un viajero que explora y actúa, descubre y crea, no sólo con las manos sino también con su imaginación, con su tradición, con todo el bagaje que le ensancha el alma, el ingenio y los tesoros de una cultura milenaria de la que no quiere ni puede deshacerse.¹⁸⁶ Por tanto,

¹⁸⁵ Vasconcelos, RO, 36.

¹⁸⁶ Vasconcelos, RO, 45.

la escuela del presente no puede ni debe enseñar a utilizar sólo las manos, sino estimular, bajo un plan coherente de formación, el desarrollo de todas nuestras potencias creadoras.

La tarea educativa resultó ser muy complicada para la época moderna, y lo sigue siendo para nosotros, porque adquirió un enorme compromiso social cuando se propuso la tarea de educar a las grandes masas, de adquirir un carácter público. Para que esta educación realmente fuera democrática y que sus fines no atentaran contra la humanidad debía poner atención no sólo al diseño y revisión de programas de estudio, sino también, y sobre todo, a las condiciones de vida de la población a educar, atender sus necesidades más vitales y revelar sus singularidades. Vasconcelos afirma que hay una relación entre las condiciones materiales y el conocimiento, es decir, que el esquema del fenómeno educativo no se reduce a maestros y alumnos, sino que deben tomarse en cuenta los aspectos materiales que limitan o favorecen el desarrollo humano, entendiendo esto no sólo en el aspecto económico, sino también respecto del espacio y tiempo para la clase, así como los contenidos educativos.

El papel que corresponde al maestro cultivador, al maestro artista, será no sólo observar o facilitar al estudiante el material necesario para que genere el conocimiento por su cuenta, por el contrario, deberá establecer una colaboración cordial y necesaria con el alumno; sin renunciar a su autoridad este maestro procurará que ésta se realice con inteligencia. Si bien, el maestro se hará sentir lo menos posible para no sofocar el ímpetu del alumno, no se anulará sino que se mantendrá alerta a fin de auxiliarlo cuando convenga. Compárese al maestro con el Virgilio de Dante, que ejerce su autoridad con sabiduría, inteligencia y consideración.¹⁸⁷

La verdadera importancia de un quehacer pedagógico como éste reside en la posibilidad de reconocimiento y de autocreación tanto del maestro como del alumno. Sólo el maestro que consigue el equilibrio de sus potencias creadoras es capaz de conducir al alumno en su quehacer artístico propio, que consiste en la edificación de sí mismo. El propósito esencial educativo es ayudar al alumno a construir su propio destino;¹⁸⁸ habremos de enfatizar en que no se trata de un destino ya elaborado previamente al que se tenga que someter, sino destino

¹⁸⁷ Vasconcelos, RO, 52.

¹⁸⁸ Vasconcelos, RO, 261.

como misión en la vida: autocrearse. Sólo de esta forma se libera la conciencia y se forja el carácter y la voluntad.

El alma joven no es un recipiente vacío donde se vierte un contenido. El alma del alumno está ya ocupada por lo suyo, y surge la tarea de conciliar, combinar y nutrir uno de otro los dos movimientos: el de la sabiduría que la escuela transmite desde el exterior, y el mundo subjetivo del alumno, que en algunos casos rechaza la aportación externa, en otros la asimila y la acrecienta. El legado de la sabiduría humana se acrecienta con la colaboración de la nueva conciencia incorporada y al mismo tiempo, la nueva conciencia entra al mundo de la ciencia con derechos de ciudadanía plena, como uno que, llegado el momento, se convertirá en reconstructor y actor, acaso reformador, de la substancia espiritual que con el nombre de saber le ha sido impartida. Así, el alma ha crecido con la enseñanza, y a su vez, la sabiduría gana un elemento activo llamado a renovarla o por lo menos a perpetuarla en el tiempo. La nueva generación se incorpora a la cultura no sólo como heredera, sino como actora dentro de la inacabable tarea del espíritu. Las coincidencias felices del saber exterior hecho y el poder subjetivo y recreativo del alma nueva dependen de la fecundidad de cada época en la historia de la cultura.¹⁸⁹

Afirma Vasconcelos que no perduraría la civilización de no efectuarse acertadamente este engranaje fecundo de la conciencia de la especie, organizada en la enseñanza, y la conciencia de la juventud, representada por el alumno. De esta manera la solidaridad espiritual reemplazará en los temperamentos fríos la comunicación de simpatía y amor necesaria en el colegio. Cooperarán maestros y alumnos y permeará una convicción en la solidaridad no sólo en el trabajo, sino en todos los aspectos de la existencia humana.¹⁹⁰ A manera de resumen este filósofo mexicano define su proyecto pedagógico de la siguiente forma: la pedagogía estructuralista irá más allá del adiestramiento de la ciencia, acompañará al espíritu en su maravilloso desenvolvimiento, tal como lo hace Virgilio. También los viejos maestros religiosos de la India y los socráticos griegos procedieron de esta misma suerte, organizando, estructurando el alma para el vuelo mayor que den las alas.¹⁹¹

¹⁸⁹ Vasconcelos, RO, 58.

¹⁹⁰ Vasconcelos, RO, 59.

¹⁹¹ Vasconcelos, RO, 266.

Para cerrar diremos que cada una de las tres líneas de desarrollo complementario para una pedagogía de la liberación creadora analizadas en este tercer capítulo se presenta como una práctica educativa que tiene como propósito fundamental una formación organizada y dirigida que propicie el desarrollo pleno de los alumnos, lo que significa que pretende estimular y acrecentar las potencias creadoras sensibles, imaginativas y racionales de forma equilibrada a fin de lograr su armonía en la constitución de seres completos. Para que una práctica educativa no tenga como resultado la escisión de los individuos debe considerar en su plan de formación los siguientes aspectos: el ejercicio de la libertad, el desarrollo de la sensibilidad y la razón, el desarrollo de una actitud crítica ante la experiencia existencial y el desarrollo de las potencias creadoras humanas o la liberación de la genialidad. Estos aspectos son fuertemente considerados por Schiller, Nietzsche y Vasconcelos en sus planteamientos sobre una educación estética, quienes aun presentando propuestas particulares tienen en común establecer como finalidad suprema de la educación la formación de seres totales, integrales, autónomos, críticos y creativos.

CONSIDERACIONES FINALES

En esta, la última parte de nuestro trabajo de investigación nos disponemos a establecer como resultados la ubicación y presentación de algunos elementos filosóficos para fundamentar la articulación de una pedagogía de la liberación creadora. Antes de presentar nuestros hallazgos es menester recordar las preguntas que han orientado el desarrollo de esta investigación:

- 1) ¿Hasta dónde y de qué modo admite la propuesta político-pedagógica de Paulo Freire una lectura, interpretación o aplicación estética?
- 2) ¿Cuál es la importancia que la pedagogía liberadora tiene en nuestro contexto actual?
- 3) ¿Es posible complementar o ampliar la propuesta pedagógica de Paulo Freire con elementos de la educación estética de Friedrich Schiller, Friedrich Nietzsche y José Vasconcelos a fin de integrar una propuesta más viable para nuestra situación actual?

En primer lugar, diremos que es muy importante enfatizar en el valor y la vigencia que la pedagogía liberadora propuesta por Freire tiene en nuestro contexto actual. Tal como hemos establecido desde el primer capítulo, los planteamientos freirianos han realizado un aporte gigantesco dentro de la historia de las ideas pedagógicas, particularmente para la llamada pedagogía crítica, por ser una propuesta educativa que rompe con los paradigmas de las prácticas pedagógicas tradicionales autoritarias, verticales y domesticadoras de conciencias. Recordemos que la discusión que está a la base de los planteamientos freirianos es la que se establece en confrontación con las ideas capitalistas de las sociedades modernas que se sustentan en la lógica del provecho, del beneficio, de la mecanización y la estandarización, que no han sido superadas en la actualidad, y que subyacen, por supuesto, a todos los ámbitos de la realidad humana, entre ellos el educativo. Paulo Freire contribuyó con su propuesta a la recuperación de las conciencias oprimidas, a la reconstrucción de los individuos en sujetos agentes de su pensar y de su hacer.

Aunque el contexto actual es distinto al que experimentó Freire sigue siendo urgente propiciar el pensamiento libre, crítico, analítico y propositivo en los estudiantes en proceso formativo, pero también es urgente que esos procesos pongan especial atención en la educación del cuerpo y no sólo de la mente; procesos formativos integrales para el desarrollo reflexivo de la sensibilidad. Una educación de la sensibilidad en un sentido amplio que

posibilite el desarrollo de las percepciones sensoriales, de la contemplación reflexiva ante las expresiones del arte, pero también ante los acontecimientos del mundo, de la capacidad de asombro y la admiración ante las experiencias particulares que permitan imaginar y proyectar distintos modos de existencia, pero también posibilite la puesta en obra de cada una de las fuerzas creadoras y transformadoras para concretarlas en acciones singulares.

Una educación para la sensibilidad podrá resguardar el desarrollo de las capacidades racionales, intelectivas, pero sin dejar de la lado el desarrollo de las capacidades sensibles-corporales, la imaginación, la percepción, las emociones y el deseo, lo que forjará no sólo el entendimiento, sino la voluntad y el carácter. Todos estos aspectos fueron considerados por Freire como rasgos imprescindibles dentro de su propuesta, pero su pedagogía liberadora no trasciende lo suficiente la dimensión ético-política de la educación, lo cual es muy comprensible de acuerdo al contexto en que la plantea: la urgencia freiriana orientó su trabajo educativo hacia la posibilidad de que los individuos problematizaran sobre sí y sobre el mundo y que se integraran críticamente en él para participar de su reelaboración; estar con el mundo siendo partícipes de la elaboración de realidades distintas y significados para esas realidades; buscando principios distintos para orientarse. El reto de su proyecto educativo se enfocó en la liberación de conciencias que una vez crecidas en su capacidad de crítica estarían en posibilidad de generar cambios radicales y crear escenarios distintos para vivir; menos injustos, menos dolorosos. Es justificable que bajo sus circunstancias pensara la educación como estrategia de lucha política para un cambio global.

Es por ello que estamos en posibilidad de afirmar que Freire aporta muchos elementos para realizar una lectura en clave estética a partir de sus propios rasgos estéticos, los cuales permiten ampliar los alcances de sus planteamientos fundamentales a partir de los encuentro propiciados con los planteamientos de los tres filósofos a quienes hemos dedicado nuestra atención en el tercer capítulo de este trabajo: Schiller, Nietzsche y Vasconcelos, con la finalidad de articular una pedagogía de la liberación creadora, al menos en los criterios teórico-conceptuales que habrán de orientar en un trabajo posterior una pedagogía estética con un plan o programa formativo concreto.

Antes de establecer los encuentros articuladores de la pedagogía de la liberación creadora, ofrecemos a nuestro lector una visión sintética de los rasgos estéticos presentes en la pedagogía freiriana que pudimos esclarecer tras esta investigación y que están plasmados en el contenido de este trabajo.

I. La ad-miración y el cuerpo consciente: la posición inicial de los seres humanos ante el mundo es sensitiva. El primer acercamiento de la conciencia humana con el mundo es espontáneo, ingenuo, acrítico, sin embargo esto es fundamental para el desarrollo de la criticidad de la conciencia, pues las impresiones son experiencias de la realidad pero a un nivel elemental; esto refleja que la conciencia siempre es intencional, se dirige hacia algo aunque no de forma reflexiva y crítica desde un inicio. Los seres humanos son capaces de distinguir entre ellos y el mundo que experimentan, por esto es tan importante recuperar e impulsar la capacidad de asombro, la capacidad de ad-miración ante el mundo, que es distinto de quedarse absorto ante él, pues refiere a la direccionalidad de la mirada. A través de la *concientización* se intenta propiciar el desarrollo crítico de esa posición inicial de la conciencia que irá profundizando la aprehensión de la realidad en tanto su criticidad aumente. Tras este proceso aumentará la conciencia de los seres humanos del mundo que está ante él y de la *presencia* de sí en ese mundo; de la aprehensión crítica del mundo y de la asimilación de sí como su propio problema el sujeto se asimila como una conciencia encarnada, un cuerpo consciente, un cuerpo presente en tanto es consciente del mundo y de sí en y con el mundo. Por tanto, sin la experiencia sensible del sujeto en el mundo, sin el cuerpo, sería imposible educarse, comprender el mundo y comprender-se en él, relacionarse con lo distinto, conocer y generar conocimiento.

II. Construcción y autoconstrucción existencial: la vida es el soporte natural a partir del cual los seres humanos crean su existencia, su mundo, su cultura. Si acaso hay algo propio de ellos no es otra cosa que la construcción de su existencia, por lo que potencialmente son seres creadores. Los sujetos integrados críticamente a sus condiciones históricas y culturales concretas elaboran realidades y significados, y entre más lo hacen más crecen en su existir, se hacen presentes, se autocrean, se autoconstruyen.

III. Estética de la enseñanza liberadora: el aula, que bien puede referir a un salón de clase formal o a cualquier lugar que se defina como el espacio de aprendizaje, es un material plástico con posibilidad de remodelarse; es un escenario de representaciones. El maestro emancipador, en un proceso ingenioso, rehace y representa la realidad cultural de los alumnos, o bien del objeto a estudiarse, recomponiendo el escenario de la enseñanza en la ruptura con el guion de la enseñanza tradicional y propiciando la investigación crítica de los significados y principios establecidos como realidad petrificada. También reformula creativamente los contenidos educativos y replantea su quehacer pedagógico de acuerdo a las subjetividades de sus alumnos.

IV. Estética del conocimiento: existe un problema radical en las prácticas educativas tradicionales respecto de la génesis del conocimiento. Esta problemática refiere a la manera en que los estudiantes memorizan lo que les es dado. Esto significa que la creación del conocimiento ya ha tenido lugar en alguna parte y el profesor simplemente relata las conclusiones a las que se ha llegado a partir de su creación, pensemos en la mera narración de los contenidos de los libros de texto. Hay una comprensión deficiente respecto del ciclo gnoseológico o de la génesis del conocimiento, afirma Freire. En este ciclo existen dos momentos, el primero, en el cual se conoce el conocimiento existente, el ya producido; el segundo, es aquel en el cual se produce el nuevo conocimiento, momento que la educación tradicional autoritaria y domesticadora no considera. Estos dos momentos se relacionan dialécticamente, si se dicotomizan el primer momento se reduce a mera transferencia de conocimiento y la función del profesor a ser un especialista. Así se pierden cualidades necesarias para la creación de conocimiento: la curiosidad, la reflexión crítica, el cuestionamiento, la inquietud indagadora. El maestro liberador debe contrariamente crear las condiciones de posibilidad para la aprehensión crítica del conocimiento existente y la generación de conocimientos nuevos. Conocer implica desentrañar al objeto cognoscible, es el descubrimiento del objeto el que le da vida. Esta es una tarea artística porque se crean y animan los objetos mientras se estudian.

V. La sustancia verbal, la alegría y la afectividad: hemos dicho que el aula es un escenario de representación, y no sólo un lugar de investigación, que posee dimensiones visuales y auditivas. El aula se estetiza a través de variadas expresiones vocales: la pregunta, la afirmación, las generalizaciones, la comedia, el sarcasmo, la burla. Por ello el maestro debe modular la clase en tono de conversación, pues si habla mucho y en tono muy alto para atraer la atención ante la resistencia de los estudiantes (de forma autoritaria) los estudiantes se habitúan a decir poco y en voz baja. El espacio del proceso enseñanza-aprendizaje debe posibilitar la recreación del maestro como alguien que habla, pero que también escucha, lo que propiciará que el alumno también comience a recrearse como alguien que escucha, pero que también habla de acuerdo a la creación de un guion nuevo. Este es el arte de la reinención verbal mediante el diálogo que permite la afectividad entre maestro y alumno y entre los alumnos mismos, quienes también comienzan a dialogar entre sí. Este afecto no debilita la seriedad de la clase ni la génesis del conocimiento, es la escuela tradicional la que insiste en que sólo se aprende con esfuerzo, pero a través del castigo y del sufrimiento. Claro que se necesita de disciplina, rigor y seriedad, de direccionalidad en el proceso formativo, pero no una que martirice ni obstaculice el trato afectivo dentro del aula, que es un espacio de alegría donde el saber no tiene que sufrirse necesariamente, pero que tampoco confundirse con el no-hacer o caer en el mero juego por diversión.

VI. El ser humano como un ser abierto: que el ser humano esté inconcluso es una condición universal, pero una de las razones por las que la educación bancaria puede operar en él con eficiencia es por la creencia en un destino irrecusable, fatal e inamovible. Se trata de la naturalización de lo que se es y lo que se experimenta; la creencia en que se vive de tal manera porque así “toca” y si las circunstancias son injustas y dolorosas no se cuestionan porque “las cosas son así”. Freire niega rotundamente esto; si bien acepta que los individuos están delimitados por circunstancias específicas, de ahí que sean finitos e históricos, éstas no son inamovibles, por el contrario, afirma que los seres humanos somos seres inacabados, y no con un destino establecido, sino que en tanto incompletos tenemos la ansiedad y necesidad de aprenderlo casi todo, por eso la educación es necesaria y posible. Seres finitos ontológica e históricamente que pueden trascender gracias a su obra, pues es justamente la finitud la que dispara la fuerza creadora y autocreadora del ser humano porque es en ella misma que reside la posibilidad de superar su situación existencial específica, lo que equivale a la elaboración

propia del mundo y a la construcción y reconstrucción de sí mismo a través de esa puesta en obra. Todos los seres humanos somos inconclusos y necesitamos hacernos y rehacernos constantemente; sin embargo cuando el mundo y sus significados se recibe como algo agotado, si hay resignación ante un destino aparentemente irremediable, se suscita un desprendimiento del contexto provocando un eventual desarraigamiento que aleja a los seres humanos de su posibilidad de hacer su mundo y sus significados, y terminan adaptándose a lo que otros les preparan, así su historia y su cultura se convierten en un peso que aniquila la confianza en su poder creativo. Esta condición eventual podrá superarse a través de un proceso formativo que estimule y desarrolle su actitud crítica ante su situacionalidad, una liberación de su conciencia en aumento. El ser humano desarraigado sólo puede recuperarse en tanto se torne una Presencia en la medida en que se construya a sí mismo. La recuperación de la subjetividad surge a partir de un doble movimiento de presentación y creación: para que el ser humano pueda recrear su realidad, los acontecimientos del mundo tienen que hacerse presentes ante su conciencia, pero esta conciencia del mundo también exige la conciencia de sí en el mundo. Cuando el ser humano se presenta también ante el mundo que crea, se reconstruye, se vuelca sobre sí para crearse en tanto siente y piensa el mundo. El ser humano es un ser abierto liberándose y haciéndose permanentemente, pues no hay verdades acabadas sobre lo que es, sino que es devenir.

Los rasgos que hemos resumido en los seis puntos anteriores muestran las posibilidades afirmativas de la educación liberadora en su dimensión ética y política, pero también revelan los planteamientos que posibilitan su interpretación y aplicación estética. Antes de establecer los elementos teórico-conceptuales que articulan la propuesta de una pedagogía de la liberación creadora es importante recordar que hemos definido la educación estética partiendo de la perspectiva de una cultura estética tal como la ha propuesto Mario Teodoro Ramírez: la cultura es *autoinvención*. La cultura, para Ramírez, no es algo accesorio o atribuible al ser humano, sino su sustento; lo humano no existe fuera de la cultura. El ser humano no tiene cultura sino que es cultural, y es a través de sus creaciones culturales que él se autocrea: el ser humano no es más que su obra; el ser humano deviene humano en un proceso de construcción constante. Por ello un proceso de formación desde esta perspectiva debe contemplarse como cultivo estético del ser humano: a) un proceso cuidadoso de desarrollar integralmente las potencias sensibles y racionales del ser humano como totalidad,

b) un proceso formativo en el sentido de la *Bildung* que es autoformación consciente del ser humano en tanto cultiva el sentido de sí autónomamente, c) la formación autónoma de sí y del mundo en tanto individuos capaces de comprender su tradición desde una postura crítica y analítica que sintetice lo dado y el impulso de las fuerzas creadoras singulares en nuevos mundos, significados y principios.

Es así que la articulación de una pedagogía de la liberación creadora que conciba el proceso formativo en el sentido de una formación estética se integrará de acuerdo a la consideración de las siguientes proposiciones fundamentales:

I.- El desarrollo de la conciencia crítica propicia el arraigamiento de los individuos a su cultura lo que posibilita el conocimiento de sí, la comprensión de la realidad y de la relación que entre ellos se establece. Esta es una necesidad fundamental para impulsar el despliegue de las fuerzas creadoras y transformadoras de cada singularidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje deberá definirse como un proceso de *concientización* que implica un movimiento doble de la conciencia que se ad-mira ante el mundo. Ad-mirar es dirigir la mirada hacia algo, ver en dirección de algo, lo que exige cierta intención al mirar aquello que se mira. Esta posición ad-mirativa comienza a generar un lazo entre los individuos y su mundo, quienes comenzarán a interesarse por comprenderlo y por comprender-se estando en él y con él. El mundo empieza a percibirse por la conciencia como un espacio de investigación, de indagación y de análisis; tal conciencia, que no es una abstracción sino una conciencia encarnada, un cuerpo consciente, se ve a sí misma como un problema de investigación; la conciencia liberada vuelca su atención sobre sí. Entre más crezca la actitud analítica y crítica ante el mundo también crecerá la necesidad de comprender-se críticamente experimentando el mundo en compañía de lo otro, propiciando la participación transformadora. Esta actitud crítica que crece y se desarrolla dentro de la escuela ante los contenidos curriculares, también lo hará fuera de ella en el espacio público, en medio de la realidad económica industrializada que promueve la mecanización y automatización del sentir y del pensar.

Freire se propuso como meta la *concientización* de los individuos con la finalidad de que integrándose críticamente éstos transformaran y superaran su situacionalidad con su praxis política. El arraigo buscado por una formación estética, por el contrario, consistirá en una selección y valoración del pasado y de la propia tradición cultural para la formulación de nuevos proyectos existenciales individuales y colectivos. Arraigamiento a la tradición, a la cultura, y no sólo al presente desafiante. Por tanto, habrá de formarse la criticidad de los seres humanos, pero su tarea deberá definirse como selectiva y no sólo devastadora. Freire aspiró a una nueva sociedad que superara radicalmente las condiciones de dominación que se sufrían, lo cual es necesario para definir proyectos distintos, pero no todo puede eliminarse, de otra forma no habría arraigo posible; no se puede proyectar en el vacío.

II. El ejercicio de la libertad sólo le es posible a la conciencia que reflexiona sobre sus circunstancias. Sólo el sujeto integrado puede desplegar una transformación profunda en su mundo en la medida en que elige luchar por su recuperación como ser creador.

Una pedagogía de la liberación creadora debe conducir a los alumnos a lograr su autonomía, por tanto el maestro debe desafiarlos a crear su propia comprensión del mundo para que intervengan en él transformándolo, recreándolo, lo cual es imposible a través del mero adiestramiento técnico. El ejercicio de la libertad es una elección, quien elige moverse en su propia línea, según su propia comprensión, no puede escapar de la responsabilidad del modo en que se mueve. Como nos ha enseñado Schiller la liberación es posible al ser humano en la contemplación porque se asume como un sujeto que se asombra ante la cosa y le da forma gracias a la actividad del pensamiento. Sensibilidad y razón habrán de darse simultáneamente para refrenar las pasiones, para orientar las impresiones sensibles, pero también para darle un contenido a los pensamientos para que la voluntad no atienda fines egoístas y permita el ejercicio de la libertad de los otros. Por ello también para Nietzsche la educación tendrá como propósito formar un individuo capaz de generar su propio sistema de valores, significados y comportamientos que emanen de una voluntad que no tiende sólo a la autosatisfacción sino al bienestar común. También en este sentido el método pedagógico de Vasconcelos aspirará a lograr que los seres humanos examinen libremente su posición en el mundo y no que simplemente se adapten al medio en que viven.

III. El juego y el arte son elementos necesarios dentro de los procesos formativos primero porque establecen una integración armónica entre las capacidades sensibles, imaginativas, creativas y racionales de los seres humanos. Segundo, porque las actividades lúdicas y artísticas son actividades libres que pueden estimular una posición disruptiva de los seres humanos ante sus determinaciones. La propuesta freiriana no considera al arte concretamente como un instrumento para la tarea liberadora de la educación. Sin embargo, para nosotros este es un aspecto fundamental para plantear la propuesta de una pedagogía de la liberación creadora si su tarea es la formación integral de los seres humanos, la constitución equilibrada de las personas en sus capacidades tanto sensibles como racionales, dado que el arte en tanto cautiva al individuo provoca su sensibilidad y su entendimiento. En este sentido la propuesta de educación estética de Schiller puede aportar elementos valiosos para una formación integral. El ser humano es incitado por la obra de arte, no la recibe pasivamente, sino que es impelido por ella a reelaborarla en su conciencia gracias a la actividad del pensamiento. La contemplación artística, que es reflexiva, propicia el entusiasmo del descubrimiento ante el objeto artístico, que por un lado mantiene en un estado de quietud, pero por el otro estimula el movimiento del cuerpo sensible y de la conciencia. La importancia de esto radica en que la recuperación de la sensibilidad como capacidad activa se hará extensiva ante los acontecimientos del mundo. Ya hemos afirmado que el desarrollo de las fuerzas transformadoras exige una posición crítica ante el mundo, que sólo podrá desplegarse dentro de un proceso ad-mirativo. Esto es posible porque en la obra de arte opera el juego libre de la imaginación creadora; las actividades artísticas y las lúdicas sólo se sujetan a sus propias reglas, por eso están en posición de romper determinaciones. La libertad que se experimenta en medio del juego o ante la obra artística estimulará al ser humano a pensar sobre sí mismo, a representarse a sí mismo, a darse forma ante su conciencia, tal como lo hace con los objetos artísticos o los acontecimientos del mundo, gracias al papel activo de su experiencia sensible.

IV. El maestro de la pedagogía de la liberación creadora definirá como su misión más fecunda el propiciar el nacimiento y desarrollo de la genialidad (conciencia creadora) de sus alumnos. El propósito fundamental de la pedagogía liberadora es propiciar el tránsito de las conciencias oprimidas hacia su criticidad y su creatividad, para lo cual es imprescindible impulsar la democratización de la educación para imposibilitar la masificación de los pueblos y el Estado debe asumir su responsabilidad en ello promoviendo un proyecto de educación pública liberadora. En este sentido Nietzsche aporta elementos de gran relevancia esclareciendo que la intención del Estado dentro de las culturas modernas al proponerse como meta la educación para todos promueve dentro de los espacios educativos objetivos que reducen la tarea educativa a la mera capacitación de los individuos para hacerlos competentes ante las necesidades económicas, productivas y utilitarias que el propio Estado crea y estandariza, ante las cuales aquéllos terminan masificándose en su intento de respuesta ante aspiraciones e ideas ajenas. Por ello Nietzsche enfatiza en que el propósito de la educación deberá ser la liberación del genio de los individuos y no una educación para las masas, es decir, el impulso y desarrollo de las singularidades, el reconocimiento y desarrollo de las potencias creadoras de cada individuo. No todos los individuos logran engendrar su genio, dice Nietzsche. Esta visión aristocrática de la educación parece oponerse a los propósitos educativos democratizadores de Freire, sin embargo no son contradictorios, cuando Freire propone la *concientización* como su finalidad educativa piensa que la necesidad fundamental para que las conciencias oprimidas promuevan y ejerzan su liberación ha de encontrarse en la posibilidad de revalorar su propia existencia, y que esta posibilidad es inherente a todos los seres humanos en tanto seres inacabados. Nietzsche no piensa lo contrario, él también cree que todos potencialmente pueden liberar su genio, pero que no todos eligen hacerlo, porque hacerlo exige valor y voluntad para luchar contra las propias contradicciones internas, y no cualquiera quiere hacerlo. Quedándose inmóviles ante esta posibilidad de replantear el sentido de la propia existencia se renuncia al nacimiento del genio. Este problema radical también fue detectado por Freire, hay seres humanos que se ajustan a los valores, dinámicas y significados establecidos porque es más cómodo hacerlo, en cambio, el ejercicio de la liberación exige la creación de opiniones, valores, significados y comportamientos propios: la actividad del genio es libre porque proviene de sus propias fuerzas. Por ello el maestro debe orientar a los individuos a liberar su genio bajo un cuidado

escrupuloso pero no coactivo de los talentos y de la voluntad. Un principio ético está de fondo, las singularidades que liberan su genio no aspiran meramente a su autosatisfacción, sino que replantean el sentido de su existencia en beneficio de las comunidades. Por ello el genio se define como una conciencia capaz de volverse lúcida sobre sí misma respecto de sus potencias creadoras, de sus deseos y necesidades, pero también capaz de refrenarse a sí mismo. En esta tarea artística de los individuos de representarse e iluminarse a sí mismos la guía cuidadosa, disciplinada y rigurosa del maestro es indispensable.

V. La pedagogía de la liberación creadora es una tarea cultural porque tiene como finalidad el cultivo de sí. Las prácticas pedagógicas que guardan un sentido estético se propondrán el desarrollo y el crecimiento de la capacidad admirativa de los alumnos, pues sin ella la creación y recreación de sí y del mundo, como proceso inagotable, es imposible. La educación liberadora se define como un proceso de *hominización* o de recuperación de la humanidad a través de la reflexión y acción dentro del universo cultural. Esta es una de las limitaciones de la propuesta freiriana para definirse como una educación estética, pues Freire concibe la educación como un elemento de la cultura mas no define como cultural la tarea de la educación, esto significa que él delimita la cultura a toda actividad humana, sus creaciones tanto materiales como inmateriales; sólo en este sentido la educación es acción cultural, es producto, resultado de la acción humana y no proceso. Esto nos muestra que para Freire el ser humano ya está dado, pero destruido a razón de las circunstancias que le enajenan de sí mismo, y en la medida en que va ganando conciencia crítica de sí, de su apertura y de su inacabamiento se va haciendo *presente* en el mundo recreándolo y recreándose. Es en este sentido que el ser humano puede reconstruirse permanentemente. Esta autoedificación será una reedificación; en sentido estricto se recupera, se *rehumaniza* gracias a su praxis transformadora creando cultura. Por ello que defina la educación como un acto que permite la creación y recreación del mundo. Lo propio del ser humano, para Freire, es *hacer* cultura. Pero desde el enfoque de una cultura estética el ser humano *es* cultural y no *tiene* cultura, por tanto las creaciones culturales son cultivo propio, *formación*, porque el ser humano no puede ser más que su obra. La cultura no es el resultado de la *hominización*, es decir, que no por ser humanos hacemos cultura y transformamos el mundo, sino que sólo a través de las creaciones culturales podemos constituirnos como humanos, por ello la cultura es autoinvención, y el humano deviene humano. Nietzsche y Vasconcelos sí establecen el carácter cultural de la

educación; el primero, define la educación como un proceso formador en que los individuos se hacen a sí mismos. La liberación de la conciencia, autoconciencia, no puede sino exigir la creación de sí y la construcción de nuevos plexos de sentido. Vasconcelos, por su parte, la define como un cultivo cuidadoso que habrá de hacer el maestro de cada singularidad, para dar dirección a su espontaneidad y ayudarla a construir su propio destino. Por ello la actividad del alumno será actividad de artista porque le exige iluminarse a sí mismo, autoconocerse y autoedificarse.

VI. La pedagogía de la liberación creadora revela como su tarea fundamental no sólo la formación de un sujeto crítico, de un sujeto agente, sino de un ser total, de una presencia completa. La práctica pedagógica que proponemos, al menos en sus elementos conceptuales, tiene como propósito la constitución integral de las personas, es decir, tanto la formación de la experiencia sensible del cuerpo como la actividad del pensamiento. La apuesta freiriana da mucha importancia a la experiencia sensible de un cuerpo que se abre hacia el mundo, el cual moviliza su intuición, sus emociones, su curiosidad y estos convocan la imaginación y el entendimiento, pero no avanza en sus planteamientos hacia una pedagogía de la sensibilidad. Schiller sí lo hace, y propone una educación estética que sí contempla la educación de la mente, de las emociones y de la sensibilidad; el rescate de la sensibilidad al lado de la razón a través del arte. Nietzsche por su parte también abona elementos muy valiosos para la conformación del *hombre entero*. La educación, para él, deberá formar seres capaces de razonar sin despreciar su sensibilidad. Es el desarrollo de todas las potencias creadoras de cada individuo para resignificar su existencia, proponer nuevos comportamientos y maneras de vivir. Vasconcelos será de estos tres pensadores quien hable con más énfasis de una formación para la totalidad. Su proyecto educativo intenta hacer frente a los métodos educativos anglosajones importados a México que se enfocan en el adiestramiento y capacitación en el ámbito técnico, pero sin establecer como fin el despertar de la conciencia, que hemos definido aquí como uno de los aspectos fundamentales de la pedagogía de la liberación creadora. Él se propone una recuperación de las subjetividades en el sentido de poner atención en sí, en las necesidades del espíritu, argumentando que el problema de la modernidad es el desdeño de la sensibilidad. Por ello él promueve un método educativo que permite el desarrollo de todas las potencias humanas a través de un plan que *estructure* de forma organizada y relacional o integrada esas fuerzas en una totalidad, pero,

a partir de ese plan, también se formará un ser total dentro de la síntesis entre la tradición y el impulso, entre las prácticas y modos de vida concretos establecidos como cúmulo de las experiencias humanas, sabiduría que la escuela habrá de difundir, y las fuerzas jóvenes que se desprenden del mundo subjetivo del alumno.

Para finalizar este documento queremos hacer una reflexión respecto de la pertinencia que puede tener en nuestro contexto actual global, y particularmente en el mexicano, una práctica pedagógica planteada en los términos que aquí hemos establecido. Hoy, pensar en procesos de enseñanza-aprendizaje que estimulen un desarrollo integral de las personas no sólo es viable sino que es una exigencia. Contemplar, y más que eso, propiciar en los centros educativos el desarrollo de la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y el afecto con la misma fuerza que la capacidad racional abre el camino para la constitución de “corazones críticos saludables”. Decimos esto porque en el contexto actual, posmoderno y multicultural se requiere una posición humana abierta hacia la diferencia, pero no sólo desde la razón, porque la razón sola no siempre genera mecanismos y dinámicas empáticas, respetuosas, tolerantes, al contrario, el desarrollo de la razón al servicio del interés genera odios, autoritarismos, dominación, violencia, envidias, incluso indiferencia. Sólo el desarrollo y crecimiento del cuerpo total, de la sensibilidad, de los afectos, de las pasiones, deseos y emociones al lado de la razón puede permitir la constitución de comunidades que consideren todas las alteridades o diferencias no sólo de género, sino de especie y de cultura. Esto no será posible si los procesos educativos se siguen proponiendo una constitución fragmentada de los seres humanos; si ponen especial atención sólo en las capacidades manuales e intelectuales. Tampoco basta replantear los programas educativos; claro que es muy importante integrar materias que se enfoquen en las expresiones artísticas o en actividades deportivas, todo esto es muy importante para el desarrollo de un ser total, de un cuerpo total, pero no es suficiente, sino que deben transformarse profundamente las prácticas pedagógicas concretas, su sentido y su finalidades; debe repensarse el papel, la misión del maestro y también la del alumno dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. No servirá de nada poner nombres nuevos a las asignaturas, cambiar por completo el plan de estudios o incluir las nuevas tecnologías como instrumento de apoyo dentro de las clases si las dinámicas no cambian entre maestros y alumnos, entre maestros y maestros, entre directivos y maestros, entre padres de familia, alumnos, maestros y directivos, en fin, en todos los involucrados. El

salón de clase debe ser un espacio para promover el pensamiento crítico y la creatividad de maestros y de alumnos dentro y fuera de la clase y dentro y fuera de la escuela, un lugar para conocer y crear nuevos conocimientos; el tiempo de clase debe ser un tiempo para enriquecerse a partir de las diferencias, debe ser un espacio de organización colectiva y política, pero también para el goce estético, para la alegría y el afecto; un lugar donde se enseñe y se aprenda con disciplina y rigor, autoridad y dirección, pero sin autoritarismo y coacción. Esto no significa que la educación y los centros educativos por sí solos logren resignificar los modos actuales de vivir y de relacionarnos, pero sí pueden aportar mucho ante los comportamientos patológicos que hoy experimentamos o propiciamos no sólo entre los de nuestra especie sino con y en contra de otras especies y el ambiente natural. Por ello, la pedagogía de la liberación creadora debe promulgarse como una pedagogía de la diferencia, pero también como una ecopedagogía que promueva personas globales con una conciencia ambiental también planetaria. Si bien, esto no ha sido desarrollado en el presente documento permite abrir una de las líneas a profundizar en investigaciones posteriores, saber, ¿de qué modo una pedagogía de la liberación estética podría valorar y promover las diferencias culturales, de género y de especie?

BIBLIOGRAFÍA ESENCIAL

- 1.- Domínguez, M., Christopher, *Los retornos de Ulises*, ed. F.C.E.-SEP
- 2.- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, ed. Siglo XXI, México, 1969.
- 3.- Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, ed. Siglo XXI, México, 1970.
- 4.- Freire, Paulo, *Concientización*, Colombia, 1973.
- 5.- Freire, Paulo, *La naturaleza política de la educación*, ed. Planeta- Agostini, Barcelona, 1994.
- 6.- Freire, Paulo, *La educación y la ciudad*, ed. Siglo XXI, México, 1999.
- 7.- Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, ed. Siglo XXI, México, 2012.
- 8.- Freire, Paulo, *Política y educación*, ed. Siglo XXI, México, 2001.
- 9.- Freire, Paulo, *El grito manso*, ed. Siglo XXI, México, 2004.
- 10.- Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, ed. Siglo XXI, México, 1993.
- 11.- Freire, Paulo, *Cartas para quien pretende enseñar*, ed. Siglo XXI, México, 1993.
- 12.- Freire, Paulo, *Cartas a Guinea – Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, ed. Siglo XXI, México, 2004.
- 13.- Freire, Paulo, *A la sombra de este árbol*, ed. El Roure, España, 2002.
- 14.- Freire, Paulo, *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, ed. Siglo XXI, 3^{ra} ed. en español, México, 2008.
- 15.- León-Portilla Miguel, *Los antiguos mexicanos: a través de sus crónicas y cantares*, ed. FCE., 2^{da} edición México, 1997.
- 16.- León-Portilla Miguel, *La Filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, Ed. UNAM, 1^{ra} edición, México, 1983.
- 17.- Nietzsche, Friedrich, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, ed. Tusquets, Barcelona, 2000.

- 18.- Nietzsche, Friedrich, *Schopenhauer como educador*, ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2000.
- 19.- Ramírez Cobián, Mario Teodoro (coord.) “Concepto de Estética” en *Variaciones sobre arte, estética y cultura*, ed. U.M.S.N.H, Morelia, Mich., 2002.
- 20.- Ramírez Cobián, Mario Teodoro, *Filosofía Culturalista*, ed. Secretaría de Cultura, Morelia, 2005.
- 21.- Schiller, Friedrich, *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Anthropos, Barcelona, 1978.
- 22.- Vale, María José et. al., *Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico*, ed. Projeto Memória, Brasil, 2005.
- 23.- Vasconcelos, José, “Capítulo V: La educación pública” en *Indología: una interpretación de la cultura iberoamericana*, ed. Agencia Mundial de Librería, Barcelona,
- 24.- Vasconcelos, José, *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, ed. Senado de la República, México, 2002.

Recursos electrónicos

- 25.- Freire, Paulo, *Sobre la acción cultural*, ed. ICIRA, Santiago de Chile, 1972. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/144327940/Paulo-Freire-Sobre-la-Accion-Cultural#scribd>
- 26.- Freire, Paulo y Shor, Ira, *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, ed. Siglo XXI, 1^{ra}. ed., Buenos Aires, 2014. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B8LtYueDmLANUDBJQ3lOeGF0SW8/view?pli=1>
- 27.- Gadamer, Hans Georg, “Formación” en *Verdad y Método*, ed. Sígueme, Salamanca, 1993, 14-19.
- 28.- Gadotti, Moacir, *Paulo Freire: su vida y su obra*, ed. CODECAL, Bogotá-Colombia, 1991. Disponible en: acervo.paulofreire.org

BIBLOGRAFÍA DE APOYO

- 29.- Barreda, Gabino, “Oración cívica” en *La educación positivista en México*, ed. Porrúa, México, 1997.
- 30.- Delval, Juan, *los fines de la educación*, ed. Siglo XXI, México, 2013.
- 31.- Gadotti, Moacir y Torres, Carlos A. (comp.), *Paulo Freire. Una biobibliografía*, ed. Siglo XXI, 1^{ra} ed. en español, México, 2001.
- 32.- Gadotti, Moacir, *Perspectivas actuales de la educación*, ed. Siglo XXI, México, 2003.
- 33.- Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, ed. Paidós, Barcelona, 1997.
- 34.- Giroux, Henry, *la escuela y la lucha por la ciudadanía*, ed. Siglo XXI, México, 2003.
- 35.- López Austin, Alfredo. *La educación de los antiguos nahuas I*, ed. SEP, México, 1985.
- 36.- Marchant Díaz, Carlos, *Pensamiento pedagógico de Paulo Freire*, ed. Pelicanus, 2^{da} ed., México, 2010.
- 37.- Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, ed. Ariel, Barcelona, 1999.
- 38.- Marcuse, Herbert, *Un ensayo sobre la liberación*, Ed. J.M., México, 1983.
- 39.- Rancière, Jacques, *El maestro ignorante*, ed. Laertes, Barcelona, 2003.
- 40.- Ricard, Robert, *La conquista espiritual de México*, ed. F.C.E, México, 1999.
- 41.- Torres, Carlos A., *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*, ed. Siglo XXI, 1^{ra} ed. en español, México, 2004.
- 42.- Vieyra García, Jaime, “Tres perspectivas sobre el pluralismo cultural en México” en *Lo propio y lo ajeno*, ed. Plaza y Valdés, México, 1997.

Recursos electrónicos

43.- Ellacuría, Ignacio, *La teología de la liberación frente al cambio sociohistórico de América Latina*, El Salvador. Disponible en: <http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/1063/1/RLT-1987-012-C.pdf>

44.- Streck, Danilo R., Redin, Euclides y Zitkoski, Jaime José (Orgs.), *Diccionario Paulo Freire*, ed. CEAAL, Lima, 2015. Disponible en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>

Tesis

45.- Farina, Cynthia. Tesis doctoral *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones*. Fecha de consulta: 26 de Julio del 2014. Disponible en http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43042/1/TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf

46.- Fernández Mouján, Inés. Tesis doctoral *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. Fecha de consulta: 03 de Julio del 2014. Disponible en http://www.unrn.edu.ar/publicaciones/media/data/moujan_nhorizontes_unrn.pdf

47.- Jaramillo Delgado, Gonzalo. Tesis doctoral *Valoración ético-estética de la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire*. Fecha de consulta 18 de Julio del 2014. Disponible en http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000142/LegadO_tese_Gonzalo_Jaramillo.pdf

48.- Preza Carreño, Nohemí. Tesis de licenciatura *La educación en la teoría pedagógica de Paulo Freire: una lectura de su planteamiento estético*. Fecha de consulta: 11 de Agosto del 2015. Disponible en <http://132.248.9.195/ptd2005/01025/0341724/Index.html>

49.- Reyes García, Judith. Tesis de licenciatura. *En torno a Paulo Freire: Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana*, Fecha de consulta: 26 de Mayo 2015. Disponible en: <http://servicioskoinonia.org/biblioteca/general/TesisFreire.pdf>