



**UNIVERSIDAD MICHOCANA DE SAN NICOLÁS
DE HIDALGO**
FACULTAD DE FILOSOFÍA "SAMUEL RAMOS"



Tesis:

**Hacia una filosofía de la educación liberadora: Paulo
Freire**

Que para obtener el título de Licenciado en Filosofía

Presenta:

Martha Albina de la Rosa Aguiar

Asesor de Tesis:

Doctor en Filosofía Víctor Manuel Pineda Santoyo

Morelia, Michoacán, Julio de 2013

Índice

	Página
Introducción	1
Capítulo I: Contexto histórico del pensamiento filosófico de Paulo Freire	5
1.1 Contexto	5
1.1.1 América Latina: una historia impuesta (marco de una revolución cultural)	5
1.1.2 América Latina en el resurgir de su historia	8
1.1.3 Brasil	10
A) Primera Etapa	10
B) Segunda Etapa	11
1.2 Paulo Freire	14
1.2.1 Semblanza biográfica	14
1.2.2 Desarrollo intelectual e influjos ideológico	16
A) Primera etapa	16
B) Segunda etapa	18
C) Tercera etapa	18
D) Cuarta etapa	19
Capítulo II: Pensamiento antropológico de Paulo Freire	21
2.1 Primer nivel	23
2.1.1 El hombre como problema	23
2.2 Segundo nivel	27
2.2.1 El hombre ser-en-el-mundo y con-el-mundo	27
2.2.2 El hombre: ser-de-relaciones	33
2.2.3 Compromiso histórico	37
2.2.4 El hombre ser-de-la-praxis	38
2.2.5 El hombre un ser-de-la-libertad	40
2.3 Tercer nivel	41
2.3.1 Del hombre-objeto al hombre-sujeto	41
2.3.1.1 El hombre-objeto	41
A. Opresor al tiempo que oprimido	41
B. Auto-desvalorización de sí mismo	42
C. El Dios todopoderoso patrón	42
2.3.1.2 El hombre-sujeto	42
A. Sociedad abierta	43
B. Revolución cultural y acción cultural	44

Capítulo III: Proyecto pedagógico: educación (o acción cultural) problematizadora que libera	47
3.1	La educación y sus antagonismos 48
3.1.1	La educación (o acción cultural) 48
3.1.2	La educación: situación gnoseológica 53
3.1.2.1	Equívoco gnoseológico: ¿extensión o comunicación? 54
3.1.3	Tipos de educación: educación bancaria que domestica y educación problematizadora que libera 57
3.1.3.1	Educación bancaria 57
3.1.3.1.1	Presupuestos de la educación Bancaria 58
3.1.3.1.2	Características 60
3.1.3.2.3	Finalidad 60
3.1.3.2	Educación problematizadora que libera 60
3.1.3.2.1	Presupuestos 62
3.1.3.2.2	Características 63
3.1.3.2.3	Finalidad 64
3.1.4	Confrontación de estas prácticas antagónicas: bancaria y problematizadora que libera 64
3.1.4.1	Papel de la conciencia: niveles de percepción 66
3.1.4.1.1	Conciencia ingenua y conciencia crítica 67
3.1.4.1.2	Características de la conciencia ingenua 68
3.1.4.1.3	Características de la conciencia crítica 69
3.1.4.2	Acción cultural antidialógica (bancaria) y acción cultural dialógica (problematizadora que libera) 70
3.1.4.2.1	Acción cultural anti dialógica 70
3.1.4.2.1.1	Conquista 70
3.1.4.2.1.2	Dividir para oprimir 71
3.1.4.2.1.3	Manipulación 72
3.1.4.2.1.4	Invasión cultural 72
3.1.4.2.2	Acción cultural dialógica 74
3.1.4.2.2.1	Co-laboración 74
3.1.4.2.2.2	Unir para liberar 74
3.1.4.2.2.3	Organización 75
3.1.4.2.2.4	Síntesis cultural 75
3.2	Columnas del proceso educativo 76
3.2.1	La educación como proceso de conocimiento 77
3.2.1.1	Construcción permanente del proceso de conocer 77
3.2.1.2	Un quehacer problematizador 79
3.2.1.3	Un dialogo permanente. La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad 82
3.2.1.4	Dialogicidad (dialogar) y diálogo 82
3.2.1.5	Elementos del diálogo 84
3.2.1.6	El diálogo comienza en la búsqueda del contenido programático 84
3.2.1.7	El diálogo en las relaciones hombre-mundo 85

3.2.1.8	El diálogo y la investigación de los temas generadores	85
3.2.1.9	Un quehacer que humaniza	86
3.2.2	La educación como quehacer político	87
3.2.2.1	El saber general: democrático	89
3.2.2.2	El saber especializado: compromiso del profesional con la sociedad	94
Reflexiones finales		97
Glosario		104
Bibliografía		106

Introducción

Una de las cuestiones que a través del tiempo ha marcado de manera trascendental el devenir del ser humano es la educación, puesto que indiscutiblemente aparece en la cultura como el elemento que hace posible la realización de los ideales humanos. La educación es el principio mediante el cual la sociedad conserva y trasmite su particularidad física y espiritual. El ser humano propaga y conserva sus formas de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales las ha creado, esto es, a través de la voluntad consciente y la razón.

“El espíritu humano lleva progresivamente al descubrimiento de sí mismo, crea, mediante el conocimiento del mundo exterior e interior, formas mejores de la existencia humana. La naturaleza del hombre, en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la transmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación. En la educación, tal como la practica el hombre, actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo. Pero adquiere en ella el más alto grado de su intensidad, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y de la voluntad dirigida a la consecución de un fin”¹.

El alto valor que le daban los griegos a la educación lo conocemos gracias a obras como las de Werner Jaeger, y sabemos que la trascendencia de los griegos como educadores es consecuencia de su revolucionaria concepción de la posición del individuo en la sociedad.

¹ Jaeger, Werner Wilhelm, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, FCE, México, 2004, pag.3

“A medida que avanzó en su camino (la antigua Grecia), se inscribió con claridad creciente en su conciencia el fin, siempre presente, en que descansaba su vida: la formación de un alto tipo de hombre. Para él la idea de la educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo. Era la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualidad humana. El conocimiento de sí mismos, se hallaba en la cima de su desarrollo”²

Esencialmente la educación como formación humana, deviene en sí misma, un problema filosófico central en el pensamiento de Paulo Freire. Aunque sus reflexiones escudriñadoras se ocuparán de diversos problemas del ser humano, la educación tiene un lugar especial. Sus reflexiones giran en torno a los fines de la educación y a la orientación antropológica que ésta debe tener. Al plantearse preguntas como: ¿qué propósito tiene la educación?, ¿en qué consiste la responsabilidad de los docentes en la enseñanza?, ¿cuáles son los fines de la educación?, ¿qué es la libertad?, Freire estaba dejando claro que entendía el papel fundamental de la filosofía de la educación: orientar y poner los pies en la tierra a la enseñanza de la pedagogía. Su filosofía alcanza status de educación crítica para la formación humana, mediante la axiología de la acción, y encauzada al mismo tiempo por espacios comunicativos, donde el diálogo se constituye, como en Sócrates, en una hermenéutica de revelación de la libertad del ser humano y como requisito desalienador para la realización efectiva de la formación humana. Es a través del fundamento filosófico que puede llegarse al entendimiento de una reflexión adecuada sobre la realidad, y como el propio Freire dice, del conocimiento verdadero y de la acción correcta, que en cierto modo, es uno de los trabajos más difíciles del ser humano.

² Ibid, pag.6

La educación es el problema último y decisivo para nuestro propio destino (que desde la perspectiva Feiriana es una práctica de liberación, de superación del hombre y de la sociedad; pensamiento que ha penetrado en algunas naciones en donde la educación tiene un lugar especial) y cada día parece haber más conciencia de que es una práctica de liberación, de superación del hombre y de la sociedad; opinión que se ha hecho familiar y casi oficial en la mayoría de las naciones e instituciones preocupadas por el quehacer educativo. Sin embargo, la realidad y el contexto en donde tiene lugar la educación en el mundo, son muy diferentes: en algunos, subyacen intereses deshumanizantes a través de proyectos educativos que garantizan el status dominante, en otros, sí podrá ser una práctica liberadora y de superación. En ambos casos, es una exigencia la reflexión filosófica, por lo que aquí se intenta hacerla sobre el pensamiento de Freire en su dimensión como práctica liberadora. Pero una cosa es la opinión y la teoría, y otra la práctica educativa bajo la cual se esconden intereses deshumanizantes. Grave problema, puesto que quienes dirigen -minoría- las sociedades, también programan los proyectos educativos que les garantizarán la conservación de su status, y la mayoría de los hombres no tienen otra opción que la de nacer y permanecer en el horizonte de los desplazados; esa programación interesada de las minorías es la realidad vivida por la gran masa. Ante esta realidad surge la necesidad imperiosa de una reflexión filosófica sobre la teoría educativa que busque una práctica distinta.

La intención de esta modesta investigación es revisar los fundamentos filosóficos del pensamiento antropológico y pedagógico de Paulo Freire, por lo que la tesis subyacente es que toda praxis educativa implica una opción por un determinado proyecto humano. Se hace un análisis de su pensamiento sobre la educación y se concluye con algunas reflexiones sobre el planteamiento Freiriano. El contenido del trabajo está articulado en tres capítulos.

La tesis que subyace en el presente trabajo es que toda praxis educativa implica ya una opción por un determinado proyecto humano. La intención de esta modesta investigación es revisar los fundamentos filosóficos del pensamiento antropológico y

pedagógico de Paulo Freire. Se hace un análisis de su pensamiento sobre la educación y se concluye con algunas reflexiones sobre el planteamiento freiriano. El contenido del trabajo está articulado en tres capítulos.

En el primer capítulo se expone una panorámica global de la situación latinoamericana, enmarcada en el contexto mundial del movimiento cultural revolucionario de 1968 considerado por el autor como el parte-aguas en la historia del mundo moderno; de manera especial se analiza la panorámica brasileña como el lugar donde se gestaron las principales inquietudes que dieron origen a la obra de este autor.

La base antropológica y filosófica sobre la que descansa la propuesta freiriana está expuesta en el segundo capítulo y permite enfocar toda la problemática filosófica y, a la vez, evaluar las posibilidades de la praxis educativa. Se proponen tres niveles de reflexión en línea ascendente: en primer lugar, la idea de lo que el hombre es y continuará siendo; en segundo, la situación de las potencialidades humanas que permanecen sin desarrollarse; y en tercero, abordamos la realización de la utopía hacia la cual tenderán los esfuerzos del hombre.

La propuesta educativa con la cual Freire pretende realizar su proyecto antropológico será presentada en el tercer capítulo. De la postura que se haya tomado respecto de la pregunta qué es el hombre depende la opción del instrumento pedagógico que se habrá de seguir. Para ello se ha procedido dividiendo el capítulo en dos grandes secciones: la primera, está destinada a establecer la concepción educativa, su fundamento gnoseológico y sus antagonismos; la segunda a especificar las bases filosóficas de la praxis educativa, ya como proceso de conocimiento ya como quehacer político. Por último, se exponen algunas reflexiones finales.

Capítulo I: Contexto histórico del pensamiento filosófico de Paulo Freire

"Un individuo no puede liberarse de la sustancia de su tiempo, de la misma manera que no puede salir de su piel."
Wilhelm F. Hegel

En el presente capítulo se destacarán a grandes líneas aquellos hechos que son importantes para situar el pensamiento filosófico de Paulo Freire.

1. Se pretende mostrar cómo ha existido siempre la tendencia a imponer, por todos los medios, una manera de ser -la europea-, a tal grado que se ha querido presentar como la única cultura. Esto ha provocado, sobre todo en las últimas décadas, el surgimiento de algunos movimientos que luchan por una liberación integral y que están en la búsqueda de su propia identidad, de una manera especial se darán algunas referencias sobre el territorio que ocupa Brasil, dado que es el espacio geográfico donde nació y en mayor medida llevó a cabo sus propuestas educativas el autor en estudio.
2. Una vez expuestos los antecedentes citados se presentará el perfil biográfico e intelectual de quien nos ocupa en esta reflexión, Paulo Freire

1.1 Contexto

1.1.1 América Latina: una historia impuesta (marco de una revolución cultural)

América Latina nace en el marco de la expansión colonial hispano-lusitana. España y Portugal, integradas en la cultura occidental, impusieron desde el inicio no sólo la

dominación política y económica, sino también su cultura.³ Dicha colonización tomó al cristianismo para legitimarse; sin embargo, pronto apareció la gran paradoja entre los principios cristianos y la imposición de sus intereses. Este hecho dio lugar al lento nacimiento de una cultura autóctona, en la cual se produjo una simbiosis profunda entre lo aborigen y lo occidental. A partir de este momento, la historia latinoamericana ha sido el resultado de sucesivas formas de dependencia. Como resultado del desarrollo histórico se produjo en el plano cultural el llamado "occidentalismo"; es decir, el hecho de que las élites culturales dominantes latinoamericanas se identificaran de manera total con los valores de la cultura occidental. La valoración de la propia cultura dependía del mayor o menor grado de fidelidad con que se reproducían los modelos exportados, no obstante ser considerados como un área marginal de la cultura occidental. Por otra parte, no podía ser ignorado el trasfondo cultural aborigen. En esta ambivalencia se plantearán los problemas de la liberación integral y de la identidad.

Actualmente la cultura latinoamericana manifiesta un conflicto intercultural básico; su problemática es el resultado reflejo de un conflicto que se vive como un antagonismo y constituye, por ello mismo, el símbolo de la escisión cultural.⁴ América Latina es, pues, una realidad histórico-cultural impregnada por el europeísmo. No obstante, en las últimas décadas hemos ido presenciando movimientos cada vez más fuertes que representan una verdadera revolución cultural. América Latina es un continente cuya riqueza se expresa en una pluralidad nacional, que surge de entre penumbras al mundo "civilizado" y, teniendo un pasado semejante, con muchos rasgos comunes -lengua, religión, sistemas de dominación social y nacional-, le dan una fisonomía particular; sin embargo, los países que la integran, las estructuras de sus sociedades y estados presentan características y originalidades propias. Sus variantes no sólo sirven para comprender a cada país, sino que constituyen la base de una historia que siendo nacional será, cada vez más, conforme

³ Cfr. Carnoy Martin, *La educación como Imperialismo Cultural*, Ed. Siglo XXI, 1990, Págs. 39-79.

⁴ Cfr. Fornet Betancourt Raúl, *Estudios de Filosofía Latinoamericana*, UNAM, México, 1992, págs. 11-23.

se desarrollen, una historia de América Latina y del Mundo. No obstante, esto dificulta la realización de un proyecto latinoamericano de liberación que haga más fuerte su presencia.

Desde su descubrimiento ha sido codiciada como una tierra para ser disputada por las naciones poderosas; experimenta un influjo dirigido hacia el desarrollo pero, antagónicamente, le ata el subdesarrollo que le ha sido impuesta, ya por unas naciones en un tiempo determinado ya por otra en el tiempo actual. Pueblos insertos en un sistema capitalista mundial experimentan la explotación, la dependencia, la aniquilación y la destrucción de su idiosincrasia y, por lo mismo, la incapacidad para poder avanzar en su propia historia.

"Las conquistas de los pueblos más débiles y menos desarrollados se realizan con modernas técnicas militares; la imposición de gobernadores, nombrados directamente por las metrópolis, se complementa con la sujeción de los pueblos a través de sus propias clases dominantes; el comercio colonial, que monopoliza territorios, se junta con el llamado 'libre comercio', y entre ambos imponen bajos precios a las mercancías primarias y altos precios a las industriales; los créditos usuarios se mezclan con inversiones de máximo rendimiento al estilo colonial; la 'conquista espiritual' utiliza a la vez, las 'misiones evangélicas' y el saber científico y tecnológico, los medios de comunicación tradicional y las nuevas artes de la propaganda."⁵

De modo que las organizaciones obedecen a los intereses políticos de los países desarrollados, cuyo proyecto siempre ha favorecido a la clase privilegiada, buscándose que la situación continúe de esta manera, en todos los estratos y a todos los niveles. Esta situación se extiende naturalmente a la cultura manifestándose de distintas maneras, como ocurre con los sistemas educativos que se imponen a los pueblos cuyos esquemas mentales y estructurales, ajenos a sus tradiciones y proyectos, les impiden su desarrollo. En último término, su humanización.

⁵ González Casanova Pablo, Imperialismo y Liberación, Siglo XXI, México, 1990, pág. 11

1.1.2 América Latina en el resurgir de su historia

La deshumanización no desaparece automáticamente con la transformación del proceso de producción puesto que mata toda posibilidad creadora, sino que se requiere el cambio radical que se realizará en una revolución cultural.

La revolución cultural⁶ comporta una serie de aspiraciones humanas, ya como individuo, ya como miembro del grupo: se propone un cambio simultáneo de la arquitectura social y de la conciencia del hombre; es una potenciación del hombre que pretende rescatarlo de su alienación y comprometerlo en una responsabilidad creadora y liberadora; aspira a enseñarle a pensar y decidir por sí mismo, desdeñando influencias que no hayan sido admitidas de forma consciente, voluntaria y reflexiva.

Las experiencias históricas -China, Yugoslavia, Italia, Brasil, Chile, Cuba han demostrado que la transformación del sistema económico y la instauración de nuevas relaciones de producción no bastan; se exige el cambio de la mentalidad del hombre, así como de las estructuras injustas que le impiden realizarse como persona.

Una cultura-instrumento para especializar hombres-instrumentos es precisamente la anticultura. La cultura no puede admitir que haya personas sujetas o esclavos, sino sólo hombres para educar con el fin de que sean cada vez más libres en una convivencia respetuosa y recíproca, en el ejercicio ordenado de sus derechos y deberes.⁷ La concientización combate, o al menos lo pretende, la alienación cultural, pero desalineación cultural y liberación política deben producirse en un mismo y único movimiento; creatividad cultural y lucha de liberación deben articularse al mismo tiempo en el marco nacional y en el del imperialismo internacional.

La organización de los movimientos populares de oposición, como respuesta a las dictaduras militares y políticas de represión que se van presentando en los años finales de la década de los 60's, lo demuestran. Más aún, el Movimiento del 68 es

⁶ Cfr. Lopéz de la Viesca Evaristo, *Cultura Popular y Revolución Cultural*, Marsiega, Madrid, 1977, págs.. 49-60

⁷ Cfr. Sciacca Michele F., *Cultura y Anticultura*, Paulinas, Zalla-Viscaya, 1971, págs. 61-67

visto como la única revolución mundial del siglo XX.⁸ Ésta, alimentada por la eficaz labor de los medios masivos de comunicación, recorrió el horizonte internacional. En todos lados hubo deseos de paz, antiimperialismo y reforma universitaria. Pero el impulso más profundo y, quizá, el más generalizado, fue el afán de democracia y participación; aunado a la afirmación de la soberanía individual y popular frente al Estado, y al rechazo de las autoridades establecidas. Las transformaciones político-culturales de los últimos años en América Latina se inspiran en ese principio común de la defensa de los derechos democráticos.

Hoy, el tiempo histórico por medio del cual atraviesa, presenta a un hombre cuya verdadera dimensión de persona-comunidad, vivida y explicitada como pueblo, se encuentra inmersa y oprimida por un proyecto imperial, cuya cultura se traza como cultura ilustrada (cultura de la dominación), sobre el panorama cultural latinoamericano provocando la alienación de los valores autóctonos.⁹

La manipulación de la enseñanza y sus procesos pedagógicos, la negación de su libre expresión, la ausencia de su capacidad crítica y la misma deformación de la conciencia de los sectores populares exigen en América Latina una respuesta de libertad. A esta realidad se suma una lucha de resistencia y liberación, en donde las masas pugnan por no ser sometidas ni explotadas. Sin embargo, la lucha por la justicia social es sistemáticamente arrebatada a las masas por las organizaciones y líderes de las nuevas burguesías. En esta panorámica general aparece enmarcado el pueblo brasileño, en quien se gesta, de manera especial, la semilla de un pensamiento autóctono.

⁸ Cfr. Semo Enrique, Movimiento del 68, Única Revolución Mundial del Siglo XX, por la Democracia y Contra el Autoritarismo, en Proceso, No. 881, 1993, págs. 22-23

⁹ Cfr. Torres Novoa Carlos Alberto, Paulo Freire en América Latina, Gernika, México, 1979, pág. 12

1.1.3 Brasil

El estado brasileño ha mostrado a lo largo de su historia, al menos es una constante de sus últimos cincuenta años, un carácter autoritario, una lucha de clases y consecuentemente una crisis social. Esta época se suele dividir en dos grandes etapas:¹⁰

A).- Primera Etapa

Etapa del proceso revolucionario democrático-burgués que alcanza su plenitud en los años treinta y que se extiende hasta el comienzo de la década de los cincuenta.

En 1930 estalla una revolución contra la antigua oligarquía; llega tras muchos años de revueltas contra la aristocracia rural y los dueños de los ingenios. En ella se presentaron las más distintas fuerzas: los empresarios de Río de Janeiro, de Sao Paulo y de algunas oligarquías provincianas; aunque las clases medias, civiles y militares, y los obreros actuaron con mucha discreción. En esta revolución se explicitaron tres proyectos sobresalientes: uno encabezado por la burguesía brasileña, que buscaba quitarse el peso político y económico de los latifundistas y del gobierno central controlado por éstos; otro, encabezado por las clases medias civiles y militares que buscaban realizar una revolución más democrática. Un tercer proyecto, independiente y distinto, el del Partido Comunista Brasileño (PCB), decidió no apoyar la revolución anti oligárquica; consideró que era mejor dejar que los burgueses intentaran su revolución, a reserva que los proletarios hicieran la suya.¹¹

EL PCB desde 1932 había empezado a organizar la Alianza Nacional Libertadora bajo la consigna del 'frente unido desde abajo'; su propósito era enfrentar el peligro fascista que amenazaba a todo Brasil. Su programa proponía la suspensión del pago de divisas al imperialismo, la nacionalización de las empresas, la entrega de las tierras a los campesinos, las garantías de libertad y la constitución de un gobierno popular. A

¹⁰ González Casanova Pablo, América Latina: Historia de Medio Siglo. América del Sur, Siglo XXI, México, 1991, Tomo I, págs. 129-131

¹¹ Cfr. González Casanova Pablo, Imperialismo y Liberación, Siglo XXI, México, págs. 157-158

ese programa se le unieron distintos partidos e ideologías. El pueblo actuó casi como espectador.

El programa de Alianza no era socialista: "De manera expresa se proponía alcanzar la 'democracia y la libertad' en un proyecto nacional, antiimperialista y anti feudal, base de un desarrollo capitalista independiente."¹²

El fracaso de la revolución de 1935 coincidió con la implantación de la línea del frente popular por la Internacional Comunista. Con ella desaparecieron los intentos de los partidos comunistas por alcanzar la hegemonía exclusiva del movimiento de masas. La revolución encontró el final de una etapa en la lucha por la liberación y el inicio de otra. Es, pues, el período de auge del nacionalismo populista, del poder hegemónico de la burguesía industrial, de la decadencia del viejo poder burgués-oligárquico, de la consolidación de la clase obrera, de la expansión de las clases medias y de la frustración y marginación política y económica del campesinado.

B).- Segunda Etapa

La segunda etapa comienza a gestarse desde la posguerra. Se caracteriza por un cambio de calidad en el funcionamiento de la estructura del sistema de dominación dependiente:

"Penetración masiva del capital extranjero, especialmente en la industria manufacturera, produce la desnacionalización de los principales medios de producción, profundiza la dependencia y frustra en definitiva cualquier aspiración hacia un desarrollo nacional independiente. Es la trágica culminación de la revolución burguesa en un país periférico."¹³

De 1935 hacia 1959 las organizaciones de las masas se propusieron proyectos confinados a los del capitalismo. La vía insurreccional y la lucha por establecer

¹² Ibidem, pág. 170.

¹³ González Casanova Pablo, América Latina: Historia de Medio Siglo. América del Sur, Siglo XXI, México, 1991, Tomo I, págs. 129

frentes desde la base proletaria habían llevado a grandes derrotas. Los partidos comunistas renunciaron a dirigir por sí solos a los grandes movimientos de masas, estableciendo diversas políticas de enfrentamiento, cuyas variaciones resultan difíciles de digerir y entender. Dada la alienación cultural que la condiciona¹⁴, la sociedad brasileña se presenta como una "sociedad cerrada", subdesarrollada, sin pueblo, anti dialogal, que dificulta la movilidad social vertical y ascendente, que tiene una precaria vida urbana, un alto índice de analfabetos y sus élites gobernantes, las detentoras del poder, se hallan superpuestas a su mundo y no integradas¹⁵. En el interior de esta crisis global, los problemas ligados a la conciencia y a la ideología constituyen el dominio preferido de la intervención de Paulo Freire¹⁶.

Para él, el momento histórico que vivía Brasil constituía un 'período de transición' en el que aparece la gestación de orientaciones nuevas. Hasta ese momento imperaban los valores de una "sociedad objeto", donde el pueblo, mudo y fatalista, era relegado por la élite. La transición era, en consecuencia, la época de crisis de esa "sociedad cerrada", caracterizada por el nacimiento de opciones y luchas entre ideas nuevas, que traducían las aspiraciones a la participación, a la democracia y, en último término, a la libertad. Considera que el Brasil de su época ya es una sociedad en proceso de apertura hacia una sociedad abierta o democrática. Además, descubre un despertar en la conciencia popular, es decir, el acceso de la conciencia al tiempo histórico, de la pasividad objetivada a la de sujetos creadores de su propio futuro histórico.

En este contexto Paulo Freire pretende aportar una respuesta pedagógica a los problemas existentes de la sociedad brasileña. Uno de los cuales era la inexperiencia de la democracia. De modo que la libertad, la democracia y la participación crítica son el centro de su pedagogía. De ahí surge la idea del Programa de Alfabetización de Adultos. Primero, la escuela es remplazada por un contexto más flexible y dinámico: los círculos de cultura. Segundo, el programa se hace con y no para el pueblo, cuyas

¹⁴ Cfr. Contreras Mario, La Educación en el Brasil, Periodo Republicano, Antología, El Caballito, México, 1985, págs. 120-137

¹⁵ Cfr. Torres Novoa Carlos Alberto, La praxis Educativa de Paulo Freire. Gernika, México, 1979, págs. 13-36

¹⁶ Cfr. Freire Paulo, La Educación como Práctica de la Libertad, Siglo XXI, México, 1982, págs. 28-79

fuerzas impulsoras eran alfabetización y concientización. Sin embargo, a pesar de su originalidad y de los resultados obtenidos, la experiencia brasileña fue detenida por el golpe de estado. El golpe militar de marzo-abril de 1964 rompe con el esquema de dominación populista, a partir del cual se ha luchado por consolidar un régimen dictatorial.

Durante estas etapas el movimiento obrero busca su afirmación a través de un difícil recorrido, debido a sus debilidades orgánicas y políticas. A su vez, emerge un movimiento popular más amplio en el que se incorporan diversos sectores de la sociedad como estudiantes, profesionales y burócratas. El campesinado despunta en oleada de ascenso del movimiento de masas que recorre el país en los inicios de los años sesenta.²² Mientras la burguesía era ya una clase madura, el movimiento popular y la clase obrera empezaban a adquirir conciencia crítica de su situación, de su papel y de su potencial influjo, pero vino la represión implacable. En torno a los años 1967 y 1968 cobra nueva fuerza el movimiento popular pero sus impulsos son sofocados.

Vino la depresión del capitalismo -1974 y 1975- a nivel internacional, siendo afectados los países capitalistas, y la sociedad brasileña sufre todavía más; durante la crisis vuelve a representar una amenaza que resurge con una nueva vitalidad reclamando su papel protagónico:

"A cualquier brecha de sus enemigos, este pueblo desgarrado entre sus enormes potencialidades y la represión de sus explotadores se introduce en búsqueda de convertirse en el personaje principal de una historia dramática que él deberá convertir en epopeya."¹⁷

¹⁷ Cfr. Torres Novoa Carlos Alberto, La praxis Educativa de Paulo Freire, pág. 174

1.2 Paulo Freire

1.2.1 Semblanza biográfica

Paulo Freire nació el 19 de septiembre de 1921, en Recife, Estrada de Encanamento, Brasil. Hijo de Joaquín Temístocles Freire, oficial de la Policía Militar, y de Edeltrudis Neves Freire, de quienes aprendió el diálogo y el respeto por las opciones ajenas:

“Con ellos aprendí ese diálogo que he tratado de mantener con el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer y con mis hijos. El respeto de mi padre por las creencias religiosas de mi madre me enseñó desde la infancia a respetar las opciones de los demás”¹⁸.

Eligió la religión de su madre y ella cuidó que su decisión fuese efectiva. Aunque católico practicante y convencido de su fe, tuvo un revés en su convicción por espacio de un año, con profundo dolor de su madre, pero como él mismo dijo “me alejé de la iglesia pero no de Dios”¹⁹, vuelve, sobre todo, gracias a las lecturas de Tristán de Atayde.

La crisis económica de 1929 obliga a la familia a instalarse en Joboatao, donde muere su padre. A pesar de ello, consigue emprender sus estudios de Derecho, iniciándose en la Filosofía y en la sociología del lenguaje; al mismo tiempo llega a ser profesor de portugués en la escuela secundaria. En esta época alimenta su pensamiento con las obras de Maritain, Bernanos, Mounier, entre otros, que le marcarán profundamente.

En 1944 se casa con Elza Maia Costa Oliveira, profesora de primaria, con quien tuvo cinco hijos; ella será su apoyo en las situaciones más críticas de su vida y su mejor

¹⁸ INODEP, El Mensaje de Paulo Freire. Teoría y Práctica de la liberación, Marsiega, Madrid, 1980, p.19

¹⁹ Ibidem, p.20

colaboradora.²⁰ A partir de este momento empezó a interesarse, de una manera sistemática, por los problemas de la educación.

Estudiaba más la Educación, la filosofía y la sociología de la educación que el mismo Derecho, que lo abandonó después de su primera causa. Entra en el Departamento de servicio social del Estado, siendo intendente hasta 1954 en que se realizan cambios notables en la sociedad brasileña. Como director de este departamento, realizó las primeras experiencias de sus ideales pedagógicos, que le desembocarían en su método de enseñanza (alfabetización-concientización).

En 1954 ante la invasión económica de grupos internacionales nace el movimiento popular nacionalista que, aunque dividido y en busca de su propio programa, representa ya un obstáculo, con el cual las fuerzas dominantes deben contar. Este grupo aparece como el Movimiento de Cultura Popular de Recife –nordeste brasileño- del que Freire es uno de los fundadores, y que más tarde se prolongó en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, del que fue su primer rector.

El golpe de estado no sólo detuvo el esfuerzo realizado en el campo de la educación de los adultos y de la cultura popular, sino que lo llevó a prisión, con muchos otros, por cerca de setenta días. Fue sometido a interrogatorios acusándosele de una “ignorancia absoluta”, de “subversivo intencional” y de “traidor de Cristo y al pueblo brasileño”; además de bolchevizar al país, comparándosele con Stalin, Hitler, Mussolini y Perón. Se libró refugiándose en la Embajada de Bolivia en septiembre de 1960. Pasa a Chile donde vuelve a emprender su experiencia.

En 1967 es invitado a la universidad de Cambridge, en Massachussets, USA, lo mismo que a la Universidad de Harvard, en donde habla con insistencia sobre la

²⁰ Elza Maia murió hace algunos años, Ana María Araújo fue su segunda esposa.

opresión y la dependencia. Sistematizando su experiencia escribe sus obras “Acción Cultural para la liberación” y “Pedagogía del Oprimido”.

En 1968 Paulo Freire es llamado por el Consejo Ecuménico de las Iglesias para colaborar en el departamento que acababa de crearse para renovar la educación. Desde esta plataforma pondrá su experiencia y sus investigaciones al servicio de grupos de acción que quieren poner en práctica una educación-concientización, una educación como práctica de la libertad.

En 1969 trabaja con el INODEP. El año siguiente toma la presidencia de dicha corporación, desde la cual impartirá jornadas, cursillos, seminarios tanto a sus miembros como a representantes de grupos de acción de diversos continentes. En Ginebra coordina cursos y seminarios, creando, junto con su equipo, el IDAC (Instituto de Acción Cultural), las bases que permitirán expresar su pensamiento. Recibió títulos Honoris Causa en varias universidades.

Después de 15 años de exilio regresa a Brasil en 1979. En enero de 1989 asume un nuevo desafío: es nombrado Secretario de Educación en Sao Paulo, la ciudad más grande del país.

1.2.2 Desarrollo intelectual e influjos ideológicos

A).- Primera etapa

La primera etapa se cierra con la publicación de lo que constituye su primer libro "La Educación como Práctica de la Libertad". Se caracteriza por la experiencia del período brasileño; aparecen las convicciones más profundas de Freire y sus investigaciones pedagógicas. Hay la divulgación del método psico-social de alfabetización de adultos. Se muestra la gran influencia que ejerció en su pensamiento la experiencia histórica del gobierno populista sus conceptos si bien claros y con

sólidos fundamentos a nivel epistemológico y filosófico, presentan cierta ambigüedad desde la perspectiva sociológica estricta. El fenómeno de la concientización no presenta toda su fuerza crítica y se encubre un velado humanismo, aunque bien intencionado, pero abstracto.

En este periodo prevalece una orientación humanista-personalista con lecturas de pensadores como Mounier, Maritain, Marcel, Marcuse y Fromm, con este último se conocieron y coincidieron en Cuernavaca, México, donde el psicólogo estuvo instalado un tiempo²¹. En esta misma vertiente podemos situar la referencia al humanismo marxista, en cuanto que éste lucha para que el hombre se desarrolle en plenitud.

Freire es un hombre profundamente religioso; se confiesa dentro del cristianismo. Desde el inicio de su antropología, el esfuerzo humano tiene un valor trascendente, la unión con su Creador. De ahí que toda su producción intelectual estará en estrecha relación con su visión teológica.²²

“Freire se proclama creyente, más que nada en las posiciones que toma día tras día. Muchas veces insiste en la necesidad que tenemos todos los cristianos de superar las ilusiones idealistas, en cuanto que nos empujan a querer cambiar al hombre sin tocar para nada su mundo. Y confiesa que, a su modo de ver, no hay posibilidad de realizar el misterio de la Pascua si llevamos en las manos, como piezas de museo, las almas y los cuerpos destrozados de los oprimidos”.²³

²¹ Dussel, Enrique, Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión, Trotta, Madrid, 2002

²² Cfr. Freire Paulo, Bodipo Eduardo, Malumba H, Assmann Hugo, Teología Negra. Teología de la liberación, Sigüeme, Salamanca, 1974, p. 136

²³ Franco Fausto, El Hombre Construcción Progresiva: La Tarea Educativa de Paulo Freire, Marsiega, Madrid, 1973, p.25

B).- Segunda etapa

Este periodo de su desarrollo intelectual queda enmarcado en la que se considera su obra principal “Pedagogía del Oprimido” situada en el periodo chileno. Ya en este libro la conciencia mágica con su mecanismo de simbolización mítica, salta hacia la trascendencia de la conciencia transitiva crítica y se le confronta con el fenómeno de la opresión social que postula el pasaje hacia la conciencia política. La intuición antropológica que se expresa como pedagogía descubre su paso hacia el dinamismo político; más no termina por explicitar sus dimensiones conceptuales y analíticas, en especial las relaciones entre el nivel cultural y el nivel socio-político. La mediación sociológica de nuevo queda insinuada.²⁴

En esta etapa se advierte una continuidad en la línea personalista. Junto a esta corriente, ejercen influjo en Freire las nociones de tiempo y de existencia, lo mismo que el carácter histórico del hombre; elementos que vienen condicionados por las filosofías existencialistas de Heidegger, Jaspers y Marcel. Hay también una profunda huella del marxismo. En el marco de esta confluencia el mayor peso lo tiene la dialéctica hegeliana que será, de alguna manera, el anticipo histórico de la “Pedagogía del Oprimido”.²⁵

C).- Tercera etapa

La presente etapa está enmarcada por la aparición de la obra “Sobre la Acción Cultural”.²⁶ Aquí lo educativo se encuentra inseparablemente ligado a lo político, entendido éste como la dirección racional de los procesos sociales. Freire había clarificado en su obra “Pedagogía del Oprimido” el hecho de que el ser humano constituía y conquistaba, históricamente, su propia forma. Es así que la pedagogía encontraba sus fundamentos en la antropología. Esa conquista “se implica en la

²⁴ Cfr. Torres Novoa Carlos Alberto, Paulo Freire en América Latina, Gernika, México, 1979, págs. 14-15

²⁵ Cfr. Torres Novoa Carlos Alberto, La Praxis Educativa de Paulo Freire, Gernika, México, 1972, págs. 60-61

²⁶ Freire Paulo, Sobre la Acción Cultural, ICIRA, Chile, 1972.

ambigüedad de la condición humana, se complica en las contradicciones de la aventura histórica, se explica, o mejor dicho, intenta explicarse en la continua recreación de un mundo que, al mismo tiempo, obstaculiza y provoca el esfuerzo de la superación liberadora de la conciencia humana. La antropología acaba por exigir y comandar una política”²⁷

Así se explica que la concienciación no sólo sea conocimiento o reconocimiento, sino una opción, una decisión, un compromiso, con uno mismo y con los otros.

“Todo futuro humanismo debe estar esencialmente orientado en el hecho fundamental de toda educación griega, es decir, en el hecho de que la humanidad, el “ser del hombre” se hallaba esencialmente vinculado a las características del hombre considerado como un ser político”²⁸

Los fracasos y las desilusiones en la praxis educativa lo remitieron hacia la convicción de la sobredeterminación política de lo educativo; por ello mismo, este concepto denuncia la neutralidad valorativa de la ciencia y, por ende, de la educación, de la objetividad científica del investigador -educador- y de la apoliticidad de la tarea educativa. Además, en este lapso se localiza el inicio de la utilización teórica por parte del autor del concepto de lucha de clases como categoría interpretativa básica.

D).- Cuarta etapa

En los últimos escritos conocidos, la reflexión de Freire se encamina hacia la explicitación de los supuestos socio-analíticos en los que se apoya; sobre la identificación de conciencia política como conciencia de clase y la incorporación abierta de ciertos elementos del marxismo en el análisis de realidad. Revisa y reafirma postulados fundamentales. Estudia el problema del partido y las

²⁷ Ernani María Fiori, Aprender a decir su palabra, Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, México, 2005, p.13

²⁸ Werner Jaeger, Paideia, CFE, México, 2004, p.14

organizaciones populares. Hace diversos estudios para la aplicación del método psico-social en sociedades industrializadas, mucho más complejas que las sociedades subdesarrolladas y dependientes donde surgió el método.²⁹

A pesar de todas las líneas que convergen en el pensamiento de Freire es posible hablar de una coherencia en su pensamiento. Freire no toma una línea determinada, sino que ha sabido compaginar las riquezas de otros pensadores y las ha unido en una armonía singular, de una manera original, exponiendo la inquietud de participar en la lucha por la liberación y construcción del hombre.

Puestos los elementos situacionales en evidencia, pasaremos ahora a examinar la concepción antropológica del pensamiento freiriano sobre la que descansará su proyecto pedagógico.

²⁹ Cfr. Torres Novoa Carlos Alberto, Paulo Freire en América Latina, págs. 17-18

Capítulo II: Pensamiento antropológico de Paulo

Freire”¿Cómo podría Dios vivir en el mundo en que su imagen, es decir, la personalidad libre y espiritual del hombre está a punto de ser borrada?”

Maritain Jacques

La problemática interna que viven los países latinoamericanos propicia que los espíritus sensibles y críticos de ella expresen su pensamiento, no sin riesgos. Paulo Freire no ha sido la excepción; interpelado por su tiempo y circunstancias ha sabido responder a los desafíos. Enriquecido por una corriente humanista, delinea la imagen del hombre que tiene delante de sí construyéndole un ideal, utópico si se quiere, hacia el cual debe tender. Camino difícil el que se tendrá que recorrer pero urgente y necesario.

Se aprecia con claridad el plan trazado por el mencionado autor: del hombre oprimido por las estructuras deshumanizantes al hombre que conduce su historia con plena conciencia y libre de ataduras psicológicas y físicas. No por la lucha entre seres humanos sino por la construcción de una sociedad en donde se tengan los espacios para realizarse como tales.

Por ello en sus escritos aparece la preocupación por unir la antropología con la educación, llegando a constituir en una verdadera tarea.³⁰ Esa conquista se implica, complica y explica en la continua recreación de un mundo que, al mismo tiempo, obstaculiza y provoca el esfuerzo de la superación liberadora de la conciencia humana.

Los rasgos que presenta en su proyecto hombre-sujeto adquieren consistencia y plenitud, gracias a una educación liberadora. Sin embargo, nos encontramos ante una

³⁰ Con la palabra el hombre se hace hombre; al decirla asume conscientemente su esencial condición humana. La educación reproduce de este modo, en su propio plano, la estructura dinámica y el movimiento dialéctico del proceso histórico de “producción del hombre”. Para él hombre “producirse” es conquistar su forma humana arrebatada. La hominización no es adaptación: el ser humano no se naturaliza, sino que humaniza al mundo; no es sólo un proceso biológico, sino histórico.

contradicción evidente: la situación concreta del hombre latinoamericano por una parte, y sus aspiraciones más radicales por otra. Nos preguntamos, ¿por qué Freire necesitó elaborar la plataforma filosófica para contribuir a una educación en la libertad? ¿Cuál es el fundamento antropológico sobre el que descansa su pensamiento?

Prescindir de la base antropológica significaría para todo educador, renunciar no sólo a realizar una acción eficaz, sino a convertirse en un funcionario, un burócrata, un administrador repetitivo y falto de creatividad, necrófilo. En esto sigue Freire muy de cerca a Erich Fromm, el pedagogo brasileño coincide con la propuesta de “humanizar” la vida que desarrolla Fromm en sus obras. Para el psicólogo, la vida humana ha de racionalizarse, no en el sentido de intelectualizarla, sino en el de humanizarla. Esta humanización implica el desarrollo de una equilibrada vinculación afectiva con los otros hombres y con el mundo.³¹

La base antropológica permitirá enfocar toda la problemática humana, medir las posibilidades de una praxis educativa y reconocer, sobre todo, la utopía que tiene que animar todo proyecto pedagógico. Se da un triple nivel, que engloba toda su visión:

1. La idea de hombre; es decir, lo que todo hombre es y continuará siendo; es decir, todo cuanto se refiere a su condición humana.
2. El no estar siendo (la situación), que se da cuando el hombre permanece anquilosado y no desarrolla aquello que late en su interior.
3. La realización (lo que todavía no es), que corresponde a lo cual aspira o debe aspirar.

“Aunque reducido a silencio, el hombre seguirá siempre gritando en su interior por alcanzar su espacio de libertad; y aún permaneciendo en el letargo, siempre brillará, en lo más hondo de su ser, una chispa de inquietud por la búsqueda”³²

³¹ Fromm Erich, *El arte de amar*, Paidós, Buenos Aires, 1974.

³² Franco Fausto, *El hombre construcción progresiva: la tarea educativa de Paulo Freire*, Marsiega, Madrid, 1973, p. 48

A lo largo de este capítulo se irán explicitando estos niveles de la concepción antropológica; ello dará respuesta a los interrogantes planteados.

2.1 Primer nivel.

2.1.1 El hombre como problema

Mediante un análisis lúcido de la realidad descubrimos una deshumanización, pero no como una situación irremediable, sino como una distorsión vergonzosa del ser del hombre. La visión esperanzadora se da cuando advertimos que existen causas determinadas, cuando hay rostros definidos. Para Freire, la deshumanización no es vocación sino una situación provocada. El nacimiento de la cosificación es siempre algo originado por un acto de violencia que parte de los opresores, constituyendo siempre una verdadera anulación de la persona.

No se trata de una simple inquietud ideológica en la que al hombre se le vea como un “objeto” para la investigación intelectual, sino del cuestionamiento concreto que se hace a sí mismo, tratando de encontrar una respuesta que le ayude a comprenderse mejor y a entender su acción en y para su mundo.

Para Paulo Freire el punto de partida de su visión antropológica está en la problematización de la idea de hombre:

“Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su puesto en el cosmos y se preocupan por saber más”³³

En este acto de problematizarse nace ya una nueva inquietud de humanización. Freire insiste en que el punto de arranque para toda transformación, es decir el paso de una postura adulta ante la vida se inscribe en el reconocimiento de la situación conflictiva

³³ Freire Paulo, Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, 2005, p.39

que se está viviendo. Porque hasta que el hombre se hace consciente de lo que le rodea y le condiciona en su existir, se puede afirmar que se humaniza. Aquí adquiere pleno sentido la definición que él toma de Pierre Furter:

“permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad como condición y obligación, como situación y proyecto”.

De modo que cuando el hombre se distancia de las cosas y de sí mismo, y comienza a reflexionar sobre ello, inicia el proceso que le llevará a "ser más" como persona. Porque en cuanto reconozca que es un problema de humanización, admitirá que la situación es deshumanizante. Ambas, en la raíz de su inconclusión, se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda. Sin embargo, si ambas son posibilidades, nos parece que sólo la primera responde a la vocación ontológica del hombre. Vocación negada y, a la vez, afirmada en la propia negación:

"Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada".³⁴

Freire expresa su convicción de que la deshumanización no puede ser vocación histórica del hombre. La violencia de los opresores también deshumanizados, no instaura otra vocación, la de ser menos. Como una distorsión de la vocación, el oprimido, tarde o temprano, es conducido a luchar. Una lucha que sólo tiene sentido cuando se va en la búsqueda de la recuperación de su humanidad y de la del otro. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores.

“la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, el hombre que sólo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos”³⁵

³⁴ Freire Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, México, 2005, p. 40

³⁵ *Ibidem.*, 47.

Sin embargo, hay algo que es necesario considerar en este descubrimiento. Casi siempre, el primer momento es caracterizado, en vez de una búsqueda de la liberación por una representación de la vida de los opresores. La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta y existencial en que se forman. Hay cierta adherencia hacia el opresor aunque su aspiración sea la de humanización.

Mas el hombre se encuentra con la gran dificultad de que cuando debe elegir experimenta miedo por no saber lo que siente, piensa y quiere.

“Los oprimidos, que introyectando la sombra de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la sombra, exigiría de ellos que llenaran el vacío dejado por la expulsión, con contenido diferente: el de su autonomía. El de su responsabilidad sin la cual no serán libres”.³⁶

El problema se encuentra en ¿cómo podrán los oprimidos, a los que Freire llama seres inauténticos, recordando a Heidegger, que son los que alojan al opresor en sí, liberarse de él y participar de esta pedagogía de su liberación?

De ahí la necesidad imperante para superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda de ser más.³⁷

Son otros los que deciden por él:

“Una de la grandes -si no la mayor- tragedias del hombre moderno, es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la fuerza de la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones.”³⁸

Así el hombre tiene una gran tarea y Freire la define como:

³⁶ Ibidem p. 45

³⁷ Ibidem, p.46

³⁸ Freire Paulo, La Educación como Práctica de la Libertad, Siglo XXI, México, 1996, p.33

“Su gran lucha viene siendo, a través del tiempo, la de superar los factores que lo hacen acomodado o ajustado. Es la lucha por su humanización amenazada constantemente por la opresión que lo ahoga, casi siempre practicada -y eso es lo más doloroso- en nombre de su propia liberación”.³⁹

En determinados momentos y lugares la situación es tan desesperante que parece insoportable:

“Desgraciadamente, vemos cada vez más -con más fuerza aquí, menos allí, en cualquiera de los submundos en que el mundo se divide- al hombre simple, oprimido, disminuido y acomodado, convertido en espectador, dirigido por el poder de los mitos creados para él por fuerzas sociales poderosas y que volviéndose a él, lo destrozan y aniquilan. Es el hombre trágicamente asustado, que teme la convivencia auténtica y que duda de sus posibilidades.”⁴⁰

De la formación de los hombres como "seres para sí" en la construcción de su historia, resulta evidente la obra de la liberación.

“¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que no accederán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Lucha que, por la finalidad que le darán los oprimidos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los oprimidos, incluso cuando ésta se revista de la falsa generosidad.”⁴¹

³⁹ Ibídem, p.32

⁴⁰ Ibídem, pp. 34-35

⁴¹ Freire Paulo, Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, México, 2004, p.42

2.2 Segundo nivel

2.2.1 El hombre ser-en-el-mundo y con-el-mundo

El ser humano está en el mundo. Ya que el ser humano constitutivamente es proyecto, el mundo no es de manera originaria una realidad destinada a la mera contemplación, es un conjunto de cosas para que el hombre las utilice, las emplee. Estar en el mundo, para Heidegger, significa originariamente convertir el mundo en proyecto de las acciones y de las actitudes posibles del ser humano; es un acto de libertad. Para el filósofo alemán consiste en la libertad misma. Pero también es verdad que Heidegger hizo hincapié en que el hombre se encuentra en dependencia de las necesidades y limitado por el conjunto de instrumentos constituidos por el mundo.

Anteriormente se había notado la influencia que las corrientes existencialistas habían tenido en Freire. Una de las afirmaciones que con bastante frecuencia aparecen en el pedagogo Brasileño es que el hombre es un ser de raíces espacio-temporales:

“Si la vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto y no objeto, sólo podrá desarrollarse en la medida en que, reflexionando sobre sus condiciones tempo-espaciales, se inserte en ellas críticamente. Cuanto sea más llevado a reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su enraizamiento tempo-espacial, más 'emergerá' de ella conscientemente cargado de compromiso con su realidad, en la cual, porque es sujeto, no debe ser mero espectador, sino que debe intervenir cada vez más.”⁴²

Para tratar de entender la significación de estar en el mundo y con el mundo, Freire contrapone la situación del hombre y del animal. El animal está en el mundo y es incapaz de separarse de sus actividades, vive sin tiempo, sumergido en la vida. En cambio, el hombre es un ser enraizado en su ámbito espacio-temporal al que su conciencia intencionada capta y trasciende. Además no sólo capta su actividad exterior, sino que se capta a sí mismo en esa actividad.

⁴² Freire Paulo, Educación y Cambio, Búsqueda, Buenos Aires, 1976, p.61

Podemos aquí reconocer el influjo del pensamiento heideggeriano, cuando hace la distinción entre el concepto de ente y ser y al afirmar que el Da-sein es el único ente capaz de problematizar su existencia. Nuestra primera categoría existencial es que somos entes arrojados, “ser ahí”

En esta distinción aparentemente superficial entre el hombre y el animal, encontramos las líneas que delimitan el campo del uno y del otro:

“Al no poder separarse de su actividad, sobre la cual no puede ejercer un acto reflexivo, el animal no consigue impregnar la transformación que realiza en el mundo de un significado que va más allá de sí mismo (...) Al no tener este punto de decisión en sí -sino en la especie-, al no poder objetivarse, ni objetivar su actividad, al carecer de finalidades que proponerse y proponer, al 'vivir' inmerso en el 'mundo' al que no consigue dar sentido (...) el animal es a-histórico. Los hombres, por el contrario, al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión en su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar al mundo con su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres, contrariamente del animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica.”⁴³

La actividad del hombre tiene una expresión muy concreta: crea su cultura. A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, crea la historia y se hace ser histórico. Así que 'estar-con' es estar abierto al mundo, es captarlo y comprenderlo; es actuar de acuerdo con sus finalidades para transformarlo. De esto resulta evidente la complementariedad de mundo y hombre. En un primer término cabe afirmar que el mundo es una realidad objetiva independiente del hombre; en un segundo, la realidad mundana queda transformada con su acción.

⁴³ Freire Paulo, Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, México, 2004, págs. 119-120

Freire, siguiendo a Jaspers⁴⁴, precisa ese acto de existir como algo más que un mero vivir, porque éste lleva consigo la actuación de sus capacidades, en la medida en que emerge del tiempo, liberándose de su unidimensionalidad, discerniéndola; de ese modo sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente: heredando la experiencia adquirida, creando y recreando.

Cuando hablamos de la relación del ser humano con el mundo no es posible, según Freire, evitar hablar sobre la conciencia. Porque no podemos hablar de una conciencia del mundo sin conciencia de sí. Más aun, debemos decir que conciencia de sí y conciencia del mundo crecen a la par. Siguiendo a Sartre, podríamos decir que la conciencia es también apertura al mundo. La conciencia es conciencia posicional del mundo.

La actitud primaria de los hombres hacia la realidad, a nivel de espontaneidad, no es epistemológica; al contrario, es ingenua, mágica⁴⁵ y su acción sobre ella es esencialmente práctica. Lo único que se realiza es una experiencia de la realidad. Esta toma de conciencia no es aún la concientización, pues ésta consiste en el desarrollo crítico de la toma de conciencia. Ello implica que se trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica, en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y el ser humano asume una posición epistemológica.⁴⁶ Sin embargo, esto no significa que los hombres no tengan una conciencia de la realidad, puesto que es una conciencia intencional, es decir, es siempre conciencia de algo. En los animales supone una adaptación, en los hombres una humanización.⁴⁷ La conciencia es:

“(esa) misteriosa y contradictoria capacidad que tiene el hombre para distanciarse de las cosas y hacerlas presentes (...) Es la presencia que tiene el poder de presentificar;

⁴⁴ Reale Giovanni y Antiseri Dario, *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico*, Tomo III, Herder, Barcelona, 1992, págs. 529-536

⁴⁵ Cfr. Freire Paulo, *Educación y Cambio*, págs. 68-69

⁴⁶ Cfr. Freire Paulo, *¿Qué es la concientización y Cómo funciona?*, Causachun, Lima, 1975, págs. 32-33

⁴⁷ Cfr. Freire Paulo, *La Educación de los Adultos como Acción Cultural*, Center for Studies Education and Development, 1967, p.7

no es representación, sino una condición de presentación. Es un comportarse del hombre frente al medio que lo envuelve, transformándolo en un mundo humano.”⁴⁸

Por esta razón al distanciarse de los acontecimientos y de su propia interioridad, el hombre se hace más consciente.

El esfuerzo de concientización, que se identifica con la acción cultural para la liberación, es el proceso por el cual, en la relación sujeto-objeto, el sujeto se torna capaz de percibir en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto. Por eso no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la unidad reflexión-acción.⁴⁹ Por lo que concientización no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso.

Resulta de vital importancia la toma de conciencia de la enajenación que supone el haber interiorizado una lógica ajena que opera contra nuestros propios intereses. Es justamente a través de la toma de conciencia de nuestras creencias y concepciones del mundo que nos moldean que habrá de comenzarse el proceso de liberación. Marcuse lo explicaba así: “Toda liberación depende de la toma de conciencia de la servidumbre, y el surgimiento de esta conciencia se ve estorbado siempre por el predominio de necesidades y satisfacciones que, en grado sumo, se han convertido en propias del individuo”⁵⁰

Un primer paso en la pedagogía de la liberación es la concientización, ya que así el ser humano oprimido retomarás las riendas de la realidad, dándose cuenta del grado en que su propia persona había dejado de pertenecerle.

“El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración, de la

⁴⁸ Maria Fiori Ernani, Aprender a Decir su Palabra. El Método de Alfabetización del Profesor Paulo Freire, Siglo XXI, México, 2004, p.16

⁴⁹ Cfr. Freire Paulo, La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación, Siglo XXI, México, 1990, págs. 38-39

⁵⁰ Marcuse Herbert, El Hombre Unidimensional, Ariel, Barcelona, 1998, p.37

pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que se descubran “alojando” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización”⁵¹

Freire, siguiendo los planteamientos existencialistas, examina las que son, a su parecer, las propiedades de la conciencia:

- Intencionalidad: la conciencia en su misma esencia, es un camino para, algo que no es ella, que está fuera de ella, que la circunda y que ella aprehende por su capacidad educativa.
- Mundanidad: lo propio de la conciencia es estar con el mundo y este es un procedimiento permanente e irrecusable.
- Intersubjetividad: los hombres, dado que son conciencia de sí y conciencia del mundo, porque son un cuerpo consciente, viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad.⁵²

De manera que en la medida en que el hombre se integra con plena conciencia en su contexto vital, reflexiona sobre él y se compromete en la recreación del mismo; es decir, se transforma en sujeto. Pero, ¿puede llegar a conseguir esta dimensión sin los otros hombres? Es imposible esta afirmación. Cabe decir que el hombre nunca se construye en el aislamiento. El otro se revela en cuanto otro sujeto mediante aquellas experiencias en las que invade el campo de mi subjetividad. El ser humano es intersubjetivo, se construye a partir del “otro”

⁵¹ Freire Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, México, 2004, págs. 42-43

⁵² Freire Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, México, 2004, p.121

Freire expresa su convencimiento cuando afirma que el hombre ha sido creado para comunicarse, mejor aún, él es comunicación en sí. Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos.⁵³ Llega a afirmar que el nivel más profundo sería la presencialidad; el estar con el mundo como una conciencia siempre tendiente.

⁵³ Ibidem, p. 166.

2.2.2 El hombre: ser-de-relaciones

Este ser temporalizado y situado, sujeto por vocación, objeto por distorsión, descubre que está en y con la realidad. Sus relaciones presentan un orden tal de connotaciones que las distinguen de los meros contactos de la esfera animal.

Lo propio del animal se especifica en que es un ser que se acomoda y ajusta a su entorno; está en contacto con él. En cambio, el hombre es un ser en el mundo y está en relación con las cosas. Es un ser de relaciones y no de contactos. El hombre está en el mundo y con el mundo; si sólo estuviera en el mundo no habría trascendencia ni se objetivaría a sí mismo. Pero como puede objetivarse, logra distinguir entre un yo y un no yo, esto lo constituye como un ser-de-relaciones, capaz de salir de sí mismo y de proyectarse hacia otros, de trascender. Estas relaciones no son sólo con otros, sino que se hacen en el mundo, con el mundo y por el mundo; el animal está en el mundo y no con el mundo.⁵⁴

El filósofo alemán Karl Jaspers es otra de las grandes influencias filosóficas de Freire. No sólo por la concepción de la sabiduría que se abre en la “situación límite”, también porque la relación de comunicación existencial es de suma importancia en la felicidad del ser humano y su realización. Jaspers, así mismo, hace énfasis en el aspecto relacional que nos determina y que convierte la educación dialógica que propuso Freire en la posibilidad palpable de una educación auténticamente humana.

La interacción humana, la que Jaspers llama “existencial”, no es un desarrollo solitario de un yo innato, es una re-creación del yo en la comunicación mutua. Del otro parte la construcción de uno mismo. Esta importancia está en la alteridad, en lo que podemos nombrar “cualidad relacional del hombre”, concepto que aparece con gran énfasis en los filósofos Martin Buber y Gabriel Marcel. En Marcel encontramos varias veces resaltada la necesidad del ser humano de crearse con los demás. No existimos en el solipsismo sino en la comunicación, en la apertura al otro. Y otro no

⁵⁴ Freire Paulo, Educación y Cambio, págs. 24-26

cosificado, no convertido en objeto. En tanto que nuestras relaciones con los demás no sean en calidad de relaciones con objetos, el otro ser humano nos afectará hondamente.

Para Freire, también, el ser humano se realiza y se encuentra a sí mismo como ser en relación con otro desbordante. La necesaria presencia del otro frente a una radical soledad fundamenta el énfasis de la pedagogía freiriana puesto en una suerte de diálogo horizontal cuya característica principal es la escucha activa. Es así que la persona estará en condiciones de salir de sí y llevar una existencia más auténtica, libre y responsable.

Lévinas es otro filósofo que encontramos en el pensamiento de la otredad. Para él la ética tiene un lugar esencial en las relaciones básicas y fundacionales con lo ajeno, con lo otro que no somos pero a lo que debemos el propio ser. Así entonces, Freire piensa que la función de los educadores es la de acercar su libertad al educando y mostrársela. El educador educa desde cierta responsabilidad hacia el otro. Sartre decía: “el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre es posesión de lo que es y hacer descansar sobre él la responsabilidad total de su existencia”⁵⁵

La concepción antropológica de un ser humano libre, comprometido con la eticidad y abierto al otro caracterizan las ideas educativas de Freire. La persona realizada por su relación con el mundo y con los demás seres humanos, por una parte, y la apertura e indeterminación de su destino, por otra, parecen el punto final de la pedagogía de la liberación que elabora este autor.

Para Freire las relaciones del hombre con el mundo tienen una serie de características muy claras⁵⁶:

⁵⁵ Sartre Jean-Paul, *El Existencialismo es un humanismo*, Quinto Sol, México, 2001, p. 34

⁵⁶ Cfr. *Ibidem*, p.27

- A. Pluralidad.
- B. Criticidad.
- C. Temporalidad.
- D. Trascendencia.
- E. Compromiso histórico (Consecuencia).

A). Pluralidad

El hombre no se reduce a una sola relación. No sólo responde de igual manera ante un cuestionamiento, sino que tiene la capacidad de dar múltiples respuestas ante uno y varios desafíos. Hay una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo en la medida en que responde a sus desafíos.

“En el juego constante de sus respuestas cambia su modo de responder. Se organiza; escoge la mejor respuesta. Actúa en las relaciones del hombre con el mundo; hay una pluralidad en la propia singularidad.”⁵⁷

B). Criticidad

Al definir anteriormente al hombre como un ser de relaciones, se está expresando también su facultad inquisitiva de buscar los porqués de las cosas.

“La captación que hace de los datos objetivos de su realidad es esencialmente crítica, y no puramente refleja como sucede con la esfera de los contactos”⁵⁸

De modo tal que esta criticidad se ejerce con relación al propio yo cognoscente. El hombre tiende a captar una realidad haciéndose objeto de sus conocimientos; asume la postura del sujeto cognoscente y de un objeto cognoscible. Y esto es un atributo de todos y no un privilegio de algunos.

“Descubrimos que la criticidad instaaura una dinámica de constante progreso en la vida total del hombre. La formación permanente sólo es posible allí donde la 'adecuación' no se considera definitivamente hecha.”⁵⁹

⁵⁷ Freire Paulo, Educación y Cambio, p.63

⁵⁸ Ibidem, p.63

⁵⁹ Franco Fausto, El Hombre Construcción Progresiva: La Tarea Educativa de Paulo Freire, Marsiega, Madrid, 1973, p.63

C). Temporalidad

De la afirmación del hombre como ser-en-el-mundo, se desprende la reflexión de su situación espacio-temporal. El hombre es capaz de reconocer que fuera de él existen otras realidades con las que está llamado a participar. A través de estas relaciones experimenta, por un lado, su anhelada realización y, por otro, su limitación. Reconoce que no es eterno, que el pasado, el presente y el futuro le constituyen; toma conciencia de su temporalidad, de su historia.

“En la capacidad de discernir estará la raíz de la conciencia de su temporalidad obtenida precisamente cuando traspasando el tiempo, en cierta forma hasta entonces unidimensional, alcanza el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana.”⁶⁰

Cuando el hombre advierte su dimensión temporal es capaz de tomar una postura crítica modificando su realidad; se inserta en una actividad transformadora de su historia.

D). Trascendencia

Para Freire el hombre posee una misión muy específica: realizar su vocación ontológica que consiste en ser más, convirtiéndolo en protagonista y hacedor de su propia historia. Esto implica una lucha dinámica que se va dando en la praxis. Freire aspira a la realización plena del hombre y por eso plantea la existencia humana como una lucha y un riesgo; sólo éste es capaz de esa aventura. La hominización se opera en el momento en que la conciencia gana la dimensión de la trascendentalidad.⁶¹

No sólo trasciende su entorno, sino que la trascendencia misma está en la raíz de su finitud; en el ser inacabado e inconcluso se encuentra la búsqueda por su plenitud: la unión con el Creador⁶². No es de ninguna manera una vía alienante del hombre, sino que, en el descubrimiento de la propia finitud, el hombre experimenta su más radical impulso hacia la verdadera liberación:

⁶⁰ Freire Paulo, Educación y Cambio, p.64

⁶¹ ID. Pedagogía del Oprimido, p. 24

⁶² Cfr. ID. La Educación como práctica de la libertad, p.29

“Jamás será de dominación o de domesticación, sino siempre de liberación. De ahí que la religión, que encarna este sentido trascendental de las relaciones del hombre jamás debe ser un instrumento de la alienación. Exactamente por ser finito e indigente tiene el hombre en la trascendencia por el amor, la posibilidad de retornar a su fuente que lo libera.”⁶³

2.2.3 Compromiso histórico

Freire considera que la historia es una respuesta dada por el hombre en la búsqueda de su realización; la historia es el acontecer humano que va caracterizando su realización en distintos momentos y etapas, y se va cumpliendo en la misma proporción en que las tareas son asumidas y realizadas.

Recordando a Marx en La Sagrada Familia, dice Freire que la historia no hace nada, no posee ninguna inmensa riqueza, no libra ninguna clase de lucha; quien hace todo, posee todo y lucha, es el hombre mismo, el hombre real y vivo. No es la historia la que utiliza al hombre para alcanzar sus fines, sino que ella es la actividad del hombre que persigue sus fines.⁶⁴

“Creando y recreando, integrándose en las condiciones de su contexto, respondiendo a los desafíos, auto objetivándose, discerniendo, va el hombre lanzándose en el dominio que le es exclusivo.”⁶⁵

En la inconclusión del hombre se activa la búsqueda permanente y su dinamismo creador. El hombre se sabe inacabado y por eso se educa. No habría educación si el hombre fuera un ser acabado. Freire considera que esta búsqueda supone un sujeto, un punto de partida y un objetivo. Al sujeto lo concibe como el hombre mismo que hace la búsqueda.

El punto de partida está también en el hombre mismo. Pero, como no hay hombre sin mundo, el punto de partida se encuentra en el hombre-mundo, esto es, en el hombre y sus relaciones con el mundo y con los otros. Y, por último, el objetivo de la búsqueda

⁶³ Ibidem. P.29

⁶⁴ ID. La importancia de Leer y el proceso de liberación. Págs. 27-28

⁶⁵ ID. Educación y Cambio, p.64

es la humanización. Ésta se le presenta como un imperativo que debe ser existenciado, y existenciarlo es realizar su vocación. La doble posibilidad, tanto la de humanizarse como la de deshumanizarse, es uno de los aspectos que explican la concepción de la existencia como un riesgo permanente.⁶⁶

Al descubrir al hombre como un ser inconcluso, en búsqueda de hacerse, nos enfrentamos ante una realidad conflictiva porque existen otros hombres que le impiden caminar en la consecución de su realización. El hombre limita o mutila su historia cuando es manejado por los mitos, cuando vive masificado, cuando su conciencia permanece mágica o semi-intransitiva, y cuando no es protagonista de la construcción social de la realidad con una cuota de intencionalidad manifiesta en sus actos.

Sólo una acción cultural para la liberación le ayudará a vencer y solucionar esos problemas. Una educación liberadora ha de buscar librarlo de sus propios miedos, ayudarle a superar los obstáculos que aloja en su interior.⁶⁷

2.2.4 El hombre ser-de-la-praxis

La concepción antropológica de Freire no alberga a un ser estático, sino activo y transformador: admira el mundo y por eso lo objetiva; capta y comprende la realidad y la transforma. El hombre es un ser de la praxis; más aun, el ser humano es praxis.

Pero, ¿qué entiende Freire por praxis? Según él, jamás debe confundirse con un puro hacer. La acción como la reflexión forma parte de ella; se proyecta hacia la transformación de la realidad.

"Si los hombres son seres del quehacer, esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción."⁶⁸

⁶⁶ ID. Acción Cultural para, págs. 55-63

⁶⁷ Freire Paulo, Pedagogía del Oprimido, p. 81

⁶⁸ Ibidem; p.161

De ahí que si el hombre se hace consciente de que es un ser-para-la-praxis, se opondrá a ser educado sólo para la teoría ya que eso disminuye radicalmente sus acciones vitales. Freire descubre con tristeza que la humanidad se divide entre los que piensan y los que ejecutan; entre los que mandan y los que son mandados; unos los señores y otros los esclavos. En último término, a los oprimidos se les niega su ser de personas. La eterna encrucijada de pensar, por un lado, y de hacer o no hacer por otro, da como consecuencia la continuación de la sumisión.

Freire intenta proporcionar los elementos necesarios -pedagogía- para eliminar esa dicotomía en que se encuentra la humanidad para guiarla hacia una verdadera y auténtica liberación.

“No hay revolución con verbalismo, ni tampoco con activismo, sino con praxis. Por tanto, ésta sólo es posible a través de la acción y reflexión que incidan sobre las estructuras que deben transformarse.”⁶⁹

Aquí será importante destacar cómo la praxis eleva la condición del hombre y le hace consciente de sus potencialidades ocultas:

“La acción y reflexión se imponen, cuando no se pretende caer en el error de dicotomizar el contenido y la forma histórica del ser del hombre (...) En este sentido la praxis constituye la razón nueva de la conciencia oprimida (...) De este modo, ni es un juego diletante de palabras huecas; ni un 'rompecabezas' intelectual que por no ser reflexión verdadera no conduce a la acción, ni es tampoco acción por la acción, sino ambas.”⁷⁰

En cuanto que los hombres superan tanto la mera teoría como el activismo, se convierten en creadores de la historia. De manera que no existe historia sin hombres, sino la historia de los hombres que, hecha por ellos, los conforma.

⁶⁹ Ibidem; p.162

⁷⁰ Ibidem; págs. 67-68

2.2.5 El hombre un ser-de-la-libertad

Paulo Freire no se detiene a hacer una reflexión profunda sobre la libertad, simplemente describe su actuación: el hombre no sólo tiene libertad sino que es libertad en la medida que la conquista. Cuando el hombre es libre se va realizando como persona. Es parte constitutiva del ser humano; en palabras sartreanas diríamos que es “la textura de mi ser”. “Estamos condenados a ser libres” dice Sartre.

A la libertad se oponen las llamadas prescripciones, es decir, el hecho de que una conciencia imponga sus opciones a otra. Si nuestras acciones surgen de lo profundo de nosotros mismos, si expresan la totalidad de nuestra persona, su libertad resulta indudable.

“De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en (...) conciencia que alberga la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescripto. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores.”⁷¹

Después de haber perdido el miedo a ser libre el hombre tiene que lanzarse a la superación de la situación que le oprime, propiciando una distinta que le posibilite esa búsqueda de su humanización.

La liberación es concebida como un parto doloroso, pues de ella nace el hombre nuevo que ha superado la contradicción opresor-oprimido. Es un acto de amor en el cual se opondrá al desamor, contenido en la violencia de los opresores. Siendo así, la libertad es un movimiento permanente; es el acto mediante el cual el oprimido cobra conciencia de su ser personal, donde crea y recrea su historia y es capaz de reconocer en el Otro a un sujeto con el que se puede lograr un intercambio, un diálogo de iguales. Por tanto, será verdadera si se hace en el seno de una comunidad.

⁷¹ Ibidem; p. 45

2.3 Tercer nivel

2.3.1 Del hombre-objeto al hombre-sujeto

La meta hacia la cual se dirige el proyecto del hombre-sujeto es sin duda el hombre que está desarrollando todas sus capacidades; un ser humano con una existencia auténtica, responsable de sí. Con esto no se niega la realidad del presente, sino que nos ofrece la posibilidad de vislumbrar a lo que se pudiera llegar si no renuncia a realizarse y a construir su mundo. Pero es evidente que hay una distancia entre lo que estamos siendo, hombre-objeto, y lo que estamos llamados a ser, hombre-sujeto.

2.3.1.1 El hombre-objeto

Los rasgos generales que caracterizan las relaciones mantenidas por el hombre oprimido, se expresan así:

- A. Opressor al tiempo que oprimido.
- B. Auto desvalorización de sí mismo.
- C. El Dios todopoderoso patrón.

A. Opressor al tiempo que oprimido

El oprimido coloca como ideal de su vida la imagen del opresor:

“Existen en cierto momento de la experiencia existencial de los oprimidos una atracción irresistible por el opresor. Por sus patrones de vida. Participar de esos patrones constituye una aspiración incontenible. En su enajenación quieren, a toda costa, parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo.”⁷²

De ahí que no puede extrañar que el oprimido se convierta también en opresor. La misma dependencia emocional conduce al oprimido a sentimientos e impulsos de destrucción y a irracionalismos incomprensibles. Sólo es posible salir de esta actitud transitiva-ingenua a través de una labor educativa que le conduzca a la criticidad y le haga reconocer su antagonismo.

⁷² Freire Paulo, Pedagogía del Oprimido, p. 65

B. Auto-desvalorización de sí mismo

“De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que son enfermos, indolentes (...) terminan por convencerse de su 'incapacidad'. Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar. Los criterios del saber que les son impuestos son los convencionales.”⁷³

Esta desvalorización es producto de la introyección que ellos hacen de la perspectiva que de ellos tienen los opresores. Cuenta Freire de una entrevista con un campesino que éste manifestaba sentirse inferior porque visualizaba al patrón como aquel que sabe dirigir. No se perciben como conocedores de algo, aunque sea un conocimiento al nivel de la “doxa”.

C. El Dios todopoderoso patrón

En diversos momentos Freire plantea el problema del hombre frente a Dios. Dice que, para los oprimidos, Dios aparece como un ser lejano, inaccesible y, en muchos casos, dominador y tirano. Así, el hombre busca las causas de sus desgracias en entidades superiores más fuertes que él; toda su conciencia fatalista se vuelca contra Dios. Él se convierte en su máximo opresor, porque así se lo han dejado sentir.

Esto no quiere decir que todo su sufrimiento es fruto del desorden estructural, sino que no puede atribuírsele a Dios lo que se origina en la injusticia opresora. Lo que debe de prevalecer es el convencimiento de que la liberación es el imperativo del creyente y del no creyente. Freire lucha en contra de esa imagen falsa y deformada de Dios por los mitos de quienes intentan dominar a las masas.

2.3.1.2 El hombre-sujeto

Freire estrecha a la palabra utopía la tarea de desmitologizar en cuanto que la concibe como denuncia del orden opresor establecido y el anuncio de una realidad justa. Para él, la utopía exige conocer críticamente. Es un acto de conocimiento. No se puede

⁷³ Ibidem; p.66

denunciar la estructura deshumanizante si no se penetra para conocerla. Pero entre el momento del anuncio y su realización hay algo que debe ser enfatizado: su posible realización, es decir, proclamar la utopía.

Sólo mediante una actitud crítica permanente y encarando el futuro puede el hombre llegar a realizar su vocación ontológica. Por eso el hombre comienza a ser sujeto cuando es consciente de su hacerse en el horizonte dialógico-comunitario de la libertad: cuando conoce críticamente su situación y trata de cambiarla.

El compromiso del hombre-sujeto está en la planificación de su futuro. En la medida en que se entiende inmerso en una historia, la enjuicia y construye proyectos que le permitirán cambiar la situación actual. De suerte que no es un simple deseo de politizarse sino que es un deber. Freire ha comprobado que la decisión política ha de orientarse a la transformación de la realidad concreta que obstaculiza la humanización.

“Sin tardanza, señálese la necesidad de una permanente actitud crítica, único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las tareas de su época (...) Su humanización o deshumanización, su afirmación como sujeto o minimización como objeto dependen en gran parte de la captación.”⁷⁴

Las exigencias institucionales que podrán permitir la realización de este hombre nuevo son:

- A. Sociedad abierta.
- B. Revolución cultural y acción cultural.

A. Sociedad abierta

Brasil en los años sesenta era una sociedad subdesarrollada que vivía una crisis profunda; las élites dominantes lograban imponer sus intereses a las masas populares que ya comenzaban a despertar a la participación política y social. Para Freire, ese

⁷⁴ ID; La Educación como práctica de la libertad, págs. 33-34

momento que vivía Brasil constituía un período de transición, caracterizado, por una parte, por la crisis de valores tradicionales y, por otra, por la gestación de orientaciones nuevas.

La transición era, en consecuencia, la época de crisis, del paso de una "sociedad cerrada" hacia una "sociedad abierta", caracterizada por el nacimiento de opciones y luchas entre ideas nuevas, que traducían aspiraciones de libertad, democracia y participación; pero sobre todo, el despertar de una conciencia: el acceso de la conciencia al tiempo histórico, con el paso de una situación de objetos pasivos a la de sujetos creadores de su propio futuro histórico.

B. Revolución cultural y acción cultural

Freire estima que los hombres son seres históricos incompletos, inacabados y que tienen conciencia de ello, por lo que la revolución es de una dimensión humana tan natural y permanente como la educación. El denuncia una posible acción torcida, que no es una acción cultural; que no es la expresión de los lineamientos nuevos que se proponen en la revolución cultural. La acción cultural, producto de una verdadera revolución, tiene por finalidad la libertad y no es empleada como estrategia de dominación; se caracteriza por el diálogo y la concientización de las masas; afronta el silencio, como hecho interior y como realidad exterior.

La realización del ser humano no es un hecho sino un camino, una aspiración, una labor diaria y pequeña hacia el perfeccionamiento; el hombre se va realizando mediante la construcción de sus obras y aspira a ser reconocido en ellas por los demás.

De una manera semejante, la cultura, por ser un elemento de conformación de la personalidad, hace al hombre reconocible e identificable en su individualidad. La adquisición de la cultura dinamiza el proceso de realización y es, por tanto, una legítima aspiración humana. La incultura, en sí misma, provoca y desencadena la opresión.

El nombre de cultura popular se ha ido malinterpretando con mucha frecuencia, pensándose como un mecanismo de desarrollo cultural y cualitativo que atiende a la recepción numérica de sus receptores. La cultura popular, hacia la que tiende el espíritu crítico y desmitificador, ha de construirse sobre la interacción humana y no podrá ser nunca una cultura individualista y unitaria, sino una cultura comunitaria y comunicativa.

El proceso de liberación del hombre, la acción cultural dialógica, es el estadio anterior al triunfo revolucionario y tiene como objetivo aclararle su situación al hombre oprimido, superando las contradicciones en que viven y trasformando radicalmente su realidad. De modo que creatividad cultural popular y lucha de liberación deben articularse al mismo tiempo, deben producirse en un único movimiento.

Se pretende, pues, una síntesis cultural, que sea la superación de la propia cultura alienada y alienante y el encuentro enriquecedor con la cultura del pueblo.

“La cultura marca la aparición del hombre en el largo proceso de la evolución cósmica. La esencia humana cobra existencia autodescubriéndose como historia. Pero esa conciencia histórica, al objetivarse, se sorprende reflexivamente a sí misma, pasa a decirse, a tornarse conciencia historiadora; y el hombre es conducido a escribir su historia. Alfabetizarse es aprender a leer esa palabra escrita en que la cultura se dice, y diciéndose críticamente, deja de ser repetición intemporal de lo que pasó. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura. La cultura de las letras tiñe de conciencia la cultura”⁷⁵

Naturalmente dentro del campo de la religión, la educación se instauraría como un método de acción transformadora. Como praxis política al servicio de la permanente liberación de los seres humanos, que no se da, repitámoslo, sólo en sus conciencias,

⁷⁵ Freire Paulo, Pedagogía del oprimido, p.23

sino en la radical transformación de las estructuras en cuyo proceso se transforman las conciencias.

Es necesario, por tanto, para poder iniciar el camino hacia la realización del humanismo proyectado por Freire: una sociedad que permita la participación de los hombres y los pueblos, para que construyendo su propia historia se exijan y se cuestionen ante una actitud religiosa.

El análisis del hombre-objeto tiene una importancia decisiva de cara a comprender el sentido radical de la pedagogía liberadora. Pensemos ¿cómo se puede conseguir que el hombre pase de unas condiciones deprecatorias de su ser, a la realización de su anhelo de humanización?

Hasta aquí se ha trazado en los tres niveles lo que aparece, según mi consideración, como los rasgos que esbozan la antropología freiriana: su imagen, el no estar siendo y la utopía hacia la cual se le impulsa.

Para Freire, es por la educación problematizadora que libera por la que el hombre podrá ir consiguiendo su humanización; a través de su proyecto educativo traza el camino concreto para realizar lo más plenamente posible la utopía del hombre. De esto nos ocuparemos en el tercero y último capítulo.

Capítulo III: Proyecto pedagógico: educación (o acción cultural) problematizadora que libera

“No hay que empezar siempre por la noción primera de las cosas que se estudian, sino por aquello que puede facilitar el aprendizaje”

Aristóteles

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer de cada hombre, resumen del mundo viviente hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo... es preparar al hombre para la vida”

José Martí

De la respuesta dada a la pregunta ¿qué es el hombre? tomaremos opción por el instrumento pedagógico que debemos seguir. No puede haber una reflexión ni fundamentos pedagógicos que estén privados de un concepto de hombre y de mundo. No hay, pues, una postura neutra como tampoco hay una educación neutra.

Si se concibe al hombre como un ser adaptado al mundo, cosificado, es decir atado a una estructura socio-cultural, los objetivos de la educación, sus métodos y su acción responderán a esta concepción. Se acentuará, consciente o inconscientemente, una domesticación. En último término, la des-humanización.

Si por el contrario, el hombre es concebido como un ser de la transformación del mundo, el quehacer educativo seguirá un sesgo distinto. Al descubrirse en él a una persona, las acciones se verán encaminadas hacia la realización libre de su ser, a la búsqueda constante de su humanización.

Esta doble posibilidad explica la existencia como un riesgo permanente. Riesgo que no corre el animal porque es incapaz de animalizarse ni animalizar el mundo; el hombre sí posee, aunque en potencia, la capacidad de humanizarse y humanizar su mundo.

En esta perspectiva, el objetivo básico de una verdadera educación liberadora será la humanización de los hombres: imperativo que debe ser existenciado. Existenciarlo es realizar la vocación a que ya se ha hecho referencia.

El propósito que persigue este capítulo, es recorrer el itinerario pedagógico propuesto por Freire que nos descubre una opción problematizadora que permitirá, junto con el autor, responder los siguientes cuestionamientos:

¿Qué significa educar en medio de las penetrantes y doloras circunstancias que están sufriendo los pueblos de América Latina? Cómo es posible clarificar este concepto? ¿Será en la oposición de la educación bancaria y liberadora donde encontremos la respuesta? ¿Podrá la propuesta freiriana ser realmente una alternativa instrumento- de realización del proyecto antropológico antes esbozado? A lo largo de este capítulo se intentará responder a estas inquietudes.

3.1 La educación y sus antagonismos

3.1.1 La educación (o acción cultural) El término educación es algo que se presta a discusión⁷⁶; en su larga trayectoria a través de la historia humana, ha adquirido lastre y rémoras en forma de ideas subordinadas, que ahora permanecen con él como si fueran un elemento esencial.

Existen muchas definiciones y acercamientos al concepto de educación, pero independientemente de la perspectiva del mundo de que se parta, casi siempre hacen referencia a la formación humana o a algunos momentos de ella. Es claro, también, que las distintas posturas filosóficas pueden ser más abstractas o concretas, en correspondencia con los ideales que se persiga, los aspectos ideológicos, clasistas, etc.

⁷⁶ Cfr. Peters R. S., *Filosofía de la Educación*, FCE, México, 1979, págs. 25-110

El término educación es de uso familiar en la vida cotidiana, pues a todos afecta de algún modo, no sólo a los que se dedican a este ámbito de desempeño social, sino a todos los que conforman una sociedad. Como es sabido, existen diversas maneras de concebirla, y más aún de llevarla a cabo, encontrando que en esa gama de definiciones se da como denominador común la idea de perfeccionamiento, vinculada a una visión ideal del hombre y la sociedad.

Si se le da al término un contenido histórico-comparativo o socio-político nos referimos a una institución social: el sistema educativo. Es así como se habla de la educación occidental, de la educación española, de la educación cubana, de la educación mexicana, etc. También si se emplea la palabra educación para designar el resultado o producto de una acción se hace referencia a una buena o mala educación, a una educación adaptada o no a las exigencias de los tiempos, a una educación conservadora o progresista, etc. Otro acercamiento al término es cuando nos referimos al proceso que relaciona de manera prevista o imprevista a dos o más seres humanos y los pone en situación de intercambio y de influencias recíprocas.⁷⁷

El concepto de educación resulta sumamente complejo cuando se pretende ser exhaustivo de todos sus significados e implicaciones, y no puede ser de otro modo, puesto que, como se ha indicado, implica a la totalidad del ser humano y al contexto social.

Paulo Freire señala: “La práctica educativa es el proceso concreto, no como hecho consumado, sino como movimiento dinámico en el cual tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen en sí mismas, dado el contexto en el que se desarrolla y la dialogicidad entre los intervinientes, educandos y educadores”⁷⁸

⁷⁷ Rivas Olivo Anastacia, Filosofía y Educación en Paulo Freire.

⁷⁸ Freire Paulo, La naturaleza política de la educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós, Barcelona, 1990.

Existen algunos términos que se insertan en el de educación. Uno de estos es el de pedagogía. A partir de su raíz etimológica, se puede decir que la palabra pedagogía proviene del pensamiento griego, y hace referencia, por una parte, al acto de dirigir o instruir a los niños, y por otra a los cuidados que resultan de la educación adquirida por éstos.

Paulo Freire, dentro de su pensamiento, concibe a la pedagogía como crítica, como “educación liberadora”, en donde el hombre pierde sus miedos y se va constituyendo en “conciencia de sí y del mundo”, en manos humanas que trabajan y transforman al mundo. Pero si el proceso se inserta en la “educación bancaria” el educando se convierte en objeto, provisto tan solo de elementos que le conducen a obedecer y repetir, y la educación se convierte en prescripción que en términos de Freire se determina como “imposición de una conciencia a otra impidiéndole actuar de manera autónoma, es decir se “dependiza”, y se vuelve incapaz de tomar decisiones, es decir, pierde la capacidad reflexiva, y lo que es más grave se le impide expresar su palabra, signo evidente de su humanismo. Freire en este sentido afirma que “existir humanamente es “pronunciar” el mundo, es transformarlo” (...) porque los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción” adoleciendo de ésta, su palabra, el hombre se automatiza, y por ende se deshumaniza. Una educación humanista, en la línea en que se sitúa Freire, se interesa por todo el ser humano, es decir por su persona; lucha por que él sea sujeto de su propia educación. Esta será la verdadera expresión del fenómeno educativo.

Por su parte, la filosofía de la educación ha venido constituyéndose como una parte importante en las reflexiones educativas y filosóficas, una disciplina que posee un estatuto epistemológico propio. Entendemos por filosofía de la educación lo siguiente:

Una disciplina que busca una comprensión fundamental, sistemática y crítica del hecho educativo. Este carácter específicamente filosófico de la asignatura, distinto del que ofrece una Teoría General de la Educación, debe despertar un claro asombro investigador, una perplejidad activa y una reflexión en profundidad que permitan conocer el campo educativo desde sus presupuestos antropológicos y filosóficos.

La filosofía de la educación estudia el comportamiento de la educación a la luz de las leyes que regulan el desarrollo de la sociedad humana, desde que el ser humano apareció en la tierra, hasta el momento actual y de las que gobierna cada formación económico-social en particular; disciplina que además, estudia las diferentes concepciones del mundo y la formas como ellas conciben el hecho educativo, en sus elementos y movimientos fundamentales.

La Filosofía de la Educación puede considerarse como el saber teleológico de la educación. La consideración de la finalidad conforma nuestra disciplina, de manera que no sólo consta del estudio del fin de la educación, sino también del estudio del sujeto y de la propia acción educativa, pero contempladas desde la perspectiva de la finalidad. ¿Para qué se educa? Tal es la pregunta fundamental en la Filosofía de la Educación. Ésta trata de comprender o interpretar la educación en relación con la realidad sin perder el punto de vista de esta realidad, reflexiona sobre su naturaleza, esencia y valores de la educación. El ser humano es el único ser educable. Pero no lo es en forma pasiva sino activa. Está frente al mundo provisto de una actividad intelectual, de una concepción de la vida. A través de esta idea básica encuentra la explicación de muchos "por qué", aparte de la posibilidad de enfocar a la realidad como a un todo.

En primera instancia la filosofía es, pues, una concepción del mundo y de la vida que repercute sobre la conducta. De lo anterior se deduce la importancia de la filosofía para la educación. Si ésta pretende formar al hombre en su integridad, ¿quién más que

la filosofía puede darle una idea de esa integridad? El educador no puede emprender su tarea, si antes no se ha trazado por lo menos un esbozo del punto a que se debe llegar, es decir una "imagen" del hombre a formar.

Dado que la educación tiene como uno de sus objetivos llevar a una vida buena, es en la ética, la metafísica y la epistemología donde debemos encontrar una respuesta para lograrlo. Después del análisis anterior se va a indagar con mayor detenimiento en ciertos rasgos del pensamiento del autor que nos ocupa.

Para Freire la educación o acción cultural constituye un proceso necesario en la búsqueda de la realización humana, pues implica un constante devenir, una permanente modificación de la realidad. Como una acción que se está rehaciendo, tiene su origen en lo incompleto, en lo inacabado de los hombres y en la naturaleza variable de la realidad. El punto de partida tiene que ser siempre la situación espacio-temporal en su aquí y ahora en donde se encuentra algunas veces sumergido, otras emergiendo, o también, a veces, interviniendo y en un movimiento comunitario y no individualista.⁷⁹

Pero, ¿qué es la educación o acción cultural?

Es un auténtico proceso de conocer que busca la desalienación del hombre y le compromete en la transformación de la realidad⁸⁰, y no puede ser reducido al progreso de las técnicas educativas, al empleo de métodos audiovisuales o al fácil acceso a las fuentes de información. Esto es esencial, pero lo es más el que sean empleados por el que está comprometido en un auténtico proceso de conocer y no por los que sostienen una mera transferencia de conocimientos. Esto evidencia la imposibilidad de la neutralidad educativa, porque:

“Toda neutralidad afirmada es siempre una opción escondida. Los que se declaran neutrales lo único que hacen, en realidad, es comprometerse en una forma de acción que preserva el 'status quo'. La acción cultural por la libertad implica, pues, por una

⁷⁹ Cfr. Freire, Paulo, La Educación de los Adultos, p.20

⁸⁰ Ibidem, págs. 65-67

parte, 'subvertir, culturalmente, la cultura de la dominación' (...), e implica, por otra parte, la problematización constante de la nueva cultura que se está creando continuamente.”⁸¹

La acción cultural exige la presencia de los aspectos utópico y esperanzador, es decir, anuncia la superación de la situación actual denunciando la realidad deshumanizante y lleva a un compromiso histórico de transformación.⁸²

3.1.2 La educación: situación gnoseológica

La crítica de Freire sobre las concepciones antropológicas de la que denomina “educación bancaria”, estudiadas en la segunda parte de este trabajo, la hace porque las considera erróneas, y éstas, desde el ámbito educativo, negando de una u otra forma al hombre, no conducen a nada. Es preciso, por ende, pugnar por la dialectización hombre-mundo, en donde se cristalizará una postura más equilibrada.

Es en las relaciones dialécticas con la realidad donde debemos concebir la educación como un proceso de constante liberación del hombre; éste como ser de relaciones y desafiado por la naturaleza, puede producir, con su quehacer, una nueva situación; el resultado es el mundo cultural que se prolonga en el mundo de la historia.

“El hombre es hombre, y el mundo es histórico-cultural, en la medida que ambos inacabados, se encuentran en una relación permanente, en la cual el hombre, transformando al mundo, sufre los efectos de su propia transformación”⁸³

Paulo Freire reflexionando sobre el pensamiento de Eduardo Nicol, trae a colación las relaciones constitutivas del conocimiento⁸⁴. Comienza afirmando que no hay pensamiento aislado, así como no hay hombre aislado, pues el mundo humano es un mundo de comunicación.⁸⁵ De forma que todo acto de pensar exige dos sujetos que

⁸¹ Ibidem. P.66

⁸² Cfr. Ibidem. Págs. 74-75

⁸³ Freire, Paulo, ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural, Siglo XXI, México, 1982, p.87

⁸⁴ Habla de tres tipos fundamentales: gnoseológica, lógica e histórica, y agrega la dialógica o comunicativa. Cfr. Nicol, Eduardo, Los principios de la Ciencia, FCE, México, 1978.

⁸⁵ Cfr. Freire, Paulo, ¿Extensión o Comunicación?, p.74

piensan y dialogan, un objeto pensado que los mediatiza, y la comunicación que se da entre ambos a través de los signos lingüísticos, antes mencionados.

“El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un 'pienso', sino un 'pensamos'. Es el 'pensamos' el que establece el 'pienso', y no al contrario.”⁸⁶

Ahora bien, si la intersubjetividad o intercomunicación constituye una característica primordial, la función gnoseológica no puede quedar reducida a simples relaciones de sujeto cognoscente con objeto cognoscible.

“Sin la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, desaparecería el acto cognoscitivo. La relación gnoseológica, por esto mismo, no termina en el objeto conocido. Por la intersubjetividad, se establece la comunicación entre los sujetos, a propósito del objeto.”⁸⁷

Pero antes de seguir, necesitamos clarificar los términos extensión y comunicación que pueden confundirnos.

3.1.2.1 Equívoco gnoseológico: ¿extensión o comunicación?

La palabra extensión revela un contenido estático; sólo considera al sujeto que comunica. Es una explicación acrítica e ingenua.

“Este es un modo estático, verbalizado, de entender el conocimiento, que desconoce la confrontación con el mundo como la fuente verdadera del conocimiento, en sus fases y en sus niveles diferentes, no sólo entre los hombres, sino también entre los seres vivos en general.”⁸⁸

En contraposición y desde la reflexión crítica, encontramos propuesta por Freire la comunicación que nos posibilita la comprensión, en términos dialécticos, de las diferentes formas en que el hombre, en sus relaciones con el mundo, conoce. De ahí la necesidad de superar la comprensión ingenua del conocimiento humano.

⁸⁶ Ibidem. P.74-75

⁸⁷ Ibidem, p.73

⁸⁸ Ibidem, p.27

Ingenuidad que se refleja en las situaciones educativas en que el conocimiento del mundo es tomado como algo que debe transferirse y depositarse.

El conocimiento, para Freire, exige una presencia curiosa y de asombro del sujeto frente al mundo; requiere de su acción transformadora; demanda búsqueda constante; implica invención y reinención.⁸⁹

Por ello es necesario que, en la situación educativa, educador y educando asuman el papel de sujetos cognoscentes, mediatizados por el objeto cognoscible que busca conocer.

Si se busca conocer, se debe rechazar entonces el conocimiento como extensión, que a lo máximo que puede aspirar es a mostrar algo, sin revelar o descubrir una presencia nueva: la presencia de los contenidos comunicados. Por tanto, la extensión no es un verdadero conocimiento, puesto que el hombre es un ser de relaciones y no de contactos. No hay, por esto mismo, posibilidad de dicotomizar hombre y mundo, pues no existe el uno independiente del otro.

Es en el dominio de la doxa donde el ser humano, con ingenuidad, se da cuenta de la presencia de las cosas, ya que la percepción de ésta no significa aprehensión sino aislamiento. La relación entre percepciones corresponde a un modo mágico de pensar. “Al percibir un hecho concreto de la realidad, sin que lo 'admire', en términos críticos, para poder 'mirarlo' desde adentro, perplejo frente a la apariencia de misterio, inseguro de sí, el hombre se torna mágico. Imposibilitado de captar el desafío en sus relaciones auténticas con otros hechos, atónito ante el desafío, su tendencia, comprensible, es buscar, más allá de las relaciones verdaderas, la razón que explique el hecho percibido.”⁹⁰

La posición normal del hombre frente al mundo, como ser de la acción y de la reflexión, es la de ad-mirar. Como ser de la actividad es capaz de reflexionar sobre sí

⁸⁹ Cfr. Ibidem, p.28

⁹⁰ Ibidem, págs. 30-31

y sobre la actividad que de él se desliga y, a su vez, es capaz de alejarse del mundo para luego insertarse en forma crítica en y con él.

Lo que no se puede negar es que sea en el dominio de la doxa, sea en el del pensar mágico, estamos frente a formas ingenuas de captación de la realidad objetiva, de conocimiento pre-científico. Tanto más se aproxime, por la acción y la reflexión, a la razón, al logos de la realidad, objetiva y desafiante, cuanto más alcanzará su desvelamiento más se acercará al acto comunicativo y no extensivo.⁹¹

Por lo tanto, la educación como práctica de la libertad, a la que se aspira, no es la transferencia del saber o de la cultura, no es la extensión de los conocimientos técnicos, no es el acto de depositar y adaptar al educando a su medio, ni la perpetuación de los valores de una cultura determinada; sino, sobre todo, una situación gnoseológica; aquella en que el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos igualmente cognoscentes, mediatizados por una realidad.⁹²

Esta educación no admite para el educador un momento en donde sólo conoce, y otro, alejado de éste, en donde narra o expone lo que conoce; sino que en el momento en que conoce no está solo porque ya se ha dialectizado con su quehacer. No se deja burocratizar en explicaciones repetidas y mecanizadas; el aula es el lugar de encuentro en donde se busca el conocimiento y no sólo se transmite.⁹³

Las relaciones educador-educandos en el acto extensivo son obvias:

“Las relaciones entre el educador verbalista, disertador de un 'conocimiento' memorizado, y no buscado o trabajado, y sus educandos, constituye una especie de asistencialismo educativo. Asistencialismo en que, las palabras huecas son las 'dádivas', características de las formas asistencialistas, en el dominio de lo social.”⁹⁴

⁹¹ Cfr. Ibidem, p.36

⁹² Cfr. Freire, Paulo, ¿Extensión o Comunicación?, p.90

⁹³ Cfr. Ibidem, p.91

⁹⁴ Ibidem, p.92

La falsa concepción, producto del acto extensivo, es un obstáculo para la transformación; es una represa que detiene la creatividad, reduciéndola a un mero formalismo hueco carente de la praxis humana; praxis en la que, acción y reflexión, se interpelan constantemente.

Con todo lo anterior resulta evidente que, en la perspectiva freiriana siempre se hará referencia a la educación como un proceso comunicativo, como verdadero acto gnoseológico, y no como una mera extensión o transmisión de conocimientos. Por tanto, la postura gnoseológica deberá partir de nuestra situación de opresión como pregunta y tema fundamentales, y se acercará al diálogo como el camino capaz de conducir a la liberación de esa opresión y encontrará en la concientización el método idóneo para intentar la racionalización viable de las ansias de liberación presentes en todo nuestro continente.

3.1.3 Tipos de educación: educación bancaria⁹⁵ que domestica y educación problematizadora que libera

3.1.3.1 Educación bancaria

Para Freire el fundamento sobre el que descansa la concepción bancaria es la absolutización de la ignorancia en los alfabetizandos y con la consiguiente antagonía entre el que educa y el que es educado.

“El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La

⁹⁵ Freire habla de educación bancaria porque en ella se concibe al ser humano como una especie de “banco” en cuya caja fuerte se depositan paquetes de conocimientos; el término “bancaria” resulta familiar en su uso cuando la comparamos con la mentalidad neoliberal. Al cliente, como al educando, se le “da” la mínima ganancia, que serían los conceptos alienados, y se espera que esté agradecido por el “favor” mientras el dueño o educador incorpora los bienes a su capital y los administra protegiendo sus intereses o su status. Como es el caso de las famosas y cada vez más importantes “Universidades Tecnológicas”

rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.”⁹⁶

3.1.3.1.1 Presupuestos de la educación Bancaria

A) El educador es siempre:

- Quien educa
- Quien sabe
- Quien piensa
- Quien disciplina
- Quien opta y prescribe su opción
- Quien actúa
- Quien escoge el contenido programático
- El que habla
- Sujeto del proceso
- Identifica la autoridad con el saber
- El educando es siempre:
- El que es educado
- El que no sabe
- Los objetos pensados
- Los disciplinados
- Quien sigue la prescripción
- Los que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador
- Los que escuchan y se acomodan
- Se adaptan a las determinaciones
- El que escucha
- Objeto del proceso

⁹⁶ Freire, Paulo, Pedagogía del Oprimido, p.79

B) La educación bancaria tiene, además, una falsa visión de los hombres y del mundo; una visión dicotómica:

“Sugiere una dicotomía inexistente: la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo.”⁹⁷

C) Esta misma concepción sugiere una división interna en el hombre, es decir, concibe su conciencia como una parte de él, pero que no interviene de manera activa. “(la educación bancaria) concibe su conciencia (...) como algo especializado en ellos y no a los hombres como cuerpos conscientes'. La conciencia es vista como una sección 'dentro' de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace, y que se va transformando en sus propios contenidos. Como si los hombres fueran una 'presa' del mundo, y éste un eterno cazador de aquellos, que tuviese por distracción henchirse de partes suyas.”⁹⁸

D) El núcleo fundamental de la concepción bancaria de la educación está referida a una donación de saberes que el educando habrá de recibir sin criticarlos y con un sentimiento de gratitud.

“En vez de comunicarse, el educador hace comunicados, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fechadores de las cosas que archivan (...); es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos.”⁹⁹

⁹⁷ Ibidem, p.84

⁹⁸ Ibidem.

⁹⁹ Ibidem, págs. 78-80

3.1.3.1.2 Características

- Prohibición del pensar.- Conocimiento memorizado que no exige re-elaboración alguna.- Vivir alejados y no situados en la realidad en que se vive.- Quedar en la ingenuidad y no pasar a la actitud crítica y creadora de los problemas.

-Mitifica la realidad, ocultando aspectos de la misma.- Niega el diálogo.- Impide la creatividad personal.- Desconoce la historicidad humana.- Propone e impone la situación como insustituible; a lo sumo busca suavizarla.- Induce al fatalismo.- Se convierte en reaccionaria.- Produce violencia al negar la existencia de los otros.- Deshumaniza.

Para este tipo de educación no puede haber ni conocimiento ni cultura verdaderos.

3.1.3.1.3 Finalidad

La finalidad que se busca con este tipo de educación es, sin duda, la domesticación de los seres humanos, adaptarlos a un mundo que no es el suyo. De aquí nacen los asistencialismos y paternalismos.

El educador intenta mantener, consciente o inconscientemente, el status, utilizando cualquier medio posible.

“Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción que informa su práctica rechaza y teme.”¹⁰⁰

3.1.3.2 Educación problematizadora que libera

La educación liberadora sigue siendo una meta por alcanzar no obstante las muchas y ricas experiencias llevadas a cabo en las últimas décadas. Es posible que los resultados no correspondan a los esfuerzos realizados y a los recursos empeñados, no por el grupo de educadores comprometidos, sino porque vivimos en un mundo de

¹⁰⁰ Ibidem, p.86

injusticias en donde los sistemas de enseñanza, más que liberar colaboran con la estructura dominante.¹⁰¹

Pero la educación tiene lugar cuando hay libertad, porque sólo en la libre posibilidad de elegir construye el educando su propia e inconfundible personalidad. Educar en la libertad supone un cambio de actitud que exige un nuevo tipo de comunicación; y si aceptamos, como uno de los principios fundamentales, que la libertad como forma natural e intrínseca de la actividad humana contribuye al desarrollo de la personalidad, es preciso depositar nuestra fe y confianza en la libre y responsable actuación de los demás.

Mientras las mayorías se vean coartadas en su libertad por la construcción de una sociedad más fraternal e igualitaria, muy poco se puede esperar cuando sólo se actúa desde y sobre la educación. Por eso Paulo Freire plantea una nueva estrategia, en la que pugnará no sólo por una reforma en la conciencia de las personas sino también por el cambio de las estructuras injustas que impiden que el hombre se realice.

Para Freire la educación liberadora comienza siempre por problematizar la situación en que se vive.

“La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir, o de transmitir conocimientos o valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación 'bancaria', sino ser un acto cognoscente.”¹⁰²

De modo que la acción educativa estará encaminada a la liberación del ser humano que ha sido sometido por una educación domesticadora. Implica, por ende, una renovación constante frente al proyecto humanizador.

En último término, la educación problematizadora, para Freire es un acto de amor:

¹⁰¹ Cfr. Gutierrez, Francisco, Educación como Praxis Política, Siglo XXI, México, 1990, p.156

¹⁰² Freire, Paulo, Pedagogía del Oprimido, p.91

“No hay educación sin amor. El amor implica lucha contra el egoísmo. Quien no es capaz de amar a los seres inacabados, no puede educar. No hay educación impuesta como no hay amor impuesto. El que no ama no comprende a los demás; no los respeta. No hay educación del miedo. Nada se puede temer de la educación si se ama.”¹⁰³

3.1.3.2.1 Presupuestos

Primero. Para comenzar el tipo de educación problematizadora propuesta por Freire es necesario suprimir el dualismo existente entre educando y educador. Esto supone una comunión y comunicación de los sujetos que conocen, mediatizados por el mundo. De modo que no existe hombre capaz de saberlo todo, que no puede ser enseñado por los demás; como tampoco hombre tan ignorante que no pueda dar al otro algo de sí.

“La educación tiene carácter permanente. No hay seres educados y no educados. Todos estamos educándonos. Hay grados de educación, pero éstos no son absolutos. El hombre por ser inconcluso no sabe en forma absoluta. Sólo Dios sabe en forma absoluta (...) La sabiduría parte de la ignorancia. No hay ignorantes absolutos (...) El saber se hace a través de una superación constante. El saber superado es ya una ignorancia. Todo saber humano tiene en sí el testimonio del nuevo saber que ya anuncia. Todo saber trae consigo su propia superación (...) Por esto, no podemos colocarnos en la actitud del ser superior que enseña a un grupo de ignorantes, sino en la actitud humilde del que comunica un saber relativo a otros que poseen otro saber relativo.”¹⁰⁴

Segundo. En este tipo de educación es revalorada la intencionalidad de la conciencia, en su doble vertiente, hacia el mundo y hacia sí misma.

¹⁰³ Freire, Paulo, Educación y Cambio, págs. 23-24

¹⁰⁴ Ibidem, págs. 22-23

“Al contrario de la concepción 'bancaria', la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y la existencia de la comunicación. Se identifica con lo propio de la conciencia que es ser siempre 'conciencia de', no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma en lo que Jaspers denomina 'escisión'¹⁰⁵. Escisión en la que la conciencia es 'conciencia de la conciencia'.”¹⁰⁶

La educación problematizadora busca sostener la tensión dialéctica entre hombre-mundo. Es por ello que se preocupa de que en toda acción educadora se encuentren presentes, tanto el educando y el objeto cognoscible como el educador. La tarea que proyecta Freire es la inserción crítica de los educandos en la realidad en la que se encuentran.

Tercero. La educación liberadora, para ser tal, tiene que tener como presupuesto el diálogo. Esta actitud brota de la confianza que se deposita en los hombres y en su capacidad recreadora.

Cuarto. Tiene que ser capaz de ayudar a la organización de un pensamiento reflexivo que propicie la superación de la captación mágica o ingenua de la realidad.

3.1.3.2.2 Características

- Presenta las situaciones como problema a cuestionar y resolver.
- Desmitifica la realidad.
- El diálogo es esencial en el acto cognoscente.
- Es crítica
- Despierta y alienta la creatividad.
- Reaviva la praxis.
- Reconoce la historicidad humana.
- Pugna por una constante renovación.

¹⁰⁵ Para Jaspers la conciencia es el fenómeno fundamental de la escisión en sujeto y objeto: nosotros somos conscientes en relación a objetos, dirigidos por referencia a ellos. Cfr. Jaspers, Karl, La fe filosófica ante la revelación, Gredos, Madrid, 1968.

¹⁰⁶ Freire, Paulo, Pedagogía del Oprimido, p.91

- Es revolucionaria. - Lucha por la emancipación.
- Humaniza mediante la comunión y la solidaridad.

3.1.3.2.3 Finalidad

Con este tipo de educación se pretende que la misma sirva como instrumento de la humanización y no de la objetivación de los hombres.

“La educación como práctica de la libertad implica la negación del hombre abstracto, aislado, desligado del mundo, así como la negación del hombre como una realidad ausente de los hombres (...) La reflexión que propone por ser auténtica, no es sobre este mundo sin hombres, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo.”¹⁰⁷

Con todo lo anterior se advierte una profunda distancia entre una concepción y otra. El eje de todas las diferencias, que sin duda es radical, estriba en que la educación liberadora incide en la situación y en los hombres; se busca una liberación integral, la humanización. En cambio, la educación bancaria mitifica la realidad y aliena al hombre, busca sostener la situación deshumanizante.

3.1.4 Confrontación de estas prácticas antagónicas: bancaria y problematizadora que libera

La primera, como práctica domesticadora, no importando si el educador tiene conciencia de ello o no, tiene una connotación manipuladora en la relación educador-educando.

“De ese modo los alfabetizandos, como seres pasivos, deben ser llenados por las palabras de los educadores, en lugar de ser invitados a participar creativamente en el proceso de su aprendizaje. Las palabras generadoras escogidas por los educadores, dentro de un marco cultural de referencia, son presentadas a los alfabetizandos como si fueran algo separado de la vida. Como si lenguaje-pensamiento fuese posible sin

¹⁰⁷ Ibidem, págs. 94-95

realidad. Por otro lado, en esa práctica educacional, las estructuras sociales nunca se discuten como un problema que hay que desnudar: por el contrario, son mitologizadas por medio de diferentes formas de acción que refuerzan la 'conciencia falsa' de los alfabetizandos.”¹⁰⁸

Sería inútil esperar que las clases dominantes desarrollaran una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica. Tal comprobación demuestra, una vez más, la imposibilidad de una educación neutra. Esto es lo que caracteriza a una práctica domesticadora y no liberadora.

La segunda, por el contrario, invita a los educandos a conocer, a descubrir la realidad con mirada crítica.

“Es que, mientras que en la educación domesticadora existe una dicotomía necesaria entre los que manipulan y los que son manipulados, en la educación para la liberación no hay sujetos que liberen y objetos que sean liberados. En ese proceso no puede haber dicotomía entre los polos. Así, el primer proceso es, en sí, prescriptivo; el segundo, dialógico.”¹⁰⁹

Por ello la educación para la domesticación se reduce a mera transferencia de conocimientos, mientras que la educación para la liberación es un proceso de conocimiento y un método de acción transformadora que debe ser ejercida sobre la realidad.

Por tanto, en la práctica liberadora educador y educando son sujetos cognoscentes y corren el riesgo de pensar.

“El mejor alumno de filosofía, no es el que diserta 'ipsis verbis', sobre la filosofía del cambio en Heráclito; sobre el problema del ser en Parménides; sobre el 'mundo de las ideas' en Platón; sobre la metafísica en Aristóteles; o, más modernamente, sobre la 'duda' cartesiana; la 'cosa en sí' de Kant; sobre la dialéctica del Señor y Esclavo en Hegel; la alienación en Hegel y en Marx; la intencionalidad de la conciencia' en

¹⁰⁸ Freire, Paulo, La importancia de leer y el proceso de liberación, págs. 70-71

¹⁰⁹ Ibidem, p.72

Husserl. El mejor alumno de filosofía es el que piensa, críticamente, sobre todo esto, y corre también el riesgo de pensar.”¹¹⁰

Esto no significa que el alfabetizando, que en sentido prístino seríamos todos, no son seres marginales que necesitan ser recuperados o rescatados, sino que deben ser vistos como miembros de la gran familia.¹¹¹

3.1.4.1 Papel de la conciencia: niveles de percepción

Para quien mantiene una conciencia bancaria se educa para archivar lo que se le deposita. Lo más preocupante es que, en último término, lo archivado es el hombre mismo y, con él, su actividad creativa.

“La conciencia bancaria 'piensa que mientras más se da más se sabe'. Pero la experiencia indica que con este mismo sistema, sólo se forman individuos mediocres, porque no hay estímulo a la creación.”¹¹²

De la misma forma, el maestro se archiva porque el conocimiento es búsqueda; el maestro no busca porque no es desafiado por los alumnos. La conciencia se va adaptando y acomodando a la realidad que percibe.

La afirmación que da entrada a la división de los niveles de conciencia es que la conciencia está históricamente condicionada por la realidad concreta. Para Freire la realidad se encuentra constituida en cuatro estratos o tipos de sociedades: cerradas, masificadas, en apertura y abiertas. En cada una de ellas se verá reflejada la percepción que el hombre tenga.

El primer estado de la conciencia es la intransitividad -que corresponde a las sociedades cerradas-, es la que no deja pasar su acción y, en general, no es capaz de tener una percepción estructural de la realidad. Sin embargo, no es una conciencia

¹¹⁰ Freire, Paulo, ¿Extensión o Comunicación?, págs. 59-60

¹¹¹ Cfr. ID, La importancia de leer y el proceso de liberación, p. 73

¹¹² ID. Educación y Cambio, p.34

cerrada, sino que expresa un estrechamiento en el poder de captación; cuanto más se aleja de ésta, más se acerca a una captación mágica o supersticiosa de la realidad.¹¹³

Las causas que se atribuyen a los desafíos escapan a la crítica y se tornan supersticiosas.

La conciencia mágica capta los hechos pero les otorga un poder superior que les domina y al cual debe someterse fácilmente. Impera un fatalismo y se expresa también en sociedades cerradas.

El paso a una conciencia transitiva, corresponde a las sociedades en apertura y se verificaría ante el cambio de estructura, ya que en primer término es ingenua, es decir que se pensaba superior a los hechos y los dominaba, considerándose libre para su interpretación.

El paso a una conciencia crítica no se verifica de una manera espontánea, sino a través de un proceso educativo de concientización, y exige también un trabajo de promoción, criticación y compromiso; de lo contrario, se producirá una conciencia fanática que es propia del hombre masificado.

3.1.4.1.1 Conciencia ingenua y conciencia crítica

La posición normal del hombre es no sólo estar en el mundo, sino con él, trabar relaciones permanentes que surjan de la creación y recreación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural.

En esta relación sobresale la que se refiere a la unidad entre sujeto-objeto, de la cual resulta el conocimiento expresado por el lenguaje. Basta ser hombre para ser capaz de captar los datos de la realidad.¹¹⁴ Pero al existir ciertos grados en la captación, ésta será tanto más crítica cuanto más profunda sea la aprehensión de la causalidad auténtica. Y será más mágica e ingenua, en la medida en que se haga mínima la aprehensión de esa causalidad.

¹¹³ Cfr. ID. Educación y Cambio, p.35

¹¹⁴ Cfr. ID. La educación como práctica de la libertad, p.101

La conciencia ingenua capta los hechos y les otorga un poder superior al que teme, y al cual se somete con facilidad. Es propia de ella el fatalismo; en cambio, lo propio de la conciencia crítica es su integración con la realidad.

3.1.4.1.2 Características de la conciencia ingenua

- Revela una cierta simplicidad de la interpretación de los problemas, es decir, encara un desafío con tendencia simplista. No profundiza en la causalidad del hecho mismo. Sus conclusiones son apresuradas y superficiales.
- Tendencia a considerar el tiempo pasado como el mejor.
- Tendencia a aceptar formas gregarias o masificadoras del comportamiento; ello conduce a una conciencia fanática.
- Subestima al hombre sencillo.
- Impermeable a la investigación. Se satisface con las experiencias. Sus explicaciones son mágicas.
- Frágil en la discusión de problemas, sobre todo el argumentar sus respuestas; es polémica; es mayor el recurso a la emotividad que a la crítica; no busca la verdad; trata de imponer e influir con sus ideas.
- Fuerte contenido pasional. Hay el peligro del fanatismo o sectarismo.
- Presenta fuertes comprensiones mágicas.
- Mantiene una realidad estática y no cambiante.

3.1.4.1.3 Características de la conciencia crítica

- Anhelo de profundidad en el análisis del problema. No se satisface con las apariencias. Puede reconocerse desprovista de instrumentos para el análisis del problema.
- Reconoce que la realidad es cambiante.
- Sustituye situaciones mágicas por principios de causalidad auténticos.
- Procura verificar hallazgos; está siempre dispuesta a revisiones.
- Procura despojarse de prejuicios, no sólo en la captación de un hecho, sino también en el análisis y la respuesta.
- Rechaza posiciones quietistas. Actitud crítica en todo momento.
- Rechaza toda transferencia de responsabilidad y autoridad.
- Es interrogadora; averigua, impacta, provoca.
- Ama el diálogo; se nutre de él.
- Ante lo nuevo no rechaza lo viejo por ser tal, ni acepta lo nuevo por serlo, sino en la medida en que sean válidos.

Ahora bien, siendo consecuentes, si la naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión, entonces veremos que si la comprensión es crítica, la acción lo será; y si la comprensión es mágica, la acción también lo será. Lo que puede y debe hacerse en esta conflictividad es luchar por una educación que fuese capaz de colaborar con el hombre en la construcción reflexiva de su pensamiento.

“Educación que pusiese a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de la realidad y adquiriese una predominantemente crítica (..), intentando una educación que nos parecía necesaria, identificada con las condiciones de nuestra realidad. Al integrarse a nuestro tiempo y a nuestro espacio y

al ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto debía realmente ser instrumental.”¹¹⁵

Es urgente, pues, una educación que tenga como uno de sus lineamientos básicos la inserción.

¿Cómo podría realizarse esta proyectada educación? Para Freire sólo es posible mediante un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico, con el recurso a las reducciones y codificaciones; lo cual propiciaría una modificación en el programa educacional.¹¹⁶

Si nuestra visión se dialectiza no podemos caer ni en el subjetivismo ni en el mecanicismo; pero habrá que tener cuidado de atribuirle a la conciencia un papel que no le corresponde, el de transformar la realidad; pero tampoco reducirla a un mero reflejo de la realidad.

3.1.4.2 Acción cultural antidialógica (bancaria) y acción cultural dialógica (problematizadora que libera)

3.1.4.2.1 Acción cultural anti dialógica

3.1.4.2.1.1 Conquista

El ser anti dialógico, dominador por excelencia, pretende en sus relaciones con el contrario, conquistarlo a través de múltiples formas, desde las más burdas hasta las más sutiles; desde las más melosas hasta las más represivas.

En la acción antidialógica los opresores se esfuerzan por impedir a los hombres el desarrollo de su condición de ad-miradores del mundo. Y dado que no pueden conseguirlo, en su totalidad, se impone la necesidad de mitificar el mundo. Un mundo de engaños que, alienando más a las masas conquistadas y oprimidas, les mantenga en un estado de pasividad frente a él. En las conquistas no es posible presentar el mundo como problema, sino por el contrario, como algo dado, como algo estático al cual los hombres se deben ajustar.

¹¹⁵ Ibidem, págs. 102-103

¹¹⁶ Cfr. Ibidem, p.103

“La falsa admiración no puede conducir a la verdadera praxis ya que, mediante la conquista, lo que los opresores intentan obtener es transformar a las masas en un mero espectador. Masas conquistadas, masas espectadoras, pasivas, divididas, y por ello, masas enajenadas.”¹¹⁷

Es necesario llegar a ellas a través de comunicados, de depósitos, de mitos indispensables, para mantener esa situación.

De esta forma descubrimos que no existe una realidad opresora que no sea antidialógica, en la que no esté implicada la élite opresora, empeñada incansable y permanente de los oprimidos.

3.1.4.2.1.2 Dividir para oprimir

En la medida en que las minorías, sometiendo a su dominio a las mayorías, las oprimen, dividir las y mantenerlas divididas son condiciones indispensables para la continuidad de su poder. Atentaría contra su hegemonía todo intento de unificación de las masas populares.

“Lo que interesa al poder opresor es el máximo debilitamiento de los oprimidos procediendo para ello a aislarlos, creando y profundizando divisiones a través de una gama variada de métodos y procedimientos. Desde los métodos represivos de la burocracia estatal, de la cual disponen libremente, hasta las formas de acción cultural a través de las cuales manipulan a las masas populares, haciéndolas creer que las ayudan.”¹¹⁸

¹¹⁷ ID. Pedagogía del Oprimido, p.183

¹¹⁸ Ibidem, p.186

3.1.4.2.1.3 Manipulación

A través de la manipulación, las élites dominadoras intentan conformar, poco a poco, las masas a sus objetivos; propagan el mito del modelo que la burguesía hace de sí misma presentándolo como su posibilidad de ascenso, instaurando la convicción de una supuesta movilidad social.

“La manipulación aparece como una necesidad imperiosa de las élites dominadoras con el objetivo de conseguir a través de ella un tipo inauténtico de 'organización', con la cual llegue a evitar su contrario, que es la verdadera organización de las masas populares emersas y emergiendo (...). Insistiendo las élites dominadoras en la manipulación, inculcan progresivamente en los individuos el apetito burgués por el éxito personal”¹¹⁹

La única manera de despertar a las masas, según Freire, se encuentra en la organización crítica y consciente, cuyo punto de partida no es el mero depósito de contenidos revolucionarios, sino la problematización de la realidad y de su propia manipulación porque lo que más tratan de evitar es que las masas piensen. Se busca en ellas un estado de inmadurez permanente.

3.1.4.2.1.4 Invasión cultural

Toda invasión sugiere un sujeto que invade un espacio personal, reduciendo a los otros a sujetos de su acción; creándose así una situación antagónica entre invasor e invadido:

“El primero actúa, los segundos tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del primero; éste dice la palabra; los segundos, prohibidos de decir la suya, escuchan la palabra del primero. El invasor piensa, en la mejor de las hipótesis, sobre los segundos, jamás como ellos; éstos son 'pensados' por aquéllos. El invasor prescribe, los invadidos son pasivos frente a su prescripción”.¹²⁰ Pero, ¿en qué consiste?

¹¹⁹ Ibidem, págs. 200

¹²⁰ ID. ¿Extensión o Comunicación?, p.44

La invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo en ellos su visión del mundo, frenando su actividad e inhibiendo su expansión. Se constituye, pues, en enajenante y violenta. Por ende, la invasión cultural tiene una doble fase: es en sí dominante y es, a su vez, táctica de dominación.

Una condición básica para el éxito de ésta radica en que los invadidos se convenzan de su inferioridad intrínseca. Los valores de la cultura dominante pasan a ser las pautas de la invadida.

“Cuando más se acentúa la invasión, alienando el ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquéllos: andar como aquéllos, vestir a su manera, hablar a su modo.”¹²¹

Para las mentalidades invasoras, la así denominada incultura del pueblo, es tal que les parece un absurdo hablar de la necesidad de respetar la visión del mundo que él esté teniendo; como les parece necia la afirmación de la necesidad de escucharlos. Para ellos la ignorancia absoluta sólo les permite recibir enseñanza.

Esta misma invasión cultural se verifica, aunque en menor escala, entre los hombres del pueblo, en la medida en que la situación concreta de opresión los aplasta y la asistencialización los domestica.

Por ende, la invasión cultural implica siempre la invasión focal de la realidad, la percepción de ésta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra, la "superioridad" del invasor, la "inferioridad" del invadido, la imposición de criterios, la posesión del invadido, el miedo de perderlo, y que el punto de decisión y acción esté fuera de ellos.

Esto exige que la acción cultural dialógica se instaure como una revolución cultural. Esta asume a la sociedad en la reconstrucción de su totalidad, en los múltiples quehaceres de los hombres, como campo de su acción transformadora.

¹²¹ ID. Pedagogía del Oprimido, p.202

3.1.4.2.2 Acción cultural dialógica

3.1.4.2.2.1 Co-laboración

En tanto que la acción antidialógica toma, en la conquista, a un sujeto y lo cosifica, en la acción dialógica, por el contrario, los sujetos se encuentran en la transformación del mundo en co-laboración. De esta manera, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de las relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo. No existe, por tanto, un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominado, en su lugar hay dos sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su misma pronunciación de sujetos. La respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla.

El diálogo que es siempre comunicación, sostiene la co-laboración; no impone, no manipula, no domestica, no sloganiza.

3.1.4.2.2.2 Unir para liberar

Si en la teoría de la acción antidialógica se impone el que los dominadores provoquen la división con el fin de mantener a los dominados en esa situación; en la teoría de la acción dialógica liberadora, por el contrario, se exige desarrollar un esfuerzo de unión.

Más aún, la situación objetiva de la dominación es, en sí misma, una situación divisoria. Comienza por separar su propio yo, ante una realidad aplastante, para luego confundirse entre entidades extrañas.

Si a fin de mantener divididos a los oprimidos se hace indispensable una ideología de la opresión, para lograr su unión es imprescindible una forma de acción cultural a través de la cual conozcan el porqué y el cómo de su adherencia a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismos y de ella. Hay necesidad de una desideologización.

La unión es un quehacer que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas; es necesario superar el carácter mágico o mítico del mundo. Las formas de

acción cultural aclaran la situación concreta: mediatizadora entre ellos y la estructura opresora.

3.1.4.2.2.3 Organización

Ante la acción antidialógica de la manipulación nos encontramos con el polo opuesto: organización de las masas populares, es decir, un desdoblamiento natural, producto de la unidad de esas masas con el liderazgo revolucionario. Pero habrá que tener cuidado de evitar los extremos: autoritarismo o desenfreno. Para Freire no existe disyuntiva sino la afirmación autoridad y libertad.

“La fuente generadora, constitutiva de la auténtica autoridad, radica en la libertad que, en un determinado momento, se transforma en autoridad. Toda libertad contiene en sí la posibilidad de llegar a ser en circunstancias especiales (y en niveles existenciales distintos) autoridad.”¹²²

De esta manera, en la teoría de la acción dialógica, la organización, implicando la autoridad no puede ser autoritaria, e implicando la libertad no puede ser licenciosa.

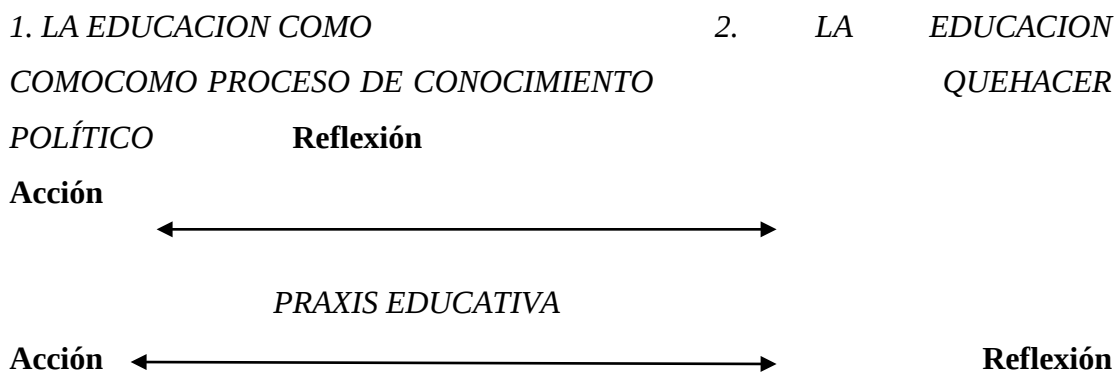
3.1.4.2.2.4 Síntesis cultural

Toda acción cultural es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social, de manera que o está al servicio de la dominación o está al servicio de la liberación de los hombres. Ambas, en la dialéctica permanencia-cambio, se procesan en y sobre la estructura social.

La síntesis cultural persigue, fundamentalmente, el surgimiento de una actitud crítica que permita el desvelamiento de las contradicciones del sistema ocultos por la funcionabilidad del mismo. Criticidad que conduzca a la integración y a la superación.

La síntesis cultural es la modalidad de acción con que, culturalmente, se enfrenta la fuerza de la propia cultura, en tanto mantenedora de las estructuras en que se forma.

¹²² Ibidem, p. 235



3.2.1 La educación como proceso de conocimiento

3.2.1.1 Construcción permanente del proceso de conocer

El proceso de conocer, que implica la percepción de las cosas por los sentidos, no puede quedarse al nivel de la doxa en la comprensión de la realidad. El conocimiento exige la superación de la mera percepción por los sentidos hasta llegar al logos o razón del objeto cognoscible. Por esta razón, la operación cognoscitiva no puede ser llevada a cabo por una conciencia vacía, es decir, como un recipiente en espera de contenidos. Para la educación implicaría una mutilación del ser humano porque eliminaría uno de los elementos esenciales de la conciencia, la intencionalidad.

Pero no sólo por el carácter intencional de la conciencia sino también por su reflexión sobre sí misma, se excluye la posibilidad de actos humanos meramente reflejos. Si así fuera, sería imposible superar, a través de su acción, las contradicciones mismas en que está envuelta. Así, en vez de transformar la realidad, los hombres, como mera conciencia, no serían más que sus propios objetos. La realidad sería creadora de sí misma y sólo ella podría transformarse.

Más allá del sujeto pensante del objeto pensado, habría como exigencia, la presencia de los sujetos pensantes, representada por el complemento -compañía-, en una acción co-participada. Y esta co-participación de los sujetos, en el acto de conocer, se da en la comunicación. El objeto no es la etapa final del proceso del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación.

Comunicación, pues, implica reciprocidad. No es posible comprender el conocimiento al margen de la doble función cognoscitiva y comunicativa, que no es la mera extensión del contenido significativo del significado, objeto del pensar y del conocer. La comunicación se da en torno al significado significativo; de manera que no hay sujetos pasivos. Los sujetos, co-intencionados al objeto de su pensar, se comunican el contenido.

Ahora bien, lo que caracteriza a la comunicación es que ella es diálogo y, a su vez, el diálogo es comunicación. En la relación dialógico-comunicativa los sujetos interlocutores se expresan a través de los signos lingüísticos. Y para que el acto

comunicativo sea eficiente es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo en torno a los signos, de lo contrario no puede haber comprensión entre sujetos, imposibilitándose la comunicación. Es más, entre comprensión, inteligibilidad y comunicación no hay la separación, en el sentido de constituir momentos distintos del mismo acto, sino que se dan de manera simultánea porque sólo se comunica lo inteligible en la medida en que es comunicable. Por tanto, la actividad, la curiosidad, la postura crítica son exigencias fundamentales del acto de conocer.

Así, la búsqueda del conocimiento que se reduce a una mera relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible rompe con la estructura dialógica del conocimiento. En la práctica educativa sería equivocado pensar en una transmisión o 'extensión semántica de un saber.

La tarea del educador, entonces, no es la de colocarse como sujeto cognoscente, frente al objeto cognoscible; es decir, hablar discursivamente sobre él y archivarle sus comunicados. La actitud anti dialógica del profesor, con mucha frecuencia, suscita posturas rebeldes en los alumnos. Esta actitud está ligada con el concepto de conciencia como receptáculo vacío o con el deseo de querer conservar una herencia cultural. Tal vez para él sea indispensable que los estudiantes reciban ésta sin ser analizada y menos cuestionada. Tal herencia es fundamental pero es necesario aclarar primero que:

-La ciencia está condicionada, tanto en lo histórico como en lo cultural.-Los descubrimientos científicos y filosóficos resultan de actos cognoscitivos y, como tales, desafían al sujeto cognoscente. Por eso, lo primero que tenemos que hacer no es meramente describir, hacer discursos sobre tal o cual teoría científica o sistema filosófico, sino, por el contrario, proponer a los estudiantes como a sujetos cognoscitivos que son, la temática que pudiera ser estudiada como objeto cognoscible. Aquí se debe insistir, no tanto en la reconstrucción evolutiva del pensamiento que se tiene delante de sí, sino sobre todo en los desafíos al que se ven

implicados por éste. De ahí que sea una equivocación el considerar y aplicar el conocimiento en un sentido estático o periférico.

Siguiendo un estudio de **Adam Schaff**, Freire revalora también el nivel emocional, en el acto de conocer que se opera por contagio. Aunque en este tipo de comunicación no existe el admirar, aclara Freire, del objeto por parte de los sujetos de la comunicación.

La comunicación se verifica entre sujetos, sobre algo que los mediatiza y que se ofrece a ellos como un hecho cognoscible. Lo que los mediatiza puede ser tanto un hecho concreto como algún teorema matemático; en ambos casos, la verdadera comunicación no es la transmisión o extensión del conocimiento, sino su coparticipación en el acto de comprender críticamente la significación del significado. De ahí que sea falsa la concepción que se encuentra iluminando la práctica educacional como un acto de transferencia de conocimiento, como si los educadores fuesen los poseedores, mientras que los educandos serían como vasijas vacías que deben llenarse con los depósitos de los educadores.

"Si el conocimiento fuese algo estático y la conciencia algo vacío, que ocupara determinado espacio en el cuerpo, esa práctica educacional sería la correcta. Pero no es ese el caso. El conocimiento no es esa cosa hecha y acabada y la conciencia es 'intencionalidad' hacia el mundo."

3.2.1.2 Un quehacer problematizador

Ahora bien, si la educación es la construcción permanente del acto de conocer, tendrá que ser, como consecuencia, un quehacer problematizador. Esta problematización es a tal punto dialéctica que será imposible que alguien la estableciera sin comprometerse en su proceso. No hay problematización sin la dialectización hombre-mundo. Pero, ¿qué significa?:

"Plantear este mundo como un problema, a los hombres, significa proponerles que 'ad-miren' críticamente, en una operación totalizada, su acción y la de los otros sobre el mundo."

Es aquí donde reside, como lo expresa Freire, toda la fuerza de la educación, que se constituye en situación gnoseológica:

"Los hombres, en su proceso, como sujetos del conocimiento, y no como recibidores de un 'conocimiento' que otro u otros les donen o les prescriban, van ganando la 'razón' de la realidad. Ésta, a su vez, y por esto mismo, se les va revelando como un mundo de desafío y posibilidades, de determinismos y de libertad, de negación y de afirmación de su humanidad, de permanencia y de transformación, de valor y de cobardía, de espera en la esperanza de la búsqueda, y de espera sin esperanza, en la inacción fatalista."

Al volver sus ojos al pasado ya no verá una situación inamovible; se descubre, al menos, que la educación no es la simple permanencia o cambio de algo, sino que ésta dura en la dialectización de la permanencia y el cambio. Por tanto, la educación como situación gnoseológica significa la problematización del contenido, sobre el cual educador y educando se cointencionan como sujetos cognoscentes. Y en esta co-intencionalidad, los sujetos van penetrando en el objeto en la búsqueda de su razón de ser.

Ante estas reflexiones nos vienen los siguientes cuestionamientos: ¿Cuándo comienza la relación dialógica, sin la cual desaparecería la co-intencionalidad? ¿Cómo organizar el contenido programático de esta educación? ¿Quién, entre los sujetos cognoscentes, propone los temas básicos que serán objeto de la acción cognoscitiva?

Por una parte, resulta obvio que el punto de partida del diálogo está en la búsqueda del contenido programático, por lo que los contenidos, que construirán el programa y sobre el cual los sujetos ejercerán su acción gnoseológica, no pueden ser tomados de manera aislada en relación a los polos dialógicos. Por otra, si se considera la dialogicidad de la educación, no es posible prescindir de un cierto y previo conocimiento de las aspiraciones, de los niveles de percepción, de la visión del mundo, que tengan los educandos. Será a partir de este conocimiento que se organice el contenido programático sobre el que los sujetos cognoscentes ejercerán su acto de cognoscibilidad.

La visión del mundo desprende de sí misma un conjunto de temas -temas generadores- pero que implican una investigación con su propia metodología científica con las siguientes características: dialógico-problematizadora y concientizadora. En este sentido, investigación del tema generador y educación son también parte de un mismo proceso.

De esta manera, el contenido nace de los mismos educandos en sus relaciones con el mundo, y se irá modificando en la medida en que éste se vaya desvelando y exigiendo nuevos contenidos educativos.

No podemos despreciar la asistencia técnica, que es indispensable, sino colocarla en el justo lugar. No debe ser considerada como un adiestramiento para desempeñar diversas funciones pues se busca conocimiento; jamás puede estar dissociada de las condiciones existenciales, de la visión cultural, de las creencias. Pero, ¿qué hacer? y ¿cómo actuar?

La manera como Freire aborda la temática investigada es en base a codificaciones y reducciones con las que se va estructurando un programa. Frente a una codificación pedagógica, los sujetos interlocutores se intencionan a ella buscando dialógicamente la comprensión significativa de los significados. La tarea es desafiante porque implica penetrar en la significación del contenido temático. Se provoca la descodificación como el momento dialéctico que permite rehacer el poder reflexivo y re-admirante. Esa admiración se realiza en el momento en que la conciencia se relaciona con el objeto de su intencionalidad.

Con lo anterior descubrimos con claridad que la educación que no intente hacer este esfuerzo e insista en el acto desequilibrado de la transmisión de contenidos no podrá esconder su cara deshumanizante.

Asentados estos principios, Freire distingue con claridad entre una educación o acción cultural para la libertad y otra en favor de la domesticación. Mientras una problematizará a los hombres con respecto a su postura fatalística frente a la realidad, desmitificándola; otra insistirá en conservar a los hombres alienados. La primera es

una acción humanística; la segunda, deshumanizante. Así, sólo la acción cultural en favor de la libertad es biofílica, mientras que la domesticadora es necrofílica. La primera será impulsada por él, la segunda combatida.

3.2.1.3 Un diálogo permanente. La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad

Dice Freire que la dialogicidad como fenómeno humano nos revela la palabra, por lo que habrá que buscar sus elementos constitutivos.

La palabra verdadera es la que transforma al mundo, en contraposición con la que no lo transforma y, por ende, es falsa. La palabra que se desliga de la acción se convierte en verbalismo, pero si se exclusiviza en acción se llega a un activismo. Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar y refuerzan la matriz en donde se fundamentan.

La existencia humana debe de nutrirse de palabras verdaderas que transformen al mundo y ésta, a su vez cuestionada e interrogada plantea nuevas actitudes. El decir la palabra es derecho de todos y no privilegio de algunos.

3.2.1.4. Dialogicidad (dialogar) y diálogo

'Dialogar no es preguntar al azar, un preguntar por preguntar, un responder por responder, un contentarse con tocar la periferia, apenas, del objeto de nuestra curiosidad, o un quehacer sin programa. La relación dialógica es el sello del acto cognoscitivo, en el cual el objeto cognoscible, mediatizando los sujetos cognoscentes, se entrega a su desvelamiento crítico.'

Este ciclo gnoseológico debe ser tomado como una totalidad, sin dicotomizar en él la fase de la adquisición del conocimiento existente y la fase del descubrimiento."En ambas fases del ciclo gnoseológico se impone una postura crítica, atenta, a los sujetos cognoscentes, frente al objeto de su conocimiento. Postura crítica que es negada cada vez que, rompiéndose la relación dialógica, se instaura un proceso de pura

transferencia de conocimiento, en el cual conocer deja de ser un acto creador y recreador para ser un acto digestivo."

De modo que quien se coloca en una postura idealista, dicotomiza conciencia y realidad, somete ésta a aquella, como si la realidad fuera constituida por la conciencia. Así, la transformación de la realidad se dará por la transformación de la conciencia.

Quien se coloca en una postura mecanicista, también dicotomiza conciencia y realidad, pero en el sentido de que la conciencia es sólo un espejo de la realidad.

En ambos casos se niega la concientización que sólo existe cuando no sólo reconozco sino que experimento la dialecticidad (permanencia- cambio) entre objetividad y subjetividad, entre realidad y conciencia, entre práctica y teoría.

Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de la adquisición del conocimiento existente, puesto que se prolonga hasta la fase de la creación del nuevo crecimiento, tampoco la concientización puede detenerse en la etapa de desvelamiento de la realidad, sino que su autenticidad se da cuando éste constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de la transformación de la realidad.

Pensar la educación en este desgarramiento de la realidad nos conduce a:-Reducirla a un mundo de valores e ideas abstractas;

-Convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento, y

-Palanca de transformación de la realidad. Porque no es la educación la que conforma a la sociedad, sino que la sociedad es la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan. Aunque el mecanismo ordinario es que la sociedad estructura a la educación en función de los intereses de quien tiene el poder, pues es un factor esencial en su preservación. Es por ello que la transformación radical y profunda de la educación, como sistema, sólo se da, no de manera automática y mecánica, sino cuando la sociedad sufre una transformación radical. Aunque ello debe conducir a un lúcido reconocimiento de las limitaciones para evitar ya sea un pesimismo aniquilador o un oportunismo cínico. En la vida se hace lo que es posible y no lo que se quisiera hacer.

"En el fondo, la experiencia viene enseñándome cuán difícil es hacer la travesía por el dominio de la subjetividad y la objetividad, en último análisis, estar en el mundo y con el mundo, sin caer en la tentación de absolutizar una u otra. Cuán difícil es, realmente, aprehenderlas en su dialecticidad."

3.2.1.5 Elementos del diálogo

El diálogo no es depositar o intercambiar ideas en el otro; tampoco es imponer mi verdad. Para Freire es un acto creador y requiere de los siguientes elementos:

-Un profundo amor al mundo y a los hombres. Un amor valiente que se comprometa con el hombre para liberarlo.

-Humildad. No como acto arrogante en donde alguien se sienta dueño de la verdad y del saber."Si alguien no es capaz de sentirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho por caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos (...) No hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más."

- Intensa fe en los hombres, en su vocación de ser más; lo contrario significaría una manipulación paternalista.

La unidad entre estos tres elementos propicia una relación horizontal y una confianza en esa relación dialógica que implica, a su vez, el testimonio que un sujeto debe de dar a otro de sus intenciones reales y concretas.

- Tampoco hay diálogo sin esperanza.- No habrá diálogo si no existe en los sujetos un pensar verdadero.- El diálogo implica la responsabilidad social y política del hombre. De suerte que si no hay diálogo, verdadera comunicación, tampoco habrá verdadera educación; el diálogo implica siempre una relación de empatía y se funda en un acto amoroso, humilde, crítico, esperanzado, confiado, creador.

3.2.1.6 El diálogo comienza en la búsqueda del contenido programático

El diálogo es el acto que consiste en la devolución organizada, sistematizada y acrecentada de los elementos que el pueblo ha entregado en forma desorganizada. Es

vital no perder de vista la situación existencial y concreta, reflejada en el conjunto de aspiraciones, para poder organizar el contenido programático. El momento de la búsqueda es lo que instaura el diálogo en la educación como práctica de la libertad; es el lugar en que se realiza la investigación de los temas generadores.

El papel del educador humanista consistirá entonces no en hablar a los educandos sobre su visión del mundo ni mucho menos tratar de imponérsela sino dialogar con él compartiendo y problematizando ambas visiones.

3.2.1.7 El diálogo en las relaciones hombre-mundo

No se trata de que el hombre sea objeto de investigación, sino que se pretende investigar su pensamiento-lenguaje, los niveles de percepción que tiene y su visión del mundo, en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores.

El punto de partida es la diferencia radical existente entre el ser humano, consciente de sí mismo, de los demás y de la realidad del mundo, y el animal. Esta distinción lleva a considerar las situaciones límites ya no como frontera entre el ser y la nada, sino como frontera entre el ser y el ser más.

3.2.1.8 El diálogo y la investigación de los temas generadores

Al indagar sobre los temas generadores se debe apreciar el trabajo conjunto entre los investigadores y el pueblo; no se puede pensar por los otros ni para los otros, ni sin ellos. La investigación tiene que tener siempre la presencia de la criticidad. Tanto más se investiga, tanto más se educa.

Justificando su presencia con la explicación del porqué, el cómo y el para qué de la investigación, se inicia la experiencia. Necesario es establecer una relación de simpatía y confianza mutuas. Lograda una visión de la totalidad se intentará una escisión con el fin de ampliar la comprensión.

Los temas que fueron captados jamás deberán ser encerrados en esquemas, pues perderían la riqueza de su interpretación. No obstante, se hace necesario un proceso

de reducción en el que el especialista busque los núcleos fundamentales entre sí, dándoles una visión general. Una vez realizada la reducción temática se selecciona el material didáctico y se comienza el desenvolvimiento en el proceso de una educación liberadora.

"Lo importante, desde el punto de vista de la educación, liberadora y no bancaria, es que, en cualquiera de los casos, los hombres 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."

3.2.1.9 Un quehacer que humaniza

El aspecto humanista de la educación es de carácter concreto y no abstracto. Humanismo que no se nutre de la visión idealista o prefabricada por la imaginación, ni tampoco incluye la concretización de un modelo temporal, sino que el humanismo que se impone en el acto comunicativo se basa en la ciencia y no en la doxa ni en la sola expresión humanitaria; es el humanismo que, en la búsqueda de liberación, rechaza toda manipulación; humanismo que es acción transformadora de estructuras cosificantes; humanismo que es esperanza crítica y que rechaza tanto la desesperación como el optimismo ingenuo.

"Su esperanza crítica se basa en una creencia, también crítica: los hombres pueden hacer y rehacer las cosas, piden transformar al mundo Creencia donde haciendo y rehaciendo las cosas y transformando al mundo, los hombres pueden superar la situación en que están siendo un casi no ser, y pasan a ser un estar siendo en búsqueda de un ser más."

Es en este humanismo científico, como lo llama Freire, es donde debe apoyarse la acción comunicativa. Un humanismo verdadero rechaza la postura antidialógica. El único camino posible que se puede proponer es el de la dialogicidad. Ser dialógico para el humanismo verdadero es vivenciar ese diálogo; es no conquistar, dividir, manipular, invadir culturalmente; sino co-laborar, unir, organizar para rescatar y enriquecer su cultura.

En último término es:"(..) El encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos. Este encuentro amoroso no puede ser, por esto mismo, un encuentro de inconciliables"

En la dialogicidad educador-educando, ambos desarrollan una postura crítica de la que resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción. Saber que refleja al mundo y a los hombres justificándose en su transformación. Es un problematizar dialogando que supera el antiguo magister dixit. De manera que un pensador que reduce toda la objetividad al hombre y a la conciencia -solipsismo-, inclusive la existencia de los demás hombres, no puede hablar de la dialécticidad entre subjetividad y objetividad, como tampoco admitir la existencia de un mundo concreto con el cual tiene una relación permanente. Es un tipo de pensadores que:

"En verdad, no quieren correr el riesgo de la aventura dialógica, el riesgo de la problematización, y se refugian en sus clases discursivas, retóricas, que funcionan como si fuesen 'canciones de cuna' Deleitándose, narcisísticamente, con el eco de sus 'palabras', adormecen la capacidad crítica del educando. El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan."

Rechazar la problematización dialógica es caer en la práctica que deposita un falso saber, que domestica a los hombres y alienta la invasión cultural.

La educación para ser en verdad humanista tiene que ser liberadora y no manipuladora y una de sus preocupaciones básicas debe ser la profundización de la toma de conciencia, que se opera en los hombres al actuar.

3.2.2 La educación como quehacer político

Si educación liberadora es educar en y para la justicia, en la esperanza, y en el marco de una utopía humanista que se cristalizará en una nueva sociedad, hemos de admitir, como lo han hecho tantos otros, que la praxis educativa tiene una dimensión política que no podemos soslayar. Porque una sociedad despolitizada es como un cuerpo sin

alma. Es decir, cuando una sociedad siente apatía por el compromiso político es como si se negara a seguir viviendo. La tendencia a la despolitización progresiva, según Carlos Giner, es un síntoma de crisis en la vida democrática.

La dimensión política de Freire se expresa en el concepto de concientización. Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de adquisición de conocimiento, sino que se prolonga hasta la creación de uno nuevo; de la misma manera la concientización no puede terminar en la etapa de la develación de la realidad. De modo que alfabetización y concientización son momentos de un mismo proceso en donde la educación se politiza y la política educa.

Concientización que sólo puede existir cuando a la vez que conozco experimento la realidad dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo realidad y conciencia, práctica y teoría. Ahora bien, si la concientización no puede producirse sin la revelación de la realidad objetiva, como objeto de conocimiento para aquellos sujetos implicados en el proceso, entonces esta revelación no es aún suficiente para una concientización auténtica. Esta lo será cuando la práctica de revelar la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformar la realidad.

¿Qué es la concientización?

"La concientización significa que cada hombre adquiere una conciencia profunda, muy crítica, muy racional de la situación en que vive, de la situación social, económica, política, histórica, de la realidad en que él está viviendo (...) La concientización tiene que ser un cambio interno, un cambio que se produce en mi mente, en mi conciencia y que me permite ver claro todo el tiempo por mis propios medios-"

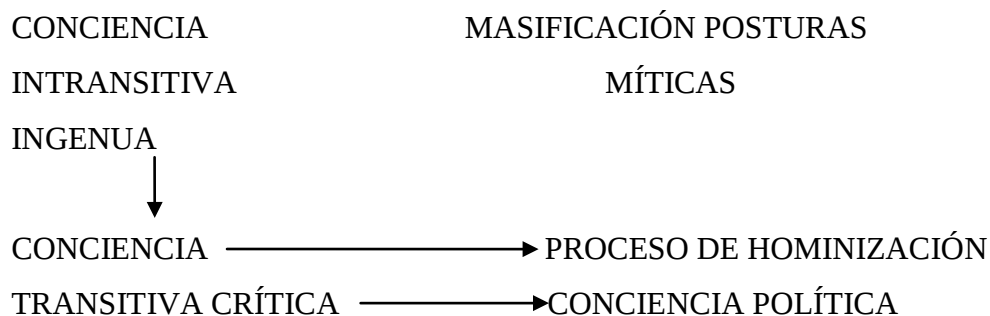
Por eso se dice que nadie concientiza a nadie. Cada uno tiene que pasar por ese proceso de auto transformación, de tomar conciencia crítica

Proceso de concientización.CONCIENCIA

MÁGICA

INTRANSITIVA





En el proceso de la concientización se deben evitar dos peligros: espontaneismo y autoritarismo. En el primer caso, el proceso de transformación radical de las estructuras y de las mentalidades se dispersa en acciones aisladas, ineficaces, suscitando la recuperación o la represión; en el segundo, se ahoga la capacidad de acción consciente de las masas populares, transformadas en simples objetos de manipulación; en ningún caso se trata de concientización.

La concientización no es sólo el desarrollo de la toma de conciencia de la causalidad empírico-cultural, sino también, y sobre todo, una disposición y una praxis. La orientación de esa praxis es hacia la organización popular que permita la gestación de la conciencia crítica en una comunidad ya alfabetizada.

3.2.2.1 El saber general: democrático

El mito de la neutralidad de la educación, que llega a negar la naturaleza política del proceso educativo, en el que nos comprometemos al servicio de la humanidad, entendida como una abstracción, es el punto de partida para comprender las diferencias fundamentales entre una práctica ingenua, que también puede ser astuta, y la crítica.

"Desde el punto de vista crítico es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo como negar el carácter educativo del acto político."

Es en este sentido como se entiende que todo partido político es siempre educador. Esto no significa que se agote ni la comprensión del proceso educativo, ni el acto

político. Entendamos entonces por qué no es posible pensar siquiera la educación sin estar atentos a la cuestión del poder. Pero habrá que tener cuidado en no afirmar que una educación sistemática es una pura reproducción de la ideología dominante, teniendo presente la imposibilidad de la educación neutra.

"En la medida en que comprendamos la educación, por un lado reproduciendo la ideología dominante, pero por el otro proporcionando, independientemente de la intención de quien tiene el poder, la negación de esa ideología (o su desvelamiento) por la confrontación entre ella y la realidad (como de hecho está siendo y no como el discurso oficial dice que es), realidad vivida por los educandos y por los educadores, percibimos la inviabilidad de una educación neutra."

La coherencia entre la opción proclamada y la práctica es una de las exigencias básicas que debe evidenciarse en el educador crítico; por ende, no se realizará a través de una práctica manipuladora -castrada y autoritaria-, ni tampoco por medio de una práctica espontaneista, licenciosa e irresponsable.

"Desdichadamente, no siempre muchos de nosotros, educadoras y educadores que proclamamos una opción democrática, tenemos una práctica coherente con nuestro discurso avanzado. De ahí que nuestro discurso, incoherente con nuestra práctica, se convierta en pura palabrería".

Es preciso, también, que en la educación se descubra la necesidad de vivir, en la práctica, el reconocimiento obvio de que ninguno de nosotros está sólo en el mundo.

"Cada uno de nosotros es un ser en el mundo, con el mundo y con los otros. Vivir o encarnar esta comprobación evidente, en cuanto educador o educadora, significa reconocer a los otros (...) el derecho a decir su palabra. Derecho de ellos a decir al cual corresponde nuestro deber de escucharlos".

El escuchar implica también hablar, es decir, nos corresponde hablar con y no sólo a ellos que sería una forma arrogante, elitista y autoritaria.

"Quien sólo habla y nunca oye; quien 'inmoviliza' el conocimiento y lo transfiere a estudiantes, no importa si de escuelas primarias o universitarias; quien oye apenas el eco de sus propias palabras, en una especie de narcisismo oral; quien considera

petulancia de la clase trabajadora el reivindicar sus derechos; quien piensa, por otra parte, que la clase trabajadora es demasiado inculta e incapaz, y por lo tanto necesita ser liberada desde arriba, no tiene en realidad nada con la liberación ni con la democracia. Por el contrario, quien así actúa y piensa, consciente o inconscientemente, ayuda a la preservación de las estructuras autoritarias”.

Será preciso también, respetar los niveles de comprensión de la realidad y no imponérselos. Ello exige la humildad necesaria para que se asuma también su criticidad, superando con ella nuestra ingenuidad.

"Sólo educadoras y educadores autoritarios niegan la solidaridad en el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos; sólo ellos separan el acto de enseñar del de aprender, de tal modo que enseña quien se supone sabiendo aprende quien es visto como no sabiendo nada."

Es una responsabilidad del educador, no sólo la línea de la educación crítica, que es esencial, sino también para la vida democrática.

"Una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas y en la cual hasta transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo intelectual de las instituciones, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos. Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política."

Aunque estamos seguros de que no podrá darse una democracia sin una educación democrática, ni podrá existir una educación auténtica, si no es en un sistema o clima político democrático.

Cierto que la proyección de la democracia no se ve con buenos ojos por la élite dominante y tampoco por la clase media. Los primeros asustados por los posibles cambios y, por ende, la desestabilidad del status, tienden a silenciar a las masas populares domesticándolas por la fuerza o con soluciones paternalistas; los segundos porque aspiran siempre a la ascensión y a los privilegios de la clase protegida. De ahí su posición reaccionaria frente a un nuevo proceso.

Este cambio, con la debida educación, debe lograr una adecuada preparación en la otra parte, la mayoría, para que no sea presa de los irracionalismos.

Nuestro autor enumera algunos elementos que considera imprescindibles:

- Proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarrollo, frente a una civilización industrial.
- Que posibilite al hombre para la discusión e inserción valiente de su problemática.
- Que lo coloque al hombre en diálogo constante con el otro.
- Que lleve al hombre a procurar la verdad en común: oyendo, preguntando e investigando.
- Que le desafíe a superar su visión ingenua y focalista de la realidad y sustituirla por otra crítica y totalizante.
- Que le ayude a evitar la dicotomía entre la intención, que es la política, y los métodos y técnicas que le llevarán a su realización.
- Si una de las notas esenciales de la democracia es el cambio, por lo mismo se debe de preparar una conciencia más flexible frente a una rigidez mental, producto del estado masificante.

La verdadera democracia no debe desconocer las condiciones culturales de una formación paternalista y vertical; tampoco las nuevas condiciones. Se trata de aprender la democracia en la propia vivencia.

"Es verdad que existe un saber que se ofrece al hombre experimentalmente, existencialmente, éste es el saber democrático".

Por tanto, se exige una educación valiente que lleve al hombre a tomar una nueva posición ante los problemas de la vida. Una posición de intimidad con ella y no de afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones.

Es preciso reconocerse inexperto para la democracia, pero que se busca y se lucha por una mejor participación. De aquí que ya no sólo es un problema educativo alfabetizador, sino que además propicie la inexperiencia democrática.

"Cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es. Tanto más democrático, cuanto más ligado a las condiciones de su circunstancia. Tanto menos experiencias democráticas exigen de él el conocimiento crítico de su realidad, participando en ella, intimando con ella, cuanto más superpuesto esté a su realidad e inclinado a formas ingenuas de encararla formas ingenuas de percibirla, formas verbosas de representarla-, cuanto menos crítica haya en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos."

Para Freire la causa de esta inexperiencia se debe al verbalismo, a la palabra sin fundamento; él propone una posición más indagadora, más inquietante, creadora, verdaderamente humanista, y no el mero conocimiento memorizado.

"La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellos no sólo pueden sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su consciente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de su propia democracia. La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate; el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa."

Ahora, si aplicamos estos conocimientos al campo político, pensamos que si desde el punto de vista lingüístico el educando es aquel o aquella que no sabe leer o escribir, el analfabeto político no importando si sabe o no leer y escribir, es aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de la realidad ya de sus relaciones con el mundo ya de la realidad social. Desde esta perspectiva, muchos educandos son, sin embargo, políticamente instruidos, mucho más que ciertos letrados, dado que la práctica política de los unos les enseña lo que los últimos no aprenden o no han conseguido aprender en los libros, bajo pretexto de imparciales en el saber.

"En su decantada imparcialidad, se aproximan a la realidad en estudio con 'guantes' y máscaras' para no contagiar ni contagiarse".

De manera que podríamos comparar al analfabeto político, entregado a sus prácticas con el que leyendo un texto no percibe, sin embargo, lo que lee.

"La dicotomía entre teoría y práctica, la universalidad de un conocimiento exento de condicionamiento histórico-sociológico, el papel de la filosofía como explicación del mundo e instrumento para su aceptación, la educación como pura exposición de hechos, como transferencia de valores abstractos, de la herencia de un saber casto, todo eso son creencias que la conciencia ingenua del 'analfabeto' político siempre proclama."

3.2.2.2 El saber especializado: compromiso del profesional con la sociedad

En el caso del profesional tendrá que unir a su compromiso genérico, como ser humano inmerso en un mundo por transformar, el compromiso como especialista.

"En cuanto profesional' (...), no puedo, mientras ejerza un quehacer atributivo, negar el sentido profundo del quehacer sustantivo y original. Cuanto más me capacito como profesional, cuanto más sistematizo mis experiencias, cuanto más me sirvo del patrimonio cultural, que es patrimonio de todos y al que todos deben servir, más aumenta mi responsabilidad con los hombres."

En una sociedad de clases el educador tiene características específicas:

- Se está al servicio de la clase dominante o al servicio de la clase dominada. "Este instante provoca de un lado la retirada de algunos, o su silencio, su acomodación; de otro, sin embargo, nuevas adhesiones. Una de las diferencias fundamentales, sin embargo, entre los que desertan y los que quedan, consiste en que los últimos asumen la existencia como tensión dramática entre el pasado y el futuro, entre la muerte y la vida, entre quedar y partir, entre crear y no crear, entre decir la palabra o el silencio castrador, entre la esperanza y la desesperación, entre ser y no ser."
- El papel del educador remite al propio camino de aproximación al contenido, al método de trabajo, al modo de conocer. "Está claro que un educador reaccionario opera metodológicamente en forma diferente que un educador

revolucionario. Los caminos de ambos (...) no pueden ser los mismos: uno detenta la posesión del objeto del conocimiento por él y por su clase; el otro no se considera poseedor del objeto de conocimiento sino conocedor de un objeto a ser develado y también a ser asumido por el educando."

- Deberá evitar burocratizar su compromiso, sirviendo más a los medios que al fin que es el hombre, invirtiendo con profundo dolor los valores. "En una cultura del silencio, los intelectuales puestos en las condiciones de alienación, son seres nostálgicos, continuamente atraídos por las sociedades manipuladoras y vueltos de espalda a su propia realidad. Su sueño imposible es mimetizar al colonizador, más bien que llegar a ser ellos mismos."
- Envuelto en el compromiso del profesional se encuentra la exigencia de un constante perfeccionamiento; que es superación del especialismo -que no especialidad- con la apertura de su visión al mundo."Debe ir el profesional ampliando sus conocimientos en torno del hombre, de su forma de estar siendo en el mundo, reemplazando por una percepción crítica, la percepción ingenua de la realidad, con la cual los especialismos estrechos lo deforman. "
- No puede dejarse seducir por la tentación mítica de la esclavitud a la técnica. Como tampoco debe sentirse como habitante de un extraño mundo; dueño de la verdad y del saber; habitante de un ghetto de donde sale mesiánicamente para salvar a los ignorantes e incapaces.
- Indispensable realizar un acto comprometido, una verdadera praxis. Ahora bien, si la praxis es la manera humana de existir, no significa que no haya condicionamientos. La relación hombre-mundo, que implica transformación de la realidad, la condiciona. Pero si la realidad les impide su actuar y pensar

auténticos, ¿cómo puede entonces transformarla para que les permita la acción y reflexión verdaderos?

Obstaculizados los hombres, como seres de compromiso, se descubren heridos en sí mismos. Compromiso con un mundo por humanizar. Compromiso que sólo existe en el engarzamiento con la realidad. El existenciarlo exige un acto valiente, decidido y consciente en donde los hombres han dejado su indecisión, su indiferencia y se han despedido de su neutralidad."La neutralidad frente al mundo, frente a lo histórico, frente a los valores, refleja simplemente el miedo que tiene uno de revelar su compromiso. Este miedo, casi siempre, resulta del hecho de que los que se dicen neutros están 'comprometidos' contra los hombres, contra su humanización. Están 'comprometidos' consigo mismos, con sus intereses o los intereses de grupos a los cuales pertenecen. Y como éste no es un verdadero compromiso, asumen la neutralidad imposible."

Es imposible un compromiso verdadero si se tiene una conciencia ingenua de la realidad y de los hombres. El verdadero compromiso es la solidaridad con los que están cosificados y no con los que niegan el compromiso solidario. Comprometerse con la deshumanización es asumirla no con gestos de falsa generosidad, ni tampoco con actos unilaterales.

"No es posible compromiso auténtico si, al que se piensa comprometido, la realidad se le presenta como si fuera algo dado, estático e inmutable. Si mira y percibe la realidad encasillada en departamentos estancos. Si no la ve y no la capta como una totalidad, cuyas parcialidades se encuentran en permanente interacción."

¿El compromiso educador-educando revela una igualdad o una diferencia? ¿Cómo entenderlo?

"Realmente yo nunca dije que el educador fuera igual al educando. Al contrario, siempre dije que la afirmación de esa igualdad es demagógica y falsa. El educador es diferente al educando. Pero esa diferencia en la perspectiva de la revolución no puede ser antagónica. La diferencia se torna antagónica cuando la autoridad del educador se enfrenta a la libertad del educando y se transforma en autoritarismo (...) Esa es mi

posición y por eso me sorprende cuando dicen que yo defiendo una posición no directiva, como si yo pudiese negar el hecho incontrastable de que la naturaleza del proceso educativo es siempre directiva, tanto si es hecho por la burguesía o por la clase trabajadora”.

Y, ¿cómo comprometerse?

En el momento en que la sociedad se vuelva sobre sí y se inscriba en la búsqueda difícil de su autenticidad, comenzará a dar señales inequívocas de preocupación por su proyecto histórico, en un clima de participación. Y cuanto más crece esta preocupación, se torna más favorable el clima para el compromiso.

De todas estas consideraciones y reflexiones resulta evidente que según sea el estilo y opción educativas que desarrollemos estaremos formando un tipo de ser humano. Querámoslo o no reconocer, la educación es siempre una producción de una determinada antropología. Por un lado, tal como sea la concepción de hombre así será el tipo de orientación educativa-pedagógica que se tome; por otro lado, la pedagogía educativa condicionará de manera total la imagen de ser humano que llegará a ser.

Reflexiones finales

Vivimos tiempos difíciles, la diversa problemática actual en distintos sectores sociales parece muchas veces habernos rebasado. Vivimos tiempos de perplejidad, de desasosiego, de interrogación, y pienso que es un momento ideal para poner en tela de juicio falsas creencias, ideologías, mitos y prácticas educativas que necesitan someterse a crítica e interrogarnos sobre ellas. Se habla mucho y constatamos por diversas manifestaciones que nuestra sociedad mexicana vive una crisis muy profunda, tanto en lo político, lo cultural, lo social, etc. Problemas como la discriminación, la pobreza, la violencia, el narcotráfico parecen ir en aumento. Creo que es impensable un proyecto nuevo de sociedad y de humanidad más democrática, más equitativa, menos corrupta sin una reflexión sobre el quehacer educativo. Es de vital importancia reflexionar, una vez más, hasta qué punto la educación es capaz de combatir las realidades sociales que generan los sistemas ideológicos, políticos y económicos actuales.

En México, el derecho a recibir una educación integral que fomente ideales como la justicia, la democracia, la dignidad del ser humano, que sea libre de prejuicios y de discriminaciones no existe en términos jurídicos. No hay instancias ante las cuales las personas puedan demandar, litigar y esperar una sentencia, ni de instituciones judiciales que hagan valer este derecho. Y creo que aunque existieran no servirían de mucho dada la situación corrupta de esta clase de instituciones.

Sabemos también, por cifras que arrojan estadísticas del Observatorio Mexicano de la Educación, que hay un incremento de actos violentos, de hostilidad y de discriminación en ámbitos escolares.

Dicho lo anterior, se vuelve cada vez más clara la urgencia de una praxis educativa que tenga en claro como finalidad última, que el ser humano lleve una existencia más

digna, ajena a prácticas violentas, ya que ésta, en todas sus expresiones y modalidades aleja al hombre de una existencia más auténtica y responsable. Un quehacer educativo así es condición esencial para el ejercicio de los derechos civiles, sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales de todos. Además que una reflexión filosófica sobre la educación puede llegar a constituir una importante fuerza movilizadora en la sociedad mexicana.

Una de las misiones de la filosofía desde su nacimiento en Grecia ha sido la de dar orientación a la vida y brindar un camino hacia la sabiduría. Sabiduría en la vida personal, así como sabiduría en las formas de relacionarnos con los otros y vivir en comunidad. Tiene razón Luis Villoro al decir que la vocación de la filosofía es que sea una orientación hacia una vida buena, una existencia auténtica, donde el ser humano sea cuidadoso de sí, responsable de sí.

Debe actualmente reflexionar sobre los valores que dan sentido a la vida, sobre los fundamentos éticos sobre los que descansa la educación. El trabajo filosófico es muy importante porque constituye un elemento de reforma social. La filosofía es la encargada de mostrar cómo son las cosas y que tenemos una responsabilidad de hacer algo en contra de eso. La reflexión filosófica no debe estar desligada de la realidad que vivimos.

Lo maravilloso de la filosofía, pienso, es que es un instrumento para lograr una “reforma de la inteligencia” como decía Spinoza. Cuando cumple con su función crítica y de reforma tiene un impacto en la sociedad.

Freire hizo hincapié en la necesidad de decir adiós a una filosofía repetidora de la filosofía europea y americana que no se ocupaba ni problematizaba nuestra realidad socio-histórica. Decirle adiós a la filosofía descomprometida que se esconde bajo el

escudo de la objetividad (neutral) y que no tiene el compromiso de impactar en la realidad con el afán de una transformación de ésta.

La educación a lo largo de la historia ha experimentado grandes transformaciones, ha tenido que relacionarse con diversos pensadores como Paulo Freire para adquirir un verdadero sentido humanista. El pedagogo Comenio, en 1648 escribía: la escuela es para con sabiduría pensar, con honestidad actuar, hablar con propiedad. *Sapienter Cogitare, Honeste Operari, Loqui Argute*. Tomás Masaryk comentó: “para Comenio la escuela es un taller forjador de hombres, su misión es elevar al hombre, no solamente como individuo, sino también como miembro de una comunidad”¹²⁴ Freire recupera la importancia debida al quehacer reflexivo del ser humano, sobre todo a mostrarle la vía para ser crítico y convertirse en un transformador de la realidad.

La educación como formación humana es todo un proceso, es todo un logro, pero debe asumirse como una necesidad para alcanzar la transformación que los pueblos requieren frente a las condiciones que se viven mundialmente.

“Transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar”¹²⁵

Una educación que nos invite a reflexionar sobre la realidad, sobre lo que cada individuo vive en su entorno, a analizar su vivencia, en tomar decisiones y finalmente luchar por una transformación, es lo que el ser humano requiere en la actualidad para

¹²⁴ Comenio, Juan Amós, *Didáctica Magna*, Porrúa, México, 2006, p.XXVI

¹²⁵ Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, Ed. Paz e Terra, Brasil, p. 11

ser cada vez mejor y darse a los demás de manera desinteresada y en un ambiente de fraternidad hacia los otros.

La realización o culminación de la reflexión filosófica sobre la educación sólo puede ser la práctica ética y crítica transformadora.

Después de recorrer el camino trazado por la presente investigación, quedaron al descubierto numerosas intuiciones en la gran obra de Paulo Freire y se puede concluir con las siguientes afirmaciones:

El autor en estudio no puede encontrarse, pienso, en las notas características que asigna a su antropología; sino que ésta se descubre al haberle dado cohesión, consiguiendo una orientación común, y haberla colocado al servicio de una pedagogía concreta. Freire ha logrado que una antropología humanista, personalizadora, siempre en tensión de búsqueda hacia el futuro, pudiera cristalizarse en una pedagogía liberadora.

La imposibilidad neutra de la praxis educativa. De aquí que el proyecto educativo freiriano sea una propuesta legítima en la praxis que opta por la liberación plena de los hombres, en contraposición con la que busca domesticarlos, adaptarlos, someterlos. Por tanto, algunos fundamentos filosóficos de la educación problematizadora que libera pienso, serán los siguientes:

- Tiene en cuenta la vocación ontológica del hombre: Es un ser en el mundo, en construcción. Es un proyecto con la posibilidad de abrazar una existencia auténtica. Ser sujeto responsable y cuidadoso de sí.
- Provoca una concientización en la persona para que, transformando el mundo, entable relaciones intersubjetivas con los demás; y respondiendo a los desafíos planteados por su entorno, promueva la cultura y escriba o reforme la historia.
- Responde a la pregunta esencial de la filosofía de la educación: ¿Para qué se educa? ¿Cuáles son los fines de la educación? busca la transformación de los

hombres y de las sociedades, que se constituyan en sujetos humanizados y humanizantes.

- Deben estar adaptados al fin que se persigue los contenidos, programas y métodos. Inaceptable, pues, la simple preparación de cuadros técnicos o la mera transmisión de conocimientos.
- Desemboca en un compromiso político. La apoliticidad, consecuencia de una postura domesticadora, esconde siempre una opción deshumanizante.

Considero que Paulo Freire es un pensador que tiene pleno sentido universal y vigencia. El pedagogo brasileño nos enseña que en el hecho de tomar en cuenta al otro nos va la propia vida. Sin duda, la utopía de los seres humanos colaborando, conversando y, sobre todo, escuchándose, está llena de sentido y vigencia. Aún cuando se reconoce que el máximo valor de la propuesta freiriana radica en la de ser un sujeto inacabado, producto de una reflexión que constituye un diálogo desafiante, se advierte también:

La ausencia de elementos que son constitutivos de la formación integral de la persona, como son los valores.

La antropología freiriana no corresponde a una estructura sistemática, ya que solamente trata de responder a una situación concreta, situada y con una problemática muy específica. De ahí que los resultados sean condicionados.

Falta claridad en su propuesta gnoseológica.

El proyecto ha resultado efectivo en el campo de la alfabetización de adultos y en contextos rurales, ¿pero en el ámbito escolar y lugares citadinos, que son tan importantes, que respuesta se espera'?

Imprecisa la actividad directiva de la educación. Utilización reductiva para algunos términos como cultura, utopía, mito, política. Hay una ambigüedad en la utilización de la categoría "realidad"; esto afecta sobre todo al punto de partida, a la autonomía y a

la misma relación de las ciencias que convergen en el pensamiento freiriano: la pedagogía, la educación y la política.

Glosario

Acto creador. Se da cuando el educando aprehende críticamente la necesidad de aprender a leer y escribir; lo consigue en la medida que la alfabetización es más que el simple dominio mecánico de técnicas. Implica una actitud de creación y recreación y una auto-formación de la que puede resultar una postura actuante del hombre sobre su contexto. (Educación y Cambio, p. 74).

Acto de leer. Es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. (La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación, p. 17).

Ad-mirar. Significa objetivar la realidad, aprehenderla, como campo de su acción y reflexión. Hay que penetrarla, cada vez con mayor lucidez, para descubrir las interrelaciones verdaderas de los hechos posibles. (¿Extensión o Comunicación?. La Concientización en el Medio Rural, p. 33).

Codificaciones temáticas. Son representaciones de situaciones existenciales. Representan una dimensión dada de la realidad tal cual la viven los individuos y ésta se propone a su análisis en un contexto diferente de aquel en el cual ellos la viven. (¿Extensión o Comunicación? La Concientización en el Medio Rural, p. 104).

Concientización. Es el proceso por el cual, en la relación sujeto-objeto, el sujeto se torna capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto. Significa que cada hombre adquiere una conciencia profunda, muy crítica, muy racional de la situación en que vive. Tiene que ser un cambio interno, un cambio que se produce en la mente, en la conciencia y que permite ver con claridad por los propios medios. Por ello nadie concientiza a nadie. Cada quien tiene que pasar por ese proceso de auto transformación. (La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación, p. 38; ¿Qué es la Concientización y Cómo Funciona?, pp. 85 y 87).

Cultura. Adquisición sistemática de la experiencia humana; incorporación crítica y creadora y no yuxtaposición de informes o prescripciones dadas. (La Educación Como Práctica de la Libertad, p. 105).

Cultura del silencio. Cultura de los pueblos o de las clases dominadas, a los cuales los pueblos opresores o clases dominantes han rehusado las palabras, los modos de expresión, el lenguaje propio. Su silencio es interpretado a veces como un signo de muerte o de adhesión total; de hecho, encubre, con frecuencia, una vida subterránea, la cual podrá manifestarse de nuevo un día. (Experiencias de Concientización. Posiciones dialécticas y Perspectivas, pp. 41-42).

Estudiar. No es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. (La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación, p. 53).

Existir (Ser). Es un concepto dinámico. Implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con su Creador. Por ello el hombre está llamado a "ser más". (La Educación como Práctica de la Libertad, p. 53).

Masificación. No es el proceso de emersión de las masas, del cual resulta su presencia en búsqueda de afirmación y de participación histórica, sino un estado en el cual el hombre, aún cuando piense lo contrario, no decide. Es deshumanización; es alienación. Lo irracional y lo mítico están siempre asociados a ella. (Extensión o Comunicación?. La Concientización en el Medio Rural, p. 45).

Palabra verdadera. La palabra articulada, con la que los hombres comunican y expresan el mundo es la unidad indivisible entre la reflexión y la acción. Así, en sentido estricto, palabra, es trabajo y, por consiguiente, praxis. Entonces, decir la palabra verdadera es transformar el mundo. (La Educación de los Adultos como Acción Cultural, p.38).

Praxis. Es el conjunto de la acción-reflexión, reflexión-acción de los hombres sobre el mundo y sobre ellos mismos para lograr una transformación liberadora que nunca se acaba. La acción es auténtica praxis cuando el conocimiento que aporta es el objeto de una reflexión crítica. (Experiencias de Concientización. Posiciones Dialécticas y Perspectivas, p. 45)

Problematización. No es entretenimiento intelectual, alienado y alienante, una fuga de la acción, un modo de disfrazar la negación de lo real. Inseparable del acto

cognoscente es, como éste, inseparable de las situaciones concretas. (¿Extensión o Comunicación? La Concientización en el Medio Rural, p.95).

Revolución cultural. Es el esfuerzo máximo de concientización que es posible desarrollar a través del poder revolucionario, buscando llegar a todos sin importar las tareas específicas que éste tenga que cumplir. (Pedagogía del Oprimido, p. 207).

Situación existencial (límite). Determinante histórico aplastante que, al no ser percibido como tal, sólo conduce a la adaptación. Es el fundamento del llamado a la libertad. (¿Extensión o Comunicación? La Concientización en el Medio Rural, p. 104).

Tema generador. Es buscar el pensamiento del hombre sobre la realidad y su acción sobre esta realidad que está en praxis. (Qué es la Concientización y Cómo Funciona?, p. 43).

Utopía. No es lo irrealizable; tampoco es el idealismo. Es la dialectización de los actos de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante. Es un acto de conocimiento. Pero entre el momento del anuncio y su realización hay algo que debe ser puesto en evidencia: el anuncio es de un pre-proyecto porque es en la praxis histórica en donde se hace proyecto. Es obrando como cobra vida ese proyecto. (Qué es la Concientización y Cómo Funciona?, p. 35).

Violencia. Es esencialmente la prohibición de ser. Se da cuando los hombres, seres históricos e insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no son el sujeto de su propio movimiento. (Pedagogía del Oprimido, p. 98).

Bibliografía

- AVILA SALAS Adán, Fundamentos Filosóficos del Pensamiento Antropológico y Pedagógico de Paulo Freire, Universidad La Salle, México, 1988.
- BERGER Gastón, L'Homme Moderne et son Education, Presses Universitaires de France, Paris, 1962.
- BLAN GIMENO José, La Educación en América Latina y el Caribe en el último Tercio del Siglo XX, UNESCO, Paris, 1981.
- BROUDY Harry S., Filosofía de la Educación, Limusa, México, 1977.
- CARNOY Martin, La Educación como imperialismo Cultural, Siglo XXI, México, 1990.
- CHATEAU Jean, Filosofía y Política de la Educación, Editorial Nova, Buenos Aires, 1966.
- COMENIO Juan Amós, Didáctica Magna, Porrúa, México, 2006.
- CONTRERAS Mario, La Educación en el Brasil, El Caballito, México, 1985.
- CRUZ ACOSTA Joao, Esbozo de una Historia de las Ideas en el Brasil, FCE, México, 1957.
- CURLE Adam, Educación Liberadora, Herder, Barcelona, 1977.
- DUSSEL Enrique, Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión, Trotta, Madrid, 2002.
- ESCOBAR GUERRERO Miguel, Paulo Freire y la Educación Liberadora, El Caballito, México, 1985.
- ESCOBAR GUERRERO Miguel, Educación Alternativa. Pedagogía de la Pregunta y Participación Estudiantil, UNAM, México, 1990.
- FORNET BETANCOURT Raúl, Estudios de Filosofía Latinoamericana, UNAM, México, 1992.
- FRANCO Fausto, El Hombre Construcción Progresiva: la Tarea Educativa de Paulo Freire, Marsiega, Madrid, 1973.
- FREIRE Paulo - FAUNDEZ Antonio, Hacia una Pedagogía de la Pregunta, La Aurora, Buenos Aires, 1986.
- FREIRE Paulo - ILLICH Iván - PIERRE Furter, Educación para el Cambio Social. Tierra Nueva, Buenos Aires, 1974.
- FREIRE Paulo - SALAZAR BONDY Augusto, ¿Qué es la Concientización y Cómo Funciona? CAUSACHUN, Lima, 1975.
- FREIRE Paulo, Acción Cultural para la Libertad, Tierra Nueva, México, 1983).
- FREIRE, Paulo, Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una Experiencia Pedagógica en Proceso. Siglo XXI, México, 1977.
- FREIRE, Paulo,

Educación y Cambio, Búsqueda, Buenos Aires, 1976

FREIRE, Paulo, ¿Extensión o Comunicación?. La Concientización en el Medio Rural, Siglo XXI, México, 1982.

FREIRE, Paulo, La Educación como Práctica de la Libertad, Siglo XXI, México, 1996.

FREIRE, Paulo, La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación. Siglo XXI, México, 1997.

FREIRE, Paulo, Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI, México, 2004

FREIRE, Paulo, Pedagogía de la Esperanza, Siglo XXI, México, 1998.

FREIRE, Paulo, Cartas a quien pretende enseñar, Siglo XXI, México, 1993.

FROMM Erich, El Miedo a la Libertad, Paidós, México, 1991

GIROUX Harry A., Los Profesores como Intelectuales: Hacia una Pedagogía Crítica del Lenguaje, Paidós, México, 1990.

GONZALEZ CASANOVA PABLO - AA. VV., América Latina: Historia de Medio Siglo. I. América del Sur, Siglo XXI, México, 1991.

GONZALEZ CASANOVA Pablo, Imperialismo y Liberación, Siglo XXI, México, 1990.

GRAMSCI Antonio, Introducción a la filosofía de la praxis, Península, Barcelona, 1972.

GUTIERRES Francisco, Educación como Praxis Política, Siglo XXI, México, 1990.

HEIDEGGER Martin, Ser y Tiempo, Trotta, Madrid, 2003.

I. NO. D. E. P. EL Mensaje de Paulo Freire. Teoría y Práctica de la Liberación. Marsiega, Madrid, 1980.

ID., Entrevistas con Paulo Freire, Gernika, México, 1983.

ID., La Praxis Educativa de Paulo Freire, Gernika, México, 1979.

ID., Paulo Freire. Educación y Concientización, Sígueme, Salamanca, 1980.

JASPERS Karl, La Filosofía de la Existencia, Aguilar, Argentina, 1980.

KANT Immanuel, Pedagogía, Akal, Madrid, 2006.

MARCEL Gabriel, Ser y Tener, Caparrós, Madrid, 2003.

MARCUSE Herbert, El Hombre Unidimensional, Ariel, Barcelona, 1998.

MAGALLON ANAYA Mario, Dialéctica de la Filosofía Latinoamericana. Una Filosofía en la Historia, UNAM, México, 1991.

MOUNIER, Emmanuel, El personalismo, Sígueme, Salamanca, 2002.

REALE Giovanni, ANTISERI Dario, Historia del pensamiento filosófico y científico, Tomos I,II,III, Herder, Barcelona, 1992.

SARTRE Jean-Paul, El existencialismo es un humanismo, Ediciones Quinto Sol, México, 2001.

TORRES NOVOA Carlos Alberto, Conciencia e Historia: La Praxis Educativa de Paulo Freire, Gernika, México, 1985. VATTIMO Gianni, Introducción a Heidegger, Gedisa, Barcelona, 2002.

WERNER Jaeger, Paideia, FCE, México, 2004.