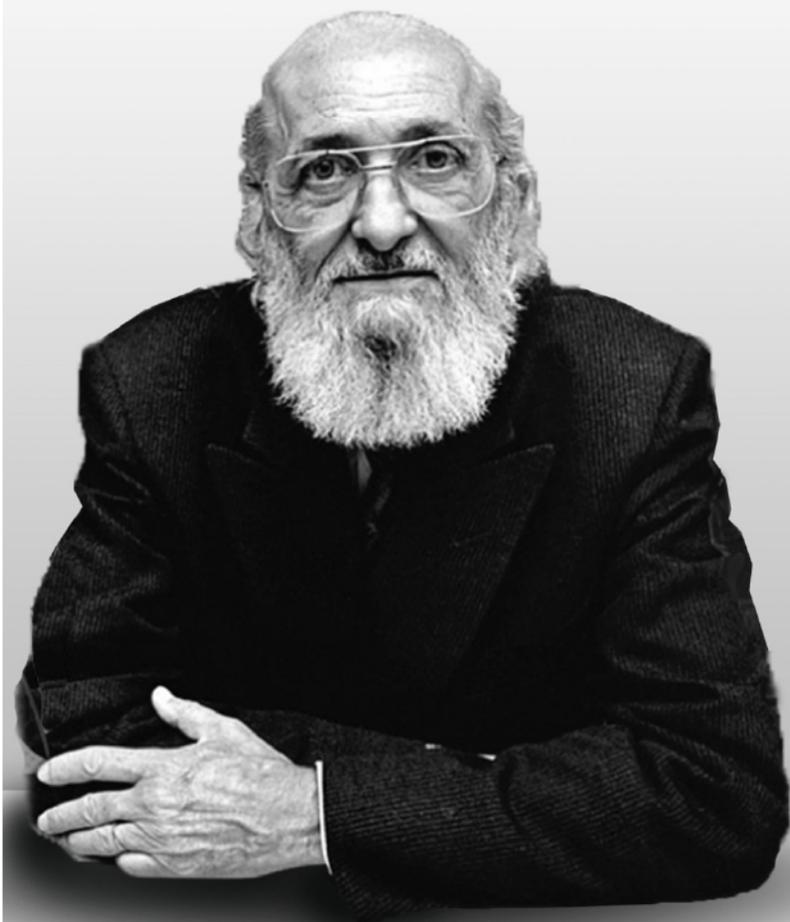


# La pedagogía ciudadana de PAULO FREIRE

Identidad, ética-política, democratización

**Luis Francisco Tremillo González**



CIEN AÑOS

100 DIMENSIONES

ISBN: 978-607-8730-72-8



**Primera Edición 2025**

Editado en México

**ISBN 978-607-8730-72-8**

**Editor:** Universal Pedagógica de Durango

**Universidad Pedagógica de Durango**

Carretera al Mezquital Km. 4.2

Lote S/N Manzana S/N

Predio Rústico Calleros No. 700

**[www.upd.edu.mx](http://www.upd.edu.mx)**

**Universidad Pedagógica de Durango**  
**DIRECTORIO**

Dr. Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara  
*Rector*

Dr. Luis Fernando Hernández Jáquez  
*Secretario Académico*

Dr. Arturo Barraza Macías  
*Coordinador de Investigación y  
Posgrado*

Dra. Delia Inés Ceniceros Cázares  
*Coordinador de Docencia*

Mtro. Óscar Treviño Maese  
*Coordinador de Servicios de Apoyo*

Dr. Juan Antonio Mercado Piedra,  
*Coordinador de Difusión y  
Extensión Universitaria*

Este libro no puede reproducirse total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

**LA PEDAGOGÍA COTIDIANA**

**DE PAULO FREIRE**

*Hermenéutica, conciencia e indagación*

Luis Francisco Tremillo González

## **Dedicatoria**

A la osadía de Salvador Tremillo Ortiz (†) mi Padre; a la nobleza de Ma. Esther González Hernández (†) mi Madre; a José Luis (†), Hortensia (†), Ma. Margarita (†) y Ma. Esperanza Tremillo González, mis hermanos.

A Ma. Mercedes; Emma, Irma, Blanca Aracely, y Ana María Tremillo González, mis hermanas.

Con especial amor para Christian Nallely, Dulce María Tremillo Rentería; y Paola Castro, mis hijas.

A mis nietos, por el buen sentido que me regalan, Zahid Azael y Emery Victoria Alanís Tremillo.

Diana Elizabeth, Andrea Itzaé y Ámbar Maylén Posada Tremillo, por compartirme su alegría.

César, Apolonio, Dayán y Luna, por el gran afecto que nos une, y por su cariño especial para mí.

A Hugo Ochoa Martínez, Jesús Tremillo Alvarado, Sergio Parra Díaz y José Alejandro Huerta González, entrañables amistades de infancia. A Norma Estela Ramírez Espinoza, Coahuila.-. A Juana Elizabeth Zamarripa Castorena, amistad de formación básica. Al Mtro. Jorge Manuel López Alvarado y la Dra. Delia Inés Ceniceros Cázares, Amigos de Formación Profesional. Dra. Adla Jaik Dipp, Docente e Investigadora en el Instituto Universitario Anglo Español. Al Dr. Octavio González Vázquez, Prof. Investigador del Centro de Actualización del Magisterio de Durango. Al Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo, Asesor distinguido de la Universidad Pedagógica de Durango (U P D). Dr. Héctor Manuel Alba Vidaña, Director de U P D, Unidad Extensiva Gómez Palacio, Durango. Mtra. Elida Lerma Reyes, Asesora Pedagógica de U P D; Belén Rosales Reyes, estudiante de Posgrado y amistad. A los Maestros, Elizabeth Lozano Morales y Ernesto Cisneros Almeida, distinguidos estudiantes de Posgrado. Víctor Hugo Narváez, Líder Master Coach, Toluca, Mexico. Ps. Norma Carreón Lugo, Terapeuta. Maestro Víctor Hugo Mercado García, Jefe del Departamento de Educación Superior, Durango. A José Alfredo Hernández Saucedo y Maribel Nava Villegas, amistades de gran fraternidad. Dr. Elier Mitsael Pedroza García, Endocrinólogo, Durango. A Luis Junior Da Silva Luizinho (Brasil), futbolista, -motivo de amistad-. A José Luis Guerrero Guerrero, “Café Mimis” Durango, (Chile).

## **Agradecimientos**

Esta obra no hubiera resultado posible sin la generosa colaboración de algunos amigos. Doy las gracias a mis colegas de Filosofía para Niños -F p N-, en especial a Eugenio Echeverría, Director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños -CELAFÍN-. Un reconocimiento especial a la Dra. Ma. Teresa De la Garza, ex-presidenta de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños -F M F p N-; Félix García Moriyón (España); Teórico español del programa de Filosofía para Niños. También comparto una especial gratitud a Alejandro Santos Repetto y Olympia Santiago Ortega -Grupo Filosófico “NOEMA”-El Pensamiento como contenido y objetivo del Pensar-, Quintana Roo; Gratitud fraterna a Gabriela Vallejo Hernández, Presidenta de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños y Directora del Grupo Filosófico para Adolescentes y Niños -GFAN- Toluca, México. Mi distinción a Angélica Sátiro (Brasil), Experta en Ciudadanía Creativa: Filosofía e infancia. Gracias a la Dra. Mónica Velazco, Formadora de Formadores y Directora del Centro de F p N, Guadalajara, Jalisco.

A Karina Gutiérrez (Directora del Área de Innovación Educativa para la Sostenibilidad de la Universidad del Medio Ambiente -U M A-, Valle de Bravo, México); a Rosario del Collado Azuela, Dra. en Desarrollo Humano; Formación en F p N, Docente de la Universidad Iberoamericana, CD de México. A Carmen Alcántar Arcos, formada en Consultoría Filosófica, Consultoría Lúdica, y Psicoterapia de la Gestalt. Con un gusto particular a Miren Camisón Goienetxea, (España) Filosofía Práctica -creadora de la página web Filosofía Faktoria.

Con especial afecto y con un reconocimiento al Equipo del Centro de Capacitación para Prácticas Filosóficas (CECAPFI) a David Sumiacher, (Argentina) Director General; Paulina Ramírez González, Coordinadora Académica de la Maestría en Prácticas Filosóficas, y Miguel A. Zapotitla, Coordinador CECAPFI Escuelas  
A Merceditas Beltrán Flétscher, Subdirectora de Agencia Ciudadana y Coordinadora Académica del Departamento de humanidades: Fundación universitaria del área Andina; a Diego Antonio Pineda R., Filósofo y educador; Profesor Titular de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá; a Víctor Andrés Rojas Chávez, Profesor en Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO-, Coordinador en Marfil: Educación Filosófica, Colombia); Tomás Miranda Alonso, Director del Centro de Filosofía para Niños, Colombia. A Rita Gamboa, F p N, (Costa Rica); Nydia de Franco -NIKI-, F p N, (Italia).

Con distinción y un reconocimiento especial, “agradezco” al inolvidable recuerdo- del Dr. Matthehw Lipman, autor de Filosofía para Niños -F p N- quien dedicó “una vida enseñando a pensar”; a la memoria de Ann Margaret Sharp, principal colaboradora y coautora del programa de Filosofía para Niños; a Juan Carlos Lago Bornstein, Profesor de la Universidad de Alcalá, Secretario del Centro de Filosofía para Niños de España y de la

asociación ALBERTA, y Formador de Formadores en F p N, a ellos que me ofrecieron un entorno agradable y estimulante de aprendizaje y apoyo, y de quienes se gestó y desarrolló el presente texto.

Con un gusto particular a Axel Rubalcaba Gámez, Doctor en Educación, Zacatecas, Méx., “Pancho” Navarrete González, Maestro en Psicología y Filosofía Política; Formación en F p N, -México-. Edeni Rodríguez R. -Presidenta- de FELIPA, A.C. Pily Terrazas, Directora de FELIPA, A.C. -Filosofía, Educación, Libertad y Paz para la Infancia y Adolescencia- (Chihuahua, Méx.). Dr. Mario Magallón Anaya y Dr. Juan De Dios Escalante, amigos y Asesores del Diplomado de Filosofía de la Educación en América Latina, UNAM, Unidad Tlatelolco.

Al M. C. Arturo Kampfner Díaz, Rector de la Universidad Pedagógica de Durango, mi gratitud especial y un reconocimiento por su actitud apasionada por la Educación. Con admiración y respeto al Dr. Arturo Barraza Macías, Investigador Nacional -Universidad Pedagógica de Durango-.

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>10</b>
<b>Presentación. <i>La pedagogía ciudadana</i> de Paulo Freire</b>	<b>15</b>
<b>I. BIOGRAFÍA INTELLECTUAL: GENEALOGÍA Y PRAXIS PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE</b>	<b>21</b>
I.1. ETAPA 1: Divulgación del “Método Psicosocial” de alfabetización de adultos	21
I.2. ETAPA 2: La humanización del hombre en el tamiz de la opresión social	24
I. 3. ETAPA 3: Política y Pedagogía: La directividad racional de los procesos sociales	26
I. 4. El pensamiento pedagógico de Paulo Freire: Fundamentos del método psicosocial	28
I. 5. Paulo Freire: el pensador itinerante. El educador que interpela a la pedagogía	32
I.6. Síntesis intelectual: Aspectos relevantes del pensamiento educativo de Paulo Freire	35
<b>II. DIRECTRICES CULTURALES DE LA PEDAGOGÍA CIUDADANA DE PAULO FREIRE</b>	<b>36</b>
II.1. Pedagogía antropológica: La inconclusión ciudadana y la autonomía ético-política	36
Antropológica	36
Inconclusa	39
Autónoma-De Identidad-	43
Ciudadana	46
Cósmica. -Universal	49
Radical	53
Política	57
Ética-Estética	60

Estética	63
II.2. Pedagogía argumental: la conciencia disciplinaria y la participación ideológica	65
Cognitiva -Argumental	65
Disciplinaria.	69
Científica	72
Concientizadora	75
Moral-Espiritual	78
Ecológica	82
Participativa	84
Ideológica	86
II. 3. La pedagogía plural: la transitividad democrática y la trascendencia histórica	89
Democrática	89
Plural	92
Temporal	95
Espacial	98
Transitiva	100
Económica	104
Trascendental	106
Histórica	110
<b>Notas Pedagógicas</b>	<b>113</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>143</b>
<b>Bibliografía Fundamental</b>	<b>148</b>
<b>Bibliografía Complementaria</b>	<b>150</b>

## **Anexos**

<b>Directrices culturales</b>	<b>151</b>
<b>Diagrama general</b>	<b>152</b>

## Introducción

*“¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. “El diálogo es, por tanto, el camino indispensable -dice Jaspers- no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás lleguen a ser ellos mismos”. El diálogo que oponíamos al antidiálogo, propio de nuestra formación histórico-cultural, tan presente y al mismo tiempo tan antagónico al clima de transición. El antidiálogo que implica una relación vertical de A sobre B, se opone a todo eso. Es desamoroso. Es acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de “simpatía” entre los polos, que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados” (1969: 104-105).*

Pretendemos, en este texto, contextualizar y plantear (les) a los (las) posibles lectores (as), de este proyecto, algunas “directrices filosóficas” de la “pedagogía ciudadana” de *Paulo Freire*, a partir de las cuales, podemos identificar e “interpretar” las ideas originales de su pensamiento filosófico. El presente texto-ensayo, nos llena de satisfacción, ya que (nos) permite reconocer la vigencia y la actualidad de la herencia educativa de *Paulo Freire*. Para esta propuesta hermenéutica, son cuatro investigaciones que plantean una pluralidad de disciplinas educativas y ofrecen un acercamiento sólido a la obra educativa del autor.

Partimos de que la crítica a la hermenéutica de *Paulo Freire* nos ha llevado, a cuestionar tanto su teoría como, a replantear el problema de la comunicación -del diálogo-, es decir, la cuestión del método, en función de las conexiones interculturales, o bien, de la relación social entre ciudadanos de distintas culturas. Por tanto, si este proceso nos desafía a revisar la historia del conocimiento, de la educación -de la cultura-, es necesario, entonces repensar el problema de la identidad nacional, como identidad significativa. En América Latina ya no es posible plantear la identidad, como antes del proceso de globalización, es decir, en términos de una sola identidad. En contraste, la nueva situación histórica que vivimos -y padecemos- como la posmodernidad, hace necesario construir una perspectiva hermenéutica en torno de los significados y conceptos de actualidad en la nación, en los grupos minoritarios -etnias- las clases sociales. Más aún, *Paulo* entiende que el poder como forma de dominación no es

simplemente algo impuesto por el Estado a través de agentes tales como la policía, el ejército y los tribunales. La dominación se expresa mediante la manera en que el poder, la tecnología y la ideología se unen para producir formas de conocimiento, relaciones sociales y otras formas culturales concretas que operan para silenciar activamente a las personas.

La concepción de poder en *Freire*, sugiere no sólo una postura alternativa frente a los teóricos radicales atrapados en la camisa de fuerza de la desesperanza y el cinismo; también subraya que siempre existen quiebras, tensiones y contradicciones en varios ámbitos sociales, tales como las escuelas, donde el poder a menudo se ejercita como una fuerza positiva en nombre de la resistencia. Ésta perspectiva, afirmemos, nos lleva a replantear el problema de las culturas en términos de la necesidad de diálogo democrático, pluralismo intercultural o multiculturalidad a fin de re-direccionar los estudios sobre la cultura.

Lo que aquí se debate, entonces, es la noción de alfabetización que vincule las relaciones de poder y conocimiento, no simplemente como *aquello* que enseñan los educadores, sino también con los significados que los educandos aportan a la clase, con todas las diferencias culturales y sociales, como parte de la producción de conocimiento y la construcción de identidades personales y sociales. En este caso, definir la alfabetización en el sentido que le da *P. Freire*, como una lectura crítica de la realidad y la palabra, es colocar los cimientos teóricos para analizar con mayor profundidad el modo en que se genera el conocimiento y se construyen las subjetividades en el marco de las relaciones de interacción en las cuales los educadores y los educandos tratan de estar presentes como autores activos de sus propias realidades.

*Paulo Freire* ofrece una de las concepciones más dialécticas acerca del poder en la teoría social contemporánea. El poder se percibe simultáneamente como una fuerza positiva y negativa; su carácter es dialéctico y su modo operativo es siempre algo más que simplemente represor. Para *Paulo*, el poder trabaja sobre y a través de las personas. Por un lado, esto significa que la dominación nunca resulta tan completa como para experimentar el poder sólo como una fuerza negativa. Por otro lado, significa que el poder se encuentra en la base de todas las formas de comportamiento en que las personas resisten, luchan o pelean por su imagen de un mundo mejor. En un sentido general, la teoría de *Freire* sobre el poder y su naturaleza dialéctica sirven a la importante función de ampliar el terreno sobre el cual opera. En este caso, el poder no se agota en aquellas esferas públicas y privadas en que operan los gobiernos, las clases regentes y otros dominantes. Es más ubicuo y se expresa en una serie de espacios y esferas públicas opuestas que tradicionalmente se han caracterizado por la *ausencia* de poder, y por ende, de toda forma de resistencia. La posición político-pedagógica de *Paulo*, subrayemos, -descrita en su obra educativa- comprende una teoría interpretativa de la cultura cotidiana de los seres humanos. Además, se dirige a reconstruir los significados de los ciudadanos -individuos y grupos- y ofrece importantes perspectivas para el estudio -interpretación- de las dimensiones culturales. Entonces, este enfoque hermenéutico, permite la contextualización adecuada de cada directriz educativa. Uno de las principales

aportaciones de *Freire*, es la de plantear una alternativa de análisis frente a los enfoques tradicionales del conocimiento.

La hermenéutica, es pues, en el diseño y reconstrucción de conceptos y marcos de referencia. Actualmente, *Freire* es revalorado como el autor que más contribuyó a poner las bases para una nueva comprensión y concepción de la cultura. Como aporte a una construcción valoral, y a una reconstrucción conceptual, más amplia, de la hermenéutica, estudiaremos, en este texto, las bases y los principios teóricos de *Paulo Freire*, creados en contextos culturales de América Latina. En su teoría, nos encontramos con una serie de aproximaciones a la idea de cultural, construida a través de actos culturales, como, por ejemplo, el significado de los símbolos representativos de cada cultura. De ahí, que la cultura sea vista como un conjunto de formas y significados. Podemos decir, finalmente, de lo que se trata es de comprender el mundo o su realidad, a partir de creer que el hombre es un ser inserto, pero aún no integrado, en situaciones y significados que él mismo ha provocado y creado, también, diremos que el análisis de la cultura debería ser una ciencia interpretativa de aprendizaje permanente, de enseñanzas en busca de significados conceptuales, o de conceptos significativos.

Creemos también, que resulta indispensable repensar, valorar y recrear, en nuestra América Latina, no sólo los principios pedagógicos y el enfoque filosófico de *Paulo Freire*, sino también otras de sus dimensiones fundamentales, presentes en sus tesis educativas y en su propuesta comunitaria, -antropológica, sociológica, metodológica, existencial, etc.- para reconstruir una nueva forma de explicación cultural, y aunque no estemos de acuerdo con algunas de sus tesis, éstas serán una pauta para estimular nuevos encuentros de personas, mediados por el análisis y las discusiones entre sujetos y representantes de otras culturales. Desde su postura ideológica, *Paulo* aboga por la noción de poder cultural que tome como punto de partida las particularidades históricas y sociales, los problemas, el sufrimiento, las visiones y los actos de resistencia, que constituyen las formas culturales de los grupos sometidos. La noción de *Freire* sobre el poder cultural posee un doble foco, como parte de su estrategia para que lo político devenga más pedagógico. En primer lugar, argumenta que los educadores tienen que trabajar con las experiencias que los estudiantes, los adultos y otros educandos traen a las escuelas y otros centros educativos. Esto implica someter aquellas experiencias, en sus formas públicas y privadas, a debate y confirmación; significa legitimar tales experiencias a fin de brindar un sentido de autoafirmación a los que las viven y experimentan, y a proporcionar las condiciones para que los estudiantes y los demás puedan desplegar una voz y una presencia activas.

Quien intente seguir el itinerario intelectual de *Paulo* se encontrará con un conjunto de senderos diversos, amalgamados con extraña interconexión. Deberá transitar por textos filosóficos, más específicamente gnoseológicos o epistemológicos a ratos. Deberá adentrarse en consideraciones teológicas efectuadas por quien no es un teólogo sino un “hechizado por

la teología”. Deberá indagarse sobre la “sociología del conocimiento” por la que la imaginación sociológica freiriana atraviesa por momentos. Deberá abordar las implicaciones psicosociales que el método tiene, a la vez que interpretar el sentido antropológico y específicamente metodológico-técnico que tienen las técnicas de reducción, codificación y descodificación, verdadero núcleo del método psicosocial. Deberá palpar el proyecto educativo-pedagógico que *P. Freire* postula bajo el término de *acción cultural liberadora*. Deberá, sobre todo, en sus últimos escritos. Seguir el hilo conductor de sus reflexiones, vertidas desde la ciencia política, sobre el valor de la vanguardia revolucionaria, la unión dialéctica del liderazgo con las masas, los proyectos de organización política del oprimido

Quizás nunca como hoy en América Latina se precisan voces que interpelen, que interroguen, que dialoguen *con* la realidad y *sobre* todo con esta realidad arisca, dominada y compleja. En términos pedagógicos, la voz de *Paulo Freire* se levanta, no sólo para señalar las complicadas condiciones sociales sino, y sobre todo, para estimular acciones, abrir caminos, imaginar salidas, cuestionar, al menos la cotidianidad. Pero *Freire*, así como no es un mágico duende de recetas aplicables a todo tiempo y lugar, sino que es un investigador pedagógico con una pedagogía investigativa; tampoco es un pensador que fríamente, con un conjunto de principios maquinados en la tranquilidad de un escritorio o en la tarea catedrática, desarrolla una argumentación que luego, imperecederamente, va pregonando por distintos lugares del mundo. Al contrario, es un *pensador de la praxis*, un *pedagogo de la conciencia*, es decir, un crítico que interroga su propia praxis docente en el contexto de la lucha de clases donde toma lugar. No en vano se pudo apreciar su actividad en *Brasil* y *Chile* en la década del 60, en *Tanzania* hacia 1972-73 o su actividad en la ex colonia portuguesa de Guinea-Bissau. Pero como *pensador de la praxis* es también un *pensador itinerante*. Su pensamiento se va modificando, plenificando, radicalizando. Su temperamento inquieto, su genio intuitivo y poético, su capacidad para indagar la realidad buscando encontrar respuestas nuevas a preguntas viejas. Esto puede resumirse en la frase: *experto en alumbramientos*.

*P. Freire* considera que la sensibilidad crítica es una extensión de la sensibilidad histórica. Es decir, para comprender el presente, tanto en términos institucionales como sociales, los educadores deben situar todos los contextos pedagógicos en un contexto histórico a fin de ver su génesis y desarrollo con claridad. *Freire* utiliza la historia en un doble sentido: por un lado, descubre en las instituciones las relaciones sociales existentes en el contexto histórico que sustenta su sentido y la herencia que simultáneamente oculta y esclarece su función política. Por un lado, aborda la historia sedimentada que constituye lo que somos en tanto seres históricos y sociales. En otras palabras, la historia que arraiga en las formas culturales que dan sentido al modo en que hablamos, pensamos, vestimos, actuamos, se convierte en el objeto de una cierta forma de análisis histórico. En este sentido, la historia, en el trabajo de *Paulo*, deviene una dialéctica porque se utiliza para distinguir el presente como algo dado, y el presente como algo que contiene posibilidades emancipadoras. Esta perspectiva da forma al presente en tanto constituye nuestro psique, y al conjunto de la sociedad como algo visible

en términos de sus posibilidades revolucionarias, y al hacerlo apunta a la necesidad de un despertar crítico (lo que *Freire* denomina el proceso de denuncia y anunciación) que se sienta en la capacidad de transformación social.

Por todo esto, podemos decir que *Paulo Freire* se ha convertido en un autor con grandes admiradores y seguidores. Pero también es cierto que muchos que lo conocieron en los lejanos sesenta y setenta, opinan con frecuencia, al oír mencionarlo, que es ya tan sólo una referencia nostálgica de un pasado cargado de ideas políticas, hoy, francamente superadas. Acompañan esta aseveración, mencionando (casi sin excepción) su obra clásica: *Pedagogía del oprimido*. Dicho de otra manera, de *Paulo* sólo leyeron esa obra (si es que en verdad la leyeron). Y la leyeron -y ubican aquella lectura- desde el peso de un contexto y una época que sin duda fue muy fuerte y estuvo cargada de grandes ideas, valores, acontecimientos, compromisos, personajes.

*“En verdad, cuanto más nos asumimos como militantes aclarándonos a nosotros mismos en nuestra práctica política, lucidos en las cuestiones básicas -por ejemplo, en favor de quién y de qué nos hallamos comprometidos- tanto más somos capaces de ir venciendo las tentaciones individualistas que obstaculizan el trabajo en equipo. La militancia es lo que hace de nosotros algo más que simples especialistas. La militancia es la que nos disciplina y nos mueve a procurar conocer mejor la realidad en cuyo proceso de transformación y recreación nos encontramos al lado de otros militantes, vigilantemente despiertos frente a posibles amenazas” (1977: 196).*

## **Presentación. La *pedagogía ciudadana* de Paulo Freire**

El punto de decisión de lo que hacemos se desplazó de la especie a los individuos y nosotros, individuos, estamos siendo lo que heredamos genética y culturalmente. Nos convertimos en seres condicionados y no determinados. Precisamente porque somos condicionados y no determinados somos seres de decisión y de apertura de nuevos caminos, y la *responsabilidad* se transformó en una exigencia fundamental de la libertad. Si fuésemos determinados, por lo que fuera, la raza, la cultura, la clase social, el género, no tendríamos como hablar en libertad, decisión, ética, responsabilidad. No seríamos educables, sino adiestrables. Somos o nos volvemos educables porque, al lado de la constatación de experiencias negadoras de la libertad, verificamos también que es posible la lucha por la libertad y por la autonomía contra la opresión y la arbitrariedad (*Pedagogía de la indignación*, pp. 133-134). -Antropológica-

Presente entre nosotros, mujeres y hombres, la conciencia de inacabamiento nos hizo seres responsables, por eso la eticidad de nuestra presencia en el mundo. Eticidad, que no cabe duda, podemos traicionar. El mundo de la cultura que se prolonga en el mundo de la historia es un mundo de libertad, de opción de decisión, mundo de posibilidades donde la decencia puede ser negada, la libertad ofendida y rechazada. Por eso mismo la capacitación de mujeres y hombres en el ámbito de saberes instrumentales nunca puede prescindir de su formación ética (*Pedagogía de la autonomía*, p. 55-56). -Inconclusa-

La evaluación crítica de la práctica va revelando la necesidad de una serie de virtudes o cualidades sin las cuales ni ella ni el respeto al educando son posibles. Estas cualidades o virtudes absolutamente indispensables a la puesta en práctica de otro saber fundamental para la experiencia educativa -saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando- no son premios que recibimos por buen comportamiento. Las cualidades o virtudes son construidas por nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y lo que hacemos. Este esfuerzo, el de disminuir la distancia que hay entre el discurso y la práctica, es ya una de esas virtudes indispensables -la de la coherencia (*Pedagogía de la autonomía*, pp. 61-62). -Autónoma-

Para nosotros, en cambio, el buen ciudadano es el buen hombre o la buena mujer, y sólo si son buenos hombres y buenas mujeres podrán ser luego buenos médicos o buenos artesanos. Somos gente antes que especialistas. Mi pedagogía sigue siendo una pedagogía de la “gentificación”, de la “gentitud”, apunta a formar buenas personas y no solamente especialistas. Esta es la posición que debemos asumir para frenar y derrotar la avanzada ideológica del neoliberalismo (*El grito manso*, pp. 64-65). -Ciudadana-

...estar en el mundo significa necesariamente estar en el mundo y con los otros. Estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin “tratar” su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia o teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible (*Pedagogía de la autonomía*, p. 57). -Cósmica-

El hombre radical, comprometido con la liberación de los hombres, no se deja prender en “círculos de seguridad” en los cuales aprisiona también la realidad. Por el contrario, es tanto más radical cuanto más inserta en esta realidad para, a fin de conocerla mejor, transformarla mejor. No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él, de lo que resulta un saber cada vez mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos (*Pedagogía del oprimido*, p. 26). -Radical-

La primera de “las consideraciones” de orden ético-político, tiene que ver con el derecho y hasta con el deber del educador o de la educadora de enseñar lo que le parece fundamental en el tiempo y en el espacio en el que se encuentra. La propia direccionalidad de la práctica educativa, que implica trascenderse siempre, perseguir objetivos y metas, sueños, proyectos, plantea al educador ese derecho y ese deber (*Pedagogía de la esperanza*), p. 125). -Política-

...Surgen acciones éticas, no sólo de los humanos entre sí, sino también de los humanos en relación con los animales, las plantas y los paisajes. Quiero decir lo siguiente: las acciones éticas entre humanos surgen y permean nuestra humanidad al hacerse. No tenemos noticias de que un animal -un animal no humano- haya actuado en contra de su instinto, movido por la solidaridad o movido por la indignación; hasta la mamá pájaro es instintiva cuando se arriesga por su cría. Pero si tenemos noticia de que el animal humano puede actuar en contra de su instinto movido por la solidaridad, por la ternura, por la sed de justicia o por el prejuicio, que termina en rencor (*El Maestro sin recetas*, p. 175-176). -Ética-

La necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica no puede o no debe ser hecha a distancia de una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética. Decencia y belleza de acuerdo. Yo estoy cada vez más convencido de que, alerta ante la posibilidad de extraviarse por el descamino del puritanismo, la práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza (*Pedagogía de la autonomía*, p. 34). -Estética-

Puesto que se trata de un proceso, el hecho de conocer su pone una situación dialéctica: no estrictamente un “Yo pienso”, sino un “Nosotros pensamos”. No es el “Yo pienso” el que constituye el “Nosotros pensamos”, sino más bien el “Nosotros pensamos” lo que me posibilita pensar. En términos epistemológicos, el objeto de conocimiento no es un término de conocimiento para el sujeto de conocimiento, sino una mediación de conocimiento (*La naturaleza política de la educación*, p. 113). -Cognitiva-

No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo. Al profesor no le es posible pensar que piensa acertadamente cuando al mismo tiempo le pregunta al alumno si “sabe con quién está hablando”. El clima de quien piensa acertadamente es el de quien busca seriamente la seguridad en la argumentación, es el de quien, al discordar con su oponente, no tiene por qué alimentar contra él o contra ella una rabia desmedida, a veces mayor que la propia razón de la discordancia (*Pedagogía de la autonomía*, p. 36). -Argumental-

La disciplina de la voluntad, de los deseos, el bienestar que se deriva de la práctica necesaria, difícil de realizar a veces, pero que había que hacer, el reconocimiento de que lo que hiciéramos es lo que teníamos que hacer, el rechazo de la tentación de la autocomplacencia, nos forjan como sujetos éticos, difícilmente autoritarios, sumisos o licenciosos. Seres dispuestos, más bien, a afrontar situaciones extremas. La libertad que, desde muy pronto ha ido aprendiendo vivencialmente a constituir su autoridad interna mediante la interiorización de la externa consiste en vivir plenamente sus posibilidades, posibilidades que se derivan de la asunción lúcida, ética, de los límites y no de la obediencia temerosa y ciega a ellos (*Pedagogía de la indignación*, p. 45). -Disciplinaria-

Tu deberías enseñar a pensar correctamente, lo que no se hace más que a través de la enseñanza de un contenido, es una verdad. Si enseñar y aprender forman parte del mismo proceso de conocer, en el momento en que tú enseñas sociología tú debes revelar a los estudiantes como estudias, como te aproximas al objeto de tu conocimiento, lo que significa para ti la búsqueda de conocimiento (*La educación en la ciudad*, p. 135-136). -Científica-

La concientización, que se identifica con la “acción cultural para la libertad”, es el proceso mediante el cual, en la relación sujeto-objeto adquiere la capacidad de captar, en forma crítica la unidad dialéctica entre el yo y el objeto. Por eso hay que insistir en que no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la teoría-práctica, fuera de la unidad reflexión-acción. “Sin embargo, en tanto es mecanismo de desmitologización, la concientización no podría ser utilizada por las clases dominantes. La acción cultural que estas clases pueden

desarrollar no es más que aquella que, mistificando la realidad de la conciencia, mistifica también la conciencia de la realidad” (*Entrevistas con Paulo Freire*, p. 98). -Concientizadora-

Pretender la superación de las injusticias concretas de dominación con puros discursos moralistas es tan ingenuo como estrecha y mecanicista es la distorsión científica de negar el carácter ético de esta lucha. Carácter que no sólo no puede ni debe ser negado, sino que, por el contrario, fundamenta la lucha misma. No es por otra razón que *Marx* afirmó: “Hay que hacer la opresión real todavía más opresiva añadiendo a aquella la conciencia de la opresión, haciendo la infamia todavía más infamante al pregonarla” (*Política y educación*, p. 103). -Moral-

Si, a mi juicio, nada de eso disminuye la responsabilidad de esos agentes de crueldad, el hecho es sí de esta trágica transgresión de la ética nos advierte del grado en que urge que asumamos el deber de luchar por los principios éticos más fundamentales, como el respeto a la vida de los seres humanos, a la vida de los demás animales, a la vida de los pájaros, a la vida de los ríos y de los bosques. No creo en el amor entre mujeres y hombres, entre los seres humanos, si no nos volvemos capaces de amar al mundo. En este fin de siglo, la ecología adquiere una importancia fundamental. Tiene que estar presente en cualquier práctica educativa de carácter radical, crítico o liberador (*Pedagogía de la indignación*, pp. 77-78). -Ecológica-

Destaquemos que la comprensión de la historia como posibilidad supone reconocer o constatar la importancia de la conciencia en el proceso de conocer, de intervenir en el mundo. La historia como tiempo de posibilidad presupone la capacidad del ser humano de observar, de conocer, de comparar, de evaluar, de decidir, de abrir nuevos caminos, de ser responsable; de ser ético, así como de transgredir la misma ética, No es posible educar para la democracia, para la libertad, para la responsabilidad ética en la perspectiva de una concepción determinista de la historia (*Pedagogía de la indignación*, p. 138). -Participativa-

La escuela pública no funciona bien, no porque forma parte de su naturaleza no funcionar bien, como a mucha gente le gustaría que fuese e insinúa que lo es. La escuela pública básica no funciona bien, repitamos, por causa del desinterés que las clases dominantes en este país tienen por todo lo que huele a pueblo. Por eso hice hincapié en la respuesta anterior acerca de la necesidad de luchar por ella, por los educadores y las educadoras progresistas (*La educación en la ciudad*, pp. 59-60). -Ideológica-

La democracia no surge por casualidad ni tampoco por gusto de unas cuantas personas que se la regalan o imponen a las mayorías. A decir verdad, la democracia es una creación social, una construcción política paciente y persistentemente trabajada, sobre todo en sociedades

como la nuestra, con tradiciones autoritarias tan arraigadas. A nosotros nos gusta mandar, someter a los otros a órdenes y determinaciones de un modo tan incontenible que, teniendo en las manos cinco centímetros de poder, el que se detenta ese poder tiende a transformarlo en diez metros de arbitrariedad (*Pedagogía de los sueños posibles*, p. 83). -Democrática-

El *yo* dialógico, ...sabe que es precisamente el *tú* quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un *tú* -un no yo- ese *tú* se constituye, a su vez, como *yo*, al tener en su *yo* un *tú*. De esta forma, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo (*Pedagogía del oprimido*, p. 215). -Pluralizante-

Ningún educador hace su marcha indiferente o a pesar de las ideas pedagógicas de su tiempo o de su espacio. Por el contrario, hace su camino desafiado por esas ideas que combate o que defiende. Se niega, se afirma, crece, se inmoviliza, envejece así o es siempre joven. Esas ideas, por otro lado, no son hacedoras del mundo histórico y cultural, material del educador. Ellas expresan las luchas sociales, los avances y los retrocesos que se dan en la historia, pero, también, se hacen fuerza actuante de cambio del mundo (*La educación en la ciudad*, p. 83). -Temporal-

Y si todo tránsito es cambio, no todo cambio es tránsito. Los cambios se realizan en una misma unidad de tiempo histórico cualitativamente invariable, sin afectarlos profundamente. Se verifican en el juego normal de las alteraciones sociales que resultan de la propia búsqueda de plenitud que el hombre tiende a dar a los temas. Cuando estos temas comienzan a perder significado y nuevos temas emergen, es señal de que la sociedad comienza su paso hacia una nueva época. En esos momentos, lo repetimos, se hace indispensable, más que nunca, la integración del hombre, su capacidad de comprender el misterio de los cambios, sin que sea un simple juguete de ellos (*La educación como práctica de la libertad*, pp. 36-37) -Epocal-

Es preciso que la escuela progresista, democrática, alegre, capaz, repiense toda esta cuestión de las relaciones entre el *cuerpo consciente* y el *mundo*. Que revea la cuestión de la comprensión del *mundo*, en cuanto es producida históricamente en el mundo mismo y también producida por sus *cuerpos conscientes* en sus interacciones con él. Creo que de esta comprensión resultará una nueva manera de entender lo que es enseñar, lo que es aprender, lo que es conocer, de la que *Vigotsky* no puede estar ausente (*Cartas a quien pretende enseñar*, p. 81). -Espacial-

Mecanicistas y humanistas reconocen el poder de la economía globalizada en la actualidad. Sin embargo, mientras que, para los primeros, nada hay que hacer ante su fuerza intocable, para los segundos, casi no es posible, pero se debe luchar contra la robustez del poder de los

poderosos que han intensificado la globalización al mismo tiempo que debilitado la flaqueza de los frágiles. Si, en realidad, las estructuras económicas me dominan de manera tan señorial, si, moldeando mi pensamiento, me hacen objeto dócil de su fuerza, ¿cómo explicar la lucha política y, sobre todo, ¿cómo hacerla y en nombre de qué? Para mí, en nombre de la ética, obviamente, no de la ética del mercado, sino de la ética universal del ser humano; para mí, en nombre de la necesaria transformación de la sociedad de la que se derive la superación de las injusticias deshumanizadoras. Y todo ello porque, condicionado por las estructuras económicas, no estoy, sin embargo, determinados por ellas (*Pedagogía de la indignación*, pp. 67-68). -Económica-

La intencionalidad de la conciencia humana no muere en la espesura de un envoltorio sin reverso. Ella tiene dimensión siempre mayor que los horizontes que la circundan. Traspasa más allá de las cosas que alcanza y, porque las sobrepasa, puede enfrentarlas como objetos. La objetividad de los objetos se constituye en la intencionalidad de la conciencia, pero, paradójicamente, ésta alcanza en lo objetivado lo que aún no se objetivó: lo objetivable. Por lo tanto, el objeto no es sólo objeto sino, al mismo tiempo, problema: lo que está enfrente, como obstáculo e interrogación (*Pedagogía del oprimido*, p. 10). -Trascendental-

En la concepción dialéctica, y por eso mismo no mecanicista, de la historia, el *futuro* hace eclosión a partir de la transformación del *presente* como algo *dado dándose*. De ahí viene el carácter *problemático* y *no inexorable* del *futuro*. El futuro no es lo que tiene que ser, sino lo que hagamos con y del presente. La comprensión mecanicista de la Historia genera la concepción mecanicista de la educación y de la cultura, de la que el autoritarismo es connotación fundamental. Necesariamente, cualquier función importante de la conciencia o de la subjetividad se encuentra ausente de esta comprensión de la Historia (*Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, p. 128). -Histórica-

## I. BIOGRAFÍA INTELECTUAL: GENEALOGÍA Y PRAXIS PEDAGÓGICA DE P. FREIRE

### I.1. ETAPA 1: Divulgación del “Método Psicosocial” de alfabetización de adultos

*“El gusto que tengo por la libertad, que me ha hecho soñar desde la más tierna infancia con la justicia, con la equidad, con la superación de los obstáculos para su realización, jamás absoluta en la historia, de lo que más tarde vendría a llamar la vocación humana para ser más, me ha comprometido hasta hoy, a mi manera en la lucha por la liberación de mujeres y hombres. El gusto por la libertad generándose en el amor a la vida, en el miedo a perderla. Éste se fue convirtiendo en el tema central, fundamental, que vengo tratando, a veces en forma explícita y a veces no, en todos los textos que he escrito. También ha sido el tema central de la mayoría de los encuentros a los que he asistido, dentro de Brasil o fuera de él. En *La educación como práctica de la libertad*, en *la Pedagogía del oprimido*, en *Educación y cambio*, en *Acción cultural para la libertad* y otros escritos, en *la Pedagogía de la esperanza*, en *Cartas a quien pretende enseñar*, habré sido más explícito en el tratamiento del tema referido. En algunos más que en otros habré dejado la matriz ontológica de la lucha: la naturaleza humana que social e históricamente se ha convertido en la vocación de ser más. Por eso es que esta vocación tanto puede realizarse como frustrarse (1996: 178).*

En este apartado, se pretende identificar y rastrear las diversas etapas de la evolución del pensamiento freiriano en el tiempo, tomando como base sus escritos de cualquier índole (libros publicados, artículos, conferencias mimeografiadas, etc.). La primera etapa se cierra con la publicación de *La educación como práctica de la libertad*. En este libro se sintetizan no sólo la experiencia llevada adelante en Brasil, sino también las convicciones más íntimas de *Freire* juntamente con los resultados de sus investigaciones pedagógicas, aunque en forma genérica podría interpretarse que los objetivos de este libro fueron la divulgación del método psico-social de alfabetización de adultos en su implementación práctica. Esta etapa, que se podría denominar “el período brasileño” muestra la influencia que ejerció en su pensamiento la experiencia histórica del Gobierno populista, y que sus conceptos teóricos, si bien clara y sólidamente fundamentados a nivel epistemológico y filosófico, adolecen de cierta ambigüedad desde la perspectiva sociológica estricta. Si bien, toda la elaboración especulativa-analítica parte de hechos empíricos analizados y, sobre todo, vivenciados por *Freire*, ciertas formulaciones son vagas y abstractas, carentes de identidad desde el ángulo de la transformación pragmáticamente programática.

Por otro lado, si bien la concientización como fenómeno de la intermediación educativo-política, ya asomaba en el horizonte freireano, y este libro la implica, no presentaba toda su

fuerza crítica y se la podía encubrir o confundir con el rosado manto del humanismo abstracto y bien intencionado pero vacío. De allí que la receptividad y trascendencia del libro fuera tan vasta, por su universalidad. Además, porque incorporaba al “background” de las ciencias pedagógicas un concepto relativamente moderno al cual situaba teóricamente: la educación liberadora. Paulo Freire no podía ser interpretado y comprendido cabalmente por este libro, de allí que años después, tuviera que rectificar el sentido atribuido a sus escritos.

*“Esta certeza gnoseológica, la de aprender el objeto, el contenido, pasa por la aprehensión del objeto, por la asunción de su razón de ser, me acompaña en todas las etapas de mi práctica y de mi reflexión teórica sobre la práctica: en mi experiencia como joven profesor, casi adolescente, de portugués, en mi trabajo en los riachos y en los morros (cerros) de Recife, al comienzo de mi juventud, como educador popular en la formulación de los principios fundamentales del llamado método Paulo Freire -designación que no me gusta-, en mi actividad de profesor universitario, en Brasil o fuera de Brasil, y en el esfuerzo actual de formación permanente de los educadores y de las educadoras del sistema municipal de educación en el que me comprometo ahora, al frente de la Secretaría de Educación de la ciudad de Sao Paulo, junto al excelente equipo con el que trabajo”*  
(1997:69).

Para ser un poco más objetivo a su pregunta a mi trayectoria como educador, tal vez pudiese hacer referencia a momentos y a personas que, directa o indirectamente me marcaron. *“Las dificultades que viví en la infancia, si no trágica, difícil, y la forma en que mis padres se comportaron en la confrontación de las dificultades fueron ambas -las dificultades y la manera en que mis padres se movieron en relación con ellas- importantes en mi formación como persona, a la que continúa mi formación como educador, sin ninguna dicotomía entre ellas. La muerte de mi padre -cuando tenía 13 años, el trauma de su ausencia- la bondad de mi madre, su lucha para que pudiese estudiar; la figura de un excelente educador de Recife, Aluizo Araujo, padre de Ana María o Nita, como acostumbro llamar a mi segunda esposa, y a quien debo el estudio gratuito en el colegio, algunos profesores cuyo testimonio aún recuerdo, la llegada a mi vida, cuando apenas comenzaba mi carrera jurídica en la Facultad de Derecho de Recife, de Elsa, extraordinaria mujer y educadora, cuya falta casi me sacó del mundo al que volví de la mano de otra no menos extraordinaria mujer, Nita; diez años de experiencia político-pedagógica con trabajadores de áreas urbanas y rurales de Pernambuco, mi trabajo académico, lecturas fundamentales, una cierta camaradería con Cristo y con Marx, para susto de algunos cristianos y desconfianza de otros marxistas ingenuos. Todo esto conforma, principalmente, los ingredientes, todo esto tiene que ver necesariamente con mi trayectoria como educador. Y a todo esto, con importancia no menor, continúa el impacto que me causaría la experiencia rica, desafiante, del exilio. Exilio que resultó de la comprensión teórica de la educación como acto político, de la educación como proceso de conocimiento, de la educación democrática que se funda en el respeto al educando, a su lenguaje, a su identidad cultural de clase, de la explicación teórica de la*

*defensa de la educación que desoculta, que quita el velo, que desafía; exilio que resultó sobre todo de la puesta en práctica de una cierta comprensión de la educación. Fue la práctica, obviamente, la que asustó, en los años sesenta, como asusta hoy, a las clases dominantes autoritarias y perversas. Fue la puesta en práctica de tal educación la que me llevó a la prisión, al alejamiento de la universidad y, finalmente, a los casi 16 años de exilio” (1997: 69-70).*

Finalmente, otro de los elementos que se sumaban para incrementar esa difusión e interés por “*La educación como práctica de la libertad*” era su dimensión religiosa explícita y la similitud ideológica y terminológica respecto de un texto posterior que produjo un verdadero impacto en los ambientes religiosos del continente: “*Los Documentos Finales de Medellín*” (II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, septiembre de 1968). En este texto se realiza una evaluación de la educación en el continente y se dice que “*Sin olvidar las diferencias que existen, respecto a los sistemas educativos, entre los diversos países del continente, nos parece que el contenido programático es, en general, demasiado abstracto y formalista. Los métodos didácticos están más preocupados por la transmisión de los conocimientos que por la creación entre otros valores, de un espíritu crítico. Desde el punto de vista social, los sistemas educativos están orientados al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación. Es una educación uniforme, cuando la comunidad latinoamericana ha despertado a la riqueza de su pluralismo humano; es pasiva, cuando ha sonado la hora de nuestros pueblos de descubrir su propio ser, pletórico de originalidad; está orientada a sostener una economía basada en el ansia de “tener más”, cuando la juventud latinoamericana exige “ser más” en el gozo de su autorrealización, por el servicio y el amor*”, y propone: “*Nuestra reflexión sobre este panorama, nos conduce a proponer una visión de la educación, más conforme con el desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos la “educación liberadora”*”; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo”.

## I.2. ETAPA 2: La humanización del hombre en el tamiz de la opresión social

*“Creo que un punto interesante sobre el cual comienzo a hablar es el de la gestación misma del libro que, -Pedagogía del oprimido- en cuanto incluye la gestación de las ideas, incluye también el momento o los momentos de acción en que se fueron generando y los de ponerlas en el papel. En realidad, las ideas que es preciso defender, las que implican otras ideas, las que se repiten en varias “esquinas” de los textos, a las que los autores y las autoras se sienten obligados a regresar de vez en cuando, se van gestando a lo largo de su práctica dentro de la práctica social mayor de que forman parte. En este sentido hablé de las memorias que llevé conmigo al exilio, algunas conformadas en la infancia lejana, pero de real importancia hasta hoy en la comprensión de mi comprensión o de mi lectura del mundo. Es por eso también que hablé del ejercicio al que siempre me entregué en el exilio, dondequiera que estuviese el “contexto prestado”: el de, experimentándome en él, pensar y repensar mis relaciones con y en el contexto original. Pero si las ideas, las posiciones que había que expresar, explicar, defender en el contexto venían naciendo en la acción-reflexión-acción en que participamos, tocados por recuerdos de sucesos ocurridos en viejas tramas, el momento de escribir se constituye como un tiempo de creación y recreación, también, de las ideas con que llegamos a nuestra mesa de trabajo. El tiempo de escribir, además, va precedido por el de hablar de las ideas que después se fijarán en el papel. Por lo menos así se dio conmigo. Hablar de ellas antes de escribir sobre ellas, en conversaciones con amigos, en seminarios, en conferencias, fue también una forma no sólo de probarlas, sino de recrearlas, de parirlas nuevamente: después se pulirán mejor las aristas cuando el pensamiento adquiera forma escrita, con otra disciplina, con otra sistemática” (1993: 50-51).*

Por esta razón, -señalemos- *La educación como práctica de la libertad* se convirtió en un texto básico de consulta para los cristianos, cercanos o no al campo educativo, que bregaban por una transformación profunda de un sistema social y político alienante que contradecía el evangelio profesado. Pero ya en este libro, se pueden notar las influencias de los desarrollos acaecidos en lo que se puede denominar “el período chileno” como nuevo marco histórico de la experiencia de Freire. Estos desarrollos se cristalizan en la aparición de la obra central de Paulo Freire: *La pedagogía del oprimido*, manifestación de una segunda etapa en su recorrido intelectual. En este libro, las distancias entre el pensamiento concreto que surgía de una realidad definida como alienada pero que trataba de transformarla (praxis) y las condiciones concretas (objetivas) por las cuales ese pensamiento, no sólo no encontraba cabal expresión e incidencia, sino que resinaba las acciones por la humanización del hombre en el tamiz de la opresión social, los mecanismos del poder y la ideología, se acorta. Ya en este libro, la conciencia mágica, con su mecanismo de simbolización mítica, salta hacia la

trascendencia de la conciencia transitiva crítica (como propuesta) y confrontándose en el fenómeno de la opresión social, postula el pasaje (lento, temeroso pero decidido) de dicha conciencia hacia la conciencia política. Esta “conciencia política” no está postulada explícitamente, sino que surge entre líneas: *“De ahí la necesidad que se impone de 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”*.

Nuevamente la intuición antropológica que se expresa como pedagogía y descubre en ésta su paso hacia el dinamismo político, no termina por explicitar sus dimensiones conceptuales y analíticas especialmente las relaciones entre el nivel cultural y el nivel socio-político. Las condiciones de alienación del hombre, los mecanismos de institucionalización y manipulación del conocimiento, las acciones culturales antagónicas, la relación conciencia-ideología, la filosofía “bancaria” de la educación y la contradicción opresores-oprimidos son analizadas minuciosamente en esta obra. La pedagogía ya tiene su apellido identificador: es la pedagogía del oprimido. Nuevamente la meditación sociológica vuelve a estar solamente insinuada. Por ejemplo, el diálogo aparece como formal e inaplicable en un contexto concreto, por la carencia de significados psico-sociales en dicho texto junto con la alteridad esbozada desde una fenomenología dialógica demasiado influida todavía por la dialéctica de la alteridad de *Martín Buber*. Por otra parte, en este libro, *Freire* “...ha ido haciendo un estudio del hombre oprimido que trasciende la acción aislada de las personas y recae sobre la situación opresora. El hombre oprimido pasa a ser “clase oprimida-sociedades dependientes y marginadas” y el opresor se convierte en “clase opresora-sociedades metropolitanas y dominantes” sin embargo, no alcanzó a explicitar los parámetros de la dependencia estructural, el colonialismo o los lineamientos de una teoría de la dependencia.

Y en tercer lugar, si se hace un esfuerzo para ubicar al oprimido-educando-educador en el marco de una teoría de la marginalidad que discrimine las experiencias de alfabetización en rurales (campesinos) y urbanas (perímetros marginales), no se encuentran desarrollos teóricos que permitan relacionar la alfabetización de adultos con los procesos sociales y la estructuración metropolitana en *América Latina*, la marginalidad ecológica y la marginalidad económica junto con la dinámica poblacional, el desequilibrio regional o las migraciones internas; aspectos todos estos sustantivos para el estudio del oprimido en el “mundo de la marginalidad”. De todas maneras, este libro se inscribe en la vertiente de la reflexión denominable como “teoría del conflicto”, aunque no termine por explicitar en esta obra la “conciencia histórica” (y las categorías históricas instrumentales) que sirvan como eje interpretativo a nivel político. Es una obra fruto de un pensamiento que se piensa a sí mismo, de allí que se abre a una etapa donde se produce una maduración, contemporánea a la radicalización de ciertos procesos socio-políticos del continente.

### 3. ETAPA 3: Política y Pedagogía: Directividad racional de los procesos sociales

*“Cualquiera que sea la calidad de la práctica educativa, autoritaria o democrática, es siempre directiva. Sin embargo, en el momento en que la directividad del educador o de la educadora interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora, del educando en forma restrictiva, entonces la directividad necesaria se convierte en manipulación, en autoritarismo. Manipulación y autoritarismo practicados por muchos educadores que, diciéndose progresistas, la pasan muy bien. Mi cuestión no es negar la politicidad y la directividad de la educación, tarea por lo demás imposible de convertir en acto, sino, asumiéndolas, vivir plenamente la coherencia de mi opción democrática con mi práctica educativa, igualmente democrática. Mi deber ético, en cuanto uno de los sujetos de una práctica imposiblemente neutra -la educativa- es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y de posiciones. Mi respeto incluso por las posiciones antagónicas a las mías, que combato con seriedad y pasión. Sin embargo, decir cavilosamente que no existen no es científico ni ético” (1993: 75).*

Esta tercera etapa, está señalada por el libro *Sobre la Acción Cultural*. Ya aquí lo educativo se encuentra, inseparablemente ligado a lo político, entendido éste como la dirección racional de los procesos sociales y, por lo tanto, como la dimensión humana que acontece el poder. Los fracasos y las ilusiones tronchadas en la praxis educativa, si bien no demasiado alimentadas por *Paulo Freire* para no interpretar a ésta, como variable principal e instrumento clave para la transformación de lo social, lo remitieron hacia la convicción de la sobredeterminación política de lo educativo y por ende, si bien no se puede asociar el concepto central de sus ideas pedagógicas, la concientización, con la manipulación de las conciencias en función de una adscripción partidista, este concepto denuncia la neutralidad valorativa de la ciencia (y por ende de la educación), la objetividad científica del investigador (y por ende del docente) y la apoliticidad de la tarea educativa. La ciencia se pone al servicio de un proyecto popular o de un proyecto tecnocrático (imperial). La objetividad científica, por la cual los juicios de valor deben dissociarse de los juicios empíricos, y entonces toda la tarea intelectual debe pasar por establecer fotografías de la realidad sin propuestas programáticas, pasa a convertirse en la búsqueda de un esfuerzo de objetividad pero tratando -intencionadamente- de establecer una interpretación de la realidad en función de una transformación efectiva de la misma; por la cual, la objetividad no será tanto un acto ético del investigador o una condición para establecer la verdad de las proposiciones, sino un hecho político: sólo una correcta comprensión de la realidad puede llevar a una correcta solución política. Y finalmente la apoliticidad del docente, refleja un postulado esencial del liberalismo: enarbolar la apoliticidad como una forma de participar, por la pasividad, en el proceso político. Desde la vertiente que provee *Paulo Freire*, cuando se entabla un diálogo se busca que el hombre pronuncie su palabra, y este pronunciar su palabra es comenzar a transformar el mundo.

Además, esta etapa permite apreciar el inicio de la utilización teórica por parte del autor del concepto de lucha de clases como categoría interpretativa básica, en el marco de la teoría del conflicto ya mencionada, y que había sido asumida por la dialéctica opresores-oprimidos, aunque desde una perspectiva más *hegeliana*. Esta utilización conceptual, no significa que *Freire*, en este momento, se identifique totalmente con el materialismo histórico. Por el contrario, un ejemplo nos puede permitir apreciar las diferencias. Para *Marx* el hombre se define por su relación con la naturaleza mediante el trabajo. La esencia del hombre es ser “fuerza de trabajo”. En cambio, *Freire* introduce, consecuente con la línea personalista, dos elementos más que junto con la mediación del trabajo, constituyen los aspectos esenciales del ser humano, éstos son: la relación interpersonal (la alteridad) que facilita el reconocimiento del ser, y la “conciencia de sí” dentro de la sociedad por parte del hombre. Trabajo, alteridad y conciencia de sí junto con la dimensión trascendente del obrar humano, identifican al hombre según *Freire*.

Dos trabajos permiten apreciar con mayor rigurosidad estos contenidos: *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural y, Las Iglesias en América Latina: su papel educativo*. Actualmente *Paulo Freire* se encuentra trabajando en una serie de temáticas que permiten definir una cuarta etapa con los siguientes rasgos a saber:

*“La explicitación de los supuestos socioanalíticos en los que apoyarse, y, más en concreto, la admisión de las clases sociales como ámbito en el que se da la opresión de los hombres.*

*La identificación de la conciencia política como conciencia de clase, y la incorporación abierta de ciertos elementos del marxismo en el análisis de la realidad”.*

Trata de revisar y reafirmar postulados fundamentales de su obra antes de avanzar hacia elementos más complejos: *“Todo esto es la razón de que uno de los focos, tal vez el preponderante, de mi atención -en estos cuatro años en que, trabajando para el Consejo Mundial de Iglesias, me he vuelto una especie de “andariego de lo obvio”- viene siendo el de la desmitificación de la concientización”.* Intentando insertarse en proyectos políticos socialistas (Tanzania, Guinea-Bissau) para colaborar desde lo educativo, trata de estudiar el pasaje hacia la conciencia política en cuanto las formas de organización de las clases populares para gestar su liberación, de allí que estudie el problema de la teoría del partido y las organizaciones populares. Una última temática, presente en esta etapa, pero cuyos inicios parecieran encontrarse hacia el fin del “período chileno” son los estudios para la aplicación del método psicosocial en sociedades industriales avanzadas, mucho más complejas que las sociedades subdesarrolladas y dependientes donde el método surgió.

#### **I.4. El pensamiento pedagógico de Paulo Freire: Fundamentos del método psicossocial**

Al identificar la hermenéutica como la ciencia de la interpretación, ésta, a su vez, tiene como propósito básico proveer los medios para alcanzar la interpretación del objeto o escritura que es interpretado, sorteando los obstáculos que surgen de la complejidad del lenguaje o de la distancia que separa al intérprete del objeto investigado. Si bien, adaptada a este objeto de estudio, la hermenéutica es usada en el arte, la historia y la literatura. De ahí que, en esta investigación, la hermenéutica parece ubicada en la estructura de la comunicación, ya que una persona al hablar o escribir emite significados, y quien recibe esa palabra o escritura, la escucha o la lee, es decir, capta el significado.

Entonces, si cotidianamente realizamos una cantidad de actividades, y al estar familiarizados con el material que leemos o escuchamos, la interpretación es espontánea, sin esfuerzo, y no somos conscientes de ese proceso de interpretación. Pero la situación cambia cuando nos enfrentamos a materiales extraños porque ese proceso se hace consciente, requiere esfuerzo y dominio del proceso de interpretación destinado a captar el significado de lo leído, de lo estudiado. Por tanto, es necesario establecer normas para la interpretación, reglas que sirvan de guía para el intérprete. Las normas son lo que constituye la Hermenéutica, es decir, son la fijación consciente de estos juicios.

Este ensayo tiene por objeto aportar algunos elementos para una reinterpretación analítica de la política educativa de *Paulo Freire* desde una aproximación hermenéutica crítica que conlleve a la praxis de la liberación. En el núcleo de este tratado hermenéutico sobre el manifiesto por una pedagogía post-crítica, nos preguntamos por el lugar desde dónde se organiza la exposición de los textos, cuestionando algunas de las confusiones filosóficas que problematizan su propuesta educacional, como el malentendido sobre la dimensión pedagógica en la educación en general y sobre la pedagogía crítica en particular.

En la primera etapa, de esta investigación, se articularon las dimensiones educativas, las directrices filosóficas, las disciplinas educacionales y las “inteligencias” educadoras, en relación con las categorías conceptuales que conforman la integración de la existencia humana y de la práctica de la libertad a través de la pedagogía de la pregunta pedagógica. Si bien, el problema del método en las ciencias sociales en general y de la pedagogía en particular, ha oscilado entre el positivismo y la hermenéutica. Por tanto, en el marco de esta discusión, la inferencia de un método genético-estructuralista para abordar los fenómenos sociales y la complementación entre la hermenéutica de la tradición y la hermenéutica del símbolo que posibilitan el surgimiento de una hermenéutica crítica como método de interpretación y de análisis de las ciencias sociales en general y de la pedagogía en particular.

El presente estudio analítico se circunscribe en el campo de la investigación filosófica desde la perspectiva hermenéutica. La pertinencia y la apropiación de la hermenéutica está vinculada a cómo se experimentan las relaciones comunicativas entre los seres humanos, cómo se relacionan con los otros, así como identificar y recuperar tradiciones naturales, culturales e históricas de la existencia. O bien, en la tradición filosófica, el desarrollo y la realización de la historicidad del ser humano en las propias tradiciones se desarrollan en la vida mediante la hermenéutica. En la reconstrucción del proceso operativo se operará la hermenéutica en la que se circunscribe la pregunta pedagógica como un acto de la existencia humana al confrontar las aportaciones educativas de *Paulo Freire* con el campo de la comprensión elaborado y la estructura de la pregunta pedagógica. En esta confrontación dialéctica se desarrollarán los fundamentos hermenéuticos de la mediación de la pregunta pedagógica propuesta por Paulo Freire.

Si bien, durante el proceso educativo, el ser humano se aproxima al mundo que lo circunda generando la necesidad de apropiarse de elementos que le permitan trascender sus actitudes con el fin de integrarse a la realidad a través de la concreción de una práctica social humanizadora. El conocimiento del mundo para actuar, precisa de ejercitar el círculo hermenéutico (comprensión-interpretación-aplicación) configurando el aprendizaje y la enseñanza como una situación hermenéutica delimitada por estar con-el otro en un encuentro de naturaleza pedagógica y sustentada en el pensamiento, la palabra, la acción y la conciencia en la historia. Esta conciencia hace referencia al reconocimiento de que el sujeto hace del efecto que tiene sobre sus acciones al pertenecer a una tradición, de modo que en ella convengan la experiencia de la memoria y la vivencia del tiempo que se ha experimentado históricamente. De ahí que, esta conciencia se adquiera a través del diálogo con la tradición, lo que requiere la capacidad de preguntar, es decir, de “vivir la pregunta”, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes.

Así, para los educadores existenciales, progresistas y liberadores, la filosofía trascendental en sentido que *Paulo Freire* la plantea, precisa ser superada por una filosofía del destino de la humanización, del Ser. En otras palabras, la pedagogía habrá de ser ampliada y profundizada mediante una hermenéutica trascendental, esto es, mediante una filosofía trascendental que tenga en cuenta la -estructura anticipativa- y las consecuencias del análisis y la comprensión en todas las formas científicas y precientíficas del conocimiento humano.

El ser humano se aproxima al mundo a través de preguntas y análisis de respuestas para construir socialmente la realidad mediante la práctica de la libertad. En este contexto, la investigación se realizará con el objetivo de exponer el análisis hermenéutico de la pregunta pedagógica como instrumento filosófico para el aprendizaje mediado por la práctica de la libertad. De ahí que el propio acto de preguntar se rehabilita como práctica de la libertad al mediar el aprendizaje desde el pensamiento crítico y creativo. La transformación del mundo

que propone *Paulo Freire* es un interrogar permanente la realidad que percibe. Pero este ejercicio cuestionador se gesta desde la tradición de la marginación en la que el sujeto está subsumido, de ahí la acción liberadora de la pedagogía freiriana. El mundo de la vida se vive y experimenta en la conciencia del sujeto y se representa mediante la práctica transformadora de su cotidianidad, de manera que estará interrogando a la cultura tradicional que enfrenta desde la tradición social a la que pertenece.

La pedagogía de la pregunta representa la convergencia de dos tendencias fundamentales de la existencia del ser humano. La primera se deriva de la concepción de la pedagogía como una construcción social e ideológicamente determinada. La segunda tendencia hace referencia a la naturaleza inquisitiva del ser humano. En este sentido, la pedagogía se muestra como parte constituyente. En el ámbito de la hermenéutica filosófica, la pregunta posee un sentido ontológico que relaciona el pensamiento mediante la dialéctica del diálogo y la lógica de la diada pregunta-respuestas. De ahí que, lo que se pregunta en la pregunta pedagógica, es el sentido en el que se pregunta durante el encuentro pedagógico se orienta hacia la existencia que surge de las relaciones que derivan la con-vivencia previa con los otros. Mientras tanto, Paulo Freire señala, que la pedagogía de la pregunta representará la manera de concretar la pedagogía de la esperanza, de dirigir la educación como acto de liberación de manera que los temas generadores -el programa educativo- y las investigaciones temáticas contribuyan al diálogo y a la problematización de la realidad percibida al confrontarla con la realidad conocida, proceso que será emancipador en la medida en que ofrece vías prácticas para construir la realidad.

La dimensión ontológica, epistemológica y metodológica de la pregunta pedagógica utilizada en el proceso de aprendizaje requiere orientar el aprendizaje en la existencia humana para transformar la realidad. La práctica humana que surge del aprendizaje de la realidad es mediada por la práctica de la libertad. De ahí que, mirar la realidad como construcción social, necesita que la pregunta pedagógica trascienda la estructura didáctica como medio educativo. Por tanto, la construcción de preguntas esenciales es una actividad cultural fundamental de la pedagogía de la creatividad, esto es, de la pedagogía de la pregunta. Por tanto, el análisis del diálogo pedagógico que deriva de la lógica que subyace en la pregunta y las respuestas hace de la pregunta el camino donde converge la perspectiva democrática y liberadora de la educación con la rigurosidad de la comprensión y de la creatividad.

*Paulo Freire* deja claro que la educación es una práctica reflexiva que posibilita la actuación del ser humano sobre el mundo para transformarlo y el horizonte de la comprensión para avanzar más allá de los límites del mundo de vida, desligándose de la visión bancaria de la educación y de la absolutización de la ignorancia. En este escenario, la educación se constituye en el camino que orienta al andar en la búsqueda de la realización del ser humano, guiado por el amor y la solidaridad para hacer de la existencia un acto de preguntar. En este sentido, el problema que se plantea al profesor, es ir creando con ellos, y en la práctica el hábito de preguntar, de “ad-mirarse”. Antes bien, el conocimiento del mundo inicia con la curiosidad y en su fundamento estará la pregunta. Para conocer el mundo habrá que aprender a preguntar, en tanto que las preguntas esenciales surgen de la cotidianidad haciendo del conocimiento la relación de “la pregunta y las respuestas con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o pueden volver a realizarse. Esto es, en palabras de *Paulo Freire* la relevancia de la conciencia de la historia en la triada palabra-acción-reflexión en consonancia con la relación pregunta-respuesta-acción.

De esta manera, al situar la pedagogía de la pregunta en esta línea de reflexión, se revelan las pautas de comportamiento de los seres humanos frente a una percepción del mundo, la cual posibilita su emancipación a través del proceso de formación que adquiere durante su estancia en las instituciones educativas. La relación pregunta-respuesta-acción, en esta investigación, desarrolla la función de mediar el proceso de aprendizaje sustentado en la reconstrucción social de la realidad hacia el aprendizaje como práctica de la libertad. El discurso pedagógico que se origina en la dialéctica del diálogo y en la lógica de la pregunta recupera la función transformadora de la triada pensamiento-palabra-acción -inscrita en la hermenéutica- y al reconocer que la existencia es un acto de preguntar, como lo enuncia Paulo Freire, se identifica la práctica liberadora de la educación. Sin duda, la pregunta dirigida a la vida para anticipar un ser histórico y consciente de estar en el mundo, se integra el discurso pedagógico como la concreción del acto de la vida como existencia humana y como ejercicio de libertad.

En los momentos posteriores y consecuentes de esta investigación interpretativa, analizamos lo que este manifiesto educativo denomina “hermenéutica pedagógica” desde la perspectiva del giro humanista-liberador llevado a cabo por *Paulo Freire* en la *Pedagogía del oprimido* desarrollada a través de la *Pedagogía de la pregunta*. Esta visión crítica se inscribe en la tradición del pensamiento dialéctico y pretende contribuir en la interpretación histórico estructural de las estrategias de legitimación que las clases dirigentes utilizan, por medio de una racionalización discursiva funcionalista o tecnocrática, para ocultar el verdadero papel de la política educativa y curricular en el establecimiento de un sistema hegemónico.

## I.5. Paulo Freire. El pensador itinerante: El educador que interpela a la pedagogía

Como pensador de la praxis, *P. Freire*, es también un pensador itinerante. Su pensamiento se va modificando, plenificando, radicalizando. Su temperamento inquieto, su genio intuitivo y poético, su capacidad para hurgar la realidad buscando encontrar respuestas nuevas a preguntas viejas, todo esto puede resumirse en la frase que el reportero de la revista *Víspera* propone: *experto en alumbramientos*. No en vano, quien intente seguir el itinerario intelectual de *Paulo Freire* se encontrará un conjunto de senderos diversos, amalgamados con extraña interconexión. Deberá transitar por textos filosóficos, más específicamente gnoseológicos o epistemológicos a ratos. Deberá adentrarse en consideraciones teológicas efectuadas por quien no es un teólogo sino un “hechizado por la teología”.

Deberá indagarse sobre la “sociología del conocimiento” por la que la imaginación sociológica freiriana atraviesa por momentos. Deberá considerar las implicaciones psicosociales que el método tiene, a la vez que interpelar el sentido antropológico y específicamente metodológico-técnico que tienen las técnicas de reducción, codificación y descodificación, verdadero núcleo del método psicosocial. Deberá palpar el proyecto educativo-pedagógico que Freire postula bajo el término de *acción cultural liberadora*. Deberá, sobre todo en sus últimos escritos, seguir el hilo conductor de sus reflexiones, vertidas desde la ciencia política, sobre el valor de la vanguardia revolucionaria, la unión dialéctica del liderazgo con las masas, los proyectos de organización política del oprimido.

*Pensador de la praxis, pensador itinerante, pensador de la totalidad, Freire* trato de evitar, en todo momento el *corset* de acero que la “especialización” alienada propone al intelectual. Buscó un ángulo de visión desde donde, tomando en consideración la totalidad concreta y relacional del hombre, pudiera aportar como pedagogo, a que los sectores dominados y oprimidos puedan “decir su palabra”. Pro no se quedó allí. Intentó también, escapar a la rutina intelectual. Es fácil para un hombre de su prestigio, comenzar a dictar conferencias, desempeñarse como “*visiting* profesor” en Universidades Europeas y Norteamericanas, asistir a infinidad de congresos y asambleas científicas, deambular por la comunidad científica vendiendo un producto, cada vez más refinado y acorde a las inquietudes de sus pares. Sin embargo, *Paulo Freire* intentó escapar a esa rutina.

Es difícil encontrar en estos últimos años, artículos fruto de su pluma. Sus libros, a pesar del éxito que tienen (la edición en español de *Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, llevan 17 y 15 ediciones respectivamente, además de haber sido traducidos al italiano, inglés, alemán, francés, además del original en portugués), no son producidos vorazmente año tras año. Al contrario, su libro *Cartas desde Guinea-Bissau* es el corolario obligado de las primeras etapas de su trabajo educativo allí, y sobre todo, es

producto inmediato de la pasión cotidiana. Son las cartas que, por distintas obligaciones institucionales, se veía obligado a enviarle a los coordinadores de los círculos de cultura para abordar un problema, solucionar una dificultad, aclarar una duda, abrir vías nuevas de reflexión y, sobre todo a la acción. Más que un texto especulativo es un texto “experiencial”.

Incluso, lo dice sinceramente, “... No es fácil entender a *Hegel*. No es fácil la fenomenología del espíritu ni la fenomenología de la percepción. Pero la cuestión es, primero yo no soy *Hegel* ni *Marx*, ni *Merleau-Ponty*, ni *Sartre*. Y tengo que hacer mi opción. ¿Cuál es mi opción? Sartre sigue escribiendo para intelectuales. Yo quiero ver si escribo menos para intelectuales exclusivos. Entonces, yo tengo que hacer una opción con relación a mi lenguaje.

## **I.6. Síntesis intelectual: Aspectos relevantes del pensamiento educativo de Paulo Freire**

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

Quien aborde sus tesis educativas, así como su propuesta pedagógica y las entrevistas que, desde 1969 diversas revistas especializadas han mantenido con *Paulo Freire*, no dejará de notar al menos, tres aspectos relevantes.

- a. La increíble honestidad intelectual de nuestro autor. No hay remilgos en criticar un aspecto ingenuo de su obra, una idea incompleta o equívoca, una propuesta fuera de lugar. No duda en criticar experiencias que se constituyeron en fracasos pedagógicos.
- b. El dinamismo, la evolución incesante de su pensamiento, la maduración de algunas cuestiones, el olvido explícito de otras, el “alumbramiento” de nuevos ejemplos para decir viejas convicciones aún hoy permanentes, la sencillez en reconocer que su última etapa de trabajo no es una etapa de “originalidad creativa”, sino que más bien se le ha venido convirtiendo en un “peregrino de lo obvio”, esto es, reafirmar lo que ya en su pensamiento es obvio: el sentido, el valor y la dirección de la concientización, reafirmación que, sistemáticamente, se convierte en una desmitificación de la concientización.
- c. Por último, la apertura hacia la realidad. La necesidad que la realidad provoque al hombre, pero que éste, a su vez, provoque “prácticamente” a su realidad. Esto lleva de inmediato a reflejar el sentido, el auténtico sentido del “inédito viable”, este límite, no entre el ser y no ser, sino entre el ser y ser más.

Por esto, *Paulo Freire* ha calado muy hondo en los movimientos de base en educación popular. Por esto, hoy, en pedagogía, se puede estar con *Freire* o contra *Freire*, pero no sin *Freire*. Por esto su pensamiento y praxis convoca. Convocatoria que sólo es comprensible,

adentrándose en el dinamismo del proyecto liberador. Sólo los utópicos -dijo *Freire*- pueden tener esperanza, sólo los oprimidos pueden liberarse a sí mismos y liberar a sus opresores.

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

En 1990 expuso su producción *La naturaleza política de la educación*, en la cual replantea uno de los valores sustantivos más importantes de la educación: la *politicidad*. Si bien, en el año de 1992, haciendo una relectura de *La pedagogía del oprimido*, escribió *La pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, la cual, junto con su producción, *Pedagogía de la autonomía*, escrita en 1997, conforman sus principales textos de su *Teoría del Conocimiento*, en los cuales está presente la libertad, la visión de los oprimidos, la esperanza y la autonomía como elementos fundamentales de su planteamiento educativo, y con el cual, manifestó con claridad su posición hacia el cambio educativo y la transformación humana. En general, la producción intelectual de *Paulo* está íntimamente relacionada con su pedagogía humanista, la cual adquiere un valor universal en torno a la educación y a la cultura porque sus principales proposiciones pedagógicas se aplican en gran parte de los países de la ONU, y en otras naciones de debaten. Sus aportaciones y su enfoque la distinguen como una de las pedagogías clásicas y actuales más completas.

Los títulos de sus obras más conocidas ponen de relieve las principales metas y condiciones de lo que deben ser los procesos de enseñanza y aprendizaje liberadores. En ellos se hace visible la necesidad de educar a las personas oprimidas, de educar para el cambio social, de educar a los más desfavorecidos para que lleguen a desarrollar una mayor conciencia de sus problemas y aprendan a movilizarse para hacerles frente, de educar para la liberación desde el diálogo, denunciando la tradicional autoritaria polarización educador-educando. *Paulo*

*Freire* nos diría que todos podemos y debemos ser al mismo tiempo educadores y educandos. Sus últimas obras apuestan por títulos donde el optimismo se convierte en el eje de análisis y propuestas; obras como *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la autonomía* son prueba de ello. Su atención prioritaria fue por excelencia por una pedagogía que postula modelos de ruptura, de cambio y de transformación social. Propone también, una serie de elementos conceptuales que se refieren directamente a su reflexión pedagógica, categorías como *educación de adultos*, *alfabetización*, *educación bancaria*, *cultura del silencio*, *educación liberadora*, *concientización*, *educación transformadora* y *educación dialógica*, entre otros, se insertaron por influencia propia en el lenguaje educativo.

Aunque sabemos cuál ha sido la experiencia histórica de *Paulo Freire*, (Brasil, Chile) y conocemos su preocupación actual de inserción en situaciones educativas abiertas por transformaciones sociales (Tanzania), no podemos dejar de interrogarnos -al leer sus textos- sobre el destino de su discurso. ¿A quién se dirige? ¿Con quién quiere dialogar? ¿Qué práctica busca poner en movimiento su pensamiento? Su crítica de la escuela y, en general, de la concepción bancaria de la educación, así como su ataque a la pedagogía que domestica al hombre y lo reduce al rango de objeto social, se aplica a la mayor parte de las sociedades que conocemos actualmente. No es difícil, en consecuencia, transcribirla a una situación escolar o a una acción de formación. En cambio, la perspectiva que anuncia es infinitamente más difícil de adoptarse. En último extremo podemos preguntarnos si la educación liberadora tal como la entiende, no es post-revolucionaria.

*Paulo Freire* regresó muy vivo del exilio y seguirá siempre presente a través de la actualidad de sus obras, de su teoría y práctica emancipadoras y de muchas personas que nos hemos comunicado con su ilusión transformadora. No es fácil encontrar un autor de su importancia que siga priorizando su aportación al cambio social y sus relaciones personales por encima de su fama. Esperamos que su lectura estimule la misma actitud crítica de una persona que hace de su prestigio un recurso más de la educación a favor de quienes más la necesitan.

## II. DIRECTRICES CULTURALES DE LA PEDAGOGÍA CIUDADANA DE PAULO FREIRE

### II.1. Pedagogía antropológica: La inconclusión ciudadana y la autonomía ético-política

#### ANTROPOLÓGICA.

*“El gran salto que nos volvimos capaces de dar fue trabajar no propiamente lo innato ni solamente lo adquirido, sino la relación<sup>1</sup> entre ambos. “La fabricación de un individuo - dice Jacob en el mismo artículo-, desde el punto de vista físico, intelectual, moral, corresponde a una interacción permanente de lo innato con lo adquirido”. Nos volvemos capaces de “tomar distancia” imaginativa y curiosamente, de nosotros mismos, de la vida que llevamos, y de disponernos a saber sobre ella. En cierto momento no sólo vivíamos, sino que empezábamos a saber que vivíamos, de ahí que nos haya sido posible saber que sabíamos y por lo tanto saber que podríamos saber más. Lo que no podemos como seres imaginativos y curiosos, es dejar de aprender y de buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos existir sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá; sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo “inédito viable” que nos exige que luchemos por él. Es por este ser “programado, pero no determinado” -cada programa en efecto no es totalmente rígido. Define las estructuras que no son sino potencialidades<sup>2</sup>, probabilidades, tendencias: los genes determinan solamente la constitución del individuo”- por lo que las “estructuras hereditarias y el aprendizaje se hallan totalmente ligados” (1993: 93-94).*

En la línea de esta reflexión, -señalemos-, fue reinventándose a sí mismo, experimentando o sufriendo la tensa relación entre lo que hereda y lo que recibe o adquiere del contexto social que crea y que lo recrea, como el ser humano fue convirtiéndose en este ser que para ser tiene que estar siendo. *“Este ser histórico y cultural que no se puede explicar solamente por la biología o por la genética, ni tampoco solamente por su cultura. Que no se puede explicar solamente por su conciencia -como si ésta hubiera sido creadora todopoderosa del mundo que lo rodea, en lugar de haberse constituido socialmente y haber transformado su cuerpo en un cuerpo consciente- ni tampoco como puro resultado de las transformaciones que se han operado en este mundo. Este ser que vive en sí mismo, la dialéctica entre lo social -sin la cual no podría ser- y lo individual -sin lo cual se disolvería en lo puro social, sin marca y sin perfil. Este ser social e histórico que somos nosotros, mujeres y hombres, condicionando, pero capaz de reconocerse como tal, de ahí que sea capaz de superar los límites de su propio condicionamiento, “programado (pero) para aprender”, tenía necesariamente que entregarse a la experiencia de enseñar y de aprender” (1996: 75-76). “Sé que desde niño*

*tenía ciertas curiosidades que me llevaron a eso, a no romper lo que no puede ser roto, a no dicotomizar lo que no puede ser dicotomizado, a no separar los inseparables. En el fondo, hay momentos en que uno y su habla son parte del proceso de conocer. Uno habla del conocimiento y analiza e investiga las formas de conocimiento, uno es método y, al mismo tiempo, resultado. Es interesante. Hay momentos en que se otorga una importancia enorme, no a los descubrimientos, sino al proceso de descubrir, reconociendo una simultaneidad contradictoria entre esas dos instancias. El modo en que eso ocurrió (el cómo también es un proceso) indica el tiempo que se utilizó. Todo está relacionado con mi experiencia docente desde muy joven<sup>3</sup>” (2018: 50).*

En este sentido, nos parece que lo principal en este nuevo programa con que ayudaríamos al analfabeto, aún antes de iniciar su alfabetización, a superar su comprensión ingenua y a desarrollarse la crítica, sería un concepto antropológico de cultura. La distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel activo del hombre *en y con* su realidad. El sentido de la mediación que tiene la naturaleza en las relaciones y comunicaciones entre los hombres. A partir de ahí, el analfabeto comenzará a cambiar sus actitudes anteriores, Se descubrirá críticamente como hacedor de ese mundo cultural. Descubrirá que tanto él como el letrado tienen aptitudes para la creación y la recreación. Descubrirá que la cultura es el muñeco de barro hecho por los artistas de su pueblo, así como la obra de un gran escultor, de un gran pintor, de un gran místico, o de un pensador. Que la cultura es tanto la poesía realizada por poetas letrados como la poesía contenida en un cancionero popular. Que cultura<sup>4</sup> es toda creación humana. *“La cultura como el aporte que el hombre hacia el mundo que no puedo hacer. La cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador. El sentido trascendental de sus relaciones. La dimensión humanista de la cultura. La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones “dadas”. La democratización de la cultura-dimensión de la democratización fundamental. El aprendizaje de la escritura y de la lectura como una llave con la que el analfabeto iniciará su introducción en el mundo de la comunicación escrita. En suma, el hombre en el mundo y con el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto”* (1969: 105-106).

*“La forma que uno tiene que estar en el mundo no es sólo suya, ni tampoco sólo social. Una vez más, es un intercambio dialéctico entre lo que heredamos genéticamente, lo que traemos en el cuerpo, y lo que adquirimos socialmente. No sé. Siempre puse énfasis en lo social”* (2018: 50).

INCONCLUSA.

*“He llamado la atención sobre la naturaleza humana que se constituye social e históricamente y no como seres históricos como un a priori. La trayectoria a partir de la cual nos hacemos conscientes está marcada por la finitud, por la inconclusión y nos caracteriza como seres históricos. Ni tan si quiera hemos sido inacabados, pero nos volvemos capaces de sabernos inacabados. Ahí se abre para nosotros la posibilidad de la inserción en la búsqueda permanentemente. Una de las raíces de la educación y lo que la hace específicamente humana, se encuentra en la radical inconclusión que se percibe como tal. La persistencia de la educación también consiste en el carácter constante de búsqueda percibida como necesaria. De la misma forma ahí se enraíza la razón metafísica de la esperanza. ¿Cómo sería posible a un ser consciente inacabado implicarse sin esperanza en la búsqueda permanente? Mi esperanza parte de mi naturaleza en cuanto proyecto. Por eso soy un ser lleno de esperanza y no de pura absección” (1997: 101-102).*

Es justo, en este sentido, que, al tratar el tema de la práctica, precisamos preguntarnos, cómo hemos venido comprendiendo o intentando comprender esta práctica educativa, nuestro compromiso con la vida y con el mundo. Ante todo, no es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos, como educadores y educadoras, cuál es nuestra concepción del hombre y de la mujer. Toda práctica educativa implica esta indagación: que pienso de mí mismo y de los otros<sup>5</sup>. *“Me gustaría insistir en este punto: los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados o inconclusos<sup>6</sup>. La inconclusión del ser no es sin embargo exclusiva de la especie humana ya que abarca también a cada especie vital. El mundo de la vida es un mundo permanentemente inacabado en movimiento. Sin embargo, en determinado momento de nuestra experiencia histórica, nosotros, mujeres y hombres conseguimos hacer de nuestra existencia algo más que meramente vivir. En cierto sentido, los hombres y las mujeres inventamos lo que llamamos la existencia humana: nos pusimos de pie, liberamos las manos y la liberación de las manos es en gran parte responsable de lo que somos. La invención de nosotros mismos como hombres y mujeres fue posible gracias a que liberamos las manos para usarlas en otras cosas. No tenemos fecha de ese evento que se pierde en el fondo de la historia. Hicimos esa cosa maravillosa que fue la invención de la sociedad y la producción del lenguaje. Y fue ahí, en ese preciso momento, en que en medio de ese y otros "saltos" que dimos, que mujeres y hombres alcanzamos ese momento formidable que fue comprender que somos interinados. Los árboles o los otros animales también son inacabados, pero no se saben inconclusos. Los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados<sup>7</sup>. Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creo lo que llamamos la "educabilidad<sup>8</sup> del ser". La educación es entonces una especificidad humana”.* (2004: 19-21). *“Para que la finitud, que implica proceso, reclame la educación es preciso que el ser en ella implicado se haga consciente de ella. La conciencia*

*del inacabamiento hace al ser educable. El inacabamiento sin la conciencia de él engendra al adiestramiento y el cultivo. Los animales son adiestrados, las plantas son cultivadas, los hombres y las mujeres se educan” (1997: 102).*

Diremos entonces, que la conciencia de nuestra carencia como seres humanos nos lleva a involucrarnos en un proceso permanente de búsqueda. Y es precisamente esta búsqueda constante la que hace nacer la esperanza. A decir verdad, ¿cómo podría buscar sin esperanza lo que busco? *“Pero nuestra incompletud como seres humanos también nos empuja a la acción y de este modo nos convierte en seres de opciones, seres que tienen posibilidad de tomar decisiones, seres que tienen posibilidad de ruptura y, finalmente, seres que tienen la posibilidad de ser éticos. Si no nos volvemos seres éticos<sup>o</sup>, jamás sabremos qué significa ser éticos: nos faltará ese punto de referencia. Uno de los requisitos éticos que tenemos los humanos en tanto seres históricos es la búsqueda de la coherencia. Es precisamente la falta de coherencia histórica la que explica el machismo del hombre oprimido al que aludí antes, el que le prohibía aprender a leer y escribir a su esposa oprimida. Entonces, la cuestión de las identidades complejas no es sólo técnica, política o pedagógica o pedagógica; es también una cuestión ética” (2016: 59-60).*

Es exactamente, señalemos, en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados. No fue la educación la que los hizo educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad. También es en la inconclusión, de la cual nos hacemos conscientes y que nos introduce en el movimiento permanente de búsqueda, donde se cimenta la esperanza. *“No estoy esperando”, dije vez por pura testarudez, pero por exigencia ontológica. Este es un saber fundador de nuestra práctica educativa, de la formación docente y de nuestra inconclusión asumida. Lo ideal es que, en la experiencia educativa, educandos, educadoras, educadores, juntos “convivan” con este y con otros saberes de los que hablare de tal manera que se vayan volviendo sabiduría. Algo que no nos es extraño a educadoras y educadores. Cuando salgo de casa para trabajar con los alumnos, no tengo ninguna duda de que, inacabados y conscientes de su inacabamiento, abiertos a la búsqueda, curiosos, “programados, pero, para aprender” ejercitaremos tanto más y mejor nuestra capacidad de aprender y de enseñar cuanto más nos hagamos sujetos y no puros objetos del proceso (1997: 57-58). “Si la esperanza radica en la inconclusión del ser, es preciso algo más que encarnarla. Es preciso asumir el inacabamiento del que me hago consciente. Al hacerlo, la esperanza se hace crítica y ya no me puede faltar. La asunción crítica de mi inacabamiento me inserta necesariamente en la búsqueda permanente. Lo que hace un ser con esperanza no es tanto la certeza de lo encontrado, sino el movilizarse en la búsqueda. No es posible buscar sin esperanza; ni tampoco en la soledad” (1997: 118).*

En estas líneas de reflexión, creemos que el mejor punto de partida para estas reflexiones es la inconclusión de la que el ser humano se ha hecho consciente. Como vimos, allí radica nuestra educabilidad lo mismo que nuestra inserción en un movimiento permanente de búsqueda en la cual, curiosos e inquisitivos, no sólo nos damos cuenta de las cosas, sino que también podemos tener un conocimiento cabal de ellas. *“La capacidad de aprender, no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, habla de nuestra educabilidad en nivel distinto del nivel del adiestramiento de los otros animales o del cultivo de las plantas. Nuestra capacidad de aprender, de donde viene la de enseñar, sugiere o más que eso, implica nuestra habilidad de aprehender<sup>10</sup> la sustantividad del objeto aprendido. La memorización mecánica del perfil del objeto no es un verdadero aprendizaje del objeto o del contenido. En este caso, el aprendiz funciona mucho más como paciente de la transferencia del objeto o del contenido que como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa de su construcción. Es precisamente gracias a esta habilidad de aprehender la sustantividad del objeto como nos es posible reconstruir un mal aprendizaje, en el cual el aprendiz fue un simple paciente de la transferencia del conocimiento hecha por el educador”* (1997: 67-68).

Desde esta postura dimensional, podemos decir que algunas reflexiones primeras, en torno al ser humano nos abren el camino hacia la comprensión de la educación como práctica permanente. *“Destacamos inicialmente su condición de ser histórico-social, experimentando continuamente la tensión de estar siendo para poder ser y de estar siendo, no en forma mecánica, no sólo lo que hereda sino también lo que adquiere. Esto significa ser el ser humano, en cuanto histórico, un ser finito, limitado, inconcluso, pero consciente de su inconclusión. Y por eso un ser constantemente en búsqueda, naturalmente en proceso. Un ser que, teniendo por vocación la humanización, se enfrenta sin embargo con el incesante desafío de la deshumanización, como distorsión de esa vocación. Por otro lado, como destaca Francois Jacob, somos seres “programados, pero para aprender”. En ese sentido aprender y enseñar, puesto que uno implica el otro sin que jamás uno prescinda normalmente del otro, han venido adquiriendo, en la historia, connotaciones ontológicas”* (1996:21-22). *“El hombre es hombre y el mundo es histórico y cultural, en la medida en que ambos, inacabados, se encuentran en una relación permanente, en la cual el hombre, transformando al mundo, sufre los efectos de su propia transformación. En este proceso histórico-cultural dinámico, una generación encuentra una realidad objetiva, marcada por otra generación y recibe, igualmente, a través de ésta, las marcas de la realidad. Todo esfuerzo de manipular al hombre, para que se adapte a esa realidad, no sólo es científicamente absurdo, ya que la adaptación sugiere la existencia de una realidad acabada, estática, y no en creación, sino que significa, aun, quitarle al hombre su posibilidad, y su derecho, de transformar al mundo”* (1973; 87).

Me gusta ser persona porque, -señala Paulo- inacabado, sé que soy un ser condicionado, pero consciente de mi inacabamiento, sé que puedo superarlo. Ésta es la diferencia profunda entre

el ser condicionado y el ser determinado. La diferencia entre el inacabado que no se sabe como tal, y el inacabado que histórica y socialmente logró la posibilidad de saberse inacabado. *“Me gusta ser persona porque, como tal, percibo a fin de cuentas que la construcción de mi presencia en el mundo que no se consigue en el aislamiento, inmune a la influencia de las fuerzas sociales, que no se comprende fuera de la tensión entre lo que heredó genéticamente y lo que heredó social, cultural e históricamente, tiene mucho que ver conmigo mismo. Sería irónico si la conciencia de mi presencia en el mundo no implicara en sí misma el reconocimiento de la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de mi propia presencia. No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí. En este caso, lo que hago es renunciar a la responsabilidad ética, histórica, política y social que nos compromete la promoción del soporte de mundo. Renuncio a participar en el cumplimiento de la vocación ontológica de intervenir en el mundo. El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la historia”* (1997: 52-53). Me gusta ser persona porque, aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en que nos encontramos generan casi siempre barreras de difícil superación para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan.

*“Inacabado, como todo ser vivo- la inclusión forma parte de la experiencia vital-, el ser humano se hizo, de todos modos, capaz de reconocerse como tal. La consciencia del inacabamiento lo incluye en un movimiento permanente de búsqueda que se une, necesariamente, con la capacidad de intervenir en el mundo, mero soporte para los otros animales. Sólo el ser inacabado, hace la historia en la que socialmente se hace y rehace. Sin embargo, el ser inacabado que no se sabe tal, que apenas entra en contacto con su soporte, tiene historia, pero no la hace. El ser humano, que, haciendo historia, se hace en ella, no sólo cuenta la suya, sino también la de quienes sólo la tienen”* (2001: 132).

## AUTÓNOMA - De Identidad

*“La cuestión de la identidad cultural<sup>11</sup>, de la cual forman parte la dimensión individual y de clase<sup>12</sup> de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede ser desdeñado. Tiene que ver directamente con la asunción de nosotros por nosotros mismo. Esto es lo que el puro adiestramiento del profesor no hace, pues se pierde y lo pierde en la estrecha y pragmática visión del proceso. La experiencia histórica, política, cultural y social de los hombres y mujeres nunca puede darse “virgen” del conflicto entre las fuerzas que obstaculizan la búsqueda de la asunción de sí por parte de los individuos y de los grupos y fuerzas que trabajan en favor de aquella asunción. La formación docente que se juzgue superior a esa “intrigas” no hace más que trabajar en favor de los obstáculos. La solidaridad social y política que necesitamos para construir una sociedad menos fea y menos agresiva, en la cual podamos ser más nosotros mismos, tiene una práctica de real importancia en la formación democrática. El aprendizaje de la asunción del sujeto es incompatible con el adiestramiento pragmático o con el elitismo autoritario de los que se creen dueños de la verdad y del saber articulado” (1997: 42-43).*

Entonces, -señalemos-, como parte del discurso de la voz y la alfabetización, los educadores críticos deben examinar los intereses sociales y políticos que constituyen su propia voz. Resulta especialmente importante que los educadores comprendan el modo en que esos intereses ideológicos estructuran su capacidad *tanto* de enseñar como de aprender con otros. Una teoría de la voz y la alfabetización debe permanecer atenta al postulado de *Freire* según el cual todos los educadores críticos son también educandos. Esto no es sólo cuestión de aprender acerca de lo que pueden aprender los estudiantes; es sobre todo cuestión de aprender de qué modo renovar un modo de autoconocimiento a través de una comprensión de la comunidad y la cultura que constituyen activamente las vidas de los estudiantes (1989: 46).

Desde la postura de la dimensión de la identidad autónoma, otro saber necesario a la práctica educativa, y que se apoya en la misma raíz que acabo de discutir -la de la inconclusión del ser que se sabe inconcluso-, *es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser del educando. “El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros. Precisamente por éticos es por lo que podemos desacatar el rigor de la ética y llegar a su negación, por eso es imprescindible dejar claro que la posibilidad del desvío ético no puede recibir otra designación que la de transgresión. El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda “ponerse en su lugar” al más leve indicio*

*de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquiva el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentales éticos de nuestra existencia. Es en este sentido como el profesor autoritario, que por eso mismo ahoga la libertad del educando, al menospreciar su derecho de ser curioso e inquieto, tanto como el profesor permisivo rompe con el radicalismo del ser humano -el de su inconclusión asumida donde se arraiga la eticidad” (1997: 58-59).*

Desde la visión de este análisis en torno al reconocimiento a la propia identidad cultural, es interesante extenderse un poco más sobre la asunción de los sujetos. *“La asunción o asumir<sup>13</sup> tiene otro sentido más radical cuando digo: una de las tareas más importantes de la práctica educativo- crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la “otredad” del “no yo” o del tú, la que hace asumir el radicalismo de mi yo” (1997: 42).*

Por esta razón, entre otras, precisamos enfatizar que el diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad<sup>14</sup>, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no *nivela*, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno le haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igual de perjudicial. *“No hay diálogo en el espontaneísmo como en el todo poderosísimo del profesor o de la profesora. La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos sólo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar<sup>15</sup> críticamente. Por el contrario, cuando el pensamiento crítico del educador o de la educadora se entrega a la curiosidad del educando, si el pensamiento del educador o de la educadora anula, aplasta, dificulta el desarrollo del pensamiento de los educandos, entonces el pensar del educador, autoritario, tiende a generar en los educandos sobre los cuales incide un pensar tímido, inauténtico, o a veces puramente rebelde” (1993: 112-113).*

Asumirme en esta dimensión -señala Paulo- y, saber que debo respeto a la autonomía<sup>16</sup>, a la dignidad y a la identidad del educando y, en la práctica, buscar la coherencia con este saber, me lleva inapelablemente a la creación de algunas virtudes o cualidades sin las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante. No sirve de nada, a no ser para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipócrita del educador, hablar de democracia y libertad,

pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro. *“No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los “conocimientos hechos de experiencia” con que llegan a la escuela. El respeto debido a la dignidad del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela. Cuanto más riguroso me vuelvo en mi práctica de conocer, tanto más respeto debe guardar, por crítico, con relación al saber ingenuo que debe ser superado por el saber producido a través del ejercicio de la curiosidad epistemológica. Al pensar sobre el deber que tengo, como profesor, de respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso, debo también pensar, como ya señalé, en cómo lograr una práctica educativa en la que ese respeto, que sé que debo tener para con el educando, se realice en lugar de ser negado. Esto exige de mí una reflexión crítica permanente sobre mi práctica, a través de la cual yo voy evaluando mi propio actuar con los educandos. Lo ideal es que, tarde o temprano, se invente una forma para que los educandos puedan participar de la evaluación. Es que el trabajo del profesor es el trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo”* (1997: 62-63).

*“Lo que es necesario, de una manera realmente fundamental, es que el hijo asuma éticamente, responsablemente la decisión fundadora de la autonomía. Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas”. “Nadie es sujeto de autonomía de nadie. Por otro lado, nadie madura de repente, a los 25 años. Las personas van madurando todos los días, o no. La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. No sucede en una fecha prevista”* (1997: 103).

## CIUDADANA.

*“La ciudad es cultura<sup>17</sup>, creación, no sólo por lo que hacemos en ella y con ella, sino también por la propia mirada estética o asombrada, gratuita, que le damos. La ciudad somos nosotros y nosotros somos la ciudad. Pero no podemos olvidar que los que somos guarda algo que fue y que nos llega por la continuidad histórica -de la que no podemos escapar, pero sobre la cual podemos trabajar- y pos las marcas culturales que heredamos. En cuanto educadora, la ciudad es también educanda. Buena parte de su tarea educativa tiene relación directa con nuestra posición política y, obviamente, con la manera en que ejercemos el poder en la ciudad y el sueño o la utopía de que impregnamos la política, al servicio de qué y de quién la hacemos. La política del gasto público, la política cultural y educacional, la política de la salud, la de los transportes, al del tiempo libre. La propia política acerca de cómo subrayar tal o cual conjunto de memorias de la ciudad, a través de cuya sola existencia la ciudad ejerce su papel educativo. Hasta ahí, nuestra decisión política puede intervenir. Pero hay un modo espontáneo, casi como si las ciudades gesticulasen o anduvieran o se moviesen o dijeran de sí, hablando casi como si las ciudades proclamasen hechos y actos vividos en ellas por mujeres y hombres que por ellas pasaron pero que quedaron, un modo espontáneo, decía, que tiene las ciudades de educar”*  
(1996: 26-27).

Señalamos que no basta con reconocer que la ciudad es educativa, independientemente de nuestro querer y de nuestro deseo. La ciudad se hace educativa por la, necesidad de educar, de aprender, de enseñar, de conocer, de crear, de soñar, de imaginar con que todos nosotros, mujeres y hombres, impregnamos sus campos, sus montañas, sus valles, sus ríos, impregnamos sus calles, sus plazas, sus fuentes, sus casas, sus edificios, dejando en todo el sello de cierto tiempo, el estilo y el gusto de cierta época (1996: 26). *“Está forma de no sólo comprender el proceso de enseñar sino de vivirlo, exige la disciplina de la que vengo hablando. Disciplina que no puede dicotimizarse de la disciplina política indispensable para la invención de la ciudadanía. Si, de la ciudadanía, sobre todo en una sociedad como la nuestra, de tradiciones tan autoritarias y discriminadoras desde el punto de vista del sexo, de la raza y de las clases. La ciudadanía realmente es una inversión, una producción política. En este sentido, el pleno ejercicio de la ciudadanía por quien sufre cualquiera de las discriminaciones o todas al mismo tiempo, no es algo que se usufructúe como un derecho pacífico y reconocido. Al contrario, es un derecho que tiene que ser alcanzado y cuya conquista hace crecer sustantivamente la democracia. La ciudadanía que implica el uso de la libertad -de trabajar, de comer, de vestir, de calzar, de dormir en una casa, de mantenerse a sí mismo y su familia, libertad de amar, de sentir rabia, de llorar, de protestar, de apoyar, de desplazarse, de participar en tal cual religión, en tal o cual partido de educarse a sí mismo y a la familia, la libertad de bañarse en cualquier mar de su país. La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella. Exige*

*compromiso, claridad política, coherencia de decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía". (1994: 132-133).*

Parece necesario, en este ejercicio, recordar que ciudadano significa individuo que goza de los derechos civiles y políticos de un Estado, y que ciudadanía tiene que ver con la condición de ciudadano, es decir, con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano. En este sentido, indagar a cerca de los límites de la educación como práctica capaz de generar en los educandos la asunción de la ciudadanía o no. Implica también pensar en los obstáculos con los que nos enfrentamos en la práctica. *"La comprensión de los límites de la práctica requiere indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación con su proyecto. Requiere que el educador asuma la politicidad de su práctica. No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta con decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación. No puedo pensarme progresista si entiendo el espacio de la escuela como algo medio neutro, que tiene poco o casi nada que ver con la lucha de clases, donde los alumnos son vistos sólo como aprendices de ciertos objetos de conocimiento a los que presto un poder mágico. No puedo reconocer los límites de la práctica educativo-política en que tomo parte si no sé, si no tengo claro contra quién y en favor de quien practico. El en favor de quién practico en determinado ángulo, que es de clase, en que diviso contra quien práctico y, necesariamente, por qué practico, es decir, el sueño mismo, el tipo de sociedad en cuya invención me gustaría participar"* (1996: 52). En la dirección de estas consideraciones, se afirma que la ciudadanía es una invención social que exige un saber político que se gesta en la práctica de luchar por ella, a la que se suma la práctica de reflexionar sobre ella. *"La lucha por el ejercicio de la ciudadanía genera un saber indispensable para su invención, del que algunas o muchas de sus fundamentaciones pueden y deben ser objeto de la curiosidad epistemológica de quien se capacita para ser tornero. Lo que quiero decir es lo siguiente: la formación plena del tornero no puede ser exclusivamente técnica ni exclusivamente política. Un tornero no será tornero si no sabe operar su torno; del mismo modo, el tornero eficiente no llega a hacerse ciudadano si no se entrega a la lucha por la ciudadanía<sup>18</sup>, que incluye conocimientos críticos de nuestra presencia<sup>19</sup> en el mundo de la producción y de la creación en general. Que abarca la sabiduría política."* (1996: 131).

Como na hay educación sin una política educativa que establezca prioridades, metas, contenidos, medios, y se impregne de sueños y utopías, creo que no haría ningún mal -señala Freire- que en este encuentro soñáramos un poco. Que nos aventurásemos un poco, que corriéramos el riesgo de pensar en ciertos valores concretos que pudieran ir incorporándose a nosotros y a los anhelos de las ciudades educativas. *"Uno de los sueños por los que luchar, sueño posible pero cuya concreción requiere coherencia, valor, tenacidad, sentido de justicia, fuerza para luchar, de todos y todas los que a él se entreguen, el sueño de un mundo menos feo, en el que disminuyan las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza,*

*de sexo, de clase sean señales de vergüenza y de afirmación orgullosa o de lamentación puramente engañosa. En el fondo es un sueño sin cuya realización la democracia de la que tanto se habla, sobre todo hoy, es una farsa". "Otro sueño fundamental que debería ser incorporado a las enseñanzas de las ciudades educativas es el del derecho que tenemos, en una verdadera democracia, a ser diferentes, y en razón de ese derecho, su extensión en el derecho a ser respetados en la diferencia" (1996: 29).*

*"En el fondo, la tarea educativa de las ciudades se realiza también a través del tratamiento que damos a su memoria, y su memoria no sólo guarda, sino que reproduce, extiende, comunica a las generaciones que llegan. Sus museos, sus centros de cultura y de arte son el alma viva del ímpetu creador, de las señales de aventura del espíritu. Hablan de épocas diferentes, de apogeo, de decadencia, de crisis, de la fuerza condicionante de las condiciones materiales. A veces, en algunas ciudades, siento un desacuerdo entre la cantidad de marcas que hablan o que proclaman con vanidad hechos de guerra y los que hablan de la paz, de la dulzura de vivir. No es que esté defendiendo el ocultamiento de los hechos bélicos que esconden o explicitan maldades, perversidades increíbles de las que hemos sido capaces en las disonancias de nuestra historia (1996: 28).*

*“Está forma de no sólo comprender el proceso de enseñar sino de vivirlo, exige la disciplina de la que vengo hablando. Disciplina que no puede dicotomizarse de la disciplina política indispensable para la invención de la ciudadanía. Si, de la ciudadanía, sobre todo en una sociedad como la nuestra, de tradiciones tan autoritarias y discriminadoras desde el punto de vista del sexo, de la raza y de las clases. La ciudadanía realmente es una inversión, una producción política. En este sentido, el pleno ejercicio de la ciudadanía por quien sufre cualquiera de las discriminaciones o todas al mismo tiempo, no es algo que se usufructúe como un derecho pacífico y reconocido. Al contrario, es un derecho que tiene que ser alcanzado y cuya conquista hace crecer sustantivamente la democracia. La ciudadanía que implica el uso de la libertad -de trabajar, de comer, de vestir, de calzar, de dormir en una casa, de mantenerse a sí mismo y su familia, libertad de amar, de sentir rabia, de llorar, de protestar, de apoyar, de desplazarse, de participar en tal cual religión, en tal o cual partido de educarse a sí mismo y a la familia, la libertad de bañarse en cualquier mar de su país. La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia de decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía”.* (1994: 132-133).

Para comenzar, parece necesario, en este ejercicio, recordar que ciudadano significa individuo que goza de los derechos civiles y políticos de un Estado, y que ciudadanía tiene que ver con la condición de ciudadano, es decir, con el uso de los derechos y el derecho a tener deberes de ciudadano. En este sentido, indagar a cerca de los límites de la educación como práctica capaz de generar en los educandos la asunción de la ciudadanía o no. Implica también pensar en los obstáculos con los que nos enfrentamos en la práctica. *“La comprensión de los límites de la práctica requiere indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación con su proyecto. Requiere que el educador asuma la politicidad de su práctica. No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta con decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación. No puedo pensarme progresista si entiendo el espacio de la escuela como algo medio neutro, que tiene poco o casi nada que ver con la lucha de clases, donde los alumnos son vistos sólo como aprendices de ciertos objetos de conocimiento a los que presto un poder mágico. No puedo reconocer los límites de la práctica educativo-política en que tomo parte si no sé, si no tengo claro contra quién y en favor de quien practico. El en favor de quién practico en determinado ángulo, que es de clase, en que diviso contra quien práctico y, necesariamente, por qué práctico, es decir, el sueño mismo, el tipo de sociedad en cuya invención me gustaría participar”* (1996: 52).

Desde esta visión, entonces, para nosotros, mujeres y hombres, estar en el mundo significa estar con él y con los otros, actuando, hablando, pensando, reflexionando, meditando, buscando, *entendiendo*, comunicando lo *entendido*, soñando y refiriéndose siempre a un mañana, comparando, valorando, decidiendo, trasgrediendo principios, encarnándolos, abriendo nuevos caminos, optando, creyendo o cerrados a las creencias. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros, indiferentes a una cierta comprensión de por qué hacemos lo que hacemos, de a favor de qué y de quién hacemos, de contra qué y contra quién hacemos lo que hacemos. *“Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros sin participar de una cierta comprensión de nuestra propia presencia en el mundo. Es decir, sin una cierta inteligencia de la historia y de nuestro papel en ella. A la luz de cómo venimos experimentándonos hoy -marcados por una comprensión preponderantemente ingenua de la historia y de nuestros movimientos en su seno, cuyo principio fundamental es el destino o la suerte; o son sometidos a la ideología no menos fatalista incrustada en el discurso neoliberal, de acuerdo con la cual cambiar es siempre difícil, casi imposible, si el cambio va en beneficio de los pobres, porque la realidad es como es- estoy seguro de que en nuestra perspectiva democrática y coherente con la naturaleza humana, el empeño que tenemos que vivir con intensidad debe ir a favor de una concepción de la historia como posibilidad. En la historia como posibilidad no hay lugar para un futuro inexorable. Por el contrario, éste es siempre problemático”* (2001: 137-138).

*“Antes de ser ciudadano del mundo, fui y soy un ciudadano de la ciudad de Recife a la que llegué a partir de mi “quintal”, en el barrio de Casa Amarela. Cuanto más enraizado estoy en mi localidad, tantas más posibilidades tengo de explayarme, de sentirme ciudadano del mundo. Nadie se hace local a partir de lo universal. El camino existencial es inverso. Yo no soy antes brasileño para ser recifense. Yo soy primero recifense, pernambucano, del nordeste. Después brasileño, latino-americano, ciudadano del mundo. Por eso, en el exilio, mi nostalgia fundamental no era una nostalgia de Recife; incluía la nostalgia de mi “quintal”. Pero mi nostalgia de Brasil, pasando por la nostalgia de Recife que la hacía auténtica, no se limitaba sólo a ella. Ni siquiera a nostalgias más singulares, más particulares como las de las esquinas de ciertas casas o plazas, la de la Casa Forte, la de Chora Menino o la de Derby. La nostalgia de Brasil, por lo tanto, de Recife, de Río, de Natal, de Porto Alegre, de Manaus, de Fortaleza, de Curitiba, de Joao Pessoa, de Sao Luiz, de Bello Horizonte, de Florianópolis, de Sao Paulo, de Goiana... Al Brasil como un todo le hacía falta esa unidad en la diversidad que expreso cuando digo: “soy brasileño, sin arrogancia; pero lleno de confianza, de identidad, de esperanza de que, en la lucha, nos reconstruiremos llegando a ser una sociedad menos injusta”* (1997: 29-30).

A lo largo de mi vida, especialmente después de que *Pedagogía del oprimido* fuese publicada en los *Estados Unidos*, y tras viajar por todo el mundo, he observado muchas prácticas educativas que parecen influidas de algún modo por mi pensamiento. *“Diría, por lo tanto,*

*que lo que he escrito sobre educación posee una dimensión universal. Tengo la impresión de que Pedagogía del oprimido surgió de una larga experiencia vital. Insisto en el aspecto afectivo de las cosas, las dimensiones humanísticas e intuitiva del acto de conocimiento. Nunca pongo los sentimientos y las emociones entre paréntesis. Sólo las reconozco en la medida en que las expreso. Este libro nació de mi vínculo con muchas áreas del mundo del conocimiento que viví y experimenté allí donde viviese, trabajando y enseñando con mis temores, compromisos, sentimientos, confianza y coraje. Este libro es radical etimológicamente hablando. Surgió de las profundidades de fragmentos de la historia y la cultura latinoamericanas, en especial de las de Brasil. Este libro está saturado por el tiempo, la historia y la cultura. Y creo que así es como el libro adquirió su universalidad. No creo que la universalidad sea posible sin una vibrante comunidad como punto de partida. No generalizamos sin basarnos en particulares. Se es particular antes de ser universal. No se puede dejar lo universal para alcanzar lo local. Para mí, toda universalidad que pueda haber en Pedagogía del oprimido, deriva del vigor y la fuerza de su carácter local. No tenía ni la pretensión ni el sueño de desarrollar una teoría universal con este libro. Sin embargo, la cuestión es que el libro contiene ciertos temas de interés universal” (1990: 186-187).*

En esta reflexión, se puede decir que cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable a la convivencia humana, Al hacerlo estoy consciente de las posturas críticas que, infieles a mi pensamiento, me señalaron como ingenuo e idealista. En verdad, hablo de la ética universal del ser humano de la misma manera en que hablo de su vocación ontológica para serlo más, como hablo de su naturaleza que se constituye social e históricamente, no como un a priori de la Historia. *“La naturaleza por la que la ontología vela se gesta socialmente en la Historia. Es una naturaleza en proceso de estar siendo con algunas connotaciones fundamentales sin las cuales no habría sido posible reconocer la propia presencia humana en el mundo como algo original y singular. Es decir, más que un ser en el mundo el ser humano es torno una Presencia<sup>20</sup> en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia en el mundo con el mundo y con los otros. Presencia que, reconociendo la otra presencia como un “no yo” se reconoce como “sí propia”. Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace, pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se torna inevitable y su trasgresión posible es un desvalor, jamás una virtud” (1977: 20).*

Sería incompresible si la conciencia de mi presencia en el mundo no significase ya la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de la propia presencia<sup>21</sup>. Como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo. Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no

puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres *condicionados*, pero no *determinados*. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de *determinismo*, que el futuro, permítanme reiterar, es *problemático* y no *inexorable*” (1977: 20-21). *“La simplicidad hace inteligible el mundo y la inteligibilidad del mundo trae consigo la posibilidad de comunicar esa misma inteligibilidad. Es gracias a esta posibilidad que somos seres sociales, culturales, históricos y comunicativos. Por esta razón el quiebre de la relación dialógica no es sólo el quiebre de un principio democrático, sino que es también el quiebre de la propia naturaleza humana. Las maestras y los maestros democráticos intervenimos en el mundo a través del cultivo de la curiosidad y de la inteligencia esperanzada que se desdobra en la comprensión comunicante del mundo. Y esto lo hacemos de diferentes maneras. Intervenimos en el mundo a través de nuestra práctica concreta, intervenimos en el mundo a través de la responsabilidad, a través de una intervención estética cada vez que somos capaces de expresar la belleza del mundo”* (2003: 26).

Desde esta postura, se puede decir que a medida que los educandos analfabetos van organizando una forma de pensar más precisa a través de una visión problemática de su mundo y el análisis crítico de sus vivencias, son capaces de actuar cada vez con mayor seguridad. Entonces la alfabetización se convierte en una tarea global que implica a los educandos analfabetos en sus relaciones con el mundo y con los demás. Pero al comprender esta tarea global sobre la base de sus vivencias sociales, los educandos contribuyen a su propia capacidad para hacerse cargo de la praxis en tanto actores de la tarea. Y, significativamente, como actores, transforman la realidad con su trabajo y crean su propio mundo. Este mundo, creado a partir de la transformación de otro mundo que ellos no crearon y que ahora los limita, es el mundo de la cultura que se extiende para abarcar el mundo de la historia. De modo similar pueden comprender el sentido creativo y regenerativo de su trabajo de transformación. A la vez, descubren un nuevo significado (1990: 40).

*“Por eso, debo trabajar sobre la unidad entre mi discurso, mi acción y la utopía que me mueve. En este sentido, debo aprovechar todas las oportunidades para dar testimonio de mi compromiso con la realización de un mundo mejor, más justo, menos desagradable, más esencialmente democrático. También en este sentido es tan importante subrayar la existencia de unos límites reguladores de nuestra voluntad al niño que, enfadado por cualquier motivo, se revuelve y agrede con puntapiés a quien se le acerque, como estimular la necesidad de autonomía o de autoafirmación del niño tímido o inhibido. Incluso, es preciso dejar claro en discursos lúcidos y en las prácticas democráticas que la voluntad sólo se hace auténtica en la acción de los sujetos que asumen sus límites”* (2001: 44).

## RADICAL.

*“...a más de veinticinco años de distancia de aquellas mañanas, ...tardes, ...noches, viendo, oyendo, casi tocando con las manos certezas sectarias, excluyentes de la posibilidad de otras certezas, negadoras de dudas, afirmadoras de la verdad poseída por ciertos grupos que se llamaban a sí mismos de revolucionarios, reafirmo, como se impone a una Pedagogía de la esperanza, la posición asumida y defendida en la Pedagogía del oprimido contra los sectarismos, siempre castradores, y en defensa del radicalismo crítico.*

*En realidad, el clima preponderante entre las izquierdas era el del sectarismo que, al mismo tiempo que niega la historia como posibilidad, genera y proclama una especie de “fatalismo libertador”. El socialismo llega necesariamente... es por eso que, si llevamos la comprensión de la historia como “fatalismo libertador” hasta sus últimas consecuencias, prescindiremos de la lucha, del empeño en la creación del socialismo democrático como empresa histórica. Desaparecen así la ética de la lucha y la belleza de la pelea. Creo, y más que creo, estoy convencido de que nunca hemos necesitado tanto las posiciones radicales -en el sentido en que entiendo la radicalidad en la Pedagogía del oprimido- como hoy. Para superar, por un lado, los sectarismos basados en verdades universales únicas y, por el otro, las acomodaciones “pragmáticas” a los hechos, como si éstos se hubieran vuelto inmutables, tan al gusto de posiciones modernas los primeros, y modernistas los segundos. Tenemos que ser posmodernamente radicales y utópicos. Progresistas” (1993: 48).*

En el sentido de esta postura posmodernamente, es viable señalar que la radicalización<sup>22</sup> implica el enraizamiento que el hombre hace en la opción, es positiva, porque es preponderantemente crítica, crítica y amorosa, humilde y comunicativa. El hombre radical en su opción no niega el derecho a otro de optar. No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella. Está convencido de su acierto, pero respeta en otro el derecho de juzgarse también dueño de la verdad; intenta convencer y convertir, pero no oprime a su oponente; tiene el deber, por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio. A los que, en nombre de la libertad, matan, en sí y en él, la propia libertad. “La posición radical que es amorosa no puede ser autoflagelante. No puede acomodarse pasivamente frente al poder exacerbado de algunos que lleva a la deshumanización de todos, incluso de los poderosos. El mal residía en que, no estando preparado para la captación crítica del desafío, juguete de la fuerza de las contradicciones, el hombre brasileño y aun sus élites venían desembocando en el sectarismo y no en las soluciones radicales. Y el sectarismo<sup>23</sup> tiene una matriz preponderantemente emocional y acrítica, es arrogante, antidialogal y por eso anticomunicativa. Es reaccionaria, sea asumida por un derechista, que para nosotros es un sectario de “nacimiento”, o un izquierdista. El sectario nada crea

*porque no ama. No respeta la opción de los otros. Pretende imponer la suya, -que no es opción sino fanatismo- a todos. De ahí la inclinación del sectario al activismo, que es la acción sin control de reflexión. De ahí el gusto por los eslóganes que difícilmente sobrepasan la esfera de los mitos y, por eso mismo, mueren en sus mismas verdades, se nutre de lo puramente “relativo a lo que atribuyen valores absolutos” (1969: 41-42).*

En la línea de estas reflexiones dialécticas, se puede decir que un partido progresista auténtico no puede hacerse sectario, con lo que abandona su posición normal de radicalidad. La radicalidad es tolerante; el sectarismo es ciego, antidemocrático. Al contrario del sectario, siempre aferrado a sus certezas, el radical está abierto a revisar, está disponible para dialogar sobre sus posiciones.

El radical no es *intransigente*, sin embargo, no puede transigir con procedimientos poco éticos. *“La radicalidad es serena, en la medida que no teme cambiar cuando sea necesario. Es por esto que el radical está siempre abierto a superarse. En una discusión no tiene por qué continuar en la defensa de sus argumentos si alguien le convence de lo contrario. El sectario, no: insiste en defender su posición incluso convencido de su error. El radical está al servicio de la verdad; el sectario está al servicio de su verdad, que además pretende imponer. El sectario es estéril y necrófilo. La radicalidad es creadora y amiga de la vida. El radical, lucha por la pureza; el sectario se contenta con el puritanismo que es imaginación de la pureza. El Brasil nunca precisó tanto de mujeres y de hombres progresistas, radicales, serios, implicados en la lucha por la transformación de nuestra sociedad y testimoniando al pueblo su respeto por él” (1997: 89).*

Desde una dimensión más amplia, diremos que toda transformación radical<sup>24</sup> de un sistema educativo sólo puede producirse (e incluso entonces, no automática ni mecánicamente) cuando la sociedad misma se encuentra también radicalmente transformada. *“Sin embargo, esto no significa que aquellos educadores que desean, o incluso más, que están comprometidos con la transformación radical o revolucionaria de su sociedad no puedan hacer nada. Tienen mucho que hacer, y sin recurrir a fórmulas prescriptivas, deberían determinar sus objetivos y aprender a alcanzarlos de acuerdo con las condiciones históricas concretas en que viven. Deberían reconocer con claridad sus limitaciones y aceptarlas con elegancia para evitar caer ya sea en un pesimismo aniquilador o en un oportunismo desvergonzado. Por ejemplo, es posible que en ciertas circunstancias históricas los educadores no puedan participar directamente en algún que otro aspecto de la transformación revolucionaria de la sociedad, pero esto no invalida su rol, aunque sea menos activo, mientras les resulte históricamente viable. A lo largo de la historia no hacemos lo que quisiéramos hacer sino lo que resulta históricamente posible” (1990: 168).*

El educador progresista es leal a la radical vocación del ser humano para la autonomía y se entrega abierto y crítico a la comprensión de la importancia de la posición de clase, de sexo y de raza para la lucha de liberación. No reduce una posición a la otra. No niega el peso de la clase ni el color de la piel ni tampoco el del sexo en la lucha. El educador progresista entiende que cualquier reduccionismo de clase, de sexo o de raza distorsiona el sentido de la lucha y, peor aún, al reforzar el poder dominador debilita el combate. Por eso mismo la suya es la defensa en favor de la *invención* de la *unidad* en la *diversidad*<sup>25</sup>. Es obvio por lo tanto que el educador autoritario, al servicio no de la radicalidad ontológica de los seres humanos sino de los intereses de la clase dominante, incluso cuando se piensa y se dice estar en favor de las clases populares, trabaja en el sentido de la *división* y no de la *unidad* en la *diversidad*. Para el educador autoritario es fundamental que la mayoría de los dominados no se reconozcan como mayoría, sino que se diluya en minorías debilitadas” (1996: 105).

Lo que la posmodernidad progresista nos impone, es la comprensión dialéctica del enfrentamiento y los conflictos, y no su inteligencia mecanicista. Digo realmente dialéctica porque muchas veces la práctica así llamada es en realidad puramente mecánica, de una dialéctica domesticada. *“En lugar del decreto de la nueva historia sin clases sociales, sin ideología, sin lucha, sin utopía y sin sueño, que la cotidianidad mundial niega contundentemente, lo que debemos hacer es colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere. Así restauraremos la significación profunda de la radicalidad. La radicalidad de mi ser, como persona y como misterio, no permite sin embargo el conocimiento de mí en la estrechez de la singularidad de apenas uno de los ángulos que sólo aparentemente me explica. No es posible entenderme tan sólo como clase, o como raza o como sexo, aunque por otro lado mi posición de clase, el color de mi piel y el sexo con que vine al mundo no se pueden olvidar en el análisis de lo que hago, de lo que pienso, de lo que digo. Como no se puede olvidar la experiencia social en que participo, mi formación, mis creencias, mi opción política, mi esperanza”* (1996: 17).

Parece que el mejor modo de entender la alfabetización es concibiéndola como un sinnúmero de formas discursivas y aptitudes culturales que permiten acceder a las variadas relaciones y experiencias que existen entre los educandos y la realidad. En un sentido más específico, la alfabetización crítica es tanto una narrativa portadora de entidad como un referente para la crítica.

En el primer caso se convierte en un sinónimo del intento de rescatar la historia, la experiencia y la visión de discurso convencional y las relaciones sociales dominantes. Significa desarrollar las condiciones teóricas y prácticas a través de las cuales los seres humanos pueden situarse en sus propias historias, y al hacerlo, convertirse en partícipes en

la lucha por ampliar las posibilidades de vida y libertad para los seres humanos. *“Precisamente, por estar inserto, como hombre radical, en un proceso de liberación, no puede enfrentarse pasivamente a la violencia del dominador. Por otro lado, el radical jamás será un subjetivista. Para él, el aspecto subjetivo encarna en una unidad dialéctica con la dimensión objetiva de la propia idea, vale decir, con los contenidos concretos de la realidad sobre la que ejerce el acto cognoscitivo. Subjetividad y objetividad se encuentran de este modo, en aquella unidad dialéctica de la que resulta un conocer solidario con el actuar y viceversa. Es precisamente, esta unidad dialéctica la que genera un pensamiento y una acción correctos en y sobre la realidad para su transformación”* (1970: 24-25).

## POLÍTICA.

*“La naturaleza de la práctica educativa, su necesaria directividad<sup>26</sup>, los objetivos, los sueños que se persiguen en la práctica no permiten que sea neutra, sino siempre política. Es a esto a lo que yo llamo politicidad de la educación, esto es, la cualidad que tiene la educación de ser política<sup>27</sup>. La discusión que se propone es saber que política es esa, en favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se realiza. Por eso podemos afirmar, sin miedo de errar, que si la política educativa de un partido progresista y su práctica educativa fueron iguales a las de un partido conservador uno de los dos esta radicalmente equivocado. De ahí la imperiosa necesidad que tenemos, educadoras y educadores progresistas, de ser coherentes, de disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. No es que esté pensando que los educadores y las educadoras progresistas nos volvamos ángeles o nos santifiquemos en la búsqueda de la absoluta coherencia que, en primer lugar, haría de la vida una experiencia sin olor, sin color, sin gusto y, en segundo lugar, no nos permitirá siquiera saber que éramos coherentes, puesto que no había la incoherencia para enseñarnos. Pero, lo que es necesario es esa búsqueda constante, crítica, para compatibilizar lo dicho con lo hecho” (1997: 33).*

Frente esta reflexión, parece fundamental dejar claro, desde el inicio, que no puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica. La directividad de la práctica educativa que la hace trascenderse siempre a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad. La imposibilidad de ser neutra no tiene nada que ver con la arbitraria imposición de sus opciones que hace el educador autoritario a “sus” educandos. (1996: 41-42). Como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de *reproducción* de la ideología dominante como su *desenmascaramiento*. La educación, dialéctica y contradictoria, no podría ser sólo una u otra de esas cosas. Ni mera *reproductora* ni mera *desenmascaradora* de la ideología dominante. “La educación nunca fue, es, o puede ser neutra, “indiferente” a cualquiera de estas hipótesis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación. Es un error decretarla como tarea solemnemente reproductora de la ideología dominante, como es un error tomarla como una fuerza reveladora de la realidad, que actúa libremente, sin obstáculos ni duras dificultades. Errores que implican directamente visiones defectuosas de la Historia y de la conciencia. Por un lado, la concepción mecanicista de la Historia, que reduce la conciencia a un puro reflejo de la materialidad, y por el otro, el subjetivismo idealista, que hipertrofia el papel de la conciencia en el acontecer histórico. Nosotros, mujeres y hombres, no somos ni seres simplemente determinados ni tampoco estamos libres de condicionamientos genéticos, culturales, sociales, históricos, de clase, de género, que nos marcan y a los cuales estamos referidos” (1997: 94-95). “Nuestro concepto de la historia puede ser mecanicista y fatalista.

*Historia es lo que ha acontecido, no lo que ese está produciendo o lo que vendrá. El presente es algo que debe normalizarse, mientras que el futuro, en tanto repetición del presente, se convierte en la preservación del statu quo. A veces, el analfabeto político percibe el futuro no como repetición del presente sino como algo preestablecido, como fait accompli. Ambas concepciones son visiones domesticadas del futuro. La primera domestica el presente, que debería repetirse; la segunda reduce el futuro a algo inexorable. Ambas niegan la condición de las personas como seres de la praxis, y al hacerlo también rechazan la historia. Ambas sufren de una falta de esperanza” (1990: 117).*

En tanto educador, sólo puedes preservar una postura no directiva si sostienes un discurso engañoso; es decir, un discurso desde la perspectiva de la clase dominante. Sólo desde este discurso se puede hablar de falta de dirección. ¿Por qué? Creo que no existe la verdadera educación sin directrices. En la medida en que toda práctica educativa lleva en sí su propia trascendencia, presupone un objetivo que hay que alcanzar. Por lo tanto, la práctica educativa no puede dejar de ser directiva. No existe práctica educativa que no apunte a un objetivo<sup>28</sup>; esto prueba que la naturaleza de la práctica tiene dirección (1989: 141). *“La politicidad de la educación es demanda vehementemente de los profesores y de la profesora que se asuman como un ser político, que se descubran en el mundo como un ser político y no como un mero técnico o sabio, porque también el técnico y el sabio son sustantivamente políticos. La politicidad de la educación exige que el profesor se reconozca, en términos o en nivel objetivo en el nivel de su práctica, a favor de alguien o contra alguien, a favor de algún sueño y, por lo tanto, contra cierto esquema de sociedad, cierto proyecto de sociedad. Por eso entonces la naturaleza política de la educación exige del educador que se perciba en la práctica objetiva como participante a favor o contra alguien o alguna cosa. La politicidad exige del educador que sea coherente con esta opción” (2016: 39).*

Si comenzamos ahora a considerar el problema de la “alfabetización” política, nuestro punto de partida podría ser un análisis del “analfabetismo” político. Desde el punto de vista lingüístico, si el analfabeto es aquel que no sabe leer y escribir, un analfabeto político - independientemente de que sepa leer y escribir- es aquel que tiene una concepción ingenua de las relaciones de la humanidad con el mundo. Este tipo de persona tiene una visión ingenua de la realidad social absolutamente determinada, es decir, la realización social es un *fait accompli* más que algo que está en proceso de desarrollo<sup>1</sup>. Una de las tendencias del analfabeto político es escapar a la realidad concreta<sup>29</sup> -una forma de rechazarla- perdiéndose en concepciones abstractas del mundo. *“No obstante, nos es imposible escapar del mundo real sin asumir críticamente nuestra presencia en él. Si, por ejemplo, estamos en el campo de la ciencia, podemos tratar de “ocultarnos” en lo que consideramos neutralidad de los objetivos científicos, al margen de cómo se utilicen nuestros hallazgos, mostrándonos incluso indiferentes al hecho de para quién o para qué intereses estamos trabajando. Por lo general, al ser interrogados al respecto, respondemos vagamente que trabajamos por el bien de la humanidad. Si somos religiosos practicantes, puede que tratemos una separación*

*imposible entre humanidad y trascendencia. Si trabajamos en ciencias sociales, podremos abordar la sociedad que estudiamos como si no participáramos en ella. Según nuestra famosa imparcialidad, podremos abordar este mundo real como si estuviésemos usando “guantes y mascarillas” para no contaminar ni quedar contaminados” (1990: 117).*

*“Vemos que el modo correcto de asumir la dirección en educación consiste en evitar la reducción de los educandos a una minoría conducida por los educadores. Por el contrario, la dirección de la educación reside en la presentación de este problema a los educandos, problema que es a la vez político, epistemológico y pedagógico. El problema de la dirección y de la naturaleza de la educación se centra una vez más en la cuestión de la subjetividad, el rol de la educación en la reconstrucción de la realidad” (1989: 142).*

## ÉTICA. ESTÉTICA.

*“Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de “pelear” por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no sólo aprender la sintaxis del verbo haber, y por el otro el respeto mutuo. Respetar a los educandos, sin embargo, no significa mentirles<sup>30</sup> sobre mis sueños, decirles con palabras o gestos o prácticas que el espacio de la escuela es un lugar “sagrado” donde solamente se estudia, y estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera; ocultarles mis opciones como si fuera “pecado” preferir, optar, romper, decidir, soñar. Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola, por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras les enseño, no importa qué<sup>31</sup>...” (1993: 74- 75).*

En tanto, la capacidad de diálogo verdadera, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar siendo coherentemente exigida por seres que, inacabados, asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos. Es preciso dejar claro que la transgresión<sup>32</sup> de la eticidad<sup>33</sup> nunca puede ser vista o entendida como virtud, sino como ruptura con la decencia. Lo que quiero decir es lo siguiente: que alguien se vuelva machista, racista, clasista, lo que sea, pero que se asuma como transgresor de la naturaleza humana. Que no me venga con justificaciones genéticas, sociales o históricas o filosóficas para explicar la superioridad de la blanquitud sobre la negritud, de los hombres sobre las mujeres, de los patronos sobre los empleados. Cualquier discriminación<sup>34</sup> es inmoral y luchar contra ella es un deber más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber<sup>35</sup> de pelear. Saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber” (1997: 59-60). En oposición a esta actividad, aparece el ejercicio de la ética del mercado. *“Los participantes en el mercado financiero internacional podrían considerar, como mínimo, ridículo, por absolutamente ininteligible, un discurso que les hablase de los riesgos a los que expone su especulación desenfrenada a las economías desarmadas o menos protegidas. Menos ininteligible sería el discurso si su sujeto se extendiese en consideraciones que, sobrepasando la estricta y perversa ética del mercado y del lucro, hablasen en defensa de la ética universal del ser humano. Si el discurso humanista provocara alguna respuesta sería en torno a la existencia concreta o no de una ética así. Considerarían al sujeto del discurso como un romántico, visionario, idealista, no conforme con el rigor de la objetividad. De hecho, el discurso fatalista que dice: “La realidad es como es, ¿qué le vamos a hacer?” decretando*

*la impotencia humana, nos sugiere paciencia y astucia para acomodarnos mejor a la vida como realidad intocable. En el fondo, es el discurso de la comprensión de la historia como determinación” (2001: 142-143).*

Desde esta perspectiva ética, al partir de las relaciones entre educación y responsabilidad, agregaremos algunas observaciones. En primer lugar, cualquiera que sea la práctica en que participemos, la de médico, la de ingeniero, la de tornero, no importa cual, la de sastre, la de electricista, exige de nosotros que la ejerzamos con responsabilidad. Ser responsable en el desarrollo de una práctica implica, por un lado, cumplir deberes y, por el otro, ejercer derechos. El derecho a ser tratados con dignidad por la organización para la cual trabajamos, a ser respetados como personas. El derecho a una remuneración decente. El derecho, por último, a que reconozcan y respeten todos los derechos que nos asegura la ley y la convivencia humana y social<sup>36</sup> (1996: 98). *“Lo que pasa es que la ética o la calidad ética de la práctica educativa libertadora viene de las entrañas mismas del fenómeno humano, de la naturaleza humana constituyéndose en la historia, como vocación para el ser más. Trabajar contra esta vocación es traicionar la razón de ser de nuestra presencia en el mundo, que terminamos por convertir en presencia con el mundo. La explotación y la dominación de los seres humanos, como individuos y como clase, negados en su derecho a estar siendo es una inmoralidad de las más irritantes” (1996:102).*

En tanto, los educadores democráticos debemos luchar para que quede cada vez más claro educación es *formación* y no *entrenamiento*. Y no existe posibilidad alguna de obtener formación humana por fuera de la ética<sup>37</sup>. “Entonces, uno de los requisitos del contexto histórico presente es que la formación<sup>38</sup> ética de los docentes debe ir acompañada, debe ir de la mano de la preparación profesional, científica y tecnológica de los futuros maestros y maestras de alfabetización. Los requisitos éticos son cada vez más cruciales en un mundo que se está tornando cada vez más ético. Por lo tanto, nunca podremos resolver el problema de la formación docente con simples propuestas tecnicistas, que es lo que todos me piden que les dé. Presumo que algunas personas, algunos de los que me cuestionan, están esperando que yo dé respuestas simples para abordar problemas que son producto de un contexto que requiere compromiso ético y no respuestas técnicas.

Sin embargo, dado que nuestra formación docente nos ha negado el acceso al diálogo sobre la naturaleza de la ética, nuestra habilidad para confrontar y abordar con claridad la especificidad de un contexto ético por naturaleza ha quedado restringida porque no conocemos la ética (2016: 61). *“La tarea fundamental de educadores y educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los niños y los jóvenes, esto es mucho más importante que el tema de biología, si somos profesores de biología. Lo importante es el testimonio que damos con nuestra conducta. Inevitablemente cada clase, cada conducta es testimonio de una manera, ética o no, de afrontar la vida. ¿Cómo trabajo en el aula? ¿Cómo*

*trabajo con mis alumnos la eterna cuestión de la inconclusión, de la curiosidad? ¿Cómo trabajo el problema de la esperanza jaqueada por la desesperanza? ¿Qué hago? ¿Bajo los brazos? ¿Parto para una especie de lucha ciega, sin salida? Tenemos que trabajar a través del ejemplo sin pensar por ello que vamos a salvar el mundo” (2004: 27-28).*

*“Considero el testimonio como un “discurso” coherente y permanente de la educadora progresista. Intentaré pensar el testimonio como la mejor manera de llamar la atención del educando hacia la validez de lo que se propone, hacia el acierto de lo que se valora, hacia la firmeza en la lucha, en la búsqueda de la superación de las dificultades. La práctica educativa en la que no existe una relación coherente entre lo que la maestra dice y lo que la maestra hace es un desastre como práctica educativa” (1994: 82).*

## ESTÉTICA.

*“Este esfuerzo por desocultar verdades y destacar la belleza une la formación científica con la artística, en lugar de apartarlas como antagónicas. Lo estético<sup>39</sup>, lo ético y lo político no pueden estar ausentes ni de la formación ni de la práctica científica. Cuanto más vivamos esa unidad, tanto en la docencia como en la investigación y en la extensión, más haremos transparente la universidad. Me siento satisfecho con mi misión de educador cuando, “peleando” para convencer a los educandos de lo acertado de mi desocultación, me vuelvo yo mismo transparente al revelar, primero, mi respeto por el posible rechazo de los educandos a mi discurso, y mi respeto por su antiverdad, con la cual me niego a convivir. Me siento satisfecho en mi misión de educador, por último, cuando revelo mi tolerancia frente a los que son diferentes de mí. Por el contrario, desmerezco mi misión de educador y ante mí mismo si, en nombre del respeto a los educandos, callo mis opciones políticas y mis sueños, o si pretendo, en nombre de mi autoridad de educador, imponerles mis criterios de verdad” (1996: 130-31).*

Desde esta visión educativa, se puede decir que la politicidad<sup>40</sup> es entonces inherente a la práctica educativa. Esto significa que, como profesor, debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños. Porque al final ¿qué es lo que me mueve, me alienta como profesor, si gano tan poco, si estoy tan desprestigiado en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueño tengo para soñar, para discutir con mis alumnos? *“La politicidad revela otras dos características de la situación educativa. Revela que en la práctica educativa, estética y ética van de la mano. La práctica educativa es bella como es bella la formación de la cultura, la formación de un individuo libre. Y al mismo tiempo esa estética es ética, pues trata de la moral. Difícilmente una cosa bella es inmoral. Esto nos pone frente a la necesidad de rechazar el puritanismo que más que ético es hipocresía y falsificación de la ética, de la libertad y de la pureza” (2013: 42). “Toda persona puede hacer arte, lo que no significa que toda persona pueda ser un artista importante. Por lo general lo que nos inhibe es la escuela, haciéndonos copiar modelos o simplemente ponerle los colores a dibujos que no hemos hecho, cuando, por el contrario, debería desafiarnos a que nos arriesgáramos en experiencias estéticas. Al fin y al cabo, la esteticidad es parte de la naturaleza de la práctica educativa, vale decir la cualidad de ser estética, de no ser ajena a la belleza” (1996: 135).*

Podemos decir, entonces, en términos metafísicos, que la política es el alma de la educación, su mismo ser, sea en el primer mundo o en el tercer mundo<sup>41</sup>. Una vez que nos involucramos en esta práctica educativa, quedamos también comprometidos con una práctica de conocimiento. Podemos tratar de aprender un conocimiento predeterminado, existente, o podemos tratar de crear un conocimiento que aún no existe, investigando. En todo el mundo

estas prácticas implican el acto de conocer. *“La cuestión que debemos definir ahora se refiere a cuáles son nuestras posturas en estos actos de conocimiento. ¿Cuáles son nuestras concepciones en la teoría del conocimiento? ¿Cómo abordamos el objeto de conocimiento? ¿Lo poseemos? ¿Lo llevamos en portafolios para distribuirlo entre nuestros estudiantes? ¿Utilizamos este objeto de conocimiento para alimentar a los estudiantes o para estimularlos a conocer? ¿Los estimulamos a sumir el rol de sujetos<sup>42</sup> o el de receptores pasivos de nuestro conocimiento? Bien, estas no son cuestiones del tercer mundo; son temas universales. Pero no quiero decir que no existan límites establecidos por diferentes culturas, políticas e ideologías. Existen límites reales a la práctica democrática de conocer, tanto en este país como en cualquier otro. Una vez más, la experiencia educativa creativa y crítica no es un exotismo del tercer mundo”* (1990: 185). Más allá de estos argumentos, estoy pensando en la coherencia de una postura política en el marco de una perspectiva pedagógica<sup>43</sup>, que también es de naturaleza política, en la coherencia de una posición teórica en el marco de la práctica de esta teoría (1990: 186).

*“Cuando los primeros humanos dibujaron en las rocas figuras de animales, ya intervenían estéticamente sobre el mundo, y como seguramente ya tomaban decisiones morales, también intervenían de manera ética. Justamente en la medida en que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos tornamos seres éticos. Hasta hoy jamás se supo que por ejemplo un grupo de leones africanos arrojara bombas sobre ciudades de leones asiáticos. No hemos sabido hasta hoy de la existencia de algún león que matara con premeditación, Somos nosotros los humanos, los que tenemos la posibilidad de asumir una opción ética, los que hacemos estas cosas. Sólo los seres que alcanzaron la posibilidad de ser éticos se tornan capaces de traicionar la ética”* (2004: 26-27).

## II.2. Pedagogía argumental: la conciencia disciplinaria y la participación ideológica

COGNITIVA. Argumentativa

*“Pensábamos juntos en una educación que, siendo respetuosa de la comprensión del mundo de los niños, los desafiase a pensar críticamente. Una educación en cuya práctica la enseñanza de los contenidos jamás se dicotomizase de la enseñanza de pensar correctamente. De un pensar antidogmático, antisuperficial. De un pensar crítico prohibiéndose constantemente a sí mismo caer en la tentación de la improvisación. Cualquier esfuerzo en el sentido de implementar las consideraciones referidas, vale decir, intento de poner en práctica una educación que, respetando la comprensión del mundo de los educandos, los desafiase a pensar críticamente, en primer lugar, y que no separe la enseñanza del contenido del enseñar a pensar correctamente, en segundo lugar, exige la capacitación permanente de los educadores y de las educadoras. Su capacitación científica exige un serio y coherente empeño con miras a superar las viejas marcas autoritarias y elitistas que perduran en las personas, que “habitan” en ellas, siempre prontas a ser reactivadas. Y sin el ejercicio de este intento de superación, que engloba nuestra subjetividad y que implica el reconocimiento de su importancia, tan menospreciada y disminuida por un dogmatismo que la reduce a un simple reflejo de la objetividad, todo intento de cambiar la escuela para hacerla más democrática tiende a fracasar”*  
(1993:161).

Desde una postura educativa, esta actitud<sup>44</sup> crítica, en sí misma, implica la penetración en al “intimidad” de la subjetividad, frente a la cual, nuestro compromiso se convierte en un acto de conocimiento, y éste exige, no sólo un objeto cognoscible, sino también otro sujeto conocedor, como nosotros. “Conocer, que es siempre un proceso, supone una situación dialógica. No hay, estrictamente hablado, un “yo pienso”, sino un “nosotros pensamos”. No es el “yo pienso” lo que constituye el “nosotros pensamos”, sino por el contrario es el “nosotros pensamos” lo que me permite pensar. En la situación gnoseológica, el objeto de conocimiento no es el término de conocimiento de los sujetos conocedores sino su mediación. El tema que tengo ante mí, como núcleo de mi reflexión, no puede ser el término de mi acto de conocer porque es y debe ser el objeto que establece las relaciones cognoscentes entre yo y los probables lectores de artículo, como sujetos, también de conocimiento. Así, quisiera realmente invitarlos a sumir ese papel, negándose así a transformarse en meros recipientes de mi análisis. Esto significa que, al escribir, no puedo ser simple narrador de algo que considero como hecho dado, sino que por el contrario tengo que ser una mente crítica, inquieta, curiosa, constantemente en búsqueda<sup>45</sup>, admitiéndome como si estuviese con los lectores, quienes a su vez deben recrear el esfuerzo de mi búsqueda” (1984: 66). “No existe

*el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo. Al profesor no le es posible pensar que piensa acertadamente cuando al mismo tiempo le pregunta al alumno si “sabe con quién está hablando”. El clima de quien piensa acertadamente es el de quien busca seriamente la seguridad en la argumentación, es de quien, al discordar con su oponente, no tiene por qué alimentar contra él o contra ella una rabia desmedida, a veces mayor que la propia razón de la discordancia” (1997: 36).*

Es en este sentido que, en la sociedad de masas, las formas de pensar se estandarizan como las formas de vestir y los gustos alimenticios. Los hombres empiezan a pensar y a actuar de acuerdo con las prescripciones que reciben diariamente de los medios de comunicación más que como respuesta a sus relaciones dialécticas con el mundo. *“En las sociedades de masas donde todo es prefabricado y el comportamiento está prácticamente automatizado, los hombres están perdidos porque no tiene que “arriesgarse”. No tienen que pensar ni en las cosas más pequeñas; siempre existe un manual que dice qué hacer en la situación A o B. Rara vez los hombres se detienen en una esquina a pensar qué dirección deben seguir. Siempre existe alguna flecha que “desproblematiza” la situación. Si bien, la señalización urbana no es mala en sí misma, y resulta necesaria en las ciudades cosmopolitas, en la sociedad tecnológica existen otros miles de signos directrices que, introyectados por los hombres, limitan su capacidad para pensar críticamente. De esta forma, la tecnología ya no es percibida por los hombres como una de las grandes expresiones de su poder creativo y se convierte en una especie de nueva divinidad que deviene objeto de culto. La eficacia deja de ser identificada con la capacidad humana de pensar, imaginar, o arriesgarse en la creación, y se empieza a concebir como el cumplimiento preciso y puntual de órdenes superiores<sup>46</sup> (1990: 107). “Los niños necesitan crecer en el ejercicio de esta capacidad de pensar, de preguntarse y de preguntar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y casi no seguir programas, más que propuestos, impuestos. Los niños necesitan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, que sólo se hace diciendo. Si las libertades no se constituyen como absolutos, sino en la asunción ética de los necesarios límites no se hace sin riesgo de que se vean superados por aquéllas y por la autoridad o autoridades con las que se relacionen dialécticamente” (2001: 70).*

Entonces, no obstante, el desarrollo tecnológico debe ser una de las preocupaciones del proyecto revolucionario. Sería simplista atribuir la responsabilidad de estas desviaciones a la tecnología en sí. Esto implicaría otro tipo de irracionalismo, el de concebir la tecnología como una entidad demoniaca, superior a los hombres y contrapuesta a ellos. *“Vista críticamente, la tecnología no es ni más ni menos que una fase natural del proceso creativo que ha ocupado al hombre desde el momento en que forjó su primera herramienta y comenzó a transformar el mundo para humanizarlo. Considerando que la tecnología es no sólo necesaria sino parte del desarrollo natural del hombre, la pregunta con la que se enfrentan los revolucionarios es cómo evitar las desviaciones míticas de la tecnología. Las “técnicas de relaciones humanas” no son la respuesta, pues en última instancia son sólo otra forma*

*de domesticar y alienar a los hombres, poniéndolos un poco más al servicio de una mayor productividad. Por esta y otras razones que hemos presentado en el curso de este ensayo, insistimos en la acción cultural para la libertad” (1990: 107).*

Por todo esto, parece necesario clarificar esta dimensión pedagógica. Pensar como vengo pensando mientras escribo este texto forma parte de la exigencia que me hago a mí mismo de pensar acertadamente. Pensar, por ejemplo, que el pensar acertado que debe ser enseñado concomitantemente con la enseñanza de los contenidos, no es un pensar formalmente anterior al y desgarrado del actuar acertadamente. *“Es en este sentido como enseñar a pensar acertadamente no es una experiencia en que eso -el pensar acertadamente- se tome por sí mismo y de eso se hable o una práctica que simplemente se describa, sino algo que se hace y que se vive mientras se habla de ella con la fuerza del testimonio. Pensar acertadamente implica la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos. Pensar acertadamente no es el quehacer de quien se aísla, de quien se “cobija” a sí mismo en la soledad, sino un acto comunicante. Por eso mismo no hay que pensar sin entendimiento y el entendimiento, desde el punto de vista del pensar acertadamente, no es algo transferido sino coparticipado. Si desde el ángulo de la gramática el verbo entender es transitivo en lo que respecta a la “sintaxis” del pensar acertadamente se trata de un verbo cuyo sujeto es siempre coparticipante<sup>47</sup> de otro” (1997: 38-39).*

El profesor que realmente enseña, es decir, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la fórmula farisiaca del “haga lo que mando y no lo que hago”. Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen. Pensar acertadamente es hacer acertadamente (1997: 35). *“Forma parte del pensar acertado el gusto por la generosidad que, sin negar a quien tiene el derecho a la rabia, la distingue de la rabia irrefrenable” (1997: 36). “La gran tarea del sujeto que piensa acertadamente no es transferir, depositar, ofrecer, dar al otro, tomado como paciente de su pensar, el entendimiento de las cosas, de los hechos, de los conceptos. La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado. No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo. Por eso el pensar acertado es dialógico y no polémico” (1997: 39).* En tal sentido señalamos: es propio del pensar acertado, la disponibilidad al riesgo, la asunción de lo nuevo que no puede ser negado o recibido sólo porque es nuevo, así como el criterio de rechazo a lo viejo no es solamente cronológico. Lo viejo que preserva su validez o que encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo continúa nuevo. También el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia<sup>48</sup> (1997: 37). *“Puesto que siempre se trata de un proceso, el hecho de conocer supone una situación dialéctica: no estrictamente un “Yo*

*pienso”, sino un “Nosotros pensamos”. No es el “Yo pienso” el que constituye al “Nosotros pensamos” sino más bien el “Nosotros pensamos” lo que me posibilita pensar. En términos epistemológicos, el objeto de conocimiento no es un término de conocimiento para el sujeto de conocimiento sino una mediación de conocimiento. Puesto que este tema es aquí mi objetivo, no puede suponer el fin de mi acto de conocimiento. Sirve como objeto apropiado, estableciendo una relación de conocimiento entre sí mismo y mis lectores potenciales en tanto sujetos de conocimiento” (1990: 113).*

*“No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros”. Ésta es una afirmación que incomoda a los autoritarios por el carácter dialógico implícito en ella. Es por eso también que son refractarios al diálogo, al intercambio de ideas entre profesores y alumnos. El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos y ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro” (1993: 112).*

## DISCIPLINARIA.

*“...La escuela que necesitamos urgentemente es una escuela en la que realmente se estudie y se trabaje. Cuando criticamos, al lado de otros educadores, el intelectualismo de nuestras escuelas, no pretendemos defender una posición para la escuela en la que se diluyesen disciplinas de estudio y una disciplina para estudiar. Tal nunca hayamos tenido en nuestra historia una necesidad tan grande de estudiar, de enseñar, de aprender, como hoy. De aprender a leer, a escribir, a contar. De estudiar historia, geografía. De comprender la situación o las situaciones del país. El intelectualismo combatido es precisamente esa palabrería hueca, vacía, sonora, sin relación con la realidad circundante, en la que nacemos, crecemos, y de la que aún hoy día, en gran parte, nos nutrimos. Tenemos que cuidarnos de ese tipo de intelectualismo, así como de la posición llamada antitradicionalista que reduce el trabajo escolar a meras experiencias de esto o aquello, y a la que le falta el ejercicio duro, pesado, el estudio serio y honesto del cual resulta una disciplina intelectual” (1993: 109).*

Es verdad que no es posible crear sin una seria disciplina<sup>49</sup> intelectual, del mismo modo que no es posible crear con un sistema de reglas fijas, rígidas, impuestas por alguien. Reglas que no pueden ponerse en tela de juicio. Por eso el buen orientador es el que humildemente tanto será atento a la contribución que debe ofrecer al orientado como reconoce, sin sentirse disminuido o importunado, la importancia de la contribución que el orientado trae a su campo de estudio. *“La academia no puede ni debe ser un contexto<sup>50</sup> inhibitorio de la búsqueda, de la capacidad de pensar, de argumentar, de preguntar, de criticar, de dudar, de ir más allá de los esquemas preestablecidos. Por ello, fiel a sus objetivos críticos, no puede aferrarse a un único modelo de pensamiento, corriendo así el riesgo de perderse en la estrechez del pensamiento sectario. Creo que también debe ser una de las preocupaciones del orientador, al inicio de su actividad con el orientado al que auxilia en su esfuerzo de trabajar su disertación o sus tesis, discutir con él sobre lo que significa escribir un texto. Lo que significa escribir un texto necesariamente implica lo que significa leer un texto. Es casi imposible escribir sin superar una de las dificultades que esta tarea nos plantea, sin el ejercicio crítico de la lectura. En primer lugar, yo leo lo que otros escriben, y escribo para que otros lean lo que escribí. En la medida en que ejerzo mi curiosidad crítica con la lectura de un texto y voy dominando el proceso de producción de la inteligencia, en vez de buscarla hecha, elaborada, reposando en el texto y ahí dejada por su autor, me estoy preparando para escribir. La posibilidad de participar en la creación de la comprensión del texto también me hace capaz de reescribirlo. Para quien quiere y precisa escribir, el mejor camino es leer bien y bastante, a lo que corresponde escribir con respeto por el tema, con elegancia y belleza” (1996: 187-188).*

Por lo tanto, en la constitución de esa necesaria disciplina no hay lugar para la identificación del acto de estudiar, de aprender, de conocer, de enseñar, como un puro entrenamiento, una especie de juego con reglas flojas o sin reglas, ni tampoco como un quehacer insípido, desagradable, fastidioso. *“El acto de estudiar, de aprender, de conocer es difícil, sobre todo exigente, pero placentero, como siempre nos advierte Georges Snyders. Es preciso pues que los educandos descubran y sientan la alegría<sup>51</sup> que hay en él, que forma parte de él y que está siempre dispuesta a invadir a cuantos se entreguen a él. El papel testimonial del profesor en la gestación de esta disciplina es enorme. Aquí una vez más su autoridad, de la que su competencia es parte, desempeña una función importante. Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mal lo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, se anula como profesor. Pero, por otro lado, esa disciplina no puede ser resultado de un trabajo que el profesor haga en los alumnos. Si bien requiere la presencia determinante del profesor o la profesora, su orientación, su estímulo, su autoridad, esa disciplina tiene que ser construida y asumida por los alumnos”* (1993: 79).

Como es evidente, la cuestión de la disciplina está relacionada con el equilibrio más o menos armonioso entre la autoridad y las libertades. Cada vez que este equilibrio se rompe, se rompe a favor de un lado o del otro. Si el equilibrio se rompe a favor de la autoridad, ya no hay disciplina: hay autoritarismo. La experiencia autoritaria anula la autoridad, pero también anula la autoridad misma. Si el equilibrio se rompe a favor de la libertad, tampoco habrá disciplina: habrá un clima licencioso, espontaneísta. La libertad tampoco será libertad y la autoridad quedaría vacía de sentido. Cualquiera de las dos hipótesis -autoritarismo o disolución- irá en contra de un buen proceso de aprendizaje<sup>52</sup> y de enseñanza. *“...tal vez sea menos perjudicial para el alumno la presencia de un docente autoritario, aunque serio y competente, que la de un docente irresponsable, incompetente y disoluto. El día de mañana los ex alumnos del docente autoritario lo recordarán con respeto, pero los ex alumnos del docente disoluto, que no enseñó nada, lo recordarán con desprecio. Esto no quiere decir que yo esté haciendo una apología del autoritarismo; lo que sí estoy haciendo es una crítica durísima a la disolución”* (2016: 133-134).

La disciplina, que resulta de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad, implica por necesidad el respeto de la una por la otra que se expresa en la asunción que hacen ambas de límites<sup>53</sup> que no pueden ser transgredidos. *“El autoritarismo y el libertinaje son rupturas del tenso equilibrio entre autoridad y libertad. El autoritarismo es la ruptura en favor de la autoridad contra la libertad y el libertinaje, la ruptura en favor de la libertad contra la autoridad. Autoritarismo y libertinaje son formas indisciplinadas de comportamiento que niegan lo que vengo llamando vocación ontológica del ser humano. Así como no existe disciplina en el autoritarismo o en el libertinaje, en rigor tanto de la autoridad como la libertad desaparecen de ambos. Solamente en las prácticas en que el autoritarismo en que*

*la autoridad y la libertad se afirman y se preservan como tales, por lo tanto, el respeto mutuo es cuando se puede hablar de prácticas disciplinadas como también de prácticas favorables a la vocación para ser más” (1997: 86).*

*“No estoy pensando en que los educadores y las educadoras deban ser perfectos o santos. Es justamente como seres humanos, con sus valores y sus fallas, como deben dar testimonio de su lucha por la seriedad, por la libertad, por la creación de la disciplina de estudio indispensable de cuyo proceso debe formar parte como auxiliares, puesto que es tarea de los educandos el generarlo en sí mismos” (1994: 89).*

## CINENTÍFICA-De Conocimiento.

*“Para mí es imposible conocer con rigor despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que socialmente conoce. No puedo el nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos. Sé bien que conocer no es adivinar, pero conocer pasa también por adivinar. Lo que no tengo derecho de hacer, si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición. Debo someter el objeto de ella al filtro riguroso que merece, pero jamás despreciarlo. Para mí la intuición forma parte de la naturaleza del proceso de hacer y de pensar críticamente lo que se hace. Hay un punto que involucra la cuestión de la práctica y de la teoría, de la práctica y de su programación y evaluación al que me gustaría referirme. Se trata de la facilidad con que los especialistas que nada tuvieron que ver con el desarrollo de una cierta práctica en el campo de las ciencias sociales, a veces hasta totalmente extraños a la cultura en cuyo seno se dio la práctica, son llamados para evaluar. El desinterés por los sentimientos como desvirtuadores de la investigación y de sus hallazgos, el miedo a la intuición, la negación categórica de la emoción y de la pasión, la creencia en los tecnicismos, todo esto termina por llevarnos al convencimiento de que, cuanto más neutros seamos en nuestra acción, tanto más objetivos y eficaces seremos. Más exactos, más científicos, y por lo tanto, nada ideólogos ni “periodistas” (1997: 128-129).*

Cuando entro al salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones<sup>54</sup>, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo *-la de enseñar y no la de transferir conocimientos*. Es preciso insistir: este saber necesario al profesor *-que enseñar no es transferir conocimiento-* no sólo requiere ser aprendido por él y por los educandos en sus razones de ser *-ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica,* sino que también requiere ser constantemente testimoniado<sup>55</sup>, vivido.

Como profesor, en un curso de formación docente no puedo agotar mi *práctica* discutiendo sobre la *Teoría* de la no extensión del conocimiento. No puedo sólo pronunciar bellas frases sobre las razones ontológicas, epistemológicas y políticas de la *Teoría*<sup>56</sup>. Mi discurso sobre la teoría debe ser el ejemplo concreto, práctico, de la teoría. Su encarnación. Al hablar de *construcción* del conocimiento, criticando su *extensión*<sup>57</sup>, ya debo estar envolviendo a los alumnos. *“Saber que enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”* (1997: 47).

El conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de la conciencia de sí, y éste, para el aumento de aquel conocimiento. Pero el acto de conocer que, si es auténtico, exige siempre el desvelamiento de su objeto, no se da en la dicotomía antes mencionada, entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría. Al tratar de conocer la realidad, el investigador crítico y vigilante no puede pretender “domesticarla” a sus objetivos.

Lo que quiere es la verdad de la realidad, y no la sumisión de ésta a su verdad. *“El mito de la neutralidad de la ciencia y de la imparcialidad del científico no puede responder con la mixtificación de la verdad, sino con su respeto por ella. Incluso porque en el momento en que se deje seducir por esa falsificación de la realidad ya no será crítico y la acción resultante de ese “conocimiento” falso no tendrá éxito. Cuanto más crítico y comprometido, más riguroso en relación con la verdad deberá ser el investigador, lo que no significa que su análisis alcance un perfil acabado o definitivo de la realidad social, entre otras razones por el hecho mismo de que ésta, para ser, tiene que estar siendo. Esta actitud vigilante caracteriza a todo investigador crítico, el que no se satisface con apariencias engañosas. Él sabe muy bien que el conocimiento no es algo dado y acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo. Por eso mismo no puede aceptar que el acto de conocer se agote en la simple narración de la realidad, ni tampoco, lo que sería peor, en la declaración de que lo que está siendo debe ser lo que debe ser. Por el contrario, quiere transformar la realidad para que lo que ahora está aconteciendo de cierta manera pase a ocurrir en forma diferente”.* (1984: 34-35).

En tal sentido, el compromiso político de un científico es condición y prueba esencial de la naturaleza científica del conocimiento. O para decirlo de otro modo, una ciencia política no es más que un falso conocimiento. Por tanto, todo estudiante digno de ese nombre sabe muy bien que la así llamada neutralidad de la ciencia (de la cual fluye igualmente la famosa imparcialidad del científico con su indiferencia criminal respecto del destino de sus descubrimientos), no es más que un mito necesario para las clases gobernantes.

Por eso no se debe confundir preocupación por verdad -que caracteriza a todo esfuerzo científico serio- con el mito de esa neutralidad. *“Por otro lado, al tratar de descubrir la realidad, el estudiante crítico y cuidadoso no puede tratar de domesticarla para que se adapte a sus propios fines. Lo que desea es la verdad de la realidad y no la sumisión de la realidad a su propia verdad. No podemos responder al mito de la neutralidad de la ciencia y la imparcialidad del científico con la mixtificación de la verdad, sino más bien con un respeto por aquella verdad. En efecto, dejamos de ser críticos en cuanto nos seduce esta falsificación de la realidad. Y la acción que resulta de un conocimiento así, acríptico y falso, no puede dar buenos frutos. De modo que el estudiante debe ser crítico y comprometido, riguroso hacia la verdad. Esto no significa que su análisis deba alcanzar un perfil definido o definitivo de la realidad social, porque entre otras causas, para que la realidad exista, debe ser sujeta al devenir. Esta actitud vigilante caracteriza al estudiante crítico, al estudiante que no se contenta con apariencias engañosas. Él sabe bien que el conocimiento*

*no es algo dado o acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos en el mundo. Por esta razón no puede aceptar que el acto de conocimiento surja de una simple narración de la realidad, y menos aún -y esto es lo peor- que surja de proclamar<sup>58</sup> que lo que existe es lo que debe existir. Por el contrario, quiere transformar la realidad para que lo que está sucediendo de una manera determinada empiece a suceder de otro modo” (1990: 158-159). “Dado que la acción cultural para la libertad está comprometida<sup>59</sup> en el descubrimiento científico de la realidad, es decir, en la exposición de mitos e ideologías, debe separar la ideología<sup>60</sup> de la ciencia. Althusser insiste en la necesidad de esta separación. La acción cultural para la libertad no se satisface ni con lo que se llama las “mistificaciones de la ideología”, ni con “la simple denuncia moral de los mitos y errores” sino que debe emprender una “crítica<sup>61</sup> racional y rigurosa” de la ideología” (1990: 104).*

## CONCIENTIZADORA.

*“La concientización es la profundización de la toma de conciencia. No hay concientización<sup>62</sup> sin la toma de conciencia, pero no toda toma de conciencia se prolonga obligatoriamente en concientización. En este sentido la pura toma de conciencia a la que le falte la curiosidad cautelosa más arriesgada, la reflexión crítica, el rigor de los procedimientos de aproximación al objeto, queda en el nivel del “sentido común”. La concientización por eso mismo no puede darse en una práctica en la que falte la seriedad indispensable a quien quiere conocer rigurosamente. Pero quién quiere conocer con rigor sabe también que el proceso de conocer ni es neutro ni es indiferente. Trabajar, por lo tanto, en una postura concientizadora, no importa si con campesinos brasileños o hispanoamericanos o si con universitarios de cualquiera de los mundos, es buscar, con rigor, con humildad, sin la arrogancia de los sectarios, demasiado confiados de sus certezas universales, desocultar las verdades escondidas por las ideologías, tanto más vivas cuánto se dice de ellas que están muertas. Tal vez sea importante correr el riesgo de ser reiterativo. El esfuerzo concientizador rechaza, por un lado, el desinterés elitista con que a veces ciertos intelectuales progresistas tratan el “saber hecho de experiencia”, o sea, la sabiduría popular. Por otra respetando esta sabiduría, no acepta con todo, inmovilizarse con ella. Quedar en ella, en paz, como si ella fuese suficiente. Por el contrario, insisto siempre en que lo cierto es, partiendo de ella, rebasarla. Más aún, la verdadera práctica concientizadora precisamente porque no dicotomiza la lectura del texto de la lectura del contexto al que el texto se refiere o a la que se pretende aplicar el texto, jamás acepta ser reducida a simple discurso militante vacío autoritario ineficaz. Porque es más que exclusiva toma de conciencia de la realidad la concientización exige su rigurosa comprensión” (1997: 132-133).*

En cuanto empeño desmixtificador, la concientización<sup>63</sup> no puede ser efectuada por las clases sociales dominantes, que se hallan impedidas de hacerla por su propia condición de clases dominantes. La acción cultural que ellas necesariamente han de desarrollar es, por el contrario, la que, mixtificando la realidad de la conciencia, mixtifica la conciencia de la realidad. “Sería una ingenuidad, como lo he afirmado siempre, esperar que las clases dominantes pongan en práctica o siquiera estimulen una forma de acción que ayude a las clases dominadas a sumirse como tales. Insistamos en que ésta es una tarea fundamental de la dirección revolucionaria, siempre que no se deje caer en la tentación pequeñoburguesa del objetivismo mecanicista. Es que para los mecanicistas las clases dominadas están ahí, como objetos, para ser liberadas por ellos en cuanto sujetos de la acción revolucionaria. El proceso de liberación es para ellos algo mecánico. De ahí su voluntarismo. De ahí su confianza mágica en la acción militar dicotomizada de la acción política. De ahí que les resulte más fácil realizar mil acciones arriesgadas, incluso sin significación política, que conversar con un grupo de campesinos durante diez minutos...” (1984: 39).

*Freire advierte: No será demasiado repetir que la concientización que no puede darse salvo en la praxis concreta, nunca en una praxis reducida a mera actividad de la conciencia, jamás es neutra. Como jamás puede ser neutra la educación. Quienes hablan de neutralidad, son, precisamente los que temen, de igual forma, perder el derecho de usar su no-neutralidad, en su favor. “El educador, en un proceso de concientización (o no), como hombre, tiene derecho a sus opciones. Lo que no tiene, es el derecho de imponerlas. Si intenta hacerlo, estará prescribiendo sus opiniones a los demás; al prescribirlas, estará manipulando; al manipular, estará “cosificando”; y al cosificar, establecerá una relación de “domesticación” que puede, inclusive parecer totalmente inofensiva. Desde este punto de vista hablar de la concientización es una farsa. De cualquier manera, sólo es posible, a este falso educador, “domesticar”, en la medida en que, en lugar de buscar críticamente la desmitificación de la realidad, la mitifique aún más. Para esto, es indispensable que, en lugar de comunicar y comunicarse, haga comunicados. Es necesario que, en ningún momento, establezca una relación realmente gnoseológica, visto que, por medio de ésta, sería imposible la manipulación. Esta es la razón por la cual, para nosotros, la “educación como práctica de la libertad”, no es la transferencia o la transmisión del saber, ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes o hechos en los educandos, no es la “perpetuación de los valores de una cultura dada”, no es el “esfuerzo de adaptación del educando a su medio” (1973: 89).*

Desde esta dimensión, precisamos decir que la educación, para ser verdaderamente humanista, tiene que ser liberadora, no puede, por lo tanto, manipular. Una de sus preocupaciones básicas debe ser la profundización de la toma de conciencia, que se opera en los hombres cuando actúan, cuando trabajan. *“Esta profundización de la toma de conciencia que se hace a través de la concientización, no es, y jamás podría ser, un esfuerzo de carácter intelectualista, ni tampoco individualista. No se llega a la concientización por una vía psicologista, idealista, o subjetivista, como tampoco se llega a ella por medio del objetivismo. Así la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en cuanto traban entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización. La toma de conciencia como operación propia del hombre, resulta, como vimos, de su confrontación con el mundo, con la realidad concreta, que se le presenta como una objetivación. Toda objetivación implica una percepción que, a su vez, se encuentra condicionada por la propia realidad. “De esta manera, hay distintos niveles de toma de conciencia. Un nivel mágico, así como un nivel, donde el hecho objetivado, no llega a ser aprehendido en su complejidad. Si la toma de conciencia, superando la mera aprehensión de la presencia del hecho, lo coloca de forma crítica en un sistema de relaciones, dentro de la totalidad en que se dio, es que, superándose a sí misma, profundizándose, se transformó en concientización” (1973: 88).*

Por otro lado, subrayemos también, la concientización no puede escapar, en forma aventurera, de los límites que la realidad histórica le impone. Esto es, el esfuerzo de concientización no es posible sin respeto por lo “viable histórico”. Quiero decir que no siempre la acción popular que puede derivar del desvelamiento de una situación dada concreta, pero sectorial, encarna la expresión política de lo “viable histórico”. En otras palabras: *“las masas populares pueden percibir las razones más inmediatas que explican un hecho particular, y sin embargo no captar, al mismo tiempo las relaciones entre el hecho particular y la totalidad de que forma parte, en la cual se encuentra el “viable histórico”. Así, la acción “A”, adecuada al hecho “B”, puede sin embargo ser inadecuada desde el punto de vista de la totalidad. Sería el caso, por ejemplo, de una acción que, siendo políticamente válida desde el punto de vista de las condiciones de determinada área local, no lo fuera, sin embargo, con respecto a las exigencias de la totalidad del país”* (1984: 40).

*“Este esfuerzo de superación para alcanzar la concientización, que exige, siempre, la inserción crítica de alguien en la realidad que se le comienza a desvelar, no puede ser, -repetamos-, de carácter individual, sino social. Basta saber que la concientización no se verifica en seres abstractos, y en el aire, sino, en hombres concretos, y en estructuras sociales, para comprender que ella no puede permanecer en nivel individual”* (1973: 88).

## MORAL - Espiritual.

*“Al reconocer que, precisamente porque nos volvimos seres capaces de observar, de comparar, de evaluar, de escoger, de decidir, de intervenir, de romper, de optar, nos hicimos seres éticos y se abrió para nosotros la posibilidad de transgredir la ética, nunca podría aceptar la transgresión como un derecho sino como una posibilidad. Posibilidad contra la cual debemos luchar y no quedarnos de brazos cruzados. De ahí mi rechazo riguroso a los fatalismos quietista que terminan por absorber las transgresiones éticas en lugar de condenarlas. No puedo volverme connivente con un orden perverso y exculparlo de su maldad al atribuir a “fuerzas ciegas” e imponderables los daños que le causa a los seres humanos. El hambre frente a la abundancia y el desempleo en el mundo son inmoralidades<sup>64</sup> y no fatalidades, como lo pregona el reaccionarismo con aires de quien sufre sin poder hacer nada. Lo que quiero repetir, con fuerza, es que nada justifica la minimización de los seres humanos, en el caso de las mayorías compuestas por minorías que aún no percibieron que juntas serían mayoría” (1997: 96-97).*

Hay una inmoralidad radical en la dominación, en la negación del ser humano, en la violencia dirigida a él, que contagia cualquier práctica restrictiva de su plenitud y la hace inmoral también. Inmoral es la dominación económica, inmoral es la dominación sexual, inmoral es el racismo, inmoral es la violencia de los más fuertes hacia los más débiles. Inmoral es el mando de las clases dominantes de una sociedad sobre la totalidad de otra, que se vuelve para ellos puro objeto, con mayor o menor dosis de convivencia de los otros. ¿Cómo querer explicar la miseria, el dolor, el hambre, la ignorancia, la enfermedad crónica, diciendo cínicamente que así es el mundo; que unos trabajan más, con eficiencia, y por eso tienen más, y que es preciso tener paciencia pues algún día las cosas cambiarán? *“La educación para la liberación, responsable frente a la liberación del ser humano, tiene como imperativo ético la desocultación de la verdad. Ético y político. El educador progresista no puede aceptar ninguna explicación determinista de la historia. Para el educador progresista el mañana no es algo inexorable: es algo que debe ser hecho por la acción consciente de las mujeres y de los hombres en cuanto individuos y en cuanto clases sociales. La liberación no vendrá porque la ciencia preestableció que vendrá. La liberación se da en la historia y se realiza como proceso en que la conciencia de las mujeres y de los hombres es un sine qua non. En ese sentido la naturaleza ética de esa lucha tiene tanta importancia que no puede ser menospreciada en los más mínimo. Pretender la superación de las situaciones concretas de dominación con puros discursos moralistas es tan ingenuo como estrecha y mecanicista es la distorsión científica de negar el carácter ético de esa lucha. Carácter que no sólo no puede ni debe ser negado, sino que, por el contrario, fundamenta la lucha misma. No es por otra razón que Marx afirmó: “Hay que hacer la opresión real todavía más opresiva añadiendo a aquella la conciencia de la opresión, haciendo la infamia todavía más infamante al pregonarla<sup>65</sup>” (1996: 102-103).*

Desde esta visión, *Freire* confirma: Constató para cambiar y no para acomodarme. Para mí, sería desolador si, como ser humano, tuviese que reconocer mi absoluta incapacidad de intervenir eficazmente en la realidad; si tuviese que reconocer que mi aptitud para verificar no se extiende a la de cambiar el contexto en el que hubiera verificado, provocando diferentes verificaciones futuras. *“En este sentido, las filosofías que mejor nos ayudarán en las décadas venideras no serán las que, fatalistas, nos procuran convencer de que “no merece la pena actuar, la realidad es como es y así seguirá siendo”, las que sobreestiman la voluntad del sujeto histórico, individual o colectivo, los individuos o las clases sociales, o las que niegan el papel de los sentimientos, el valor de los valores éticos, el mérito de la solidaridad social e individual. Las filosofías que mejor nos ayudaran serán las que, sin ignorar ni minimizar el peso de la materialidad, no se inhiban, tímidas, en el análisis de la historia ni en la comprensión del cambio de la realidad, ante el papel de lo espiritual -no necesariamente en la dimensión religiosa del término-, de los sentimientos, de los sueños y de las utopías. En la línea de estas reflexiones, veo una exigencia fundamental, un punto de partida sin el que nada es posible y que no sólo afecta a la educación de adultos, sino a la educación en general, para quien las hace. Se trata de un cierto saber absolutamente indispensable incluso para quien, en sentido reaccionario, pretenda inmovilizar la historia. Me refiero a la constatación de que cambiar es difícil, pero es posible”* (2001: 103-104).

Hablemos de algunas de las diferentes maneras de reflexionar sobre nuestra presencia en el mundo. De acuerdo con nuestra primera versión, mujeres y hombres, seres espirituales, dotados de razón, de discernimiento, capaces de distinguir el bien y del mal, marcados por el pecado original, necesitan evitar a toda costa caer o recaer en el pecado<sup>66</sup> -pecado precedido siempre por fuertes tentaciones- y buscar el camino de la salvación (1996: 37). Nada, ni el avance de la ciencia y/o de la tecnología, puede legitimar un “orden “desordenador en el que sólo las minorías<sup>67</sup> del poder despilfarran y gozan mientras que a las minorías con dificultades incluso para sobrevivir se les dice que la realidad es así, que su hambre es una fatalidad de fines del siglo. *“No junto mi voz a la de quienes, hablando de paz, piden a los oprimidos, a los harapientos del mundo, su resignación. Mi voz tiene otra semántica, tiene otra música. Hablo de la resistencia, de la indignación, de la “justa ira” de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más. La ideología fatalista del discurso y de la política neoliberales de las que vengo hablando es un momento de la desvalorización antes mencionada de los intereses humanos en relación con los de mercado”* (1997: 97-98).

Después de todo esto, es preciso insistir que, para preservar la esperanza, es preciso que se identifique también como ejemplo de deterioro<sup>68</sup>, la falta de respeto a las clases populares, los salarios indecentes de los profesores de enseñanza básica; la falta de respeto por las cuestiones públicas, los descalabros del mundo oficial, el desempleo, la miseria, el hambre. Verdaderas pornografías en la vida brasileña. Pero también la discriminación, no importa si

contar el negro, la mujer, el homosexual, el indio, el gordo, el viejo. Es necesario mantener la esperanza incluso cuando la áspera realidad sugiere todo lo contrario. En esta situación, la lucha por la esperanza significa la denuncia, sin medias palabras, de los desmanes, de los fraudes y las omisiones. Denunciándolos despertamos en los otros y en nosotros mismos la necesidad y también el gusto por la esperanza (1997:118-119).

Y escribe: "...No es posible "lavarse las manos" frente a los irreconciliables si no es tomando el partido de los fuertes". Existe, sin embargo, un modo más sutil y menos explícito de servir a los intereses de los poderosos, bajo la apariencia de una acción en favor de las clases oprimidas. Más de una vez encontraremos actuando de esta manera a los "inocentes" y a los "astutos<sup>69</sup>" a los que nos referimos. Pensamos en aquellas prácticas que se han dado en llamar "acción anestésica" o "acción aspirina", y que son expresiones de un idealismo subjetivista que sólo puede llevar a la conservación del "statu quo". En última instancia, éstas son modalidades de acción cuyo presupuesto fundamental es la ilusión de que no es posible transformar el corazón de los hombres y de las mujeres dejando intactas las estructuras sociales dentro de las cuales el corazón no puede tener "salud". *"Esta ilusión de que con predicas, obras humanitarias o desarrollo de una irracionalidad desgajada del mundo es posible cambiar primero las conciencias y luego el mundo, existe no sólo en los que llamamos "inocentes" y a los que Niebuhr llama "moralistas<sup>70</sup>". Los "astutos" saben muy bien que con estos métodos de acción retardan el proceso fundamental que es, en realidad, el de la transformación radical de las estructuras sociales para que se pueda producir el cambio de las conciencias, cambio que no es automático ni mecánico. Sin embargo, aun cuando los resultados de la acción de unos y otros son igualmente nefastos, como ya hemos adelantado, es conveniente resaltar que existe una importante diferencia entre ellos, desde el punto de vista de la liberación y de la verdadera humanización de los hombres. Unos y otros "traspasan" la ideología de las clases sociales dominantes y son "traspasados" por ella; pero los "astutos" asumen conscientemente esta ideología"* (1971: 131-2).

Es en este sentido que es preciso afirmar e incluso reforzar, sin embargo, es que el pueblo no pasa de una etapa a otra sin compromiso o disposiciones mentales, o estados de espíritu que han tomado cuerpo en él en la etapa anterior, integrándose en su "experiencia". Es decir que el pueblo no puede pasar de la "asistencialización" -máximo de apatía, de brazos cruzados, en relación con la vida pública- a la "dialogación" o a la "parlamentarización" -máximo de participación en el proceso- como se pasa de una calle a otra, a veces incluso despreocupadamente. *"Ya llamamos la atención, en la exposición de los elementos de que se viene nutriendo nuestra actualidad sobre este aspecto: la discordancia entre nuestras disposiciones mentales impermeablemente antidemocráticas, corporizadas en la larga experiencia "asistencializadora" en que surgimos y crecimos y la necesidad cada vez mayor que estamos sintiendo de interferir en nuestro ritmo de desarrollo. De interferir también en el ritmo de nuestra democratización. Necesidad de interferir en esos procesos provocada, por nuestras condiciones faseológicas actuales, fuertemente marcadas por la*

*industrialización que viene modificando rápidamente nuestra estructura, a veces o casi siempre, todavía muy colonial. Necesidad de participar, es decir de “dialogar”, de “parlamentarizar”, comprometida, sin embargo -no es excesivo repetirlo- por toda esa experiencia de pasividad. De “asistencialización”, que nos marca profundamente. Estábamos así “conformados” en un tipo de vida rígidamente autoritaria, nutriéndonos de experiencias verticalmente antidemocráticas, en que se formaban y robustecían cada vez más nuestras disposiciones mentales también y forzosamente antidemocráticas, cuando circunstancias especiales alteraron el compás de nuestra vida colonial” (2001: 71).*

Desde las líneas de estas reflexiones, señalemos, es a través de su propia praxis histórica, que los “inocentes”, al desvelar la realidad y ser a su vez desvelados por ella, pueden asumir la ideología de la dominación, transformando así su inocencia en “astucia”, o pueden, en cambio, renunciar a sus ilusiones idealistas. *“En este caso, entonces, retiran su adhesión acrítica a las clases dominantes y, comprometiéndose con los oprimidos, inician junto a ellos una fase de aprendizaje. Esto significa, a pesar de todo, que su compromiso con los oprimidos esté ya verdaderamente sellado. Porque en la praxis de su nuevo aprendizaje deberán enfrentar de modo más serio y profundo el carácter arriesgado de existir. Y no es fácil hacerlo. La primera exigencia de este nuevo aprendizaje les impone, quebranta fuertemente con su concepción elitista de la existencia, concepción que habían inyectado en el proceso de ideologización. Este aprendizaje requiere, como condición “sine qua non”, que ellos hagan realmente su Pascua, es decir, que mueran en cuanto elitistas para renacer, con los oprimidos, como seres menesterosos de Ser” (1980: 132-3).*

*“Al hacernos capaces de entender el mundo, de comunicar lo entendido, de observar, de comparar, de decidir, de abrir nuevos caminos, de escoger, de valorar, nos hicimos seres éticos, y por eso, también, capaces de transgredir la ética. En realidad, sólo el ser que moraliza puede negar la ética. Por eso, una de las luchas fundamentales a preservación de la ética, es la de su defensa contra la posibilidad de su transgresión. Por eso también, es lucha contra las concepciones y las prácticas mecanicistas que reducen la importancia de nuestro papel en el mundo, y debemos entregarnos con la claridad filosófica indispensable a la práctica política de quien se sabe más, mucho más, que simple peón en el juego de unas reglas ya hechas” (2001: 134).*

## ECOLÓGICA.

*“Sería horrible que tuviésemos sensibilidad al dolor, al hambre, a la injusticia, a la amenaza, sin ninguna posibilidad de comprender la o las razones de la negatividad. Sería horrible que sintiésemos la opresión, pero no pudiésemos imaginar un mundo diferente, soñar con el cómo proyecto y entregarnos a la lucha para su construcción. Nos hemos hecho mujeres y hombres experimentándonos en el juego de estas tramas. No somos, estamos siendo. La libertad no se recibe como regalo, es un bien que se enriquece en la lucha por él, en la búsqueda permanente, en la misma medida en que no hay vida sin presencia, por mínima que sea, de libertad. Pero, a pesar de que, en sí, la vida suponga libertad, esto no significa, de ninguna manera, que la tengamos gratis. Los enemigos de la vida amenazan constantemente. Por eso, necesitamos luchar para mantenerla, para reconquistarla o para ampliarla. De cualquier manera, no obstante, no creo que nunca pueda suprimirse el núcleo fundamental de la vida, la libertad y el miedo a perderla. Verse amenazado sí. Núcleo de la vida, entendida en la totalidad de la extensión de su concepto y no sólo vida humana, vida que, implicando la libertad como movimiento o búsqueda permanente, supone también cuidado o miedo a perderla. Libertad y miedo a perder la vida engendrándose en un núcleo más profundo, indispensable a la vida, el de la comunicación. En este sentido, me parece una contradicción lamentable hacer un discurso progresista, revolucionario y tener una práctica negadora de la vida, practica contaminadora del aire, de las aguas, de los campos, devastadora de los bosques, destructora de los árboles, amenazadora para los animales terrestres y las aves”. (2001: 144-145).*

En la dirección de estas reflexiones, precisamos decir que esta capacidad inventiva, que supone la comunicativa, está presente en todos los niveles de la experiencia vital. *“Por eso, aceptar el sueño de un mundo mejor y adherirse a él es aceptar entrar en el proceso de crearlo, proceso de lucha profundamente anclado en la ética, de lucha contra cualquier tipo de violencia, de la violencia contra la vida de los árboles, de los ríos, de los peces, de las montañas, de las ciudades, de las huellas físicas de las memorias culturales e históricas; de la violencia contra los débiles, los indefensos, contra las minorías ofendidas; de la violencia contra los discriminados, con la independencia de la razón de la discriminación; de lucha contra la impunidad que estimula entre nosotros el crimen, el abuso, el desprecio de los más débiles, el desprecio ostensible a la vida; vida que, en la desesperada y trágica forma de estar siendo de cierto sector de la población, continua siendo un valor, que es un valor sin precio. Es algo con lo que se juega durante un tiempo que sólo se habla por casualidad. Se vive sólo en cuanto no se está muerto. Lucha contra el desprecio de la cosa pública, contra la mentira, contra la falta de escrúpulos. Y todo eso, con momentos de desencanto, pero sin perder nunca la esperanza. No importa en qué sociedad estemos ni a qué sociedad pertenezcamos; urge luchar con esperanza y denuedo” (2001: 146).*

Sin embargo, desde estas líneas reflexivas, insistimos en que los seres humanos señalan su actividad creativa y comunicativa con huellas exclusivas suyas. La comunicación existe en la vida, pero la comunicación humana se procesa también y de forma especial en la existencia, una de las invenciones del ser humano. *“Del mismo modo que el obrero tiene en la cabeza el diseño<sup>71</sup> de lo que va a producir en su taller, nosotros, mujeres y hombres, como tales, obreros o arquitectos, médicos o ingenieros, físicos o maestros, también tenemos en la cabeza, más o menos, el diseño del mundo en el que nos gustaría vivir. Esto es la utopía o el sueño que nos estimula para luchar. El sueño de un mundo mejor nace de las entrañas de su contrario. Por eso, corremos el riesgo tanto de idealizar el mundo mejor, desligándonos del nuestro concreto, como de -demasiado “adheridos” al mundo concreto- sumergirnos en el inmovilismo fatalista. Ambas posturas son alienadas. La postura crítica consiste en que, distanciándome epistemológicamente de lo concreto en lo que estoy, con lo que puedo apreciarlo mejor, descubro que la única forma de salir de ello está en concretar el sueño, que adquiere, una nueva concreción”* (2001: 145-146).

*“Todo el tiempo anterior a aquel en que escribí la Pedagogía del oprimido y el tiempo mismo en que la escribí, fueron tiempos plenos de práctica sobre lo que pensé teóricamente. Nunca pude entender la lectura de textos sin la comprensión de su contexto. Nunca pude entender la lectura y la escritura de la palabra sin la “lectura” del mundo que me empujase a la “reescritura” del mundo, quiero decir, a su transformación. Y cuando hablo de mundo no hablo exclusivamente de los árboles y de los animales que también amo, de las montañas, de los ríos. No hablo exclusivamente de la naturaleza de la que formo parte, sino de las estructuras sociales, de la política, de la cultura, de cuya hechura también formo parte”* (1997: 125-126).

## PARTICIPATIVA.

*“Otro saber del que no puedo siquiera dudar un momento en mi práctica educativo-crítica es el de que, como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que va más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento. La educación, dialéctica y contradictoria, no podría ser sólo una u otra de esas cosas. Ni mera reproductora ni mera desenmascaradora de la ideología dominante. La educación nunca fue, es, o puede ser neutra, “indiferente” a cualquiera de esas hipótesis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación. Es un error decretarla como tarea solamente reproductora de la ideología dominante<sup>72</sup>, como es un error tomarla como una fuerza reveladora de la realidad, que actúa libremente, sin obstáculos ni duras dificultades. Errores que implican directamente visiones defectuosas de la Historia y de la conciencia (1977: 94-95).*

Es en este sentido que la participación para nosotros va más allá. Implica, por parte de las clases populares, un “estar presentes en la historia y no simplemente estar representadas en ella”. Implica la participación política de las clases populares a través de sus representaciones en el ámbito de las opciones, de las decisiones y no sólo del hacer lo ya programado. Por eso es que una comprensión autoritaria de la participación reduce, obviamente, a una presencia concedida a las clases populares a ciertos momentos de la administración. Para nosotros, también, es que los consejos de escuela tienen una real importancia en cuanto verdadera instancia de poder en la creación de una escuela diferente. *“Participación<sup>73</sup> popular para nosotros no es un eslogan sino la expresión y, al mismo tiempo, el cambio de realización democrática de la ciudad. En la medida en que nos afirmamos en la práctica<sup>74</sup> democrática de la participación, estaremos alejándonos cada vez más, por un lado, de las prácticas elitistas, antidemocráticas, por otro, de las no menos antidemocráticas prácticas basistas. Sé bien que no es fácil encarar proyectos o vivir la participación popular como programa de gobierno y como ideal político. No es fácil, sobre todo por las tradiciones autoritarias<sup>75</sup> que necesitamos superar, lo que no se puede hacer con el puro discurso y contradiciéndolo con prácticas autoritarias”. (1997:86-87).*

Si hay un saber que sólo se incorpora al hombre en forma experimental, existencial, es el saber democrático. Saber que a veces los brasileños, en la insistencia de nuestro gusto intelectualista, intentamos transferir al pueblo en forma de nociones. Nuestra experiencia, justamente porque era democrática, tenía que basarse en el diálogo, una de las matrices de que nace la propia democracia. Diálogo de la institución con el obrero, su cliente, a través de

sus clubes recreativos y educativos. Dialogación que representaba una participación cada vez mayor del obrero en la vida de la institución a la que se vinculaba y con el que sobre todo aprendería a ver la cosa pública desde otras perspectivas. *“Tendríamos entonces que valernos de toda la fuerza democratizadora del diálogo, a fin de evitar y superar el peligro de que la asistencia prestada al obrero por la institución se alargase en asistencialismo. Asistencialismo<sup>76</sup> que deforma al hombre. Que “domestica” al hombre. Su gran peligro está en la violencia de su antidiálogo que, imponiendo al hombre mutismo y pasividad, no le ofrece condiciones especiales para el desarrollo o la apertura de su conciencia que, en las democracias, debe ser cada vez más crítica. Sin esa conciencia cada vez más crítica, no es posible que el hombre se adapte a la sociedad actual, intensamente cambiante. De ahí las relaciones del asistencialismo con la masificación, de la que es al mismo tiempo efecto y causa. Lo que importa realmente al ayudar al hombre es “ayudarlo a ayudarse”. Hacerlo agente de su propia recuperación. Promoverlo. Hacerlo agente de su propia recuperación. Es, repitámoslo, ponerlo en una postura conscientemente crítica frente a sus problemas y a los problemas de su comunidad”* (2001:15-16).

Por todo ello, -insistimos- uno de los saberes primeros para quien al llegar a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser pretende que su presencia se vaya convirtiendo en *convivencia*, que su estar en el contexto se vaya volviendo estar con él, es el saber el futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como *posibilidad* y no como *determinación*. El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora de la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene<sup>77</sup> como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la *Historia*, sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, *compruebo*, no para *adaptarme*, sino para cambiar. En el propio mundo físico, mi comprobación<sup>78</sup> no me lleva a la impotencia (1997: 75).

*“Para mí es una inmoralidad que a los intereses radicalmente humanos se sobrepongan, como se viene haciendo, los intereses del mercado. Continúo alerta a la advertencia de Marx, sobre la necesidad del radicalismo para estar siempre despierto a todo lo que respecta a la defensa de los intereses humanos. Intereses superiores a los de grupos o clases de gente* (1997: 96).

## IDEOLÓGICA.

*“El saber que se refiere a la fuerza, a veces mayor de lo que pensamos, de la ideología, es igualmente indispensable para la práctica educativa del profesor o de la profesora. Es el que nos advierte de sus mañas, de las trampas en que nos hace caer. Es la ideología que tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje<sup>79</sup> para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve “miopes”. El poder de la ideología me hace pensar en esas mañas cubiertas de neblina en que apenas vemos el perfil de los cipreses como sombras que más que parecen manchas de las propias sombras. Sabemos que hay algo enclavado en la penumbra, pero no lo vemos bien. La propia miopía que nos asalta la percepción más clara, más nítida de la sombra. Es todavía más seria la posibilidad que tenemos de aceptar dócilmente que lo que vemos y oímos es lo que en verdad es, y no la verdad distorsionada. La capacidad que tiene la ideología de ocultar la realidad, de hacernos “miopes”, de ensordecernos, hace, por ejemplo, que muchos de nosotros aceptemos con docilidad el discurso cínicamente fatalista neoliberal que el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo. O que los sueños murieron y que lo válido hoy es el “pragmatismo” pedagógico, es el adiestramiento técnico-científico del educando y no su formación, de la cual no se habla más. Formación que, al incluir la preparación técnico-científica, la rebasa (1997: 120-121).*

Podemos decir, sin temor, que uno de los aspectos por los que se puede encarar la llamada “juventud extraviada” de hoy, entre nosotros, será éste: el de la crisis de la autoridad externa que, en choque con los valores en transición de una sociedad igualmente en transición, al no poder continuar afirmándose en sí misma, porque las fuerzas culturales de la nueva sociedad la repelen, no ha sabido transitar hasta la libertad en relación con ella y así *introyectarse* y hacerse autoridad interna. Al no *introyectarse*, por un lado, y por el otro al no poder afirmarse en la exterioridad, se comprometió. Compromiso que en general viene siendo llamada “crisis de autoridad”. *“La solución, como se comprenderá fácilmente, no está en la estructuración del todopoderosísimo de la autoridad externa, a la moda patriarcal, lo que sería imposible sin el clima cultural del patriarcalismo. Y tampoco está, por otro lado, en la ausencia de toda autoridad, fórmula de la que no podrá resultar la formación de una autoridad interna, que presupone la existencia de una autoridad externa. La solución está más bien en el ejercicio de una autoridad democrática, respetuosa de la libertad del educando que, posibilitando a éste las condiciones para que experimente su libertad, lo lleve a la conciencia de la autoridad. Es el célebre camino de la heteronomía a la autonomía<sup>80</sup>”* (2001: 45-46). *“Uno de los peligros más serios, por los demás, que contiene nuestra actualidad es ése. El de ese pasaje de la autoridad externa, verticalmente autoritaria y ajustada al clima cultural del patriarcalismo, a la autoridad interna, permeable, crítica y flexible, ajustada al clima cultural de democratización en que estamos insertos. El peligro está en que, en nombre del imperio de la autoridad interna o de la criticidad, indispensable para la democracia, se*

*llegue a la dilución de la autoridad externa sin que se haya operado en el hombre brasileño su introyección, que le daría la criticidad o la autoridad interna. Y se llegue así, como está llegando a formas de disciplina no propiamente democráticas, sino de un nuevo y peligroso laissez-faire” (2001: 45).*

No tengo dudas, debo decirlo una vez más, de que el problema fundamental que se plantea hoy en la lucha<sup>81</sup> por la transformación de la sociedad no es el de la simple toma del poder, sino el de una toma que se prolongue de manera creativa en la reinención del poder. Es crear un poder nuevo que no tema ser cuestionado y que no se endurezca en nombre de la defensa de la libertad conquistada que, en última instancia debe ser una libertad conquistándose. *“Indiscutiblemente este tema no puede pensarse sin repensar al mismo tiempo el de la democracia o, como vengo diciendo, el de la sustantividad democrática. Me parece urgente que superemos un sinnúmero de prejuicios contra la democracia, asociada siempre a la burguesía. Al oír su nombre muchos piensan en conservadurismo, explotación burguesa, socialdemocracia. Yo pienso en socialismo ¿Por qué no? ¿Por qué no conciliar con la transformación profunda, radical, con la libertad? Este es el eje central del ensayo del profesor Francisco Weffort... Creo que las dos reflexiones, en torno al sueño nos lleva al problema del poder, al igual que las reflexiones del liderazgo obrero ya citado, en las que queda muy clara la exigencia de la participación<sup>82</sup> crítica y permanente de las clases populares en la realización y el desarrollo del sueño. Quiero decir, ¿cómo ese poder se genera o se generará en la creación de la sociedad nueva?” (2013: 109-110). “Agréguese que no es puro idealismo, no es esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas” (1993: 64).*

Yo no me puedo ver entre los intelectuales, -advierte Freire- ayer progresistas, que vienen capitulando frente a las mañas y artimañas de esta ideología matrera. No veo cómo ni por qué sentirme tímido, inhibido, sin saber qué hacer con las manos, al afirmarme<sup>83</sup> como un hombre progresista o de izquierda. La izquierda y la derecha están ahí, vivas; pero desde el punto de vista de la derecha es preciso pregonar que ya no existen, lo que significa vigorizar a la derecha. *“El error de la izquierda o de cierta izquierda, que no es de hoy pero que hoy se hace injustificable o intolerable, es reactivar el autoritarismo del que resulta su falta de gusto por la democracia, que le parece incompatible con el socialismo. El error de la izquierda es perderse en discursos agresivos, dogmáticos, en análisis y propuestas mecanicistas: es perderse en una comprensión fatalista de la historia, en el fondo antihistórica, en la que el futuro, desproblematizado, se vuelve inexorable. Como educador progresista no puedo, en nombre del deber de evitar mayores sufrimientos a las clases*

*populares, limitar el universo de su curiosidad epistemológica al conocimiento de objetos debidamente despolitizados. En otras palabras, no puedo despolitizar la comprensión del mundo y la intervención en el mundo, ya sea porque debo ser caritativo con las clases populares, evitando que al saber más verdades sufran más por no tener condiciones inmediatas para luchar, o porque me deje llevar por los “encantos” de la ideología neoliberal en boga. Ideología de la privatización, jamás de los prejuicios, pues éstos deben continuar siendo pagados por las clases populares” (1996:100-101).*

La afirmación, de que el “discurso ideológico” es una especie de incompetencia natural de las izquierdas, que insisten en hacerlo cuando ya no hay ideologías, y además, según dicen, ya nadie quiere oírlo, es un discurso<sup>84</sup> ideológico y mañoso de las clases dominantes. *“Lo superado no es discurso ideológico sino el discurso fanático, inconsecuente, repetición de lugares comunes, que jamás debió haber sido pronunciado. Lo que se va volviendo cada vez menos viable, felizmente, es la incontinencia verbal, el discurso que se pierde en una retórica agotadora que ni siquiera tiene sonoridad y ritmo. Cualquier progresista que, inflamado o inflamada, insista, a veces, con voz trémula, en esa práctica, poco o nada estará contribuyendo al avance político que necesitamos. Pero de ahí a proclamar la era del discurso neutro, ¡no! Me siento absolutamente en paz al entender que el desmoronamiento del llamado “socialismo realista” no significa, por un lado, que el socialismo en sí haya demostrado ser inviable y, por el otro, que la excelencia del capitalismo haya quedado demostrada” (1993: 89-90). “Este tipo de pragmatismo neoliberal al que se adhieren con entusiasmo mujeres y hombres que antes fueran de izquierda, se funda en el siguiente razonamiento, no siempre explícito: si ya no hay clases sociales, tampoco sus conflictos; si ya no hay ideologías, derecha o izquierda; si la globalización de la economía apenas redujo el mundo, sino que lo dejó casi igual, la educación que se necesita hoy día no tiene nada que ver con sueños, utopías, concienciación. No tiene nada que ver con las ideologías, sino con el saber técnico. La educación será tanto más eficaz cuanto mejor entre a los educandos para ciertas destrezas” (2001: 105).*

*“Entre paréntesis: no resisto contener un comentario significativo. Tal vez las clases dominantes nunca se sintieron tan libres como hoy para su práctica manipuladora. La posmodernidad reaccionaria viene teniendo cierto éxito en su propaganda ideológica al proclamar la desaparición de las ideologías, el surgimiento de una nueva historia sin clases sociales, por lo tanto, sin intereses antagónicos, sin luchas; al pregonar que no hay por qué continuar hablando de sueños, de utopías, de justicia social” (1996: 99-100).*

## II. 3. La pedagogía plural: la transitividad democrática y la trascendencia histórica

### DEMOCRÁTICA.

*“La democracia que sea estrictamente política se niega a sí misma. En ella el derecho que se ofrece a las masas populares es el del voto. Del voto que, en las circunstancias perversas de la miseria en la que aquellas masas sobreviven, sí envilece y se degrada. En esas sociedades la democracia asegura a los miserables y a los pobres el derecho a morir de hambre y de dolor. Ése es el caso brasileño: 33 millones de Mariás, de Josefas, de pedros y de Antonios muriendo cada día de hambre y de dolor. La democracia puramente formal hace muy poco, o casi nada, por la liberación de los oprimidos, a no ser a través de la utilización de espacios políticos cuya existencia la misma democracia<sup>85</sup> formal no tiene cómo no admitir. Espacios que deben ser aprovechados por los progresistas en la lucha por la transformación de la sociedad. Por otro lado, la democracia que se autodenomina económica, de cuyo sueño forma parte la superación de las injusticias perpetradas en el sistema capitalista, pero en la que los ideales de justicia, igualdad y respeto a las personas se encuentran sometidos a los estrechos espacios del marco autoritario, se deteriora y se pervierte. No creo en ninguna búsqueda ni tampoco en ninguna lucha en favor de la igualdad de derechos, en favor de la superación de las injusticias<sup>86</sup>, que no se base en el profundo respeto a la vocación para la humanización para el ser más de mujeres y de hombres. Como siempre he insistido, esa vocación no es la expresión de un sueño idealista, sino una cualidad que los seres humanos han incorporado histórica y socialmente a su naturaleza” (1996: 165-166).*

En este sentido, para mantener cierta coherencia con el plan revolucionario de reconstruir sociedades nuevas y más democráticas, los educadores y líderes políticos necesitan crear una nueva escuela<sup>87</sup> sobre la base de una nueva praxis educativa, que exprese diferentes conceptos educativos y coincidan con el plan pensado para la sociedad en su conjunto.

Para que esto suceda, el primer paso consiste en identificar los objetivos de la educación dominante heredada. En segundo lugar, es necesario analizar de qué forma funcionan los métodos seguidos por las escuelas, legitimando los valores y significados dominantes, al tiempo que niegan la historia, la cultura y el idioma de la mayoría de los estudiantes sometidos.

Lamentablemente, muchos programas de alfabetización nuevos reproducen, a veces inconscientemente, un rasgo común de dichos enfoques al ignorar la importante relación que existe entre el lenguaje y el patrimonio cultural de aquellos quienes va dirigido el programa. El resultado es el desarrollo de una campaña de alfabetización cuyos supuestos básicos contradicen el espíritu revolucionario que le dio origen (1989: 157).

En verdad, una de las tareas políticas que debemos asumir es viabilizar los sueños<sup>88</sup> que parecen imposibles. En otras palabras, es disminuir la distancia entre el sueño y su materialización. Tú, yo y un sinnúmero de educadores, todos sabemos que la educación no es la llave de las transformaciones del mundo, pero sabemos también que los cambios del mundo son un quehacer educativo en sí mismos. Sabemos que la educación no puede todo, pero pueden algunas cosas. Su fuerza reside exactamente en su debilidad.

A nosotros nos cabe poner su fuerza al servicio de nuestros sueños. *“No tengo ninguna duda de que una de las tareas en cuyo cumplimiento la educación puede hoy ayudarnos es la de hacer más consistente nuestro proceso democrático. Si creemos en esa posibilidad cuya materialización pasa por la lucha sin tregua en favor de la escuela pública seria, competente, políticamente lúcida, alegre, se hace indispensable luchar también por el sueño, y hacerlo posible, de crear, de contar con los profesores y las profesoras de quienes estamos hablando. Es decir, de contar con profesores responsables socialmente hablando, pedagógicamente hablando, políticamente hablando. Para que no se piense que estoy sólo divagando, debo decir que sé que está en una lucha por el poder. Tal vez más exactamente, por la reinención del poder. Éste también es un sueño posible. Si tu pretendes involucrarte en esa lucha por él, tú tienes que comenzar un día”.* (1997: 149-150).

La construcción de la escuela democrática no depende tampoco, de la voluntad de algunos educadores y educadoras, de algunos alumnos, de ciertos padres y madres. Esta construcción es un sueño por el que debemos luchar todas y todos los que le apostamos a la seriedad, la libertad. La creatividad y la alegría dentro y fuera de la escuela. *“La lucha coherente por este sueño nos exige respetar a los otros, asumir el deber de cumplir nuestras tareas, de luchar por nuestros derechos, de no huirle a la obligación de intervenir como educadores y educadoras, de poner límites a nuestra autoridad como asimismo a la libertad de los educandos. Nos exige capacidad científica, formación permanente -por la cual debemos luchar porque es nuestro derecho y claridad política -sin la cual dificultamos nuestras decisiones”* (2016: 84).

Nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer, primero, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico; y en segundo lugar, si no se compromete de alguna manera con la lucha por la defensa de ese derecho, que en el fondo

también es el derecho<sup>89</sup> de actuar. Y del mismo modo como la libertad del educando en clase necesita límites para no perderse en la licenciosidad, la voz de la educadora necesita de límites éticos para no deslizarse hacia el abuso. *“Es tan inmoral tener nuestra voz silenciada o nuestro “cuerpo prohibido” como inmoral es usar la voz para falsear la verdad, para mentir, engañar, deformar. Mi derecho a la voz no puede ser un derecho ilimitado a decir todo lo que me parece bien sobre el mundo y de los otros. El de una voz irresponsable que miente sin ningún tipo de malestar ya que espera de la mentira un resultado favorable a los deseos y a los planes del mentiroso. Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho de divergente a expresar sus contrariedades. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate. El gusto del respeto hacia la cosa pública que entre nosotros es tratada como algo privado, que se desprecia”* (1994: 98).

## PLURAL.

*“Las ideologías, no importa si son discriminatorias o de resistencia, encarnan en formas especiales de conducta social o individual que varían de tiempo-espacio a tiempo espacio. Se expresan en el lenguaje -en la sintaxis y en la semántica-, en las formas concretas de actuar, de escoger, de valorar, de andar, de vestir, hasta de decir hola en la calle. Sus relaciones son dialécticas. Los niveles de estas relaciones, son contenidos, su mayor dosis de poder revelado en el aire de superioridad, de distancia, de frialdad con que los poderosos tratan a los carentes de poder; el mayor o menor nivel de adaptación o de rebelión con que responden los dominados -todo esto es fundamental para la superación de las ideologías discriminatorias, de modo que podamos vivir la utopía: no más discriminación, no más rebelión o adaptación, sino unidad en la diversidad” (1996: 35-36).*

Frente a esta postura plural, parece necesario partir de ciertas observaciones obvias: a) Las diferencias interculturales existen y presentan divisiones: de clase, de raza, de género, y, como prolongación de éstas, de naciones. b) Estas diferencias generan ideologías, por un lado, discriminatorias, por el otro, de resistencia. Lo que genera la ideología discriminatoria no es la cultura discriminatoria, sino la cultura hegemónica.

La cultura discriminada engendra la ideología de resistencia que, en función de su experiencia de lucha, explica formas de comportamiento ya más o menos pacíficos, ya rebeldes, más o menos indiscriminadamente violentos, o críticamente orientados a la recreación del mundo.

Cabe destacar un punto importante: en la medida en que las relaciones entre estas ideologías son dialécticas, se interpenetran. No se dan en estado puro y pueden cambiar de una a otra persona. *“Es imposible pensar, pues, en la superación de la opresión, de la discriminación, de la pasividad o de la pura rebelión que aquellas generan sin, primero, una comprensión crítica de la historia en la cual, por último, esas relaciones interculturales se den en forma dialéctica, y por eso mismo contradictorias. Segundo, sin proyectos de naturaleza político-pedagógica en el sentido de transformación o de la reinención del mundo. Hablemos un poco de la primera cuestión, la comprensión que tenemos de la historia, puesto que, como hombres y mujeres históricos, nuestra acción no sólo es histórica, sino que está históricamente condicionada. A veces al actuar ni siquiera sabemos, cual es la concepción de la historia que nos marca. De ahí que dé yo tanta importancia en los cursos de formación*

*de educadores, a las discusiones acerca de las diferentes maneras de entender la historia que nos hace y nos rehacemos mientras la hacemos” (1996: 36-37).*

Podemos decir, entonces, el discurso en tanto acto de transformación comienza a asumir una participación activa y decisiva en lo que se refiere a qué producir y para quién. La reinención del poder que pasa por la reinención de la producción no puede llevarse a cabo sin la insistencia de las voces que participan en el acto productivo.

En otras palabras, las personas, y no simplemente una minoría de especialistas, tendrían que decidir qué producir basándose en necesidades reales, y no inventadas con el fin de beneficiar en última instancia sólo al grupo dominante. *“La reinención de la producción, sin la cual no existiría la reinención del poder, podría estimular la reinención de la cultura y la reinención del lenguaje. ¿Por qué hoy en día la mayor parte de las personas son silenciadas? ¿Por qué tienen que sofocar sus propios argumentos? Cuando se les invita a leer ¿por qué sólo leen el discurso dominante? Los programas de alfabetización generalmente dan acceso a un discurso predeterminado y preestablecido, mientras las voces que son silenciadas deberían ser realzadas a través de la reinención de la nueva sociedad con al que sueño. La reinención del poder que pasa por la reinención de la producción daría lugar a la reinención de la cultura, dentro de la cual se podrían crear ámbitos para incorporar, de modo participativo, todos aquellos discursos que actualmente quedan sofocados por el discurso dominante. La legitimación de estos diferentes discursos otorgaría autenticidad a la pluralidad de voces en la reconstrucción de una sociedad verdaderamente democrática. Entonces, en esta sociedad diáfana, la comprensión del acto de leer y escribir cambiaría forzosamente. La actual comprensión de la alfabetización también debería cambiar. Existiría por definición, un verdadero respeto por aquellos educandos que aún no se han familiarizado con decir la palabra para poder leerla. Este respeto implica la comprensión y reconocimiento de las muchas contribuciones que aportan a la sociedad en general aquellos que no leen” (1989: 71-72).*

Podemos afirmar que existe una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que responde a la amplia variedad de sus desafíos, en que no se agota en un solo tipo ya establecido de respuesta. *“Su pluralidad no se da frente a los diferentes desafíos que parten de su contexto, sino frente a un mismo desafío. En el juego constante de sus respuestas, se altera en el propio acto de responder. Se organiza. Elige la mejor respuesta. Se prueba. Actúa. Hace todo eso con la certeza de quien usa una herramienta, con la conciencia de quien está delante de algo que lo desafía. En las relaciones que el hombre establece con el mundo existe, por eso mismo, una pluralidad dentro de la propia singularidad. Y existe también una nota de crítica. La captación tanto de los datos objetivos de su realidad de los lazos que unen un dato con otro, o un hecho con otro, es naturalmente*

*crítica, por ello reflexiva y no refleja, como se daría en la esfera de los contactos” (1969: 28-29).*

*“Respetar diferentes discursos y poner en práctica una comprensión de la pluralidad (que requiere tanto sentido crítico como creatividad en el acto de decir la palabra y en el acto de leerla) exige una transformación política y social. Tu pregunta me recuerda mi sueño de una sociedad diferente, una en la cual decir la palabra es un derecho fundamental y no solamente un hábito, en el cual decir la palabra es un derecho a convertirse en parte de la decisión de transformar la realidad. Leer la palabra dicha, desde esta perspectiva, presupone la reinención de la sociedad de hoy en día” (1989: 71).*

## TEMPORAL.

*“En el acto de discernir porque existe<sup>90</sup> y no sólo porque vive se halla la raíz del descubrimiento de su temporalidad, que comienza precisamente cuando traspasando el tiempo, en cierta forma entonces unidimensional, comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana. En la historia de su cultura uno de sus primeros discernimientos será el del tiempo -el de la dimensionalidad del tiempo. El “exceso” de tiempo en el cual vivía el hombre de las culturas iletradas perjudicaba su propia temporalidad, que conoce mediante el discernimiento a que ya nos referimos y con la conciencia de esta temporalidad, la de su historicidad. El gato no tiene historicidad debido a su incapacidad de emerger en el tiempo, de discernir y trascender; por lo tanto, se mantiene en el tiempo ahogado totalmente unidimensional. El hombre existe -existere- en el tiempo. Está dentro. Está fuera. Hereda. Incorpora. Modifica. Porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abrumba. Emerge de él. Se moja de él. Se hace temporal” (1969: 29-30).*

Podemos decir, entonces, como seres transformadores y creadores los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no sólo los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones. A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales. *“Porque al contrario del animal, los hombres pueden tridimensionalizar el tiempo (pasado-presente-futuro) que, con todo, no son departamentos estancos. Su historia, en función de sus mismas creaciones, va desarrollándose en constante devenir, en el cual se concretan sus unidades epocales. Éstas, como el ayer, el hoy y el mañana, no son secciones cerradas e intercomunicables en el tiempo, que quedan petrificadas y en las cuales los hombres se encuentran enclaustrados. Si así fuese, desaparecería una condición una condición fundamental de la historia, su continuidad. Las unidades epocales, por el contrario, están relacionadas las unas con las otras, en la dinámica de la continuidad histórica” (1970:118-119).*

Es en este sentido -insistimos- que el carácter reflexivo y finalista de las relaciones del hombre con el mundo no serán posibles si estas relaciones no se produjeran en el contexto a la vez histórico y físico. Sin reflexión crítica no existe finalidad alguna, y la finalidad no significa nada al margen de una serie temporal ininterrumpida de acontecimientos. *“Para los hombres no existe un “aquí relativo de un allí” que no se relacione con un “ahora”, un “antes” y un “después”. De este modo, las relaciones de los hombres con el mundo son históricas per se, al igual que los hombres mismos. Los hombres no sólo construyen la historia que los constituye, sino que pueden dar cuenta de esta historia de creación mutua.*

*Al “homonizarse” en el proceso evolutivo, los hombres adquieren la capacidad de disponer de una biografía. Los animales, por el contrario, están inmersos en un tiempo que no les pertenece a ellos, sino a los hombres. Existe distinción fundamental entre las relaciones del hombre con el mundo y los contactos de los animales con el mismo: sólo los hombres trabajan<sup>91</sup>” (1990: 89).*

La acción es trabajo no en función del mayor o menor esfuerzo físico empleado por el organismo que actúa, sino por la conciencia que posee el sujeto de su propio esfuerzo, su posibilidad de programar la acción, de crear herramientas y utilizarlas para mediar entre sí mismo y el objeto de la acción, de tener objetivos, de anticipar resultados. Más aún, para que la acción sea trabajo, debe producir resultados significativos, que si bien son distintos del agente activo, al mismo tiempo le condicionan y devienen objetos de su reflexión. A medida que los hombres actúan efectivamente sobre el mundo, transformándolo con su trabajo, su conciencia se ve a su vez condicionada histórica y culturalmente a través de la “inversión de la praxis”. Según la calidad de este condicionamiento, la conciencia de los hombres alcanza varios niveles en el contexto de la realidad histórico-cultural. Nos proponemos analizar estos niveles de conciencia como un paso más hacia la comprensión del proceso de concienciación (1990: 89-90).

*Freire escribe: Sin vislumbrar el mañana, es imposible la esperanza. El pasado no genera esperanza a no ser cuando se recuerdan momentos de rebeldía, de audacia, de lucha. El pasado entendido como inmovilismo de lo que fue genera recuerdo, peor, *nostalgia*, que anula el mañana. “Casi siempre las situaciones concretas de opresión reducen el tiempo histórico de los oprimidos a un eterno presente de desesperanza y acomodación. El nieto oprimido repite el sufrimiento del abuelo. Esto es lo que ocurre en las mayorías del nordeste de este país<sup>92</sup>. Existencialmente cansadas, históricamente anestesiadas. Cansadas y anestesiadas, carentes de todo, son presas fáciles de unas políticas asistencialistas que las sumergen todavía más en la cotidianidad alienante. Esa no puede ser la política de un gobierno progresista que asistiendo a los desamparados y a quienes se les prohíbe ser ellos mismos, jamás los asistencializa. Una de las diferencias principales entre la política asistencialista y la que asiste sin asistencializar es que la primera insiste en sugerir que el problema de los desheredados está en las diferencias de la naturaleza; ahora bien, la política progresista subraya la importancia de lo social, de lo económico, de lo político. Del poder, en resumen” (1997: 37-38).*

Mi primera preocupación -dice *Freire*- cuando me pregunto, como educador, acerca de la práctica educativa que, por ser histórica, no puede estar alejada de las condiciones concretas del espacio-tiempo en el que se da, tiene que ver fundamentalmente con la manera de entender nuestra presencia -la de los seres humanos- en el mundo, nuestras relaciones con la historia y la cultura: si somos seres determinados o simplemente condicionados, capaces, por

tanto, de ir más allá, reconociendo no sólo el condicionamiento, sino su fuerza. Si estamos siendo seres de pura adaptación a la realidad, miméticos, o si, por el contrario, somos activos, curiosos, capaces de correr riesgos, transformadores y terminamos por hacernos aptos para intervenir en el mundo, en vez de limitarnos a acomodarnos a él. No puedo dejar de volver ahora a un punto siempre presente en mis reflexiones: mi rechazo a la comprensión de la historia como determinación, mi rechazo, por tanto, del carácter inexorable del mañana. El mañana no es la repetición necesaria del hoy, como les gustaría a los dominadores, ni tampoco es algo preestablecido. El mañana es una posibilidad por la que hemos de trabajar y por la que, sobre todo, tenemos que luchar para construirla” (2001: 102).

Entonces, se puede señalar lo siguiente: el tema es que los problemas no se dan en el aire, se dan en la historia, cambian con la historia, de manera que las respuestas que podemos dar a esos problemas no son las mismas. En otras palabras: cambiando el tiempo histórico aun cuando la problemática puede seguir siendo la misma, las formas de lucha no son necesariamente las mismas. Uno de los temas pendientes sigue siendo el respeto por la integridad humana. De manera que las generaciones pueden cambiar, puede cambiar la sensibilidad, lo que no cambia es la necesidad de buscar nuevos caminos de lucha. De modo que cuando parecía que la cuestión de la integridad del ser humano se acababa, este tema vuelve, y no tengo dudas de que en los diez o quince años por venir la preocupación por el ser tomara aun mayor fuerza. *“Yo ya no estaré, y ustedes, u otros como ustedes, harán preguntas parecidas a otro Paulo Freire, y dirán: el viejo Freire, tenía razón; la pelea por el hombre y la mujer buscando su ser, su desarrollo pleno, va a seguir acompañándonos”* (2013: 59-60).

*“Si, por una parte, la educación no es la palanca de las transformaciones sociales, por otra, éstas no se hacen sin ella. Por ejemplo, si excluyo la acción educativa de mi proyecto de acción política porque sólo después de la transformación puedo preocuparme de la educación, hago inviable mi proyecto. Si, por otra parte, hago escaso hincapié en la educación con programas de naturaleza técnica, espiritual y moral o de ambos tipos y no movilizo y organizo las fuerzas políticas indispensables para el cambio, el proyecto se pierde en un bla-bla-bla o se convierte en puro asistencialismo. Es decir, con independencia de que el proyecto sea de alfabetización de adultos, de educación sanitaria, de cooperativismo o de evangelización, la práctica educativa será tanto más eficaz en la medida en que, posibilitando a los educandos el acceso a los conocimientos fundamentales para el campo en que se formen, los desafíe a construir una comprensión crítica de su presencia en el mundo”* (2001: 101-102).

## ESPACIAL.

*“La cuestión de la sociabilidad, de la imaginación, de los sentimientos, de los deseos, del miedo, del valor, del amor, del odio, de la pura rabia, de la sexualidad, del conocimiento, nos lleva a la necesidad de hacer una “lectura” del cuerpo como si fuese un texto, en las interrelaciones que componen su todo. Lectura del cuerpo con los educandos, interdisciplinariamente, rompiendo dicotomías, rupturas inviables y deformantes. Mi presencia<sup>93</sup> en el mundo con el mundo y con los otros implica mi conocimiento entero de mí mismo. Y cuanto mejor me conozco en esta entereza, tanto más posibilidades tendré, haciendo historia, de, saberme rehecho por ella. Y porque haciendo historia y siendo hecho por ella, como ser en el mundo y con el mundo, la “lectura” de mi cuerpo como la de cualquier otro ser humano implica la lectura del espacio. En este sentido el espacio de las clases que alberga los miedos, los recelos, las ilusiones, los deseos y los sueños de las maestras y de los educandos debe constituirse en el objeto de la “lectura” de la maestra y de los educandos, como enfatiza Madalena Freire Weffort. El espacio de la clase que se extiende al del recreo, al de las inmediaciones de la escuela, al de toda la escuela. Queda claro el absurdo del autoritarismo cuando concibe y determina que todos esos espacios escolares pertenecen por derecho a las autoridades escolares, a los educadores y educadoras, y no sólo porque son gente adulta, pues también son gente adulta las cocineras, los cuidadores, los agentes de seguridad y no son más que simples servidores de esos espacios. Espacios que no les pertenecen, como no les pertenecen a los educandos. Es como si los educandos estuviesen apenas en ellos y no con ellos. (1994: 80-81).*

El hombre no es sólo lo que es, sino también lo que fue, de ahí que *este siendo*, lo cual es propio de la existencia humana. Es un proceso que se da en el tiempo mismo de los hombres, en cuanto la vida del animal y del vegetal, se da en un tiempo que no les pertenece, ya que les falta la conciencia reflexiva de su estar en el mundo. Por eso, sólo podemos hablar de conciencia histórica, si nos referimos a los hombres. De esta forma, hay una solidaridad entre el presente y el pasado, donde el primero apunta hacia el futuro, en el cuadro de la continuidad histórica<sup>94</sup>. No hay fronteras rígidas en el tiempo, cuyas unidades<sup>95</sup> “espaciales”, en cierta forma, se interpenetran (1973: 68).

Sin embargo, si esta intercomunicación, no obstante, sólo existiese dentro de una misma unidad “epocal”, no habría continuidad histórica. Ésta, que es indudable, se explica en la medida en que la intersubjetividad, la intercomunicación, sobrepasan la interioridad de una unidad “epocal” y se prolongan hasta la siguiente. Esta solidaridad intercomunicativa entre unidades “epocales” distintas, constituye el dominio de la “estructura horizontal”. Si esto es válido, desde el punto de vista de la comprensión de la ciencia, del “logos”, al que llega una

unidad “epocal”, en relación horizontal con el “logos” o la ciencia de otra unidad, lo es, también para la comprensión de las formas de ser y de conocer, en el dominio de la “doxa”, de una unidad epocal a otra” (1973: 68-69). La época transicional, aun cuando se nutre de cambios, es más que simples cambios. Implica realmente, en esta marcha acelerada que lleva la sociedad, la búsqueda de nuevos temas<sup>96</sup> y de nuevas tareas<sup>97</sup>.

En este sentido, señalamos, una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas<sup>98</sup> de la época. Éstos no solamente implican los otros que son sus contrarios, a veces antagónicos, sino que indican también tareas que deben ser realizadas y cumplidas. *“De este modo, no hay manera de captar los temas históricos aislados, sueltos, desconectados, cosificados, detenidos, sino en relación dialéctica con los otros, sus opuestos. Frente a este “universo de temas” que dialécticamente se contradicen, los hombres toman sus posiciones, también contradictorias, realizando tareas unos en favor del mantenimiento de las estructuras, otros en favor del cambio. En la medida en que se profundiza el antagonismo entre los temas que son la expresión de la realidad, existe una tendencia hacia la mitificación de la temática y de la realidad misma que, de un modo general, instaura un clima de “irracionalidad” y sectarismo. Dicho clima amenaza agotar los temas de su significado más profundo al quitarles la connotación dinámica que los caracteriza”* (1970: 119-120).

## TRANSITIVA.

*“Como consecuencia de ese mismo clima cultural nuevo, cada vez más se viene hablando entre nosotros de la necesidad de cambiar de educación. De dar nuevos rumbos a nuestra escuela, De ajustarla a las condiciones de nuestro acontecer histórico actual. Y en la medida en que ese clima nos envuelve, se destaca la inorganicidad de nuestra educación y de nuestra escuela. Y el angustiante problema del tránsito de una escuela a otra continúa.*

*Y es uno de los aspectos de ese tránsito lo que nos lleva a debatir el problema de las escuelas de formación del maestro primario. Escuelas también enteramente desvinculadas de nuestra problemática. La importancia de esa discusión estriba en el papel que las escuelas tienen en ese tránsito. Escuelas, sin embargo, como las primarias, superpuestas a nuestra realidad, a cuyas notas marcantes no vienen respondiendo. Como las primarias, academicistas, verbosas, autoritarias, en el sentido de que su posición está mucho más en la línea de la “asistencialización” de sus alumnos-maestros que en la dialogación con ellos. Las disciplinas de formación pedagógica, que deberían estar preocupadas por la acción educativa, por la experiencia del proceso educativo, se pierden, por el contrario, en gran parte, en las disgresiones casi siempre académicas. Y peor: no es raro que se pierdan en la sonoridad de la palabra. Una vez más nuestro reencuentro con nuestras matrices en las que nació y creció la tendencia de nuestra cultura fuertemente palabresca, erradamente calificada a veces de teórica. Discusión objetiva de nuestros problemas, partiendo del conocimiento local de los mismos, enmarañados en textura regional y nacional, de la surgiría una intimidad del futuro maestro con las condiciones de vida en que se encuentra, esto, desdichadamente, no existe en términos prácticos. Aquí, en general, se repite la nocionalización de aspectos de nuestra realidad, a veces incluidos en los programas, que se da en la escuela primaria. De ese modo, dimensiones de nuestra realidad que exigen del educando identificación con ellas, para que de ellas obtenga sabiduría verdadera, quedan lejos del estudiante, esquematizadas. Así, él adquiere de ellas una sabiduría apenas nocional” (2001: 98-99).*

El punto de partida de nuestro tránsito fue exactamente aquella sociedad cerrada<sup>99</sup> a que ya nos referimos. La sociedad crece teniendo el centro de decisión de su economía fuera de ella, que, por eso mismo, está guiada por un mercado externo. *“Es exportadora de materias primas, crece hacia fuera, es depredatoria: sociedad refleja en su economía, en su cultura, por lo tanto, alineada, objeto y no sujeto de sí misma. Sin pueblo. Antidialogal; dificulta la movilidad social vertical ascendente, no tiene vida urbana o, si la tiene, es precaria, con alarmantes índices de analfabetismo, aun hoy persistentes, es atrasada y está guiada por una elite superpuesta a su mundo sin integrarse en él. Esta sociedad se destruyó. Con la hendidura surgió de la ruptura de las fuerzas que la mantenían en equilibrio de esta “sociedad cerrada”. Las alteraciones económicas, más fuertes de este siglo, y que comenzaron incipientemente en el siglo pasado, con los primeros signos de industrialización,*

*fueron los principales factores de la destrucción de nuestra sociedad. Si bien aún no llegamos a ser una sociedad propiamente abierta ya no éramos una sociedad totalmente cerrada. Éramos una sociedad en apertura<sup>100</sup>, preponderantemente en los centros urbanos y aún cerrados en los rurales, que corría el riesgo, dados los posibles retrocesos como el actual golpe de Estado, de un retorno catastrófico a la sociedad cerrada” (1969: 39-40).*

Precisamos decir, entonces, que en la medida en que amplía su poder de captación y de respuesta a las sugerencias y a las cuestiones que parten del exterior y aumentan su poder de diálogo, no sólo con otro hombre sino con su mundo, se “transitiva<sup>101</sup>”. Sus intereses y preocupaciones se prolongan a otras esferas no sólo a la simple esfera vital.

Esta transitividad<sup>102</sup> de la conciencia hace permeable al hombre. Lo lleva a vencer su falta de compromiso con la existencia, característica de la conciencia intransitiva, y lo compromete casi totalmente. *“Es por eso por lo que existir es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con su Creador. Es este diálogo del hombre sobre el mundo y con el mundo mismo, sobre sus desafíos y problemas lo que lo hace histórico. Por eso, nos referimos a la falta de compromiso del hombre preponderadamente intransitivado con su existencia. Y al plano de vida más vegetativo que histórico, característico de la intransitividad (1969: 53-54). Por otro lado, la transitividad crítica, a que llegaríamos con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por las situaciones de explicaciones mágicas por principios casuales. Por tratar de comprobar los “descubrimientos” y estar dispuesto siempre a las revisiones. Por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión, esforzarse por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la negación de posiciones quietistas. Por la seguridad de la argumentación. Por la práctica de diálogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo no, sólo por un nuevo y por la no-negociación de lo viejo, sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto a su validez. Por inclinarse siempre a la censura. Esta posición transitivamente crítica implica un regreso a la verdadera matriz de la democracia. De ahí que esta transitividad crítica sea característica de los auténticos regímenes democráticos y corresponda a formas de vida altamente permeables, interrogadoras, inquietas y dialogales, en oposición a estas formas de vida “mudas”, quietas y discursivas, de las fases rígidas y militarmente autoritarias, como desgraciadamente vivimos hoy, en el retroceso que sufrimos y que a los grupos usurpadores del poder pretenden presentar como un reencuentro, como una democracia. (1969: 54-55).*

Por su parte, los revolucionarios deben autoexigirse una coherencia imperiosa. En tanto hombres, pueden cometer errores, están sujetos a equivocaciones, pero no pueden actuar como reaccionarios y llamarse revolucionarios. Deben adaptar su actuación a condiciones

históricas, aprovechando las posibilidades reales y únicas que existen. Su rol consiste en buscar los medios más eficientes y viables de ayudar al pueblo a moverse desde los niveles de conciencia semintransitiva o transitiva ingenua, al nivel de conciencia crítica. *“Esta preocupación, que en sí misma es auténticamente liberadora, está implícita en el proyecto revolucionario en sí mismo. Con sus orígenes en la praxis tanto del liderazgo como de las filas, todo proyecto revolucionario es básicamente “acción cultural”, en proceso de convertirse en “revolución cultural”. La revolución es un proceso crítico, que no se puede llevar a cabo sin ciencia y reflexión. Durante la acción de reflexión sobre el mundo que debe ser transformado, el pueblo llega a darse cuenta de que el mundo está efectivamente en proceso de transformación. El mundo en transformación es el mediador del diálogo entre el pueblo, en un extremo del acto de conocer, y el liderazgo revolucionario, en el otro. Si las condiciones objetivas no siempre permiten este diálogo, su existencia puede verificarse mediante el testimonio del liderazgo”* (1990: 102).

Esa conciencia transitiva, sin embargo, en una primera etapa es predominantemente ingenua<sup>103</sup>. En la segunda predominantemente crítica. *La transitividad ingenua, etapa en la que nos encontramos, con tintas más fuertes aquí y menos allí, se caracteriza por la simplicidad en la interpretación de los problemas. Por la tendencia a juzgar que el mejor tiempo fue el tiempo pasado. Por la transferencia de la responsabilidad y de la autoridad y no sólo su delegación. Por la subestimación del hombre común. Por una fuerte inclinación al “gregarismo”, característico de la masificación. Por la impermeabilidad de la investigación, a la que corresponde un gusto acentuado por las explicaciones fabulosas. Por la fragilidad de la argumentación. Por un fuerte tenor de la emocionalidad. Por la desconfianza en todo lo que es nuevo. Por el gusto no propiamente por el debate, sino por la polémica. Por las explicaciones mágicas. Por la tendencia al conformismo. La transitividad crítica<sup>104</sup>, por el contrario, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por procurar poner a prueba los “descubrimientos” y estar siempre dispuesto a revisiones. Por despojarse al máximo de prejuicios en el análisis de los problemas. En su aprehensión, esforzarse por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por el rechazo de posiciones quietistas. Por la aceptación de la masificación como un hecho, esforzándose, sin embargo, por la humanización del hombre. Por la seguridad en la argumentación. Por el gusto por el debate. Por una mayor dosis de racionalidad. Por la captación y receptividad a todo lo que es nuevo. Por inclinarse siempre a la argumentación”* (2001: 32-34).

Podemos decir, por lo tanto, que este punto de estrangulamiento de esa “inexperiencia democrática” aún continúa representando para los impulsos de democratización de los que deriva la rebelión popular. En este sentido nos vamos convirtiendo, cada vez más dramáticamente, en una sociedad en tránsito<sup>105</sup>. En tránsito de una mentalidad rígidamente autocrática, de posiciones pasivas, a una mentalidad permeablemente democrática, de posiciones participantes. Y la dramaticidad de ese tránsito está precisamente en lo que pueda acontecer en el sentido de su distorsión. Aunque, precisamos decirlo, ya contamos con lo

fundamental para obtener esa nueva postura de nuestra escuela. Ya tenemos las condiciones culturales favorables. Condiciones que están incrementando el clima cultural propicio a las experiencias democráticas que, si son aprovechadas y trabajadas y “trabajadas” por la educación, en algún tiempo más darán surgimiento a nuevas disposiciones mentales, ahora democráticas, porque serán forjadas en experiencias<sup>106</sup> de participación, que tienden a sustituir a las otras, todavía muy presentes, nacidas y crecidas en nuestra dolorosa “inexperiencia democrática”<sup>107</sup> (2001: 97-98).

*“No seremos capaces de una “ideología del desarrollo” imprescindible para el ritmo progresista de nuestra democratización, ni tampoco seremos capaces de insertarnos con autenticidad en la marcha de nuestra democratización, sin el “diálogo”, que será un instrumento de promoción de la conciencia peligrosamente acrítica o transitivo-ingenua, en que se encuentra el hombre brasileño en los centros urbanos, hacia la conciencia transitivo-crítica que es vital para la democracia (2001: 31).*

## ECONÓMICA.

*“El discurso de la globalización que habla de la ética esconde, sin embargo, que la suya es la ética del mercado y no la ética universal del ser humano, por lo cual debemos luchar arduamente si optamos, en verdad, por un mundo de personas. El discurso de la globalización oculta con astucia o busca confundir en ella la reedición intensificada al máximo, aunque sea modificada, de la espeluznante maldad con que el capitalismo aparece en la historia. El discurso<sup>108</sup> ideológico de la globalización busca ocultar que ella viene robusteciendo la riqueza de unos pocos y verticalizando la pobreza y la miseria de millones. El sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante el máximo de eficacia de su maldad intrínseca. Yo espero, convencido de que llegará el momento en que, pasada la estupefacción ante la caída del muro de Berlín, el mundo se recompondrá y rechazará la dictadura del mercado, fundada en la perversidad de su ética de lucro. No creo en las mujeres y los hombres del mundo, independientemente si se quiere de sus opiniones políticas, pero sabiéndose y asumiéndose como mujeres y hombres, como personas, dejen de profundizar esa especie de malestar ya existente que se generaliza ante la maldad neoliberal. Malestar que terminará por consolidarse en una nueva rebeldía en que la palabra crítica, el discurso humanista, el compromiso solidario, la denuncia vehemente de la negación del hombre y de la mujer y el anuncio de un mundo “personalizado” serán armas de alcance incalculable” (1997: 122-123).*

En este sentido, señalemos, por grande que sea la fuerza condicionante de la economía sobre nuestro comportamiento individual y social, no puedo aceptar mi pasividad total ante ella. En la medida en que aceptemos que la economía, la tecnología o la ciencia -poco importa- ejerce sobre nosotros un poder irrecusable, no tenemos otro camino que renunciar a nuestra capacidad de pensar, de conjeturar, de comparar, escoger, decidir, proyectar, soñar. Reducida a la acción de viabilizar lo ya determinado, la política pierde el sentido de la lucha para la concreción de sueños diferentes. Se agota el carácter ético de nuestra presencia en el mundo. *“En este sentido, aun reconociendo la indiscutible importancia de la forma en que la sociedad organiza su producción para entender como estamos siendo, no me es posible, por lo menos a mí, desconocer o minimizar la capacidad reflexiva, decisoria, del ser humano. El mismo hecho de que la persona sea capaz de reconocer hasta qué punto está condicionada o influida por las estructuras económicas la hace capaz también de intervenir en la realidad condicionante. O sea, saberse condicionada y no fatalistamente sometida a este o a aquel destino abre el camino a su intervención en el mundo. Lo contrario de la intervención es la adecuación, la acomodación, o pura adaptación a la realidad que, en ese caso, no se discute. En este sentido, entre nosotros, mujeres y hombres, la adaptación no es sino un momento del proceso de intervención en el mundo. En eso se funda la diferencia primordial entre el condicionamiento y la determinación. Incluso, sólo es posible hablar de ética si hay opción derivada de la capacidad de comparar, si hay una responsabilidad asumida. Por estas*

*mismas razones, niego la desproblematización del futuro a la que siempre hago referencia y que supone su carácter inexorable” (2001: 66-67).*

En una sociedad capitalista, cuánta menos conciencia política -en el sentido de conciencia de clases -tengan los trabajadores, tanto mejor serán desde el punto de vista de las clases dominantes. Por el contrario, en una sociedad revolucionaria y orientada hacia el socialismo, cuanta más conciencia política tengan los individuos en su calidad de recreadores de una sociedad que se va convirtiendo en una sociedad de trabajadores, tanto más críticamente se comprometen en el esfuerzo productivo. *“En este sentido, su conciencia política es factor también de producción. De ahí que, en el primer caso, se hable tanto de la neutralidad de la educación; de ahí que la capacitación del trabajador se lleve a cabo únicamente en torno a un saber cómo hacer, considerado asimismo como algo neutro. En una sociedad capitalista, la educación del trabajador tiende a su reproducción en cuanto clase asalariada, que es obligada a vender su fuerza de trabajo a la clase capitalista. La educación que lo reproduce como clase tiene que capacitarlo para hacer más y más eficiente en el proceso de trabajo. Proceso, como subraya Marx, “entre cosas que el capitalista ha comprado, entre cosas que le pertenecen”. La fuerza de trabajo, por un lado; los medios de producción, por el otro punto. Cuanto más rentablemente se combinen aquélla y éstos en la producción de valor de cambio, esto es, de la mercancía vendible, tanto mejor. La educación al servicio de esta combinación rentable no puede, obviamente, tener como objetivo poner al descubrimiento su carácter enajenante. Lo que tiene que hacer es ocultarlo, reduciendo el proceso formador a la mera transferencia de aquel saber cómo hacer, tomando como algo neutro” (1977: 146-147).*

## TRASCENDENTAL.

*“La intencionalidad trascendental<sup>109</sup> de la conciencia le permite retroceder indefinidamente sus horizontes y, dentro de ellos, sobrepasar los momentos y las situaciones que intentan retenerla y enclaustrarla. Liberada por la fuerza de su impulso trascendentalizante, puede volver reflexivamente sobre tales situaciones y momentos, para juzgarlos y juzgarse. Por esto es capaz de crítica. La reflexividad es la raíz de la objetivación. “Si la conciencia se distancia del mundo y lo objetiva, es porque su intencionalidad trascendental<sup>110</sup> la hace reflexiva. Desde el primer momento de su construcción, al objetivar su mundo originario, ya es virtualmente reflexiva. Es presencia y distancia del mundo: la distancia es la condición de la presencia. Al distanciarse del mundo, constituyéndose en la objetividad<sup>111</sup>, se sorprende ella misma en su subjetividad. En esa línea de entendimiento, reflexión y mundo, subjetividad y objetividad no se separan; se oponen, implicándose dialécticamente (1970: 11).*

Creo que podemos iniciar, percibiendo la complejidad a que me refiero, -dice Freire- si pensamos, por ejemplo, en las probables respuestas que recibirá la pregunta: *¿Cuáles son las tareas de la universidad católica?* La misma pregunta hecha a personas con lecturas del mundo diferentes, a veces radicalmente diferentes, no puede tener la misma respuesta.

Quizás, desde el punto de vista de la comprensión y expresión de su presencia como cristianos en la historia en sus relaciones con la metahistoria, coincidirán. Pero desde el punto de vista de las exigencias de sus contextos históricos-culturales, económicos, sociales, políticos, tendrían que diferenciarse al señalar tareas indispensables en el área como el Nordeste brasileño, en comparación con las exigencias de un centro como Boston, Nueva Inglaterra. *“Su manera de entender las relaciones contradictorias entre mundanidad y trascendentalidad, de acuerdo con lo cual no es posible llegar allá sin hacer travesía por aquí, su convicción de que es imposible atravesar sin ser “atravesado” por el tiempo espacio que se atraviesa, los lleva a no abandonar jamás el reconocimiento de la importancia de la mundanidad. Por último, la adopción de la posición cristiana no se da en la trascendentalidad sino en la mundanidad; no se hace en la metahistoria sino en la historia, no se procesa allá sino aquí. Su comprensión de los seres humanos como seres históricos, finitos, inconclusos, pero conscientes de su inconclusión, hace que reconozcan a los hombres y las mujeres como seres insertos en una búsqueda permanente y como seres que se hacen y se rehacen socialmente en la búsqueda que realizan. Y como nadie busca en el vacío, sino en el contexto espaciotemporal, el que busca es marcado por las condiciones en que busca tanto como el que hace la travesía es atravesado por el tiempo-espacio que atraviesa” (1996: 123).* Así escribe: Yo no tengo creencia, la vivo. En cuanto reconozco que estoy preso de mi

creencia, presiento que es necesario discutirla. Confieso que en ningún momento dramático de mi vida pedí explicaciones a lo sobrenatural. En ningún momento hice la pregunta: ¿Por qué? *“Pienso que tenía ese derecho y no me cabe preguntar por la trascendentalidad. No existe ninguna explicación científica. La ciencia no me explicó, no me dijo ni sí ni no. La ciencia no es competente. Por otro lado, mi creencia no invalida las certezas inciertas de la ciencia. Somos lo que heredamos genética, culturalmente, y lo que hacemos con esa herencia. Pero, aun así, no discuto la reencarnación, otros mundos trascendentales que la ciencia no puede explicar”* (2018: 110).

En este sentido, el hombre, y solamente él, es capaz de trascender. Su trascendencia se acrecienta no sólo en su cualidad “espiritual”, en el sentido en que la estudia *Erich Kahler*<sup>12</sup>. No es exclusivamente la transitividad de su conciencia lo que le permite auto-objetivarse, y a partir de ahí reconocer orbitas existenciales diferentes, distinguir un “yo “de un “no yo “. Su trascendencia, para nosotros, se basa también en la raíz de su finitud, en la conciencia que tiene de esta finitud del ser inacabado que es y cuya plenitud se halla en la unión con su Creador. Unión que por la propia esencia jamás será de dominación o de domesticación, sino siempre de liberación.

De ahí que la religión *-religare-* que encarna este sentido trascendental de las relaciones del hombre jamás debe ser un instrumento de su 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” (1969: 28-29). *“La verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la “praxis” constitutiva del mundo humano; reflexión que también es “praxis”. Distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo, “descodificándolo” críticamente, en el mismo movimiento de la conciencia, el hombre se redescubre como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia. Al testimoniar objetivamente su historia, incluso la conciencia ingenua acaba por despertar críticamente, para identificarse como personaje que se ignoraba, siendo llamada a asumir su papel. La conciencia del mundo y la conciencia de sí crecen juntas y en razón directa; una es luz interior de la otra, una comprometida con otra”* (1970: 11).

Los hombres pueden satisfacer la condición necesaria de ser *con* el mundo porque son capaces de distanciarse objetivamente de sí mismos. Sin esta objetivación a través de la cual se objetiva a sí mismo, el hombre estaría limitado a ser en el mundo, careciendo tanto de autoconocimiento como de conocimiento acerca del mundo. A diferencia de los hombres, los animales simplemente están en el mundo, y son incapaces de objetivarse a sí mismos o al mundo, viven una vida sin tiempo, hablando específicamente, sumergidos en la vida sin posibilidad alguna de emerger de ella, ajustados y adheridos a la realidad. Los hombres, por el contrario, que pueden superar esta adherencia y trascender el mero ser en el mundo, añaden a la vida que poseen, la existencia que construyen ellos mismos. *“Por lo tanto, existir es un*

*modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de crear y comunicarse. Mientras que el ser que simplemente vive no es capaz de reflexionar acerca de su vida dentro del territorio mismo de la existencia y cuestiona su relación con el mundo. Su territorio existencial es el del trabajo, la historia, la cultura, los valores, el territorio en el cual los hombres experimentan la dialéctica entre el determinismo y la libertad. Si no superarán su adherencia al mundo y emergieran en tanto conciencia constituida en la "admiración" del mundo como su objeto, los hombres serían simplemente determinados, y sería imposible pensar en términos de su liberación. Sólo los seres que pueden reflexionar acerca del hecho de que están determinados son capaces de liberarse. Su reflexión no conduce únicamente a una conciencia vaga y no comprometida, sino al despliegue de una acción profundamente transformadora sobre la realidad determinante. La "conciencia de" y la "acción de" la realidad son, por lo tanto, constituyentes del acto transformador mediante el cual los hombres se convierten en seres de relación. Por su reflexión, intencionalidad, temporalidad y trascendencia características, la conciencia y la acción de los hombres son distintas de los simples contactos de los animales con el mundo. Los contactos de los animales son acrílicos; no van más allá de la asociación de imágenes sensoriales a través de la experiencia. Son singulares, no plurales. Los animales no elaboran metas; existen en el nivel de inmersión y por lo tanto son atemporales" (1990: 86). "El compromiso y la distancia objetiva, la comprensión de la realidad en tanto objeto, la comprensión del significado de las acciones de los hombres sobre la realidad objetiva, la comunicación creativa acerca del objeto por medio del lenguaje, la pluralidad de respuestas frente a un desafío individual: estas dimensiones dan testimonio de la existencia de reflexión crítica en las relaciones de los hombres con el mundo. La conciencia se constituye en la dialéctica de la objetivación del y acción sobre el mundo. Sin embargo, la conciencia nunca es una mera reflexión acerca de, sino una reflexión sobre la realidad material" (1990: 86-87).*

Desde la variación del lenguaje, vale decir que, en un momento concreto de la lucha por la autoafirmación, siendo sometidos y explotados por la clase gobernante, no hay grupo social ni clase, ni siquiera una nación entera que pueda emprender la lucha por la liberación si carece del lenguaje. *"Jamás puede existir una lucha por la liberación y la autoafirmación sin la formación de una identidad, identidad del individuo, del grupo, de la clase social o de lo que sea. Y en la medida en que aumentan los conflictos, según demuestra la experiencia, los individuos, grupos y clases sociales acaban construyendo muros tras los cuales abrazan su identidad y la protegen, en tiempos de guerra o de paz. Si no existe sentido de la identidad, la lucha no es necesaria; sólo he de combatir si estoy muy seguro de mí mismo. Soy decididamente diferente del otro. El proceso de razonamiento es similar para los grupos, incluso en un nivel inconsciente. En este proceso subconsciente, provocado por la naturaleza misma del conflicto, ni siquiera conocemos el significado de nuestra elaboración de un lenguaje particular mientras en el nivel consciente nos defendemos mediante la lucha por la liberación. Por eso los colonizados necesitan preservar su lenguaje nativo. Y cuanto más*

*sofisticado lo hagan, más dificultades tendrá el colonizador para comprenderlo, y de esta forma podrán utilizar su lenguaje para defenderse del colonizador” (1990: 182).*

*“Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte. Yo no nací profesor ni marcado para serlo, aun cuando mi infancia y mi adolescencia estuvieron siempre llenas de “sueños” en los que rara vez me vi encarnando una figura que no fuese la de profesor. Tanto “jugué” a ser profesor en la adolescencia que cuando dicté mis primeras clases..., no me resultaba fácil distinguir al profesor imaginario del profesor del mundo real” (1996: 88).*

## HISTÓRICA.

*“Nunca entendí que las clases sociales, la lucha entre ellas, pudiera explicar todo, hasta el color de las nubes un martes al atardecer, de ahí que jamás haya dicho que la lucha de clases, en el mundo moderno, era o es el motor de la historia. Pero por otra parte aún hoy, y posiblemente por mucho tiempo, no es posible entender la historia sin las clases sociales, sin sus intereses en choque. La lucha de clases no es el motor de la historia, pero ciertamente es uno de ellos. Como un hombre insatisfecho con el mundo de injusticias que está ahí, al que el discurso “pragmático” me sugiere simplemente que me adapte, es obvio que debo, hoy tanto como ayer, estar atento a las relaciones entre táctica y estrategia. Una cosa es llamar la atención de los militantes que continúan luchando por un mundo menos feo -sobre la necesidad de sus tácticas primero, no contradigan su estrategia, sus objetivos su sueño; segundo de que esas tácticas, en cuanto camino de realización del sueño estratégico, se dan, se hacen, se realizan en la historia, y por eso cambian- y otra es decir simplemente que ya no hay porqué soñar. Soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir. Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay camino sin sueño, como no hay sueño sin esperanza” (1993: 86-87).*

Siempre, en relación con el futuro, quisiera subrayar otras dos comprensiones de la historia, ambas inmovilizadoras, deterministas. La primera es al que ve en futuro la pura repetición del presente. En general, así es como piensan los dominadores. Para ellos y ellas el mañana es siempre un presente de dominadores, que se reproduce con alteraciones adverbiales. En esta concepción no hay lugar para la superación sustantiva de la discriminación racial, sexual, lingüística, cultural, etcétera.

Otra concepción de la historia, por lo menos tan condicionadora de prácticas como las demás -en cualquier campo, en el campo cultural, en el educativo, en el económico, el de las relaciones entre las naciones, el del medio ambiente, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las artes, el de la comunicación- es el que reduce al mañana a un dato dado. El futuro está determinado de antemano, es una especie de *sino*, de *hado*. *“El futuro no es problemático. Por el contrario, es inexorable. La dialéctica que esa visión de la historia exige, y que tiene su origen en cierto dogmatismo marxista, es una dialéctica domesticada. Conocemos la síntesis antes de experimentar el choque dialéctico entre la tesis y la antítesis. Otra manera*

*de entender la historia consiste en verla sometida a los caprichos de la voluntad individual. El individuo de quien depende lo social, es el sujeto de la historia. Su conciencia es la hacedora arbitraria de la historia. Por eso, cuanto mejor trabaje la educación a los individuos, cuanto mejor haga de su corazón un corazón sano y amoroso, tanto más el individuo lleno de belleza, hará que el mundo feo se vuelva bonito” (1996: 38-39). Es así como, para esa visión de la historia y del papel de los hombres y las mujeres en el mundo lo fundamental es cuidar su *corazón*, dejando sin embargo intactas las estructuras sociales. La salvación de los hombres y las mujeres no pasa por su liberación permanente, ni está por la reinención del mundo. “Yo veo la historia exactamente como los teólogos de la liberación, entre los cuales me siento muy bien, en total discordancia con las demás comprensiones que he descrito antes” (1996: 39).*

Desde esta línea de reflexiones, podemos decir que mientras en la comprensión mecanicista y autoritaria, en la que el futuro, desproblematizado, será lo que tenga que ser, lo que ya se sabe que será, la educación se reduce a una transferencia de *rectas*, de *paquetes de contenidos*; en la dialéctica, en la historia como *posibilidad*, para empezar, no hay un *futuro único*, si no diferentes hipótesis del futuro. “*Los hombres y las mujeres son seres programados, condicionados, pero no determinados. Y porque además de serlo se saben condicionados, pueden intervenir en el propio condicionamiento. No habría manera de hablar de liberación si ésta fuese un dato preestablecido. Sólo hay liberación porque, en lugar de esta, puede prevalecer la dominación. Es por eso por lo que, en una perspectiva dialéctica, y por eso mismo no determinista, la educación debe ser cada vez más una experiencia de decisión, de ruptura, de pensar correctamente, de conocimiento crítico. Una experiencia esperanzada y no desesperanzada, ya que el futuro no es un dato dado, un sino, un destino. Por ello también la educación demanda de sus sujetos un alto sentido de la responsabilidad. Al fin y al cabo, no existe el ensayo histórico sin responsabilidad. Vale decir, el cumplimiento de los deberes y de la lucha por la conquista de derechos forma parte de la naturaleza de la experiencia histórica. La educación popular y democrática, tal como hoy la vemos y ayer la anunciamos, rechazando dicotomías distorsionantes, persigue la comprensión de los hechos y de la realidad en la complejidad de sus relaciones” (1996: 129-130).*

¿Qué extraña manera de hacer historia, de enseñar democracia, golpeando a los que son diferentes para continuar gozando, en nombre de la democracia, de la libertad de golpear? “*Para mí la historia es tiempo de posibilidad y no de determinación. Y si es tiempo de posibilidad, la primera consecuencia que surge es que la historia no sólo es libertad, sino que la requiere. Luchar por ella es una forma posible de, insertándonos en la historia posible, volvernos igualmente posibles. En lugar de ser persecución constante del pecado en la que me inscribo para salvarme, la historia es posibilidad que creamos a lo largo de ella, para liberarnos y así salvarnos. Sólo en una perspectiva histórica en la que hombres y mujeres sean capaces de asumirse cada vez más como sujetos-objetos de la historia, vale decir, capaces de reinventar el mundo en una dirección ética y estética más allá de los*

*patrones que están allí, tiene sentido discutir la comunicación en la nueva etapa de la continuidad del cambio y de la innovación. Esto entonces significa reconocer la naturaleza política de esa lucha. Naturaleza política que descarta las prácticas puramente asistenciales de quien cree comprar entrada al cielo con lo que recoge en la tierra de falsa generosidad” (1996: 39-40).*

*“La desproblematización del futuro, en una comprensión mecanicista de la historia, de derechas o de izquierdas, lleva necesariamente a la muerte o a la negación del sueño, de la utopía, de la esperanza. En la comprensión mecanicista y, por tanto, determinista de la historia, el futuro ya se conoce. La lucha por el futuro ya conocido a priori prescinde de la esperanza. La desproblematización del futuro, con independencia del nombre de quien se haga, es una ruptura con la naturaleza humana, que se constituye social e históricamente. El futuro no nos hace. Somos nosotros quienes nos rehacemos en la lucha para hacerlo” (2001: 67).*

## Notas Pedagógicas

<sup>1</sup> Y nos parece que lo principal en este nuevo programa con que ayudaríamos al analfabeto, aún antes de iniciar su alfabetización, a superar su comprensión ingenua y a desarrollarse la crítica, sería el concepto antropológico de cultura. La distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel activo del hombre *en* y *con* su realidad. El sentido de la *mediación* que tiene la naturaleza en las relaciones y comunicaciones entre los hombres. La cultura, como el aporte que el hombre hacia el mundo que no puedo hacer. La cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador. El sentido trascendental de sus relaciones. La dimensión humanista de la cultura. La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones “dadas”. La democratización de la cultura-dimensión de la democratización fundamental. El aprendizaje de la escritura y de la lectura como una llave con la que el analfabeto iniciará su introducción en el mundo de la comunicación escrita. En suma, el hombre *en* el mundo y *con* el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto (1969: 105-106).

<sup>2</sup> El punto de decisión del crecimiento humano, no se encuentra en la especie. Nosotros somos seres indiscutiblemente *programados*, pero de ningún modo *determinados*. Y somos programados principalmente *para aprender*, como señala *Francois Jacob* (1991). “Un dato importante como punto de partida para la comprensión crítica del crecer, entre nosotros existentes, es que, “programados para aprender”, vivimos o nos experimentamos o estamos abiertos a experimentar la relación entre lo que heredamos y lo que adquirimos. Nos convertimos en seres genoculturales. No somos sólo naturaleza ni tampoco somos cultura, educación, cognoscitividad. Por eso crecer, entre nosotros, es una experiencia atravesada por la biología, por la psicología, por la cultura, por la historia, por la educación, por la política, por la ética, por la estética. Es al crecer como totalidad como cada una de nosotras y cada uno de nosotros vive lo que a veces se llama, en discursos edulcorados, “crecimiento armonioso del ser”, a pesar de que sea sin la disposición de lucha por el crecimiento armonioso del ser al que debemos aspirar. Crecer físicamente, normalmente, con el desarrollo orgánico indispensable; crecer emocionalmente equilibrado; crecer intelectualmente a través de la participación en prácticas educativas tanto cuantitativa como cualitativamente aseguradas por el Estado; crecer en el buen gusto frente al mundo; crecer en el respeto mutuo, en la superación de todos los obstáculos que hoy impiden el crecimiento integral de millones de seres humanos dispersos en los diferentes mundos en los que el mundo se divide , pero principalmente en el tercero”. (1994: 140).

<sup>3</sup> Con alguna influencia inadvertida de un profesor que tuve en mi juventud, con mi deseo de percibir los contornos del objeto que buscaba, con el hecho de preguntarme cómo me dirigía hacia allí y con la necesidad de abarcar el tema antes de responder a preguntas. Cuando escribo también hago un recorrido sinuoso en torno al tema. En esas curvas, una vez más, intento unir la curiosidad de la búsqueda con el camino para llegar a lo que busco (2018: 50).

<sup>4</sup> Para introducir el concepto de cultura, al mismo tiempo gnoseológica y antropológicamente, hicimos la “reducción” de este concepto a trazos fundamentales, once situaciones existenciales “codificadas” capaces de desafiar a los grupos y hacérselas comprender por medio de su “descodificación”. *Francisco Brenand*, una de las mayores expresiones de la pintura actual brasileña, pintó estas situaciones proporcionando así una perfecta integración entre educación y arte. La primera situación provoca la curiosidad del analfabeto que, para usar la expresión de un escritor amigo del autor, “al descolonizarse” inicia su integración en el tiempo. Es sorprendente ver cómo inician los debates y con qué curiosidad los analfabetos van respondiendo a los problemas presentados por la situación. Cada lámina presenta un número determinado de elementos a ser descodificados por el grupo de educandos con el auxilio del coordinador de los debates. Y en la medida en que se intensifica el diálogo en torno a las situaciones codificadas -con “x” elementos- y los participantes responden en formas diversas a las situaciones que los desafían, se crea un “circuito” entre los participantes, que será tanto más dinámico cuanto más responda la información a la realidad existencial de los grupos (1969: 106: 107).

---

<sup>5</sup> Hace tiempo, en *Pedagogía del Oprimido* analicé lo que ahí denominaba la búsqueda del *ser más*. En ese libro definí al hombre y a la mujer como seres históricos que se hacen y se rehacen socialmente. Es la experiencia social la que en última instancia nos hace, la que nos constituye como estamos siendo (2004: 19).

<sup>6</sup> Así llegamos al punto de ser que quizá deberíamos haber partido. El del inacabamiento del ser humano. En verdad, el inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento. Pero sólo entre hombres y mujeres el inacabamiento se tornó consiente. La invención de la existencia a partir de los materiales que la vida ofrecía llevo a hombres y mujeres a promover el *soporte* en que los otros animales continúan, en *mundo*. Su mundo, mundo de hombres y mujeres. La experiencia humana en el *mundo* varía de calidad con la relación a la vida animal en el *soporte*. El *soporte* es el espacio, restringido o extenso, al que el animal se prende “afectivamente”, para resistir; es el espacio necesario para su crecimiento y el que delimita su territorio. Es el espacio en el que, entrenando, adiestrado, “aprende” a sobrevivir, a cazar a atacar a defenderse en un tiempo de dependencia de los adultos inmensamente menor del que el ser humano necesita para las mismas cosas. Cuanto más cultural es el ser, mayor su infancia, su dependencia de cuidados especiales. Al “movimiento” de los otros animales en el *soporte* le falta el lenguaje conceptual, la inteligibilidad del propio *soporte* de donde resultaría inevitablemente la comunicabilidad de lo entendido, el asombro delante de la vida misma, de lo que contiene de misterio. En el *soporte*, los comportamientos de los individuos son muchos más explicables por la especie a la que pertenecen que por ellos mismos. Les falta libertad de opción. Por eso no se habla de ética entre los elefantes (1997: 50).

<sup>7</sup> Yo soy inacabado, el árbol también lo es, pero yo soy más inacabado que el árbol porque lo sé. Como consecuencia casi inevitable de saber que soy inacabado, me inserto en un movimiento constante de búsqueda, no de búsqueda puntual de esto o de aquello, sino de búsqueda absoluta, que puede llevarme a la búsqueda de mi propio origen, que puede llevarme a una búsqueda de lo trascendental, a la búsqueda religiosa que es tan legítima como la búsqueda no religiosa. Si hay algo que contraria la naturaleza del ser humano es la no búsqueda y por lo tanto la inmovilidad que hay en la inmovilidad. Uno puede ser profundamente móvil y dinámico aun estando físicamente inmóvil y a la inversa. De manera que cuando hablo de esto no hablo de la movilidad o inmovilidad física, hablo de la búsqueda intelectual, de mi curiosidad en torno de algo, del hecho de que se pueda buscar aun cuando no encuentre”. (2014: 22-23).

<sup>8</sup> La educación es permanente no porque lo exija determinada línea ideológica o determinada posición política o determinado interés económico. La educación es permanente en razón, por un lado, de la conciencia que éste tiene de su finitud. Pero además por el hecho de que a lo largo de la historia ha incorporado a su naturaleza la noción de “no sólo saber que vivía sino saber que sabía”, y así saber que podía saber más. La educación y formación permanente se fundan en eso” (1996: 23). “El ser “abierto” en que nos convertimos, la existencia que inventamos, el lenguaje que socialmente producimos, la historia que hacemos y que nos hace, la cultura, la curiosidad, la indagación, la complejidad de la vida social, las incertidumbres, el ritmo dinámico del que la rutina forma parte pero que no se reduce a ella, la conciencia del mundo que tiene en éste un no yo y la de sí mismo como yo constituyéndose en la relación contradictoria con la objetividad, el “ser programado para aprender”, condicionado pero no determinado, la imaginación, los deseos, los miedos, las fantasías, la atracción por el misterio, todo esto nos inserta, como seres educables, el proceso permanente de búsqueda del que hablaba antes” (1996: 23-24).

<sup>9</sup> Y, si me permiten decir esto, los programas de formación docente en los Estados Unidos y otros países deben prestar especial atención a la dimensión ética. Es esencial crear una nueva situación en la que los futuros docentes puedan involucrarse en un debate significativo sobre la ética de la educación. No basta con conocer la teoría del oprimido con sus varias y múltiples identidades; también hay que saber posicionarse -éticamente- frente a las identidades múltiples y estratificadas que genera la historia de la opresión (2016: 60). En primer lugar, las cuestiones de las identidades múltiples y estratificadas siempre me preocuparon y siempre reflexioné sobre ellas. En mi experiencia política y pedagógica tuve que afrontar numerosas situaciones de profunda ambigüedad. En lo personal, en el comienzo de mi investigación, trabajé con una mujer analfabeta. Ella me contó que estaba sufriendo mucho por tener que luchar contra su esposo y su hijo mayor, que querían prohibirle que se alfabetizara. Su esposo e hijo eran tan oprimidos socialmente como ella. Pero en su relación directa con ella en el ámbito del hogar, desarrollaron una posición machista que los llevó a transformarse en opresores.

---

También encontré numerosos docentes -algunos de ellos amigos míos- que, oprimidos por el sistema político dentro del cual operaban, eran a su vez opresores de sus alumnos (2016: 59).

<sup>10</sup> Fue precisamente porque nos volvimos capaces de *decir* el mundo, en la medida en que lo transformábamos, en que lo reinventábamos, por lo que terminamos por volvernos enseñantes y aprendices, sujetos de una práctica que se ha vuelto política, gnoseológica, estética y ética. Sería realmente que un ser así, “programado para aprender”, inacabado, pero consciente de su inacabamiento -y por eso mismo en permanente búsqueda, indagador, curioso de su entorno y de sí mismo en y con el mundo y los demás; y por histórico, preocupado siempre por el mañana-, no se hallase como condición necesaria para estar siendo, inserto, ingenua o críticamente, en un incesante proceso de formación. De formación, de educación que precisamente debido a la invención social del lenguaje conceptual va mucho más allá del entrenamiento que se realiza entre los animales.

<sup>11</sup> Preguntamos sobre las relaciones entre la identidad cultural -que siempre tiene un elemento de clase social- de los sujetos de la educación y la práctica educativa, es algo que sí nos impone. Es que la identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, me parece que analizar la cuestión de la identidad de los sujetos de la educación, educadores y educandos implica recalcar, desde el comienzo de tal ejercicio que la identidad cultural, expresión cada vez más usada por nosotros, no puede pretender agotar la totalidad del significado del fenómeno cuyo concepto es la *identidad*. El atributo cultural acrecentado por el restrictivo de *clase* no agota la comprensión del término “identidad”. En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A lo largo de una larga historia conseguimos desplazar de la *especie* el punto de decisión de mucho de los que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos”. (1994: 103).

<sup>12</sup> Mis últimos libros tienen mucha memoria. Eso quiere decir que me he analizado un poco, que me he metido con mi infancia, con mi adolescencia. Y observé que no he experimentado rupturas muy sustantivas en los diferentes momentos de mi presencia en el mundo. Fui un adolescente conflictuado debido a la difícil situación familiar que tuve que afrontar. Pero también fui un adolescente muy coherente con el niño que había sido, y un hombre muy coherente con el adolescente, un hombre que maduró muy coherentemente con el joven anterior, y estoy siendo un viejo coherente con el muchacho que fui. Esto no me significa que yo haya sido muy entero -nadie lo es- pero en cierto sentido explica la permanencia del gusto por la vida y el gusto por el mundo (2016: 130-131).

<sup>13</sup> El verbo asumir es un verbo transitivo y puede tener como objeto el propio sujeto que así se asume. Yo asumo tanto el riesgo que corro al fumar me asumo en cuanto sujeto de la propia asunción. Aclaremos que cuando digo que la asunción de fumar amenaza mi vida es fundamental para dejar de fumar, con asunción quiero referirme sobre todo al conocimiento cabal que obtuve de fumar y de sus consecuencias (1997: 42).

<sup>14</sup> La transformación social incluye y exige la autoformación... La identidad de los educandos y de los educadores reside, presta para su descubrimiento, tanto a través de la pedagogía de la cual participa, como en el contenido de lo que aprenden... Los pedagogos de *Freire* (educadores-educandos o iniciadores de círculos de cultura) pueden por lo tanto permitirse aprender, y deben aprender de sus alumnos. El aprendizaje del cual hablamos no es meramente incidental. No es cuestión simplemente de controlar el rendimiento de los estudiantes de modo que una tarea de aprendizaje pueda presentarse a través de una enseñanza más eficiente. Antes bien, el objetivo de la empresa educativa se aprende y reaprende de y con los estudiantes. Estos recuerdan a los maestros, cuál es la tarea educativa esencial: que el aprender y enseñar apuntan principalmente a generar el autoconocimiento junto con el conocimiento de la propia cultura (y como dice *Freire* “la realidad”). Uno aprende a comprender, apreciar y afirmar su pertenencia a la cultura. Uno es uno de aquellos para quienes existe la cultura. Uno aprende acerca de sí mismo como “sujeto de decisión”, y “sujeto activo del proceso histórico” (1989: 46). (Dieter MISGEL, “*Education and Cultural Invasion. Critical Social Theory, Education as Instruction and the “Pedagogy of the Oppressed”*”, en *Critical Theory and Public Life*, comp. Por John Forester, Cambridge, Mass.: MIT, 1985, págs. 106-107).

---

<sup>15</sup> Pensábamos juntos en una educación que, siendo respetuosa de la comprensión del mundo de los niños, los desafiase a pensar críticamente. Una educación en cuya práctica la enseñanza de los contenidos jamás se dicotomizase de la enseñanza del pensar correctamente. De un pensar antidogmático, antisuperficial. De un pensar crítico, prohibiéndose constantemente a sí mismo caer en la tentación de la improvisación. Cualquier esfuerzo en el sentido de implementar las consideraciones referidas, vale decir, cualquier intento de poner en práctica una educación que, respetando la comprensión del mundo de los educandos, los desafiase a pensar críticamente, en primer lugar, y que no se separe la enseñanza del contenido de enseñar a pensar correctamente, en segundo lugar, exige la capacitación permanente de los educadores y de las educadoras. Su capacitación científica exige un serio y coherente empeño con miras a superar las viejas marcas autoritarias y elitistas que perduran en las personas, que “habitan” en ellas, siempre prontas de ser reactivadas. Y sin el ejercicio de ese intento de superación, que engloba nuestra subjetividad y que implica el reconocimiento de su importancia, tan menospreciada y disminuida por el dogmatismo que la reduce a un simple reflejo de la objetividad, todo intento de cambiar la escuela para hacerla más democrática tiende a fracasar. Los dos principios ya referidos pueden inclusive fundamentar toda una transformación de la escuela y de su práctica educativa. Partiendo de aquellos dos puntos, les decía yo a los educadores y las educadoras del encuentro, es posible ir desdoblando n dimensiones, innovando la organización curricular, la relación educador-educando, las relaciones humanas en la escuela, dirección-profesores-empleados-cuidadores, las relaciones de la escuela con las familias, con el barrio donde se encuentra la escuela (1993: 161).

<sup>16</sup> Es decidiendo como se aprende a decidir. No puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca, porque la sabiduría y sensatez de mi padre y de mi madre siempre deciden por mí. No valen los argumentos inmediatistas como: “¿Ya imaginaste, por ejemplo, el riesgo que corres de perder tiempo y oportunidades, insistiendo en esa idea absurda?” La idea del hijo naturalmente. Lo que hay de pragmático en nuestra existencia no puede sobreponerse al imperativo ético del que no podemos huir. El hijo tiene, mínimamente, el derecho de probar lo “absurdo de la idea”. Por otro lado, la decisión de asumir las consecuencias del acto de decidir, forman parte del aprendizaje. No hay decisión a la que no continúen efectos esperados, poco esperados o inesperados. Es por eso por lo que la decisión es un proceso responsable. Una de las tareas pedagógicas de los padres es hacer obvio para los hijos que participar en su proceso de toma de decisión, no es entrometerse sino cumplir, incluso, un deber, siempre y cuando no pretendan asumir la misión de decidir por ellos. La participación de los padres debe darse sobre todo en el análisis, junto con los hijos, de las posibles consecuencias de la decisión que va a ser tomada (1997: 102).

<sup>17</sup> Insistamos en que incluso en ese momento espontáneo de la vida de las ciudades en que revelan su memoria desnuda, el poder político puede intervenir. De cualquier manera, ese momento espontáneo es de gran riqueza, a pesar de tener también sus aspectos negativos. En el fondo expresa formas de estar siendo de generaciones anteriores, maneras de valorar, de reaccionar, expresiones discriminatorias de esto o de aquello, que no sólo se encuentran archivadas en la memoria de las ciudades, sino que son manifestaciones vivas de su cultura, de nuestra cultura. El respeto mutuo que las personas muestran en las calles, en las tiendas. El respeto a las cosas, el celo con que se trata los objetos públicos, los muros de las casas, la disciplina en los horarios. La manera en que la ciudad es tratada por sus habitantes, por sus gobernantes. La ciudad somos nosotros también, nuestra cultura que, gestándose en ella, en el cuerpo de sus tradiciones, nos hace y nos rehace. Perfilamos la ciudad y somos perfilados por ella (1996: 27-28).

<sup>18</sup> La sociología que nuestros alumnos aspirantes a maestros estudian es, casi siempre, una “sociología enlatada”, en la expresión un tanto ruda pero correcta del profesor *Guerreiro Ramos* (1956, p. 80). Sociología casi siempre de gabinete. Casi siempre también preocupada por problemas de otros espacios, en una posición peligrosamente enajenada cuando, en realidad, después de una “convivencia” con aspectos teóricos de esa ciencia, lo que se debería discutir con nuestros futuros profesores primarios es la problemática nacional. Los términos antinómicos de que viene nutriéndose nuestra actualidad. La industrialización, El surgimiento del pueblo en la vida pública brasileña. La inexperiencia democrática y sus raíces culturales. El problema de la conciencia del hombre nacional y sus vínculos con la industrialización. La subestimación nacional y la enajenación cultural. El nacionalismo y la autoapropiación nacional: la autenticidad. Masificación. Asistencialización. Dialogación.

---

La escuela en la actualidad brasileña, su papel democratizador. Estos, entre muchos otros temas de nuestra actualidad, deberían ser estudiados, investigados y debatidos en nuestras escuelas de formación de profesores. El profesor *Guerreiro Ramos* (1958) insiste en la demostración de la necesidad de hacer nuestra “reducción sociológica” y sugiere como temas inmediatos entre nosotros algunos de los señalados más arriba, a los que agrega otros de importancia de igualmente capital. En una sociedad industrial o en proceso de industrialización, en que las escuelas no pueden aislarse de sus comunidades locales ni mantener con otras agencias relaciones meramente espontáneas, sino sistemáticas, sus profesores en general vienen formándose sin ninguna experiencia de cómo pueden hacerse esas relaciones. Como mucho están intelectualmente informados de cómo pueden hacerse esas relaciones. Se gradúan sin ninguna sensibilidad para los problemas concretos de su medio inmediato, de su región, de su país. Se forman, por el contrario, desarrollando el gusto por la palabra vacía (1969: 99-100).

<sup>19</sup> El piano en nuestra casa era como la corbata al cuello de mi padre. Ni la casa se deshizo del piano ni mi padre de la corbata, a pesar de las dificultades que enfrentamos. El piano y la corbata finalmente eran símbolos que nos ayudaban a mantenernos en la clase social a la que pertenecíamos. Implicaban cierto estilo de vida, cierta forma de ser, cierto lenguaje, hasta cierto modo de andar o de inclinar moderadamente el cuerpo a quitarse el sombrero para saludar a alguien, cómo veía hacerlo a mi padre. Todo esto eran expresiones de clase. Todo esto lo defendía la familia como condiciones indispensables para su propia subsistencia. Ni el piano era solamente un instrumento para el deleite artístico de lo *Lourdes*, ni la corbata de mi padre era solamente una exigencia de la moda masculina, puesto que ambos, el deleite artístico y la moda, tenían su distinción de clase. Perderlos también podría haber significado perder la solidaridad de los miembros de la misma clase y marchar, paso a paso, hasta el mocambo de las callejuelas o de los morros, de donde difícilmente habríamos regresado. Por eso mismo, conservarlos fue necesario para que mi familia superarse la crisis manteniendo su posición de clase. El piano de *Lourdes* y la corbata de mi padre convertían nuestra hambre en un accidente. Con ellos podríamos endeudarnos, aunque con dificultad: sin ellos sería casi imposible. Con ellos nuestros hurtos, si fuesen descubiertos, serían considerados como simples travesuras; cuando más serían entendidos como motivo de disgusto para nuestros padres. Sin ellos nuestros cultos habrían sido delincuencia infantil (1996: 39)

<sup>20</sup> La bandera de lucha de los movimientos populares debe ser alzada noche y día, día y noche, en favor de la escuela que, al ser pública, debe ser democrática, a la altura de la demanda social que se haga de ella y en busca siempre del mejoramiento de su calidad. Éste es también un derecho y un deber de los ciudadanos de primer mundo: el de luchar por una escuela más democrática. Menos elitista, menos discriminatoria. Por una escuela donde los niños tercermundistas del primer mundo no sean tratados como si vinieran de un mundo extraño y demasiado exótico. Una escuela abierta que supere prejuicios, que se convierta en un centro de alegría, como el sueño por el que viene luchando el notable pensador francés, incansable luchador por la *alegría* en la escuela, que es *Georges Snyders*. Los contenidos, los objetivos, los métodos, los procesos, los instrumentos tecnológicos al servicio de la educación permanente, éstos sí no sólo pueden, sino que deben variar de espacio-tiempo a espacio-tiempo. La necesidad ontológica de educación, de formación, a la que la ciudad que se torna educativa justamente en función de esa necesidad, se obliga a responder, esa necesidad es universal. Lo que no es universal es la forma en que se atiende esa necesidad de saber, de aprender y de enseñar. La curiosidad, la necesidad de saber son universales, repitámoslo: la respuesta es histórica, político-ideológico, cultural (1996: 25-26).

<sup>21</sup> ¿Cómo podría olvidar mis orígenes, renunciar a mis raíces, si son ellas las que dan significado real a mis andanzas por el mundo? Y ustedes forman parte de esos orígenes. Sin ellos, mis andanzas se convertirían en un vagar sin sentido, enojoso y aburrido. Es mi brasilidad, *empapada*, *ensopada*, de la cabeza a los pies, de nordestinidad recifense, la que hace que hoy yo sea un ser del mundo, un ser multicultural. Lo universal no es posible sin lo local. Pero, en la medida en que las marcas que cargo conmigo y cuido con especial cariño dan significado a mis andanzas, mis andanzas dan sentido a mi ausencia. Sin esas marcas no podría caminar auténticamente, pero sólo con ellas no podría sobrevivir (2016: 173-174).

<sup>22</sup> En el pensamiento freiriano, esta categoría -radicalidad- está íntimamente ligada al criterio de verdad y de objetividad en el proceso de conocimiento como transformación. El criterio de verdad está determinado por la práctica social, inserta en una totalidad, y no por modelos abstractos. De esta forma, lo que da contenido a la

---

verdad y a la objetividad es la propia realidad concreta y ésta no puede ser tibia, ni neutra, ni sectaria: la realidad es la práctica social, inmersa en una totalidad histórica. La radicalidad, concebida en el seno de una totalidad histórica, es una categoría dialéctica que parte de lo que es viable y genera la criticidad, la creatividad y posibilita la acción transformadora de los hombres, en cuanto clase social. Si la radicalidad se nutre de la verdad y de la objetividad, de igual forma la construcción del marco teórico en el proceso de conocimiento transformador debe partir de la propia práctica social y está determinado por la radicalidad (1984: 10-11).

<sup>23</sup> Esta es la razón por la cual un reaccionario de derecha, por ejemplo, al que denominamos “sectario de nacimiento” en nuestro ensayo anterior pretende frenar el proceso “domesticar” el tiempo y consecuentemente a los hombres. Esta es también la razón por la cual al sectorizarse el hombre de izquierda se equivoca absolutamente en su interpretación “dialéctica” de la realidad, de la historia, dejándose caer en posiciones fundamentalmente fatalista. Se distinguen en la medida en que el primero pretende “domesticar” el presente para que, en la mejor de las hipótesis, el futuro repita el presente “domesticado” y el segundo transforma el futuro en algo preestablecido, en una especie de hado, de sino o destino irremediable. En tanto para el primero el hoy, ligado al pasado, es algo dado e inmutable, para el segundo el mañana es algo dado de antemano, inoperablemente prefijado. Ambos se transformaron en reaccionarios ya que a partir de su falsa visión de la historia, desarrollan, unos y otros, formas de acción que niegan la libertad, el hecho de concebir unos el presente “bien comportado” y otros el futuro predeterminado, no significa necesariamente que se transformen en espectadores, que crucen los brazos, el primero esperando con ello el mantenimiento del presente, una especie de retorno al paso y el segundo a la espera de que se instaure un futuro ya “conocido” (1970: 25).

<sup>24</sup> Para que una teoría radical de la alfabetización abarque la entidad humana como parte de la narrativa de la liberación, debe rechazar la práctica pedagógica reduccionista por la cual se limita la crítica al análisis de productos culturales tales como textos, libros, películas y otras mercancías. Las teorías de alfabetización relacionadas con esta forma de crítica ideológica tienden a oscurecer la naturaleza relacional del proceso de generación de significados, es decir, de la intersección de subjetividades, objetos y prácticas sociales existentes en el marco de las relaciones de poder específicas. Y es de este modo que, dimensionándose de esta concepción de alfabetización, la crítica existe a expensas del desarrollo de una teoría que dé cuenta adecuadamente de la forma en que el significado, la experiencia y el poder se inscriben como parte de una teoría sobre la entidad humana. Por lo tanto, para una teoría radical de la alfabetización sería fundamental desarrollar una concepción de la entidad humana en la cual la producción de sentido no se limite a analizar de qué manera se inscriben las ideologías en determinados textos. En este caso, una teoría radical de la alfabetización necesita incorporar una noción de crítica ideológica que incluya una visión de la entidad humana según la cual la producción de sentido se lleva a cabo en el marco del diálogo y la interacción que constituyen mutuamente la relación dialéctica entre subjetividades humanas y la realidad objetiva. Como parte de un proyecto político más definitivo, una teoría radical de la alfabetización necesita producir una concepción de la entidad humana reconstruida a partir de formas narrativas que operen como parte de “una pedagogía de la habilitación, situada en el marco de un proyecto social orientado a identificar las posibilidades humanas”. (1989: 35). De hecho, no es la educación la que da forma a la sociedad según ciertas normas, sino la sociedad la que da forma a sus propias normas y crea una educación que se adapte a esos valores que la sustentan. Dado que éste no es un proceso mecánico, una sociedad que estructura la educación para beneficiar a aquellos que detentan el poder, lleva invariablemente en sí misma los elementos fundamentales para su autopreservación. La idea de la educación como trampolín para modificar la realidad surge en parte de una comprensión incompleta del ciclo epistemológico mencionado anteriormente. La idea se solidifica en la segunda etapa, donde la educación funciona como instrumento para la autopreservación. Es como si los defensores de esta idea dijeren: “Si la educación se autopreserva, es porque puede modificar lo que preserva”. Se olvidan de que las fuerzas que dan forma a la educación en pos de su autopreservación no permitirán que la educación actuase en su contra. No fue, por ejemplo, suelo decir, la educación burguesa la que creó o conformó a la burguesía, sino la burguesía la que, al llegar al poder, tuvo el poder de sistematizar su educación. Los burgueses, antes de la toma del poder, simplemente no podían esperar de la aristocracia en el poder que pusiera en práctica la educación que les interesaba. La educación burguesa, por otra parte, empezó a constituirse históricamente mucho antes de la toma del poder por la burguesía. Sólo su sistematización y generalización fueron lo que hizo viable la burguesía como clase dominante y no ya contestataria (1984: 110-111).

---

<sup>25</sup> Nunca el Brasil habrá precisado tanto de quien, radical, se empeña en la lucha por el cambio profundo de la sociedad, por la *unidad en la diversidad*. Esa expresión está compuesta por dos sustantivos unidos por la preposición *en*. Es interesante cómo, más allá de esta función de enlace, característica, las preposiciones poseen otra: impregnar la frase del sentido propio de la naturaleza de su relación. Existe un parentesco entre el sentido de la relación de la preposición y el régimen sintáctico de la palabra que la necesita. (1997: 90-91).

<sup>26</sup> El respeto a los educandos no puede fundarse en el escamoteo de la verdad -la de índole política de la educación- y en la afirmación de una mentira -la de su neutralidad. Una de las bellezas de la práctica educativa es precisamente el reconocimiento y la asunción de su politicidad, que nos lleva a vivir el respeto real por los educandos al no tratar de imponerles, en forma subrepticia o en forma grosera, nuestros puntos de vista. No puede haber camino más ético, más verdaderamente democrático, que revelar a los educandos cómo pensamos. Las razones por las que pensamos de tal o cual forma, nuestros sueños, los sueños por los que luchamos, dándoles al mismo tiempo pruebas concretas, irrefutables, de que respetamos sus preferencias, aunque sean opuestas a las nuestras. No habría ejercicio ético-democrático, ni siquiera se podría hablar de respeto al educador por el pensamiento diferente del educando, si la educación fuese neutra -es decir, si no hubiese ideologías, política, clases sociales. Apenas hablaríamos de equívocos, de errores, de inadecuaciones, de “obstáculos epistemológicos” en el proceso de conocimiento que incluye enseñar y aprender. La dimensión ética se restringirá a la competencia del educador o la educadora, a su formación, al cumplimiento de sus deberes docentes, que se extendería al respeto por la persona humana de los educandos (1996: 42-43).

<sup>27</sup> “Desde el punto de vista crítico, es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo como negar el carácter educativo del acto político. Esto no significa, sin embargo, que la naturaleza política del proceso educativo y el carácter educativo del acto político agoten la comprensión de aquel proceso y de este acto. Esto significa que es imposible, por un lado, como ya lo he destacado, una educación neutra, que se diga al servicio de la humanidad, de los seres humanos en general; por el otro, una práctica política vacía de significado educativo. Es en este sentido que todo partido político es siempre educador y, como tal, su propuesta política va ganando carne o no en la relación entre los actos denunciar y anunciar. Pero es en este sentido también que, tanto en el caso del proceso educativo como en el del acto político, una de las cuestiones fundamentales es la claridad acerca de *en favor de quién y de qué*, y por lo tanto *contra quién y contra qué*, hacemos la educación y de *en favor de quién y de qué*, y por lo tanto *contra quién y contra qué*, desarrollamos la actividad política. Cuanto más alcanzamos esa claridad a través de la práctica, tanto más percibimos la imposibilidad de separar lo inseparable: La educación de la política. Entendemos entonces con facilidad que no es posible pensar siquiera la educación sin estar atento a la cuestión del poder” (1984: 109-110). En cuanto condicionados hemos podido reflexionar críticamente sobre el propio condicionamiento de ir más allá de él, lo que no sería posible en el caso del determinismo. El ser determinado se halla encerrado en los límites de su determinación. “La práctica política que se basa en la comprensión mecanicista de la historia, reduciendo el futuro a algo inexorable, “castra” a las mujeres y a los hombres en su capacidad de decidir, de optar, pero no tiene fuerza suficiente para cambiar la naturaleza misma de la historia. Más tarde o más temprano, por eso mismo, prevalece la comprensión de la historia como posibilidad, en la que no hay lugar para explicaciones mecanicistas de los hechos ni tampoco para proyectos políticos de izquierda que no apuesten a la capacidad crítica de las clases populares” (1996: 15-16). Por el contrario, en tanto educador, sólo puedes preservar una postura no directiva si sostienes un discurso engañoso; es decir, un discurso desde la perspectiva de la clase dominante. Sólo desde este discurso engañoso se puede hablar de falta de dirección. ¿Por qué? Creo que es porque no existe la verdadera educación sin unas directrices. En la medida en que toda práctica educativa lleva en sí misma su propia trascendencia, presupone un objetivo que hay que alcanzar. Por lo tanto, la práctica no puede dejar de ser directiva. No existe práctica educativa que no apunte a un objetivo; esto prueba que la naturaleza de la práctica educativa tiene dirección. Pero formulemos una pregunta sobre epistemología y filosofía. “La naturaleza direccional de la práctica educativa que lleva a un objetivo en particular debe ser experimentada por educadores y educandos. En otras palabras, ¿de qué modo puede comportarse un educador en su práctica educativa en función de la naturaleza directiva de la educación? En primer lugar, si el educador defiende la extendida postura de los que se lavan las manos respecto de estas cuestiones (al estilo de Poncio Pilato), él también lo hace y de hecho dice: “Puesto que respeto a los estudiantes y no soy directivo, y dado que son individuos que merecen respeto, debería determinar sus propias directrices”. Este educador no niega la naturaleza directiva de la educación en tanto es independiente de su propia subjetividad. Sencillamente se niega a sí mismo la tarea pedagógica, política y epistemológica de asumir el rol de un sujeto de dicha práctica

---

directiva. Se niega a convencer a sus alumnos de lo que consideran justo. Este educador a la larga acaba colaborando con la estructura de poder”. (1989: 141-142)

<sup>28</sup> Pero formulemos una pregunta sobre epistemología y filosofía. La naturaleza direccional de la práctica educativa que lleva a un objetivo en particular debe ser experimentada por educadores y educandos. En otras palabras, ¿de qué modo puede comportarse un educador en su práctica educativa en función de la naturaleza directiva de la educación? En primer lugar, si el educador defiende la extendida postura de los que se lavan las manos respecto de las cuestiones (al estilo de Poncio Pilato), él también lo hace y de hecho dice: “Puesto que respeto a los estudiantes y no soy directivo, y dado que son individuos que merecen respeto, deberían determinar sus propias directrices”. Este educador no niega la naturaleza directiva de la educación en tanto es independiente de su propia subjetividad. Sencillamente se niega a sí mismo la tarea pedagógica, política y epistemológica de asumir el rol de un sujeto de dicha práctica directiva. Se niega a convencer a sus alumnos de lo que considera justo. Ese educador a la larga acaba colaborando con la estructura de poder (1989: 141-142).

<sup>29</sup> Al sentirse impotente frente a la irracionalidad de una realidad alienante y todopoderosa, el analfabeto político trata de refugiarse en la falsa certeza del subjetivismo. A veces, en vez de refugiarnos, nos dedicamos a prácticas “activistas”. Tal vez podamos comparar el analfabeto político que se ha entregado a estas prácticas politizadas con otro tipo de analfabeto, aquel que lee un texto mecánicamente, sin entender lo que está leyendo. En ninguno de estos casos es posible concebir a las personas como una presencia en el mundo, como seres de la praxis, de acción y de reflexión acerca del mundo. La dicotomía entre teoría y práctica, la universalidad del conocimiento despojado de su condicionamiento histórico-sociológico, el rol de la filosofía explicando el mundo sólo como un instrumento destinado a nuestra aceptación del mundo, la educación como una pura presentación de hechos que transfieren valores abstractos que se pretenden herencia de un conocimiento puro: todas estas son creencias proclamadas por la conciencia ingenua del analfabeto político. A la vez que devenimos conscientes de la falsedad de estas creencias, nos resulta difícil negar la imposibilidad misma de una teoría sin práctica, la imposibilidad del pensamiento sin una acción transformadora sobre el mundo, así como la imposibilidad del conocimiento per se o la imposibilidad de una teoría que sólo explica la realidad y ofrece una educación neutra. Por contraste, cuanto más refinada es la conciencia ingenua del analfabeto político, más obcecada será esta persona en el momento de enfrentarse a una comprensión crítica de la realidad (1990: 117-118).

<sup>30</sup> Entre el *testimonio de decir y de hacer* el más fuerte es el de hacer porque tiene o puede tener efectos inmediatos. Sin embargo, lo peor para la formación del educado es que frente a la contradicción entre hacer y decir el educando tiende a no creer lo que la educadora dice. Sí hoy ella afirma algo, él espera la próxima acción para detectar la próxima contradicción. Y eso corroe el perfil que la educadora va creando de sí misma y revelando a los alumnos. Los niños tienen una sensibilidad enorme para percibir que la maestra hace exactamente lo opuesto de lo que dice. El “haz lo que digo y no lo que hago” es un intento “casi vano” de reparar la contradicción y la incoherencia. “Casi vano”, porque no siempre lo que se dice y que se contradice con lo que se hace se anula por completo. A veces lo que se dice tiene en sí mismo una fuerza tal que lo defiende de la hipocresía de quien aun diciéndolo hace lo contrario. Pero precisamente por estar siendo dicho y no vivido pierde mucho de su fuerza. Quién ve la incoherencia en proceso bien puede decirse a sí mismo: “Si esta cosa que se proclama, pero al mismo tiempo se niega tan fuertemente en la práctica fuese realmente buena, no sería sólo *dicha* sino *vivida*”. Una de las cosas más negativas en todo esto es el deterioro de la relación entre la educadora y los educandos. ¿Y qué decir de la maestra que constantemente testimonia debilidad, vacilación, inseguridad, en sus relaciones con los educandos? ¿Qué jamás se asume como autoridad en la clase? (1994: 83).

<sup>31</sup> Y que no se diga que, si soy profesor de biología, no puedo alargarme en otras consideraciones, que debo enseñar *sólo* biología, como si el fenómeno vital pudiera comprenderse fuera de la trama histórico-social, cultural y política. Como si la vida, la pura vida pudiera ser vivida en todas sus dimensiones en la *favela*... o en una zona feliz de los “Jardines de *Sao Paulo*. Si soy profesor de biología debo, obviamente, enseñar biología, pero al hacerlo no debo separarla de esa trama” (1993: 74- 75).

<sup>32</sup> Entre las transgresiones de la ética universal del ser humano, sujetas a penalidades, debería estar la que implicara la falta de trabajo de un sinnúmero de personas, su desesperación y su muerte en vida. Por eso mismo,

---

la preocupación con la formación técnico-profesional capaz de orientar la actividad práctica de los que fueron puestos entre paréntesis, tendría que multiplicarse. Me gustaría dejar bien claro que no sólo imagino, sino que sé cuán difícil es la aplicación de una política de desarrollo humano que, así, privilegie fundamentalmente al hombre y a la mujer y no sólo al lucro. Pero también sé que, si pretendemos superar realmente la crisis en que nos encontramos, el camino ético se impone. No creo en nada sin él o fuera de él. Si, de un lado, no puede haber desarrollo sin lucro, éste no puede ser, por otro, el objetivo del desarrollo, en cuyo caso su fin último sería el gozo del inversionista. De nada vale, a no ser de manera engañosa para una minoría que terminara pereciendo también, una sociedad eficazmente operada por máquinas altamente “inteligentes”, que sustituyeran a mujeres y hombres en actividades de las más variadas, y millones de Marías y Pedros sin tener qué hacer, y éste es un riesgo muy concreto que corremos (1997: 125-126).

<sup>33</sup> La *eticidad* es una actitud concreta que no proviene de discursos abstractos sino de vivirla. En *Brasil* hay profesores que incitan a los alumnos a faltar a clase cuando el día siguiente es feriado. Creo que un profesor que actúa de esta manera está faltando a la ética. El proceso educativo es sobre todo ético. Exige de nosotros un constante testimonio de seriedad. Una de las buenas cualidades de un profesor, de una profesora, es testimoniar a los alumnos que la ignorancia es el punto de partida de la sabiduría, que equivocarse no es un pecado, que forma parte del proceso de conocer. El error es un momento de la búsqueda del saber. Es justamente la equivocación la que nos permite aprender. No tengan vergüenza de no saber, no traten de patear la pelota afuera, no digan cualquier cosa por miedo a pasar por burros. Pero, sobre todo, y esto es fundamental, no silencien a los alumnos. Es suficiente con decir: no lo sé, pero voy a intentar averiguarlo (2004: 57).

<sup>34</sup> El progreso científico y tecnológico que no responde fundamentalmente a los intereses humanos, a las necesidades de nuestra existencia, pierde, para mí su significación. A todo avance tecnológico debería corresponder el empeño real de respuesta inmediata a cualquier desafío que pusiera en riesgo la alegría de vivir de los hombres y de las mujeres. A un avance tecnológico que amenaza a millares de mujeres y de hombres de perder su trabajo debería corresponder otro avance tecnológico que estuviera al servicio de la atención a las víctimas del progreso anterior. Como se ve, ésta es una cuestión ética y política y no tecnológica. El problema me parece muy claro. Así como no puedo usar mi libertad de hacer cosas, de indagar, de caminar, de actuar, de criticar para sofocar la libertad que los otros tienen de hacer y de ser, así también no podría ser libre para usar los avances científicos y tecnológicos que llevan a millares de personas a la desesperación. No se trata, agreguemos de inhibir las investigaciones y frenar los avances sino de ponerlos al servicio de los seres humanos. La aplicación de los avances tecnológicos con el sacrificio de millares de personas es más un ejemplo de cuánto podemos ser transgresores de la ética universal del ser humano y lo hacemos en favor de una ética pequeña, la del mercado, la del lucro (1997: 124-125).

<sup>35</sup> Una de las certezas que abrigo hoy día es que, si, de verdad, queremos superar los desequilibrios entre norte y sur, entre poder y fragilidad, entre economías fuertes y economías débiles, no podemos prescindir de la ética, pero, evidentemente, no de la ética del mercado. Para la búsqueda de una tal superación, amplia y profunda, necesitamos otros valores que no se gestan en las estructuras forjadoras del lucro sin freno, de la visión individualista del mundo, del sálvese quien pueda. La cuestión se plantea, en una perspectiva que no sea, por una parte, idealista y, por otra, mecanicista, es como vivir y experimentar, por ejemplo, la solidaridad, sin la que no se supera el lucro sin control, que solo depende del miedo a perderlo. Rechazo, como pura ideología, la afirmación, tantas veces criticada en este texto, de que la miseria es una fatalidad del fin de siglo. La miseria en la opulencia es la expresión de la maldad de una economía construida de acuerdo con la ética del mercado, del todo vale, del sálvese quien pueda, de cada uno por su cuenta. ¡Mil millones de desempleados en el mundo, según la Organización Internacional del Trabajo, es mucha fatalidad! Si el mundo aspira a algo diferente, como, por ejemplo, entregarse a la hazaña de vivir en una provincia de la historia menos desagradable, más plenamente humana, en la que la alegría de vivir no sea una frase hecha, no hay otro camino que no sea la reinención de sí mismo, que pasa por la necesaria superación de la economía del mercado (2001: 142-143)

<sup>36</sup> El respeto a esos derechos es un deber de los que ejercen el mando en diferentes niveles de poder, sobre la actividad de la que formamos parte. Su responsabilidad exige de ellos o de ellas que cumplamos nuestros deberes. Entre nosotros la falta de respeto a los derechos y el incumplimiento de deberes están tan generalizados y son tan afrentosos que el clima que nos caracteriza es el de la irresponsabilidad. Irresponsabilidad de

---

presidentes, de eclesiásticos, de directores, de magistrados, de legisladores, de comandantes, de fiscales, de obreros. La impunidad es la regla. Se aplaude al “listo” que roba un millón y se castiga al mísero que roba un pan. Obviamente, la superación de tales descalabros no está en los discursos y en las propuestas moralistas, sino en un clima de rigor ético que hay que crear por medio de las necesarias y urgentes transformaciones sociales y políticas. Transformaciones que a su vez van posibilitando cada vez más la puesta en práctica de una educación orientada hacia la responsabilidad. Orientada, por eso mismo, hacia la liberación de las injusticias y discriminaciones de clase, de sexo y de raza (1996: 99-100).

<sup>37</sup> Uno de los peligros de esta época histórica, al cual se hace referencia de distintos modos en varios capítulos, es precisamente el peligro de ese entendimiento, de esa comprensión estrecha y acotada de la ética que es característica del neoliberalismo. Para el neoliberal la ética se reduce a la ética del mercado. Por ejemplo, ¿cómo es posible que aceptemos el hecho de que haya millones de personas desempleadas? ¿Será sólo una fatalidad del fin de siglo? No es una fatalidad. Es uno de los resultados de la ética del mercado. Debemos comprender que la así llamada fatalidad es una construcción social modelada por la ética del mercado. Por eso los docentes, sobre todo los docentes críticos, tuvieron que destruir la construcción social de ese fatalismo para revelar la ideología, tuvieron que destruir la construcción social de ese fatalismo para revelar la ideología inherente que modela, configura y mantiene la ética de la ganancia (2016: 60-61).

<sup>38</sup> Debemos preguntarnos por qué son tan pocos los programas de formación docente que prestan atención a la cuestión ética, y por qué el foco fundamental en la ética tiene un papel tan menor en el diálogo educativo actual, mientras las estadísticas y los métodos desempeñan un papel tan amplio. Es decir, hoy impera un miedo profundo a discutir la ética bajo cualquier aspecto. Sin duda, parte de lo que nos tiene apartados del compromiso ético es el miedo a la imposición. Pienso básicamente que el miedo puede estar relacionado con la creencia en que toda discusión ética representa una forma de imposición doctrinaria. Pero es desalentador confrontar y dialogar sobre cuestiones éticas cuando somos docentes y profesionales que disfrutamos de determinados privilegios. Debemos volver a examinar y evaluar nuestras posturas, que pueden estar en contradicción con aquello de lo que dependemos en tanto forma parte de nuestra identidad profesional (2016: 64).

<sup>39</sup> Una de las tesis de *Abelardo da Hora* -Artista- era que dibujar el mundo, retratar las cosas, utilizar otro lenguaje, no era privilegio de unos pocos. Toda persona puede hacer arte, lo que no significa que toda persona pueda ser un artista importante. Por lo general lo que nos inhibe es la escuela, haciéndonos *copiar* modelos o simplemente ponerle los colores a dibujos que no hemos hecho, cuando, por el contrario, debería desafiarnos a que nos arriesgáramos en experiencias estéticas. Al fin y al cabo, la esteticidad es parte de la naturaleza de la práctica educativa, vale decir, la cualidad de ser *estética*, de no ser ajena a la belleza. El trabajo de *Abelardo da Hora*, en el MCP era un testimonio de confianza en la creatividad y en la capacidad humana de transformar el mundo (1996: 135).

<sup>40</sup> Al descubrir el tercer mundo dentro del primer mundo, me percaté de lo obvio: la presencia del primer mundo en el tercero, la clase gobernante. La situación es mucho más compleja en los Estados Unidos y en el resto del primer mundo. Puesto que los Estados Unidos no constituyen exclusivamente el primer mundo, y puesto que algunos educadores, no yo, dicen que mi enfoque de la alfabetización es sólo válido para el contexto tercermundista, podrían al menos aplicar mi enfoque a su fácilmente identificable tercer mundo. El principal problema es que cuando estos educadores dicen que las propuestas de *Freire*, si bien son interesantes, no tienen nada que ver con una sociedad compleja, están utilizando conceptos equivocados. Las propuestas educativas que vengo haciendo desde hace varios años derivan básicamente de dos ideas bastante obvias. En primer lugar, la educación sea en la universidad, la escuela secundaria, la primaria o la alfabetización de adultos, es un acto político. ¿Por qué? Porque la naturaleza misma de la educación tiene las cualidades inherentes para ser política, así como la política posee aspectos educativos. En otras palabras, un acto educativo tiene naturaleza política, y un acto político tiene naturaleza educativa. Si esto es habitualmente así, sería erróneo decir que sólo la educación de Latinoamérica tiene naturaleza política. La educación tiene naturaleza política en todo el mundo (1990: 184-185).

<sup>41</sup> Cuando un educador estudia una asignatura en particular (por ejemplo, cuando *Guiroux* analiza el curriculum oculto), todas las instancias educativas devienen actos políticos. Ni yo ni nadie puede, en modo alguno,

---

contradecir esto. Por lo tanto, la naturaleza política de la educación no es exotismo de *Paulo Freire* perteneciente al tercer mundo. En segundo lugar, ya sea en *Brasil* o en cualquier otro sitio, ya se trabaje en alfabetización o en estudios secundarios, la educación consiste en una serie de teorías llevadas a la práctica. No podemos evadirnos de este hecho. Y se trate de ti, aquí en *Massachusetts*, o de mí en *Brasil*, no importa que estemos discutiendo (en tu caso lingüística; en el mío, la relación entre educador y educando), lo que parece más importante es el objeto de conocimiento que se nos impone como educadores (1990: 185).

<sup>42</sup> Por lo tanto, en la alfabetización de adultos, los educandos deberían asumir el rol de sujetos en el proceso mismo de dominar su lenguaje. Los estudiantes universitarios deberán asumir el rol de sujetos de conocimiento en el intercambio entre estudiantes que saben y educadores que también saben. Obviamente los maestros no son los únicos maestros que saben. El punto de partida en este proceso de conocimiento se centra en las expectativas y dificultades que afrontan los educandos en el proceso de aprendizaje y no en las expectativas y conocimientos del educador. Una vez más, señalaría que no se trata de un exotismo tercermundista (1990: 185-186).

<sup>43</sup> ¡A veces los educadores se olvidan de reconocer que nadie puede ir de una acera a la otra sin cruzar la calle! Nadie alcanza el otro lado partiendo del mismo. Sólo se puede llegar al otro lado partiendo del opuesto. El nivel de mi conocimiento actual es el otro lado para mis estudiantes. Debo comenzar desde el lado opuesto. Mi conocimiento es mi realidad, no la de ellos. De modo que debo partir de su realidad para traerlos a la mía. Un maestro podría argumentar: “Allí va otra ingenuidad romántica de *Paulo Freire*”. Sin embargo, insisto en que no hay romanticismo alguno en estas ideas. Lo que aquí encontramos es coherencia epistemológica con perspectiva política. En el primer mundo parece haber menos preguntas acerca de la validez de mi teoría y práctica política, porque los intelectuales y educadores de los *Estados Unidos, Reino Unido y Europa* que asumen un compromiso político están estudiando mis trabajos rigurosamente. Si bien, puede que no siempre estén de acuerdo conmigo, muchos ven la viabilidad de estas ideas en el contexto del primer mundo. En el campo de la enseñanza del inglés como segundo idioma en los Estados Unidos hay una cierta cantidad de maestros y pedagogos críticos que trabajan según las líneas generales de mi pensamiento. *Ann Berthoff* e *Ira Shor* también incorporan mis ideas en sus teorías y prácticas. Hace aproximadamente cinco años se publicó en Alemania un libro interesante y voluminoso. *Learnig with Freire*, que incluía un experimento lineal sobre la educación preescolar según mis métodos. En *Pedagogía del oprimido* y en *Cartas a Guinea-Bissau* he señalado que mis experiencias deberían recrearse y no transplantarse al primer mundo; deberían crearse nuevamente (1990: 186).

<sup>44</sup> ...el modelo de desarrollo cognitivo evita criticar las concepciones académicas y utilitaria y no logra analizar el contenido de lo que se lee. Por el contrario, destaca un proceso que permite que los estudiantes analicen y critiquen cuestiones que surgen en el texto con un nivel de complejidad creciente. Sin embargo, este enfoque rara vez se ocupa de cuestiones de reproducción cultural. Dado que se ignora el patrimonio cultural de los estudiantes -es decir, su experiencia vital, su historia y su lenguaje- rara vez pueden emprender una reflexión crítica profunda respecto de su propia experiencia práctica y de los fines que los mueven, para poder finalmente organizar lo que descubren, reemplazando la mera opinión sobre los hechos por una comprensión cada vez más rigurosa de su significado (1990: 149).

<sup>45</sup> El diálogo, en realidad, no puede ser responsabilizado por el uso distorsionado que se le dé. Por su simple imitación o caricatura. El diálogo no puede convertirse en un “*bate papo*” despreocupado que marche al gusto y al acaso entre el profesor y la profesora y los educandos (1993: 113). En Brasil llamamos *bate papo* a una plática sin compromiso, sin pretensiones o incluso inconsecuente (1993: 223).

<sup>46</sup> “Los profesionales que buscan la autorrealización a través de un comportamiento creativo y autónomo, independientemente de metas, necesidades y caminos definidos por sus respectivos departamentos, no poseen más espacio en una gran corporación o agencia gubernamental que el que tendrían en el ejército soldados de comportamiento inquieto... La organización social de la nueva tecnología, al negar sistemáticamente a la población en general experiencias que son análogas a aquellas de su nivel ejecutivo más alto, contribuye enormemente al crecimiento de la irracionalidad social de nuestra sociedad” (Jonh Mac Dermott, “Tercnology: The Opiate Intellectuals”) (1990: 107).

---

<sup>47</sup> Todo entendimiento, si no está “trabajado” mecanicistamente, si no está siendo sometido a los cuidados semejantes de un tipo de mente especial y cada vez más amenazadoramente común que vengo llamando “burocratizada”, implica necesariamente comunicabilidad. No hay entendimiento -a no ser cuando el propio proceso de entender se desvirtúa- que no sea también comunicación de lo entendido (1997: 39).

<sup>48</sup> Cuán lejos estamos de la democracia cuando vivimos en la impunidad de los que matan niños en las calles, de los que asesinan campesinos que luchan por sus derechos, de los que discriminan a los negros, de los que subestiman a las mujeres. Cuán ausentes de la democracia están los que queman iglesias de negros porque, en verdad, los negros no tienen alma. Los negros no rezan. Con su negritud, los negros ensucian la blanquitud de las oraciones... A mí me da pena y no rabia, cuando veo la arrogancia con la que la blanquitud de las sociedades donde se hace eso, donde se queman iglesias de negros, se presenta ante el mundo como una pedagoga de la democracia. Pensar y hacer de manera errada, por lo visto, no tienen en efecto nada que ver con la humildad que el pensar acertadamente exige. No tiene nada que ver con el sentido común que regula nuestras exageraciones y evita que nos encaminemos hacia el ridículo y la sensatez (1997: 37).

<sup>49</sup> Ya me he referido a la necesidad de la disciplina intelectual que los educandos deben construir en sí mismos con la colaboración de la educadora. Disciplina sin la cual no se crea el trabajo intelectual, la lectura sería de los textos, la escritura cuidada, la observación y el análisis de los hechos, el establecimiento de las relaciones entre ellos. Y que a todo esto no le falte el gusto por la aventura, por la osadía, pero que igualmente no le falte la noción de límites para que la aventura y la osadía de crear no sé cómo vierta en irresponsabilidad licenciosa. Es preciso ahuyentar la idea de que existen disciplinas diferentes y separadas. Una intelectual y la otra del cuerpo, que tiene que ver con horarios y en entrenamientos. Y otra disciplina ético-religioso etc. Lo que puede ser es que determinados objetivos exijan caminos disciplinarios diferentes. Sin embargo, lo principal es que, si la disciplina exigida es saludable, lo es también la comprensión de esa disciplina, sí es democrática la forma de crearla y de vivirla, sí son saludables los sujetos forjadores de la disciplina indispensable, ella siempre implica la experiencia de los límites, el juego contradictorio entre la libertad y la autoridad, y jamás puede prescindir de una solidad base ética. En este sentido, jamás pude comprender que, en nombre de ética, alguna la autoridad pueda imponer una disciplina absurda simplemente para ejercitar en la libertad, *acomodándose* a su capacidad de ser leal, la experiencia de una obediencia castradora (1994: 128).

<sup>50</sup> No hay disciplina en el *inmovilismo*, en la autoridad indiferente, distante, que entrega sus propios destinos a la libertad. En la autoridad que renuncia en nombre de respeto a la libertad. Pero tampoco hay libertad en el *inmovilismo* de la *libertad* a la que la autoridad le impone su voluntad, sus preferencias, como las mejores para la libertad. *Inmovilismo* al que se somete la libertad intimidad o *movimiento* de la pura sublevación. Al contrario, sólo hay disciplina en el *movimiento* contradictorio entre la *coercibilidad* necesaria de la autoridad y la búsqueda despierta de la libertad para asumirse como tal. Es por esto por lo que la autoridad que se le hipertrofia en el autoritarismo o sí atrofia en el libertinaje, perdiendo el *sentido del movimiento*, se pierde a sí misma y amenaza a la libertad. En la hipertrofia de la autoridad su *movimiento* se fortalece a tal punto que *inmoviliza* o *distorsiona* totalmente el movimiento de la libertad. La libertad inmovilizada por una autoridad arbitraria o chantajista es la libertad que, sin haberse asumido como tal, se pierde en la falsedad de los *movimientos* no auténticos. Para que haya disciplina es preciso que la libertad no sólo tenga el derecho de decir “no”, sino que lo ejerza frente a los que se le proponen como la verdad y lo cierto. La libertad precisa aprender a afirmar negando, no por el puro negar si no como criterio de certeza. Es en este movimiento de ida y vuelta como la libertad acababa por internalizar la autoridad y se transforma en una libertad con autoridad, única manera de respetar la libertad, en cuanto autoridad” (1994: 129).

<sup>51</sup> -la “escuela alegre- ...es una escuela cuidadosa, que trabaja críticamente la disciplina intelectual del niño estimulándolo y desafiándolo a comprometerse en serio en la búsqueda del conocimiento. Muchos de nosotros que nos bañamos con agua tibia desde que nacimos, que nos cambiamos la camisa todos los días, que hicimos un curso, solemos pensar que los niños de las áreas populares no aprenden, que son incompetentes. No es así. La gran diferencia entre esos niños y los niños que residen en *Morumbi* (barrio de clase alta de San Pablo), por ejemplo, en relación con la competencia para el aprendizaje de la escritura, radica en que los niños de *Morumbi*

---

tienen una convivencia, una experiencia con la palabra escrita, con la actividad intelectual de los miembros de la familia, en tanto que los niños de las favelas no tienen en su casa un padre que lee libros. Su experiencia es preponderantemente oral (2016: 76).

<sup>52</sup> Por ejemplo, el docente que no logra afirmar su presencia pedagógica sería, su autoridad en el salón de clase, compromete necesariamente el proceso de enseñanza que protagoniza junto con sus alumnos. Porque al comprometer el proceso de enseñanza compromete el proceso de aprendizaje de los alumnos. Lo mismo ocurre en el caso del autoritarismo del docente, cuando este exagera su autoridad. Sin embargo, es posible que, desde el punto de vista de la enseñanza propiamente dicha, un ambiente sin disciplina sea más costoso que el autoritarismo. Y lo digo con un poco de dolor, porque defiende enormemente la libertad. (2016: 133).

<sup>53</sup> En función de nuestro pasado autoritario no siempre impugnado con seguridad por la modernidad ambigua, oscilamos entre formas autoritarias y formas libertinas. Entre una cierta tiranía de la libertad y la exacerbación de la autoridad o también en la combinación de ambas hipótesis. Lo mejor sería que experimentáramos la confrontación realmente tensa en la que, la autoridad por un lado y la libertad por el otro, midiéndose, se avaluaran y fueran aprendiendo a ser o a estar siendo ellas mismas, en la producción de situaciones dialógicas. Para esto es indispensable que ambas, autoridad y libertad, se vayan convirtiendo cada vez más en al ideal del respeto común, única manera de legitimarse. Comencemos por reflexionar sobre algunas de las cualidades que la autoridad docente democrática necesita encarnar en sus relaciones con la libertad de los alumnos. Es interesante observar que en mi experiencia *discente* es fundamental para la práctica docente que tendré mañana o que estoy teniendo ahora de manera simultánea con aquella. Es viviendo críticamente mi libertad de alumno o de alumna como, en gran parte, me preparo para asumir o rehacer el ejercicio de mi autoridad de profesor. Para eso, como alumno que hoy sueña con enseñar mañana o como alumno que ya enseña hoy, debo tener como objeto de mi curiosidad las experiencias que vengo teniendo con varios profesores, y las mías propias, si las tengo, con mis alumnos. Lo que quiero decir es lo siguiente: no debo pensar tan sólo en los contenidos programáticos que son expuestos o discutidos por los profesores de las diferentes materias sino, al mismo tiempo, de la manera más abierta, dialógica, o más cerrada, autoritaria, en cómo este o aquel profesor enseña (1997: 86-87).

<sup>54</sup> En el marco de una educación humanista, una vez que verificamos nuestra naturaleza inquisitiva en tanto investigadores y buscadores de conciencia reflexiva, y una vez que el conocimiento se torna accesible, automáticamente afirmamos nuestra capacidad para reconocer o rehacer el conocimiento existente. Más aún, podemos identificar y evaluar lo que aún se desconoce. Si esto no fuese así, es decir, si el tipo de conciencia que reconoce el conocimiento existente no pudiese continuar buscando, no habría forma de explicar los conocimientos actuales. Dado que conocer es un proceso, el conocimiento que existe hoy en día fue alguna vez sólo una posibilidad, y luego se convirtió en conocimiento nuevo, relativo, y por lo tanto consecutivo al conocimiento existente hasta entonces. En vez de ser una transferencia alienante de conocimiento, la educación o la acción cultural para la libertad es la autentificación del conocimiento mediante la cual los educandos y los educadores en tanto “conciencias” o en tanto seres plenos de “intención” se unen a la búsqueda de nuevos conocimientos como consecuencia de su aprehensión del conocimiento existente. Pero nuevamente para que la educación como práctica liberadora alcance esta comprensión del conocimiento existente a través de la búsqueda de nuevos conocimientos, no ha de ser “tratando” a la conciencia del modo en que la “trata” la educación de tipo dominante. El educador que escoge una opción humanista debe percibir correctamente la relación que existe entre la conciencia y el mundo. Por definición, una forma liberadora de práctica educativa propone una “arqueología” de la conciencia. A través de sus propios esfuerzos, las personas pueden rehacer el camino natural en que emerge la conciencia como capacidad de autopercepción. En el acto de *hominización* en el cual se establece la reflexión, es posible percibir “el salto individual e instantáneo desde el instinto del pensamiento”. Esto es así porque en ese remoto momento, la conciencia reflexiva caracterizaba al ser humano como a un animal capaz no sólo de conocer sino de conocerse en el proceso de conocer” (1990: 124- 125).

<sup>55</sup> De ahí que se vuelva importante, en la práctica den desvelamiento de la realidad social, en el proceso concientizador, que la realidad sea aprendida no como algo que es, sino como devenir, como algo que está haciendo. Pero si está siendo, en el juego de la permanencia y el cambio, y si no es ella el agente de ese juego,

---

es que éste resulta de la práctica de los seres humanos sobre ella. Se impone entonces discernir la razón del ser de esa práctica: las finalidades, los objetivos, los métodos, los intereses de quienes la dirigen; a quién sirve, a quién perjudica, con lo cual se percibe, al final, que ésta es solamente una cierta práctica, pero no la práctica, tomada como destinado dado. De esta manera, en la práctica teórica, desveladora de la realidad social, la aprehensión de ésta implica también su comprensión como realidad que se está siempre sufriendo cierta práctica de los seres humanos. Su transformación, cualquiera que sea, no puede verificarse a no ser también por la práctica” (1984: 85).

<sup>56</sup> Uno de los riesgos que necesariamente correríamos al superar el nivel del mero conocimiento conjetural, mediante la metodización rigurosa de la curiosidad, es la tentación de sobrevaluar la ciencia y menospreciar el sentido común. Es la tentación que se concretó en el cientificismo que, al postular como absolutos la fuerza y el papel de la ciencia, terminó por convertirla casi en magia. Es urgente, por eso mismo, desmixtificar y desmistificar la ciencia, es decir, ponerla en su debido lugar, y por lo tanto respetarla. El cuerpo consciente y curioso que estamos siendo ha venido haciéndose capaz de comprender, de inteligir el mundo, de intervenir en él en forma técnica, ética, estética, científica y política. La conciencia y el mundo no pueden ser entendidos separadamente, en forma dicotomizada, sino en sus relaciones contradictorias. La conciencia no es la hacedora arbitraria del mundo, de la objetividad, ni es puro reflejo de él. La importancia del papel interferente de la subjetividad en la historia da especial importancia al papel de la educación (1996: 14).

<sup>57</sup> Dado que conocer es un proceso, el conocimiento que existe hoy en día fue alguna vez sólo una posibilidad, y luego se convierte en conocimiento nuevo, relativo, y por lo tanto consecutivo al conocimiento existente hasta entonces. En vez de ser una transferencia alienante de conocimiento mediante la cual los educandos y los educadores en tanto “conciencias” o en tanto seres plenos de “intención” se unen a la búsqueda de nuevos conocimientos como consecuencia de su aprehensión del conocimiento existente. Pero nuevamente, para que la educación como práctica liberadora alcance esta comprensión del conocimiento existente a través de la búsqueda de nuevos conocimientos, no ha de ser “tratando” a la conciencia del modo en que la “trata” la educación de tipo dominante. El educador que escoge una opción humanista debe percibir correctamente la relación que existe entre la conciencia y el mundo. Por definición, una forma liberadora de práctica educativa propone una “arqueología de la conciencia”. A través de sus propios esfuerzos, las personas pueden rehacer el natural en que emerge la conciencia como capacidad de autopercepción. En el acto de *hominiización* \* en el cual se establece la reflexión, es posible percibir “el salto individual e instantáneo desde el instinto al pensamiento”. Esto es así porque en ese remoto momento, la conciencia reflexiva caracterizaba al ser humano como a un animal capaz no sólo de conocer sino de conocerse en el proceso de conocer. (1990: 124-125).

<sup>58</sup> Si consideramos a las masas sólo en el nivel de su contexto concreto sin permitirles acceder a un examen crítico de dicho contexto, se verían necesariamente condenadas a una acción reformista. En la medida en que contemplen la unidad dialéctica que existe entre subjetividad y objetividad, no podremos entender el hecho evidente de que el estado de las clases dominadas a las soluciones reformistas es a veces, atribuida a una especie de incapacidad natural. Sin embargo, de hecho, las clases sometidas deviene reformistas en su trato con las clases gobernantes. Esto sucede en la situación concreta en que se encuentran. Inmersos en la alienación que constituye su vida cotidiana, no alcanzan espontáneamente la autoconciencia en el sentido de “clase en sí misma” (1990: 159).

<sup>59</sup> El rol fundamental de las personas comprometidas con la acción cultural para la concienciación no reside en la concepción de la idea liberadora sino de invitar a los demás a captar la verdad de su realidad. Consecuente con este espíritu del saber, el conocimiento científico no puede ser el conocimiento simplemente transmitido, pues se convertiría a su vez en mito ideológico, aun cuando se transmitiera con la intención de liberar a los hombres. La discrepancia entre la intención y la práctica se resolverá a favor de la práctica. Los únicos puntos de partida auténticos para el conocimiento científico de la realidad son las relaciones dialécticas que existen entre los hombres y el mundo, y la comprensión crítica del modo en que esas relaciones evolucionan y condicionan a su vez la percepción que tienen los hombres de la realidad concreta (1990:104).

<sup>60</sup> Y no olvidemos la cuestión del poder, que está siempre asociada a la educación. Nuestras especulaciones deberían hacer que aquellos que pertenecen a los sistemas escolares reaccionen frente a la noción que se expone

---

a continuación considerándola absurda, falta de rigor y puramente ideológica. La noción dice que esta gran cantidad de personas que no saben leer ni escribir y que fueron expulsadas de la escuela no representan un fracaso de la clase escolar; su expulsión revela el triunfo de la misma. De hecho, esta lectura errónea de la responsabilidad refleja el programa oculto de las escuelas... El plan curricular en un sentido más amplio no sólo incluye los contenidos programáticos del sistema escolar, sino además la organización, disciplina y tareas diarias que exigen a los alumnos. Posee, por tanto, una cualidad oculta que gradualmente incita a los niños y adolescentes a rebelarse. Su desafío responde a los elementos agresivos del plan curricular que van en contra de los estudiantes y de sus intereses. Las autoridades escolares que reprimen a estos alumnos podrían ergüir que sólo están respondiendo a la agresividad de los estudiantes. En realidad, son éstos los que reaccionan contra un plan y otras condiciones materiales que niegan sus historias, sus culturas y sus experiencias cotidianas. La escuela valora el trabajo, a expensas de los intereses de los estudiantes, y tiende a precipitar su expulsión. Es como si el sistema estuviera allí para garantizar que estos alumnos pasen por la escuela y la abandonen siendo analfabetos. Esta forma de pensar caracteriza a muchos educadores bien intencionados que todavía no son capaces de comprender los mecanismos internos de la ideología dominante que tanto influye sobre la atmósfera escolar. Debido a la rebeldía de los niños y adolescentes que dejan la escuela y que son holgazanes y se niegan a seguir la actividad intelectual predeterminada por el plan curricular, estos estudiantes acaban negándose a comprender la palabra (no la propia, por supuesto, sino la del plan curricular). Permanecen de este modo alejados de la lectura". (1989: 128).

<sup>61</sup> Por su parte, el educador progresista rechaza los valores dominantes que se imponen a la escuela porque tiene una aspiración diferente, porque desea transformar el *statu quo*. Naturalmente, transformarlo es mucho más difícil que mantenerlo. Tal como he dicho, el espacio educativo reproduce la ideología dominante. Sin embargo, es posible contradecir los valores dominantes impuestos dentro del marco de las instituciones educativas. La reproducción de la ideología dominante implica necesariamente una realidad opaca. El descubrimiento de la realidad queda encuadrado en el espacio del cambio posible dentro del cual deben moverse los educadores progresistas que poseen lucidez política. Creo que dicho espacio, no importa lo pequeño que sea, está siempre disponible. En los Estados Unidos, cuya sociedad es mucho más compleja que la de Brasil, la tarea de resaltar la realidad es más difícil. En este proceso es necesario que los educadores asuman una posición política que renuncie al mito de la neutralidad pedagógica. Estos educadores no pueden limitarse a ser simples especialistas en educación. No pueden ser educadores preocupados únicamente por las dimensiones del bilingüismo, desprovistos de una comprensión profunda de las implicaciones políticas e ideológicas de dicho bilingüismo y de la multiplicidad cultural de los Estados Unidos. Los educadores deben ser individuos conscientes que viven parte de sus sueños dentro del marco de su espacio educacional. Los educadores no pueden tener éxito individualmente; tiene que colaborar entre sí para integrar los elementos culturales producidos por los educandos sometidos durante su proceso educativo... Necesitan recurrir al universo cultural de sus alumnos como punto de partida, permitiéndoles reconocerse como poseedores de una identidad cultural específica e importante (1989: 132).

<sup>62</sup> Ante todo, quiero dejar claro que es imposible concebir la concientización en forma correcta, como si fuera un mero pasatiempo intelectual o la constitución de una racionalidad desarraigada de lo concreto. El esfuerzo de concientización, que se identifica con la acción cultural para la liberación, es el proceso en 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 mismo, repitámoslo, no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la unidad teoría-práctica, reflexión-acción (1984: 38-39).

<sup>63</sup> El proceso de concientización, no es privilegio del Tercer Mundo, puesto que es un fenómeno humano. En cuanto cuerpos conscientes en relación dialéctica con la realidad objetiva sobre la cual actúan, los seres humanos están envueltos en un permanente proceso de concientización. Lo que varía, en el tiempo y en el espacio, son los contenidos, los métodos, los objetivos de la concientización. Su fuente original se encuentra en el remoto momento que *Chardin* llama "hominización", a partir del cual los seres humanos se vuelven capaces de desvelar la realidad sobre la cual actúan, de conocerla y de saber que la conocen. El problema que se plantea, por lo tanto, no es el de la viabilidad o no de la concientización en sociedad calificadas de complejas, sino el de la indeseabilidad, el del rechazo al trasplante de lo que hizo, en distintas formas, en distintas zonas de América Latina, a otro espacio histórico, sin el debido respeto por él. No importa que ese otro espacio histórico pertenezca también al Tercer Mundo. Como hombre del Tercer Mundo, sé muy bien lo que representa el poder ideológicamente alienador de los trasplantes al servicio de la dominación. No seré yo, que siempre he estado

---

contra ellos, quién los defienda hoy. Pero además de la indeseabilidad de los trasplantes, hay otra indeseabilidad, la de la burocratización de la concientización. Su institucionalización que, vaciándola de su dinamismo, esclerosándola, termina por transformarla en una especie de arcoíris de rectas, que es otra forma de mitificarla". (1984: 92-93).

<sup>64</sup> Uno de los errores de la autoridad familiar o pedagógica es pensar que la libertad se limita por medio del miedo, de la coacción, de los premios y de los castigos. Experimentándome como sujeto moral es como voy asumiendo los límites necesarios para mi libertad y no porque, presionado, amenazado, tengo miedo de la reacción del poder que, al no respetar mi libertad, tampoco limitan su autoridad. Es el autoritario es que no se preocupan por el *sello* moral en el comportamiento del sujeto (libertad) a quien su prescripción se dirige. A él o ella le basta con la palabra de orden que emite. Poco le importa saber hasta qué punto la obediencia conseguida resulta una *adhesión* de la libertad que la asume poco a poco, a medida que vas reconociendo la validez ética de la norma. También en este sentido el autoritarismo es inmoral. El autoritario o la autoritaria niegan no sólo la libertad de los demás sino también la *suya propia*, al transformarla en el derecho inmoral de aplastar las otras libertades. No existe un verdadero *límite* sin que el sujeto libremente asuma la razón moral de ser del mismo. Lo *exterior* del límite sólo se autentica cuando se convierte en algo *interior*. La autoridad externa debe ser inyectada, convirtiéndose así en la autoridad interna. No quiero decir que la autoridad que confronta una situación en que la libertad se niega a asumir su límite necesario, deba cruzarse de brazos y dejar que las cosas queden como están. Esa capitulación de la autoridad la hace permisiva y de esa manera, anulándose como autoridad, en nada contribuye para la autenticidad de la libertad. El ejercicio democrático se sacrifica en esa distorsión de la relación entre la autoridad y la libertad. (1996: 169). Basándome en un excelente estudio de *Piaget* sobre el código moral del niño, su representación mental del castigo, la proporción entre la probable causa del castigo y éste, hablé largamente sobre el tema, citando al propio *Piaget* y defendiendo una relación dialógica amorosa, entre padres, madres, hijas, hijos, que fuera sustituyendo el uso de castigos violentos. Mi error no fue citar a *Piaget*. Incluso habría sido rico, hablando de él, usar un mapa, partir de *Recife*, en el Nordeste brasileño, extenderme a *Brasil*, ubicar *Brasil* en Sudamérica, relacionar a ésta con el resto del mundo y en él mostrar *Suiza*, en *Europa*, la tierra del hombre a quien estaba citando. Si hubiera hecho eso habría sido no sólo *rico*, sino provocativo y formativo. Mi error estaba, primero, en el uso del lenguaje, de mi sintaxis, sin mayor esfuerzo de aproximación a los de los presentes. Segundo, en la casi nula atención prestaba a la dura realidad del enorme público que tenía frente a mí (1993: 22-23).

<sup>65</sup> La frase de Marx no tendría sentido si presión y liberación fueran meros acontecimientos mecánicos, determinados por la historia. Si los seres humanos no hubieran sido capaces de conocer como conocen, de hablar como hablan, de actuar como actúan. Si no hubieran llegado a capaces de prever, de programar, de evaluar, de comparar, de decidir, de juzgar. La frase no tendría sentido si con ella pretendiéramos instigar o desafiar a los caimanes en extinción en el pantanal, objetos de horrendas ganancias de gente perversa. Pero la frase tiene sentido porque los seres humanos, programados, no están sin embargo determinados y han llegado a ser capaces de decidir, además de la posibilidad de simplemente *seguir*. Si las dirigencias revolucionarias estuvieran formadas por individuos demasiado especiales, superiores a los condicionamientos, absolutamente concientizados, inmunes a la fuerza de las ideologías, cuya tarea fuese conducir a las clases populares al destino correcto, ya conocido por las dirigencias independientemente del saber de las masas, de sus sueños y deseos, de su debilidad, la frase de Marx tampoco tendría sentido. No habría porque hacer "la infamia todavía más infamante al pregonarla". La frase tiene sentido porque, reconociendo el estado de objetos en que se hallan las masas populares en la situación concreta de opresión, reconoce también la posibilidad que tiene de, movilizándose y organizándose en la lucha contra la expropiación, tornarse *sujetos* de la transformación política de la sociedad. La frase tiene sentido porque reconoce la tentación en que existen los seres humanos entre *ser* y *no ser*, entre estar siendo disminuidos como objetos y estar autenticándose como sujetos" (1996: 103-104).

<sup>66</sup> El pecado y la negación se convierten primero a tal punto, el primero de absoluta debilidad, la segunda en fácil grito de victoria, que la existencia humana, reducida a esa lucha, termina por casi perderse en el miedo a la libertad o en la hipocresía puritana, que es una manera de quedarse con la fealdad y negar la belleza de la pureza. La historia, en el fondo, es la historia de esa búsqueda. La salvación del alma por la huida del pecado. Las principales armas, los métodos de acción fundamentales de quienes en forma idealista experimentan esa concepción de la historia son las oraciones, las penitencias, las promesas. La teología de la liberación, dicho sea de paso, representa una ruptura radical con esa forma mágico-mítica de religiosidad y hundiendo sus raíces en la experiencia concreta tiempo-espacial, de los hombres y de las mujeres, del pueblo de Dios, habla de otra

---

comprensión de la historia, Dios es una presencia en ella que sin embargo no me impide hacerla. Por el contrario, me empuja a hacerla. Ya hacerla no en el sentido de la negación de los derechos de los demás, sólo porque son diferentes de mí (1996: 37-38).

<sup>67</sup> Refiriéndose a los “moralistas”, dice *Niebuhr*: “no reconocen que cuando el poder colectivo, bajo la forma del imperialismo o de la dominación de clase, explota la debilidad, no puede ser desalojado a menos que otro poder se levante en contra de él”. Y más adelante: “Los modernos idealistas religiosos siguen en general la corriente de los científicos sociales, abogando por el compromiso y la acomodación como camino para la justicia social” (NIEBUHR, Reinhold; *Moral man and immoral Society*, Charles Scribner’s Sons, pp. XIX y XXII. New York, 1960) (F. C. E., 1980: 134).

<sup>68</sup> Es verdad que el deterioro ético en la sociedad brasileña va alcanzando niveles insoportables. Pero también es cierto que, por más profundas que sean las depresiones, es siempre posible el resurgir de la decencia y el pudor. Una vez más, en la historia brasileña, es urgente el testimonio de la pureza contra la desfachatez del moralismo, el testimonio de la transparente seriedad contra el descaro de la sinvergüencería. (1997: 118).

<sup>69</sup> Fragmentos de una conferencia pronunciada por Paulo Freire en el Congreso celebrado en Lima (julio de 1971) titulado “Educación, crisis y esperanza”, de cuya organización fue responsable el Consejo Ecuménico de las Iglesias (1980: 131-132).

<sup>70</sup> Refiriéndose a los “moralistas”, dice *Niebuhr*: “no reconocen que cuando el poder colectivo, bajo la forma de imperialismo o de la dominación de clase, explota la debilidad, no puede ser desalojado a menos que otro poder se levante en contra de él”. Y más adelante: “Los modernos idealistas religiosos siguen en general la corriente de los científicos sociales, abogando por el compromiso y la acomodación como camino para la justicia social” (NIEBUHR, Reinhold; *Moral and man immoral society*; Charles Scribner’s Sons, New York, 1960).

<sup>71</sup> En cierto momento de *El capital*, al hablar del trabajo humano frente al trabajo del otro animal, dice MARX que ninguna abeja puede compararse con el más “despreciable” maestro de obras. Es que el ser humano, antes de producir el objeto, tiene la capacidad de idearlo. Antes de hacer la mesa, el obrero la tiene diseñada en la “cabeza” (2001: 145).

<sup>72</sup> Desde el punto de vista de los intereses dominantes no hay duda de que la educación debe ser una práctica *inmovilizadora* y *encubridora* de verdades. Sin embargo, cada vez que la coyuntura lo exige, la educación dominante es progresista a su manera, progresista “a medias”. Las fuerzas dominantes estimulan y materializan avances técnicos comprendidos y, tanto cuanto posible, realizados de manera neutra. Sería demasiado ingenuo de nuestra parte, incluso angelical, esperar que la “bancada ruralista” aceptara tranquila y conforme la discusión que se realiza en las escuelas rurales e incluso urbana sobre la reforma agraria como proyecto económico, político y ético de la mayor importancia para el propio desarrollo nacional. Esa es una tarea que los educadores y educadoras progresistas deben cumplir, dentro y fuera de las escuelas. Es una tarea que debe ser realizada por organizaciones no gubernamentales y sindicatos democráticos. Por otro lado, ya no es ingenuo esperar que el empresario que se moderniza, de origen urbano, apoye la reforma agraria. Sus intereses en la expansión del mercado lo hacen “progresista” frente a la reacción ruralista. El propio comportamiento progresista del empresario que se moderniza, progresista frente a la truculencia retrógrada de los ruralistas, pierde su *humanismo* en el enfrentamiento entre los intereses humanos y los del mercado (1997: 95-96).

<sup>73</sup> No hay realidad histórica -otra obviedad- que no sea humana. No existe historia *sin* hombres, así como no hay historia *para* los hombres sino una historia *de* los hombres que, hecha por ellos, los conforman como señala *Marx*. Y es precisamente cuando a las grandes mayorías se les prohíbe el derecho de participar como sujetos de la historia que estás se encuentran dominadas y alineadas. El intento de sobrepasar el estado de objetos hacia el sujetos -que conforman el objetivo de la verdad revolución- no puede prescindir ni de la acción de las masas que incide en la realidad que debe transformarse ni de su reflexión. Idealistas seríamos si, dictomizando la acción de la reflexión, entendiéramos o afirmaríamos que la mera reflexión sobre la realidad opresora que llevase a los hombres al descubrimiento de su estado de objetos significará ya ser sujetos. No cabe duda, sin embargo, de que este reconocimiento a nivel crítico y no sólo sensible, aunque no significa concretamente que

---

sean sujetos, significa, tal como señalara uno de nuestros alumnos, “ser sujetos en esperanza”. Y a esta esperanza los lleva a la búsqueda de su concreción. Por otro lado, seríamos falsamente realistas al creer que el activismo, que no es verdadera acción, es el camino de la revolución”. Por el contrario, seríamos verdaderamente críticos si vivimos en la plenitud de la praxis. Vale decir si nuestra acción entraña una reflexión crítica que, organizando cada vez más el pensamiento, nos lleve a superar un conocimiento estrictamente ingenua de la realidad (1970: 165-166).

<sup>74</sup> Por eso siempre no referimos a una actualidad brasileña: aquella en que la antinomia fundamental - “inexperiencia democrática”, “aparición del pueblo en la vida pública”- se presenta con sus fuerzas totales y que tiende a extenderse al país entero, en la medida en que éste se comprometa en el ritmo del desarrollo, por cuestión misma de supervivencia. Desarrollo que no sólo debemos prever, sino por el cual tendremos que batirnos con todas nuestras fuerzas. La superación de esta antinomia fundamental, que asfixia nuestra marcha democrática, no podrá realizarse si continuamos alimentando su primer término -la “inexperiencia democrática”- con procedimientos que no estén siquiera en parte enraizados en él mismo. En este sentido una educación para el desarrollo y para la democracia, entre nosotros, tiene que ser una educación por el diálogo. Una educación por la participación, que desarrolle en el hombre brasileño su criticidad (2001: 51).

<sup>75</sup> Lo que es preciso afirmar e incluso reforzar, sin embargo, es que el pueblo no pasa de una etapa a otra sin compromisos o disposiciones mentales, o estados de espíritu, que han tomado cuerpo en el en la etapa anterior, integrándose en su “experiencia”. Es decir que el pueblo no puede pasar de la “asistencialización” -máximo de apatía, de brazos cruzados, en relación con la vida pública- a la “dialogación” o a la “parlamentarización” - máximo de participación en el proceso- como se pasa de una calle a otra, a veces incluso despreocupadamente. Ya llamamos la atención, en la exposición de los elementos de que se vienen nutriendo nuestra actualidad, sobre este aspecto: la discordancia entre nuestras disposiciones mentales impermeablemente antidemocráticas, corporizadas en la larga experiencia “asistencializadora” en que surgimos y crecimos y la necesidad cada vez mayor que estamos sintiendo de interferir en nuestro ritmo de desarrollo. De interferir también en el ritmo de nuestra democratización. Necesidad de interferir en esos procesos provocada por las condiciones faseológicas actuales, fuertemente marcadas por la industrialización que viene modificando rápidamente nuestra estructura, a veces o casi siempre, todavía muy colonial. Necesidad de participar, es decir de “dialogar”, de “parlamentarizar”, comprometida, sin embargo -no es excesivo repetirlo- por toda esa experiencia de pasividad, de “asistencialización”, que nos marca profundamente. Estábamos así “conformados” en un tipo de vida rígidamente autoritaria nutriéndonos de experiencias verticalmente antidemocráticas, en que se formaban y robustecían cada vez más nuestras disposiciones mentales también y forzosamente antidemocráticas, cuando circunstancias especiales alteraron el compás de nuestra vida colonial (2001: 71).

<sup>76</sup> El asistencialismo, por el contrario, es una forma de acción que roba al hombre las condiciones para la consecución de una de las necesidades fundamentales del alma humana: la responsabilidad. Sobre la responsabilidad dice *Simone Weil*: La satisfacción de esta necesidad exige que un hombre tenga que tomar a menudo decisiones en problemas grandes o pequeños, que afectan intereses ajenos a los suyos propios, pero con los cuales se siente comprometido (Weil, 1954, p. 31). Es precisamente por lo que la responsabilidad es un dato existencial. Y es por eso por lo que no puede ser incorporada al hombre intelectualmente sino vivencialmente. En el asistencialismo no hay responsabilidad. No hay decisión. Sólo hay gestos que revelan pasividad y “domesticación” del hombre. Gestos y actitudes. Es esa falta de oportunidad para la decisión y la responsabilidad participante del hombre, característica del asistencialismo, tan del gusto nacional, lo que hace que las soluciones comprometan nuestra democratización y nuestro desarrollo económico. Las soluciones asistencialistas satisfacen las tendencias verticalistas de los que se proclaman demócratas de una extraña democracia sin pueblo que interfiera y perturbe” (Menezes, 1956, p. 126).

<sup>77</sup> Por eso, nos parece cada vez más importante e imperioso que se amplíen las esferas de experiencias democráticas del hombre nacional, en la fase actual de nuestra experiencia histórica. Experiencias de participación con las que el hombre vaya ensanchando las áreas de su interferencia y con las que pueda evitar, en parte, el peligro de su enajenación, representado por la producción en serie. Toda práctica, entonces, que pueda conducir a la atenuación de la ruptura entre el hombre y su obra, característica de la producción en serie,

---

ayudara indiscutiblemente a preservar la transmutación de la conciencia, que con la industrialización gana, pero a la vez es amenazada. Amenazada por el trabajo altamente especializado que reduce la esfera de responsabilidad del hombre. Y esa progresiva reducción de la responsabilidad terminara por deshumanizar al hombre y masificarlo. Es por eso por lo que nos parece importante, en todo sentido, la injerencia del hombre en los destinos de su fábrica. De su sindicato. En los destinos de la escuela de su hijo. De su comunidad local. De sus clubes. La participación del obrero en la propia administración de su fábrica, con sugerencias, críticas, que vayan dándole conciencia cada vez mayor de su posición en el contexto general de su trabajo. Que lo hagan identificarse en ese contexto humanamente y no “cosificadamente” (2001: 42-43).

<sup>78</sup> Al comprobar, nos volvemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la de simplemente adaptarnos a ella. Es por eso también por lo que no me parece posible ni aceptable. La posición ingenua o, peor, astutamente de quien estudia, ya del físico, el biólogo, el sociólogo, el matemático, o el pensador de la educación. Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral. No puedo estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente comprobando. En mí la adaptación es sólo el camino la inserción, que implica decisión, elección, intervención en la realidad, Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar. De estudiar sin compromiso como si de repente, misteriosamente no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él. ¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio? (1997:75-76).

<sup>79</sup> Es preciso, entonces, que nosotras, las educadoras -quiero decirles a los hombres que no duden de mi virilidad y que entiendan mi postura ideológica de rechazo una sintaxis machista que pretende convencer a las mujeres de que diciendo “nosotros los educadores” estoy incluyendo a las mujeres. No lo estaría haciendo. Y para probar que cuando digo “nosotros, los educadores” estoy hablando sólo de los hombres, y yo no entro en esa mentira “macha”, ahora adrede digo: “nosotras, las educadoras”, para provocar a los hombres. Y espero que ellos se sientan incluidos en “educadoras” en femenino, para ver lo feo que es. Quiero decir, que feo es no ser mujer. Lo feo es que la mujer quede envuelta en una mentira, en una ideología que pretende explicarse desde la sintaxis como si la sintaxis no tuviera nada que ver con la ideología: una falsificación (2016: 45).

<sup>80</sup> Pero antes de la dilución de esta autoridad, en la marcha misma de su crisis, ella intenta “afirmarse” por medio de una serie enorme de procedimientos autoritarios y verticales. Procedimientos incontestablemente autoritarios e inadecuados a las experiencias de participación y decisión, cada vez más necesarias para nosotros, en nuestras condiciones faseológicas actuales. Experiencias de decisión negadas a nuestros niños que crecen en una sociedad que exige de ellos precisamente decisión. Es por eso por lo que nos parecen tan importantes como urgentes las actividades con familias, de las que puedan derivar una revisión de sus actitudes en relación con sus hijos. Revisión de sus actitudes que los coloque en un liderazgo democrático en el que, se amplíen cada vez más las oportunidades de participación de los hijos en los destinos de las familias. A la pregunta de si sus hijos participaban en la vida de la familia, no fueron raras las respuestas negativas. “No tienen edad”, decían. Y más adelante, en la pregunta sobre la edad de los hijos, descubríamos que algunos de ellos habían superado los dieciséis años. Una vez más, así, nos instalamos dentro de la antinomia fundamental. Ímpetus de participación, amplitud de nuestra “dialogación”, causados por las nuevas condiciones culturales de nuestra fase histórica, y las dificultades o los obstáculos para la creación de la autoridad interna, implicaría posiciones críticas, única forma de sintonizarnos auténticamente con nuestra actualidad. Nos sentimos tentados a afirmar que la familia brasileña, proletaria, pequeña o gran burguesa, no está contribuyendo a que nos volvamos auténticos en el ritmo de nuestra democratización (2001:46).

<sup>81</sup> El mundo se salva si todos, en términos políticos, peleamos para salvarlo. Hay algo que está en el aire, en la Argentina, en Brasil, en el mundo entero que nos amenaza. Ese algo es la ideología inmovilizadora, fatalista, según la cual no tenemos más nada que hacer, según la cual la realidad es inmodificable. Estoy cansado de oír frases como esta: " Es terrible, en Brasil hay treinta millones de mujeres, hombres y niños muriendo de hambre, pero que le vamos a hacer, la realidad es esta". Estoy cansado de escuchar que el desempleo que se extiende por el mundo es una fatalidad de este Yo pregunto a los fatalistas, en un libro que estoy escribiendo ahora: ¿Porque será que la reforma agraria no es también una fatalidad en Brasil? Habrán oído hablar del llamado

---

mundo especulativo del dólar, miles de millones de dólares viajando diariamente por las computadoras del mundo de sitio en sitio buscando donde rinde más. Eso tampoco es una fatalidad. Es preciso dicen los líderes neoliberales, disciplinar estos momentos especulativos para evitar la crisis. Parece que esto sí se puede hacer. ¿Porque será que cuando se ven afectados los intereses de las clases dominantes no hay fatalismo, pero siempre aparece como por arte de magia cada vez que afecta a las clases populares? (2013: 28).

<sup>82</sup> En la realidad, la conciencia de clase exige una práctica de clase que, a su vez, genera un conocimiento al servicio de los intereses de clase. Mientras la clase dominante, como tal, constituye y fortalece su conciencia de sí en el ejercicio del poder económico, político y sociocultural, con el cual se sobrepone a la clase dominada y el impone sus posiciones, ésta sólo puede alcanzar la conciencia de sí a través de la praxis revolucionaria. Por medio de ésta, la clase dominada se convierte en “clase para sí” y, actuando entonces de acuerdo con su *ser*, no solo empieza a conocer de modo diferente lo que antes conocía, sino también empieza a conocer lo que antes no conocía. Es en este sentido que, no siendo la conciencia de clase un puro estado psicológico, ni la mera sensibilidad que tiene las clases para detectar lo que se opone a sus necesidades e intereses, implica siempre un conocimiento de clase. El conocimiento, sin embargo, no se transfiere, se crea a través de la acción sobre la realidad (1996: 42-43).

<sup>83</sup> Ahora, al escribir esta *Pedagogía de la esperanza*, en la que repienso el alma y el cuerpo de la *Pedagogía del oprimido*, pediré a las editoriales que superen su lenguaje machista. Y que no se diga que éste es un problema menor, porque en verdad es un problema mayor. Que no se diga que lo fundamental es el cambio del mundo malvado, su recreación en el sentido de hacerlo menos perverso, y por lo tanto la superación del habla machista es de menor importancia, sobre todo porque las mujeres no son una clase social. La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista, de mujer o de hombre, poco importa. El rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible en favor del cambio del mundo. Por eso mismo, al escribir o hablar un lenguaje ya no colonial, no lo hago para agradar a las mujeres o desagradar a los hombres, sino para ser coherente con mi opción con ese mundo menos malvado del que hablaba antes. Del mismo modo en que escribí el libro que ahora revivo para ser simpático a los oprimidos como individuos y como clase y simplemente fustigar a los opresores como individuos y como clase también. Lo escribí como tarea política que me pareció mi deber cumplir. (1993: 64).

<sup>84</sup> Esta fue, en verdad, la constante de toda nuestra vida colonial. Siempre el hombre aplastado por el poder. Poder del señor de las tierras. Poder de los gobernantes generales, de los capitanes generales, de los virreyes, del capitán mayor. Nunca o casi nunca, interfiriendo en la constitución y la organización de la vida común. Siempre perdido en la dispersión tremenda de las tierras inmensas. Perdido y vencido por esas inmensidades a las que el tipo de colonización tenía que llevar, dificultando así el desarrollo de aglomeraciones urbanas. Aglomeraciones urbanas en las que habría ejercitado, si hubieran florecido desde el inicio de nuestra colonización bajo el impulso de la voluntad popular, posiciones diferentes. Posiciones democráticas. De las que habrían nacido y se habrían desarrollado otras disposiciones mentales u otros estados de espíritu y no los que se consustanciaron con él y nos marcan hasta hoy. Estados de espíritu o actitudes que revelan constantemente nuestra “inexperiencia democrática” (2001: 68-69).

<sup>85</sup> Ninguna reflexión sobre educación y democracia puede igualmente ser ajena a la cuestión del poder, a la cuestión económica, a la cuestión de igualdad, a la cuestión de la justicia y su aplicación y a la cuestión ética. No dudaría en afirmar que, habiéndose hecho históricamente el *ser más* la vocación ontológica de mujeres y hombres, será la *democrática* la forma de lucha o de búsqueda más adecuada para la realización de la vocación humana de *ser más*. De esta manera, existe una base ontológica histórica para la lucha política en torno no sólo a la *democracia* sino también a su constante perfeccionamiento. No es posible actuar en favor de la igualdad, del respeto a los demás, del derecho a la voz, de la participación, de la reinención del mundo, en un régimen que niegue la libertad, de trabajar, de comer, de hablar, de criticar, de leer, de discrepar, de ir y venir, la libertad de ser. (1996: 165). Realmente es difícil hacer democracia. Es que la democracia, como cualquier sueño, no se hace con palabras descamadas y sí con la reflexión y con la práctica. No es lo que digo lo que dice que soy un demócrata o que no soy racista o machista, sino lo que hago. Es preciso que lo que hago no contradiga lo que

---

digo. Es lo que hago lo que habla de mi lealtad o no hacia lo que digo. En esa lucha entre el decir y el hacer, en la que debemos comprometernos para disminuir la distancia entre ambos, es posible tanto rehacer el decir para adecuarlo al hacer como cambiar el hacer para ajustarlo al decir. Por eso es que la coherencia finalmente fuerza una nueva opción. Sí en el momento en que descubro la incoherencia entre lo que digo y hago -discurso progresista, práctica autoritaria-, reflexionando a veces con sufrimiento aprehendo la ambigüedad en que me encuentro, siento que no puedo continuar así y busco una salida. De esta forma una nueva opción se me impone. O cambió el discurso progresista por un discurso coherente con mi práctica reaccionaria o cambio mi práctica por una democrática, adecuándola al discurso progresista. Finalmente existe tercera opción: la opción por el cinismo asumiendo que consiste en encarnar lucrativamente la incoherencia (1994: 101).

<sup>86</sup> En este sentido, las discriminaciones de clase, de sexo y de color, a las que se suma cualquier tipo de disminución y de falta de respeto hacia el ser humano, al negar esa vocación también niega la democracia. Ninguna sociedad alcanza la plenitud de la democracia si no se estructura legalmente para defenderse con vigor frente a tales arremetidas. Más aún, tampoco alcanzará la plenitud si sus leyes contra la discriminación no son puestas en práctica, o lo son de una manera facciosa. Por todo esto no basta con el aparato de leyes; es indispensable que se hagan efectivas, sin importar quienes sean las personas a quien deban aplicarse. Aunque no siempre se consiga un buen resultado con el discurso crítico bien articulado que, apoyando a la naturaleza humana, subraya la contradicción entre la práctica discriminatoria y la vocación de los hombres y de las mujeres para la humanización, es necesario hacerlo. Es necesario insistir para develar o desnudar la farsa de quien, proclamándose *cristiano*, discrimina a otra persona, o de la farsa de quien, diciéndose *progresista*, hace lo mismo. Es absolutamente necesario que el discriminador se perciba como contradictorio, como incoherente, para que así trabaje su propia contradicción. Es importante no darle tregua a los discriminadores para que ellos o ellas no resuelvan su problema como un juego de ardidés entre falsas explicaciones. (1996: 166).

<sup>87</sup> Se dice, asimismo, que la nueva escuela debe estar también por una pedagogía radical, que materializaría valores tales como la solidaridad, la responsabilidad social, la creatividad y la disciplina al servicio del bien común, la vigilancia y el espíritu crítico. Un rasgo importante de un nuevo plan educativo sería el desarrollo de programas de alfabetización arraigados en una ideología emancipadora, en que los lectores se convierten en “sujetos” más que en meros “objetos”. El nuevo programa de alfabetización necesita alejarse de los enfoques tradicionales, que insisten en la adquisición de habilidades mecánicas, pero separan la lectura de sus contextos ideológicos e históricos. Al tratar de satisfacer este objetivo, debe rechazar necesariamente los principios conservadores insertos en los enfoques de la alfabetización que hemos discutido antes (1989: 157).

<sup>88</sup> Uno de mis sueños al escribir estas cartas pedagógicas -si no los tuviese no tendría que escribirlas- es desafiarlos a nosotros mismos, padres y madres, profesoras y profesores, obreros, estudiantes a reflexionar sobre el papel que tenemos y la responsabilidad de asumirlo de manera cabal en la construcción y en el perfeccionamiento de la democracia entre nosotros. No se trata de una democracia que hace más profundas las desigualdades, puramente convencional, que fortifica el poder de los poderosos, que presencia con los brazos cruzados la deshonra y el maltrato de los humildes y que alienta la impunidad; no de una democracia cuyo sueño de Estado, que se dice liberal, sea el Estado que maximiza la libertad de los fuertes para acumular capital ante la pobreza y, a veces, la miseria de las mayorías, sino de una democracia en la que el Estado, rechazando posturas licenciosas y autoritarias y respetando realmente la libertad de los ciudadanos, no abdica de su papel regulador de las relaciones sociales. En consecuencia, interviene democráticamente, en cuanto responsable del desarrollo de la solidaridad social. Necesitamos una democracia que, fiel a la naturaleza humana que nos hace capaces tanto de moralizar el mundo como de transgredir la ética, imponga unos límites a la capacidad de odiar hombres y mujeres (2001: 58-59).

<sup>89</sup> Enseñar democracia es posible. Para ello es preciso dar testimonio de ella. Aún más: dando testimonio de ella, luchar para que sea vivida, puesta en práctica en el plano de la sociedad como un todo. Lo que quiero decir es que la enseñanza de la democracia no se da tan sólo a través del discurso *sobre* la democracia, no pocas veces contradicho por comportamientos autoritarios. La enseñanza de la democracia implica también el discurso sobre ella, pero no abstractamente hecho, sino realizado sobre ella al ser enseñada y experimentada. Discurso crítico, bien fundamentado, que analiza concretamente sus momentos, sus incoherencias. Discurso teórico que surge

---

de la comprensión crítica de la práctica, éticamente basado. No entiendo cómo podremos conciliar la radicalidad democrática por la que luchamos con una comprensión *gris, sosa, fría*, de la práctica educativa, realizándose en salones resguardados del mundo, con educadores y educadoras que sólo *depositan* con tenidos en la *cabeza vacía* de sumisos educandos. Tomando en cuenta la falta de experiencia democrática en la que hemos crecido, la enseñanza de la democracia no puede, de ninguna manera nocional, palabresca, pactar jamás con los ¿Sabe usted con quién está hablando? Y con los “Ya he dicho y no hay nada más que hablar”. En realidad, nuestra democracia en proceso de aprendizaje tiene que empeñarse al máximo y en todos los niveles en evitar tanto el autoritarismo como la permisividad a la que siempre nos expone nuestra inexperiencia democrática. Ni el maestro inseguro que no consigue afirmar su autoridad ni tampoco el arrogante que la exagera, sino el maestro que, sin negarse como autoridad, tampoco niega la libertad de los educandos (1996: 173-174).

<sup>90</sup> Existir es más que vivir porque es más que estar en el mundo. Es estar en él y con él. Y esa capacidad o posibilidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo, contenida en la propia etimología de la palabra, da al existir el sentido de crítica que no hay en el simple vivir. Trascender, discernir, dialogar (comunicar o participar) son exclusividades del existir. El existir es individual; con todo, sólo se da en relación con otros seres, en comunicación con ellos. Sobre este aspecto véase *Jaspers en Origen y metas de la historia y Razón y antirrazón de nuestro tiempo* (1969: 29-30).

<sup>91</sup> Por ejemplo, un caballo carece de lo que le es propio del hombre, aquello que Marx refiere en su ejemplo de las abejas: “Al final de todo proceso de trabajo, obtenemos un resultado que ya existía desde el principio en la imaginación del trabajador. (Esto es propio de las relaciones sociales de los hombres, que incluyen su relación con el mundo. Por eso la tradicional dicotomía aristocrática entre el trabajo manual y el trabajo intelectual no es más que un mito. El trabajo que se ejecuta en una fábrica no puede dividirse según las categorías de manual o intelectual, como tampoco puede serlo nuestro trabajo al escribir un ensayo. La única distinción posible entre estas formas de trabajo es el predominio del tipo de esfuerzo exigido por el trabajo: esfuerzo muscular-nervioso o esfuerzo intelectual. Al respecto, véase *Antonio Gramsci, Cultura y literatura, Madrid, Península, 1967, p. 31*). La acción sin esta dimensión no es trabajo. Ya sea en los campos o en el circo, el trabajo aparente de los caballos refleja el trabajo de los hombres (1990: 89).

<sup>92</sup> En cierta ocasión, en un reportaje de televisión sobre los trabajadores temporeros del campo en el interior de Sao Paulo, un reportero preguntó a un adolescente campesino:

-¿Usted acostumbra soñar?

-No. Sólo tengo pesadillas.

Lo fundamental en la respuesta fue la comprensión fatalista, inmovilista. La amargura de la existencia de aquel adolescente era tan profunda que su presencia en el mundo se transformaba en una pesadilla, una experiencia en la cual era imposible soñar. “Sólo tengo pesadillas”, repitió, como si insistiese para que el reportero jamás olvidase esta situación. El no veía un futuro para sí.

Espero que pasados algunos años, aquel adolescente haya descubierto que, en una sociedad tan deshumanizante, el sueño encarnado en la lucha política es el de la superación de la pesadilla a la que la clase dominante reduce la existencia de los pobres. Espero que perciba que la transformación no se hace con el consentimiento de los señores de las tierras y de las gentes, sino con su decidida oposición. Es preciso derrotar a esos señores autores de esos discursos que prometen lo que no saben que no harán. De ahí la urgencia de que la mayoría de los desheredados y desheredadas se sumen y luchemos todos en favor de la liberación, transformando el mundo ofensivo en un mundo con más consideración para las personas. Desde el punto de vista político y ético, esto se hace imprescindible (1997: 38-39).

<sup>93</sup> El universo no se me revela -señala *Furter*- en el espacio imponiéndome una presencia maciza al cual sólo puedo adaptarme, sino que se me revela como campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción. Para el pensar ingenuo la meta es apegarse al espacio garantizado, ajustándose a él y al negar así la temporalidad se niega a sí mismo” (1970: 106-107).

<sup>94</sup> Cuando uno no es capaz de comprender, de ponerse a la altura de los tiempos que corren, rechaza. Y si uno se resiste a comprender los tiempos que corren, se autodefine como un hombre que ya no pertenece a su época. A pesar de mis 72 años, me considero un hombre de hoy. Si no aprecio el rock, termino por negar la existencia de herramientas como el fax y la computadora. Entonces, de manera catastrófica, pierdo el tiempo y retrocedo.

---

Hay que renovarse sin negar el pasado, porque el pasado posibilita la renovación. Debemos transformarnos constantemente, acompañar la transformación del mundo en el que vivimos. De lo contrario, nos perderíamos en la senda histórica. Tengo 72 años y juego con mis nietos. La menor tiene 8 años y fue la primera en llevarme a un McDonald's; así, me hizo comprender que, precisamente, Mc Donald's es importante para nuestro siglo. Mi nieta menor y su hermano me preguntaron: "¿Qué tienes contra McDonald's?". Y yo les respondí: "Todo, tengo todo contra McDonald's. Después empecé a ir con ellos y ahora voy solo. Si algo funciona en Washington, Pekín, Caruaru y Recife, entonces le pertenece al mundo. Es una respuesta a la democratización de la ciudad: el turista de bajo presupuesto, que no tiene dinero para almorzar, ve le letrero de McDonald's y piensa que se salvó. Desde una perspectiva izquierdista, sólo sabemos que McDonald's es producto del colonialismo. Es como querer ser de izquierda sin necesidad de serlo: uno termina por decretar la inexistencia de la izquierda. ¡Algunos marxistas son tan idealistas! Niegan el mundo material en función de la voluntad psicológica, van y decretan que no existe (2018: 17-18).

<sup>95</sup> Para la comprensión de este hecho, nos serviremos de los conceptos desarrollados por *Eduardo Nicol*, cuando discute sobre la verdad histórica, que es imposible de captar fuera de la continuidad de la historia. Son los conceptos "estructura vertical" y "estructura horizontal". La "estructura vertical" constituye el cuadro de las relaciones de transformación hombre-mundo. Es, con los productos de esta transformación, que el hombre crea su mundo -el mundo de la cultura, que se prolonga en el de la historia. Este dominio cultural e histórico, dominio humano de la "estructura vertical", se caracteriza por la intersubjetividad, por la intercomunicación. Si esta intercomunicación, no obstante, sólo existiese dentro de una misma unidad "epocal", no habría continuidad histórica. Ésta, que es indudable, se explica en la medida en que la intersubjetividad, la intercomunicación, sobrepasan la interioridad de una unidad "epocal", y se prolongan hasta la siguiente. Esta solidaridad intercomunicativa entre unidades "epocales" distintas, constituye el dominio de la "estructura horizontal". Si esto es válido, desde el punto de vista de la comprensión de la ciencia, del "logos", al que llega la unidad "epocal", en relación horizontal con el "logos" o la ciencia de otra unidad, lo es, también, para la comprensión de las formas de ser y de conocer, en el dominio de la "doxa", de una unidad epocal a otra. (1973: 68-69).

<sup>96</sup> Los temas se encuentran, en última instancia, por un lado, envueltos y, por el otro envolviendo, las "situaciones límites", en cuanto a las *tareas* que ellos, implican al cumplirse constituyen los "actos límites" a los cuales nos hemos referido. En cuanto los temas no son percibidos como tales, envueltos y envolviendo las "situaciones límites", las tareas referidas a ellos, que son las respuestas de los hombres a través de su acción histórica, no se dan en términos auténticos o críticos. En este caso, los temas se encuentran encubiertos por las "situaciones límites" que se presentan a los hombres como si fuesen determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. De este modo, los hombres no llegan a trascender las "situaciones límites" ni a descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, el *inédito viable*. En síntesis, las "situaciones límites" implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y de aquellos a quienes niegan y frenan. En el momento en que éstos las perciben ya no son más como una "frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser", se hacen cada vez más críticos en su acción ligada aquella percepción. Percepción en que se encuentra implícito el *inédito viable* como algo definido a cuya concreción si dirigiría a su acción (1970: 129-121).

<sup>97</sup> Los temas generadores pueden ser localizados en círculos concéntricos que parten de lo más general a lo más particular. Temas de carácter universal, contenidos en la unidad epocal más amplia que abarca toda una gama de unidades y subunidades, continentales, regionales, nacionales etc., diversificados entre sí. Como tema fundamental de esta unidad más amplia, que podremos llamar nuestra época, se encuentra, a nuestro parecer, el de la liberación que indica a su contrario, el tema de la dominación, como objetivo que debe ser alcanzado. Es este tema angustiante el que va dando a nuestra época el carácter antropológico a que hicimos referencia anteriormente. A fin de alcanzar la meta de la liberación, la que no se consigue sin la desaparición de la opresión deshumanizante, es imprescindible de la superación de las "situaciones límites" en que los hombres se encuentran cosificados. En círculos menos amplios encontramos con temas y "situaciones límites" características de sociedades de un mismo continente o de continente distinto que tiene en estos temas y en esas situaciones límites similitudes históricas. La "situación límite" del subdesarrollo al cual está ligado el problema de la dependencia, como tantos otros es una connotación característica del "Tercer Mundo" y tiene, como tarea, la superación de la "situación límite", que es una totalidad, mediante la creación de otra totalidad: la del desarrollo. Si miramos ahora una sociedad determinada en su unidad epocal, percibimos que, además de una

---

temática universal, continental o de un mundo específico de semejanzas históricas, ella vive sus propios temas, sus “situaciones límites” (1970: 122).

<sup>97</sup> En los años 60 y 70 primó la discusión de los grandes temas, entre ellos la libertad y la autodeterminación de los pueblos. Las dictaduras posteriores cortaron de cuajo ese debate. Son las paradojas de la historia. Por un lado, da la sensación de que todo aquello se olvidó, que quedó superado, y por otro, nos invita a volver sobre el tema. Hace poco, en Brasil, hicimos un listado de problemas que mi generación tuvo que enfrentar y hubo jóvenes de 22-23 años que constataron que algunos de esos problemas eran los mismos que tenían que enfrentar hoy (2013: 59).

<sup>97</sup> Una comunidad preponderantemente “intransitivada” en su conciencia, como era la sociedad “cerrada” brasileña, se caracteriza por la casi total centralización de los intereses del hombre en torno a formas vegetativas de vida. Sus preocupaciones se ciñen más a lo que hay en él de vital, biológicamente hablando. Le falta tenor de vida en el plano histórico. Es la consecuencia predominante, aún hoy, de los hombres de las zonas fuertemente atrasadas del país. Esta forma de conciencia representa casi una falta de compromiso entre el hombre y su existencia. Por eso lo sujeta a un plano de la vida más vegetativa, lo circunscribe a áreas estrechas de intereses y preocupaciones. La conciencia de los hombres pertenecientes a aquellas colectividades *Fernando de Acevedo* la llamó “delimitada” y “vuelta sobre sí misma”. Escapa al hombre intransitivamente consciente la comprensión de problemas que se sitúan más allá de la esfera biológicamente vital. De ahí surge la incapacidad de captación de gran número de cuestiones que se suscitan (1969: 52-53).

<sup>97</sup> El clima de esperanza de las sociedades desalineadas, que se vuelven sobre sí mismas, autosubjetivándose, corresponde al proceso de apertura en que ellas se comprenden. Cualquier amenaza de retroceso en este tránsito del que el irracionalismo sectario es causa y efecto, y del cual resulta un retomo al período cerrado, constituye un impacto destructivo o casi destructivo de la esperanza. Presentíamos que el *Brasil* marchaba hacia la tragedia de un retroceso. Y la esperanza que nacía del descubrimiento que la sociedad comenzaba a hacer de sí misma como inacabada sería diluido bajo la presión loca de los irracionalismos. El descubrimiento del ser inacabado hacía de la esperanza una leyenda que, amenazada por aquella locura, dejaría a la sociedad “condenada a morir de frío”. Cómo morir de frío es el destino de los que no ven, sean hombres o sociedades. Sólo en la búsqueda de una renovación estará su vitalidad. Sólo en la convicción permanente del ser inacabado puede encontrar el hombre y las sociedades el sentido de esperanza punto quién se juzga acabado estará muerto. No descubre siquiera su indigencia. La sociedad brasileña, que iniciaba el aprendizaje de la esperanza, puede ahora, antes de juzgarse ilusoriamente acabada, asistir a la destrucción de su esperanza. Y sus generaciones más jóvenes caen en una apatía, en una alineación, en un activismo nuevo. Todo desesperanza (1969: 44).

<sup>97</sup> Las sociedades que viven este paso, esta transición de una época a otra, exigen por la rapidez y flexibilidad que las caracteriza, la formación y el desarrollo de un espíritu también flexible. El uso, repitiendo a *Barbu*, de “funciones cada vez más intelectuales y cada vez menos instintivas y emocionales”, para lograr la integración del hombre a fin de que pueda percibir las fuertes contradicciones profundizadas por el choque entre los valores que emergen en búsqueda de afirmación y plenitud y los valores del *ayer*, en búsqueda de preservación. Es este choque entre un *ayer* diluyéndose, pero queriendo permanecer, y un *mañana* por consustanciarse lo que caracteriza el tránsito de un tiempo anunciador. Se verifica, en estas fases, un tenor altamente dramático en los cambios de los que se nutre la sociedad. Es precisamente un tiempo de opciones porque es dramático y desafiante. Son opciones realmente en la medida en que nace de un impulso libre, como resultado de la captación crítica del desafío, para que sean conocimiento transformado en acción. Dejaran de serlo en la proporción en que expresan la expectativa de otros” (1969: 35-36).

<sup>97</sup> La conciencia transitiva es, entonces, en un primer estado, preponderadamente ingenua. La transitividad ingenua, fase en que nos hallamos hoy en los centros urbanos, más acentuada allí, menos aquí, se caracteriza entre otros aspectos, por la simplicidad en la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue el tiempo pasado; por la subestimación del nombre común; por una fuerte inclinación al gregarismo, característica de la masificación; por la impermeabilidad a la investigación, a la cual corresponde un gusto acentuado por las explicaciones fabulosas; por la fragilidad en la argumentación; por un fuerte tenor emocional; por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica; por las explicaciones mágicas. Esta

---

nota mágica, típica de la intransitividad, perdura en parte, en la transitividad, amplía el horizonte. Se responde más abiertamente a los estímulos. Es la conciencia del hombre casi masa, en el cual el diálogo se desfigura y se distorsiona”. (1969: 54).

<sup>97</sup> El problema de la conciencia ingenua y la conciencia crítica viene siendo debatido por un grupo de profesores brasileños, *Vieira Pinto*, *Guerreiro Ramos*, *Roland Corbisier*, entre otros. Del primero debe aparecer aproximadamente un minucioso estudio en el que expone ampliamente el tema. ...En trabajos anteriores ya había enfocado el tema, realmente importante no sólo para la interpretación de manifestaciones de la vida nacional, sino también y sobre todo como nuevas perspectivas que se abren a nuestra acción educativa. En su más reciente trabajo *-A reducao sociológica: Introducao ao estudio da razao sociológica* (1958) que en nuestra opinión abre horizontes más amplios en la búsqueda de autenticidad para el ser nacional, el profesor *Guerreiro Ramos* vuelve a debatir más profundamente el problema de la conciencia ingenua y de la conciencia crítica. En verdad, nos oponemos en parte a su posición, idéntica a la de los otros maestros citados. El sociólogo *Guerreiro Ramos* inicia el primer capítulo de su libro así: “El hecho más auspicioso que indica la constitución en el Brasil de una ciencia nacional, es la aparición de la conciencia crítica de nuestra realidad” Y más adelante: “Es importante señalar que tal conciencia colectiva de carácter crítico es hoy en Brasil un dato objetivo, un hecho...” “El fenómeno tiene sus bases en la masa” (2001: 32).

<sup>97</sup> La criticidad, para nosotros, implica la apropiación creciente por el hombre de su posición en el contexto. Implica la liberación del hombre de sus limitaciones y carencias, no -porque eso sería imposible- por la extinción de esas limitaciones y carencias, sino por la conciencia de ellas. Por eso mismo, no sería algo simplemente resultante de la simple promoción o alteración de la infraestructura, por más grandes e importantes que sean las alteraciones en la explicación del proceso de evolución de la conciencia del hombre brasileño. Tampoco será, por otro lado, el resultado del anhelo de unos pocos, preocupados por moderar un carácter nacional mediante procesos, por así decirlo parenteamos, es decir, por la manipulación de residuos emocionales populares. La conciencia transitorio-crítica ha de resultar de un trabajo formador, apoyado en condiciones históricas propicias (*Ramos, op. cit.*, p. 19) (2001: 33-34).

<sup>97</sup> Lo que necesitamos, en verdad, cada vez más, es creer en el pueblo y ayudarlo a crecer en la línea incoercible de nuestra democratización, ligada a una serie de hechos nuevos, entre ellos la transmutación de la conciencia. Cualquier acción que intente retardar esa marcha -porque detenerla no nos parece posible- es reaccionaria y peligrosa. Creemos incluso que parte de esa acción “asistencializadora” que compromete la marcha de nuestra democratización, es resultado de una visión distorsionada de la problemática nacional. No sólo por parte de las instituciones sino también de sus clientes. En esa visión distorsionada de la problemática parece haberse situado en la reacción, a veces obstinada, de funcionarios públicos, de industriales e incluso de trabajadores, contra nuestro intento de sustituir el “santaclausismo” de la institución, causa de la gratuidad de la asistencia prestada, por el cobro de tarifas que fueran vinculando cada vez más al trabajador con la institución. ...Visión distorsionada de la problemática nacional que alcanza sobre todo ese aspecto que todavía no se ve en forma clara o crítica, de la necesidad de insertar al hombre brasileño en el proceso de nuestra democratización, así como en el de nuestro desarrollo económico. Trabajo fundamental e indispensable para la democracia brasileña, en aprendizaje (2001: 18-19).

<sup>97</sup> En la misma línea de esta experiencia, pero fuera del SESI, participamos en otras relativamente victoriosas de vinculación de las familias con las escuelas, principalmente estimulando la injerencia de éstas en los destinos de aquellas. Experiencias de vinculación entre escuelas y problemas de su comunidad local. Trabajo cuyo resultado va siendo un fuerte sentido de responsabilidad social de los padres, unidos entre ellos por una asociación progresivamente interesada en los problemas comunes. Cada vez se amplía más la “dialogación” entre esta unidad pedagógica y las familias de sus alumnos, que cada día se sienten más integradas a la vida total de la escuela de sus hijos. Las informaciones que nos dan hoy los dirigentes y maestro de esa unidad pedagógica son de que los patrones de disciplina de aprendizaje, de vitalidad, de orden, crecen constantemente, a medida que la “dialogación” aumenta (2001: 22-23).

<sup>97</sup> Refiriéndose a los términos más recientes de nuestra actualidad, en oposición a otros más del ayer de nuestra formación, el profesor *Fernando de Azevedo*, en *Educación entre dos mundos*, p. 36, nos advierte sobre el

---

“fenómeno de la inercia” cultural, merced al cual se cristalizan y fijan concepciones trabajadas por más de tres siglos y medio de vida brasileña, y por el otro lado sobre el fenómeno de la “demora cultural”, que explica la modificación de esa concepción “con ritmo desigual” o su evolución tan lenta que “a no ser en las regiones más industrializadas, no se perciben nítidamente las modificaciones operadas en diversos sectores del universo del pensamiento”. De ahí nuestra insistencia en defender una posición de organicidad de nuestro proceso educativo en relación con nuestra realidad, porque sólo así podrá acelerar esos cambios, reduciendo las antinomias (2001: 97).

<sup>97</sup> La capacidad de “ablandarnos” que tiene la ideología nos hace a veces aceptar mansamente que la globalización de la economía es una invención de ella misma o de un destino que no se podría evitar, una casi entidad metafísica y no un momento de desarrollo económico, sometido, como toda producción económica capitalista, a una cierta orientación política dictada por los intereses de los que detentan el poder. Sin embargo, se habla de la globalización de la economía como un momento necesario de la economía mundial al que, por eso mismo, no es posible escapar. Se universaliza un dato del sistema capitalista y un instante de la vida productiva de ciertas economías capitalistas hegemónicas como si Brasil, México, o Argentina, debieran participar de la globalización de la economía de la misma manera que Estados Unidos, Alemania o Japón. Se toma el tren en marcha y no se discuten las condiciones anteriores y actuales de las diferentes economías. Se pone en un mismo o nivel los deberes entre las distintas economías sin tomar en cuenta las distancias que separan a los “derechos” de los fuertes y su poder de usufructuarlos de la flaqueza de los débiles para ejercerlos. Si la globalización significa superación de fronteras, la apertura sin restricciones al libre comercio, que desaparezca entonces quien no pueda resistir. No se indaga, por ejemplo, si en momentos anteriores de la producción capitalista de las sociedades que hoy lideran la globalización eran tan radicales en la apertura que ahora consideran una condición indispensable para el libre comercio (1997: 1221-122).

<sup>97</sup> *Trascendencia*, en este contexto, significa la capacidad de la conciencia del ser humano para ir más allá de los límites de la configuración objetiva. Sin esta “intencionalidad trascendental”, sería imposible tener conciencia de lo que existe más allá de los límites. Por ejemplo, puedo darme cuenta de la forma en que me limita la mesa que escribo sólo porque soy capaz de trascender dichos límites y centrar su atención en ellos (1990: 86).

<sup>97</sup> Comenzaré reformulando un punto básico: si no trascendemos la idea de educación como pura transferencia de conocimiento que sólo describe la realidad, impediremos la aparición de la conciencia crítica y de este modo estaremos reforzando el analfabetismo político. Si nuestra capacidad de elección es realmente revolucionaria, es necesario trascender todos los tipos de educación, para alcanzar otro, uno en el que el conocer y transformar la realidad son prerequisites recíprocos. Lo que hay que subrayar es esencialmente la necesidad de trascender la práctica educativa que tiende a la domesticación, para reemplazarla por otra que tienda a la liberación. Vuelvo a insistir en que, en una praxis verdaderamente liberadora, es imposible para el educador seguir un modelo de domesticación. Si bien en este último el educador es siempre el educador de los educandos, es necesario, por así decir, que el educador para la libertad muera, en tanto educador exclusivo de los educandos, es decir, en tanto aquel que los educa. Consecuentemente, debe proponer a los educandos que ellos también desaparezcan en tanto exclusivamente educandos para que puedan renacer como verdaderos educandos, educadores del autoeducador y del autoeducando. La educación para la libertad resulta imposible si no se produce esta muerte y renacimiento juntos. Obviamente, esto no significa que el educador desaparezca como si fuese innecesario. Al rechazar la manipulación, jamás aceptará una espontaneidad irresponsable. Ya se trate de una reproducción de la ideología dominante o de un método para alcanzar una acción revolucionaria transformadora, la educación siempre exige la presencia de un educador”. (1990: 118).

<sup>97</sup> 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, para temporalizarse, para concienciar su temporalidad constituyente, qué es anuncio y promesa de lo que se ha de venir. El destino, críticamente si recupera como proyecto. En este sentido, 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; la conciencia

---

historiadora automanifiesta a la conciencia su condición esencial de conciencia histórica. Enseñar a leer las palabras dichas y dictadas es una forma de mistificar las conciencias, despersonalizándolas en la repetición- es la técnica de la propaganda masificadora. Aprender a decir su palabra es toda la pedagogía y también toda la antropología. La “hominización” \* se opera en el momento en que la conciencia gana la dimensión de la trascendencia. En ese instante, liberada del medio envolvente, se despega de él, lo enfrenta, en un comportamiento que la constituye como conciencia del mundo. En ese comportamiento las cosas son objetivadas, esto es, significadas y expresadas -el hombre las dice. (1970: 16).

<sup>97</sup> Kahler afirma, en la introducción de su libro, que intentará “escribir la historia biográfica del hombre, de modo que nos permita formar una opinión sobre su futuro”. En una perspectiva antropológico-filosófica, buscando una respuesta a “qué es el humano”, analiza algunas de estas visiones para, en cierta forma apoyado en *Scheleer* y *Niebhur*, desarrollar lo que cree que es cualidad “espiritual” del hombre. (Historia universal del hombre) (1969: 29).

<sup>99</sup> Una comunidad preponderantemente “intransitivada” en su conciencia, como era la sociedad “cerrada” brasileña, se caracteriza por la casi total centralización de los intereses del hombre en torno a formas vegetativas de vida. Sus preocupaciones se ciñen más a lo que hay en él de vital, biológicamente hablando. Le falta tenor de vida en el plano histórico. Es la consecuencia predominante, aún hoy, de los hombres de las zonas fuertemente atrasadas del país. Esta forma de conciencia representa casi una falta de compromiso entre el hombre y su existencia. Por eso lo sujeta a un plano de la vida más vegetativa, lo circunscribe a áreas estrechas de intereses y preocupaciones. La conciencia de los hombres pertenecientes a aquellas colectividades *Fernando de Acevedo* la llamó “delimitada” y “vuelta sobre sí misma”. Escapa al hombre intransitivamente consciente la comprensión de problemas que se sitúan más allá de la esfera biológicamente vital. De ahí surge la incapacidad de captación de gran número de cuestiones que se suscitan (1969: 52-53).

<sup>100</sup> El clima de esperanza de las sociedades desalineadas, que se vuelven sobre sí mismas, autosubjetivándose, corresponde al proceso de apertura en que ellas se comprenden. Cualquier amenaza de retroceso en este tránsito del que el irracionalismo sectario es causa y efecto, y del cual resulta un retomo al período cerrado, constituye un impacto destructivo o casi destructivo de la esperanza. Presentíamos que el *Brasil* marchaba hacia la tragedia de un retroceso. Y la esperanza que nacía del descubrimiento que la sociedad comenzaba a hacer de sí misma como inacabada sería diluido bajo la presión loca de los irracionalismos. El descubrimiento del ser inacabado hacía de la esperanza una leyenda que, amenazada por aquella locura, dejaría a la sociedad “condenada a morir de frío”. Cómo morir de frío es el destino de los que no ven, sean hombres o sociedades. Sólo en la búsqueda de una renovación estará su vitalidad. Sólo en la convicción permanente del ser inacabado puede encontrar el hombre y las sociedades el sentido de esperanza punto quién se juzga acabado estará muerto. No descubre siquiera su indigencia. La sociedad brasileña, que iniciaba el aprendizaje de la esperanza, puede ahora, antes de juzgarse ilusoriamente acabada, asistir a la destrucción de su esperanza. Y sus generaciones más jóvenes caen en una apatía, en una alineación, en un activismo nuevo. Todo desesperanza (1969: 44).

<sup>101</sup> Las sociedades que viven este paso, esta transición de una época a otra, exigen por la rapidez y flexibilidad que las caracteriza, la formación y el desarrollo de un espíritu también flexible. El uso, repitiendo a *Barbu*, de “funciones cada vez más intelectuales y cada vez menos instintivas y emocionales”, para lograr la integración del hombre a fin de que pueda percibir las fuertes contradicciones profundizadas por el choque entre los valores que emergen en búsqueda de afirmación y plenitud y los valores del *ayer*, en búsqueda de preservación. Es este choque entre un *ayer* diluyéndose, pero queriendo permanecer, y un *mañana* por consustanciarse lo que caracteriza el tránsito de un tiempo anunciador. Se verifica, en estas fases, un tenor altamente dramático en los cambios de los que se nutre la sociedad. Es precisamente un tiempo de opciones porque es dramático y desafiante. Son opciones realmente en la medida en que nace de un impulso libre, como resultado de la captación crítica del desafío, para que sean conocimiento transformado en acción. Dejaran de serlo en la proporción en que expresan la expectativa de otros” (1969: 35-36).

---

<sup>102</sup> La conciencia transitiva es, entonces, en un primer estado, preponderadamente ingenua. La transitividad ingenua, fase en que nos hallamos hoy en los centros urbanos, más acentuada allí, menos aquí, se caracteriza entre otros aspectos, por la simplicidad en la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue el tiempo pasado; por la subestimación del nombre común; por una fuerte inclinación al gregarismo, característica de la masificación; por la impermeabilidad a la investigación, a la cual corresponde un gusto acentuado por las explicaciones fabulosas; por la fragilidad en la argumentación; por un fuerte tenor emocional; por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica; por las explicaciones mágicas. Esta nota mágica, típica de la intransitividad, perdura en parte, en la transitividad, amplia el horizonte. Se responde más abiertamente a los estímulos. Es la conciencia del hombre casi masa, en el cual el diálogo se desfigura y se distorsiona”. (1969: 54).

<sup>103</sup> El problema de la conciencia ingenua y la conciencia crítica viene siendo debatido por un grupo de profesores brasileños, *Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Roland Corbisier*, entre otros. Del primero debe aparecer aproximadamente un minucioso estudio en el que expone ampliamente el tema. ...En trabajos anteriores ya había enfocado el tema, realmente importante no sólo para la interpretación de manifestaciones de la vida nacional, sino también y sobre todo como nuevas perspectivas que se abren a nuestra acción educativa. En su más reciente trabajo *-A reducao sociológica: Introducao ao estudio da raza sociológica* (1958) que en nuestra opinión abre horizontes más amplios en la búsqueda de autenticidad para el ser nacional, el profesor *Guerreiro Ramos* vuelve a debatir más profundamente el problema de la conciencia ingenua y de la conciencia crítica. En verdad, nos oponemos en parte a su posición, idéntica a la de los otros maestros citados. El sociólogo *Guerreiro Ramos* inicia el primer capítulo de su libro así: “El hecho más auspicioso que indica la constitución en el Brasil de una ciencia nacional, es la aparición de la conciencia crítica de nuestra realidad” Y más adelante: “Es importante señalar que tal conciencia colectiva de carácter crítico es hoy en Brasil un dato objetivo, un hecho...” “El fenómeno tiene sus bases en la masa” (2001: 32).

<sup>104</sup> La criticidad, para nosotros, implica la apropiación creciente por el hombre de su posición en el contexto. Implica la liberación del hombre de sus limitaciones y carencias, no -porque eso sería imposible- por la extinción de esas limitaciones y carencias, sino por la conciencia de ellas. Por eso mismo, no sería algo simplemente resultante de la simple promoción o alteración de la infraestructura, por más grandes e importantes que sean las alteraciones en la explicación del proceso de evolución de la conciencia del hombre brasileño. Tampoco será, por otro lado, el resultado del anhelo de unos pocos, preocupados por moderar un carácter nacional mediante procesos, por así decirlo parenteamos, es decir, por la manipulación de residuos emocionales populares. La conciencia transitivo-crítica ha de resultar de un trabajo formador, apoyado en condiciones históricas propicias (*Ramos, op. cit.*, p. 19). (2001: 33-34).

<sup>105</sup> Lo que necesitamos, en verdad, cada vez más, es creer en el pueblo y ayudarlo a crecer en la línea incoercible de nuestra democratización, ligada a una serie de hechos nuevos, entre ellos la transmutación de la conciencia. Cualquier acción que intente retardar esa marcha -porque detenerla no nos parece posible- es reaccionaria y peligrosa. Creemos incluso que parte de esa acción “asistencializadora” que compromete la marcha de nuestra democratización, es resultado de una visión distorsionada de la problemática nacional. No sólo por parte de las instituciones sino también de sus clientes. En esa visión distorsionada de la problemática parece haberse situado en la reacción, a veces obstinada, de funcionarios públicos, de industriales e incluso de trabajadores, contra nuestro intento de sustituir el “santaclausismo” de la institución, causa de la gratuidad de la asistencia prestada, por el cobro de tarifas que fueran vinculando cada vez más al trabajador con la institución. ...Visión distorsionada de la problemática nacional que alcanza sobre todo ese aspecto que todavía no se ve en forma clara o crítica, de la necesidad de insertar al hombre brasileño en el proceso de nuestra democratización, así como en el de nuestro desarrollo económico. Trabajo fundamental e indispensable para la democracia brasileña, en aprendizaje. (2001: 18-19).

<sup>106</sup> En la misma línea de esta experiencia, pero fuera del SESI, participamos en otras relativamente victoriosas de vinculación de las familias con las escuelas, principalmente estimulando la injerencia de éstas en los destinos de aquellas. Experiencias de vinculación entre escuelas y problemas de su comunidad local. Trabajo cuyo resultado va siendo un fuerte sentido de responsabilidad social de los padres, unidos entre ellos por una asociación progresivamente interesada en los problemas comunes. Cada vez se amplía más la “dialogación”

---

entre esta unidad pedagógica y las familias de sus alumnos, que cada día se sienten más integradas a la vida total de la escuela de sus hijos. Las informaciones que nos dan hoy los dirigentes y maestro de esa unidad pedagógica son de que los patrones de disciplina de aprendizaje, de vitalidad, de orden, crecen constantemente, a medida que la “dialogación” aumenta (2001: 22-23).

<sup>107</sup> Refiriéndose a los términos más recientes de nuestra actualidad, en oposición a otros más del ayer de nuestra formación, el profesor *Fernando de Azevedo*, en *Educación entre dos mundos*, p. 36, nos advierte sobre el “fenómeno de la inercia” cultural, merced al cual se cristalizan y fijan concepciones trabajadas por más de tres siglos y medio de vida brasileña, y por el otro lado sobre el fenómeno de la “demora cultural”, que explica la modificación de esa concepción “con ritmo desigual” o su evolución tan lenta que “a no ser en las regiones más industrializadas, no se perciben nítidamente las modificaciones operadas en diversos sectores del universo del pensamiento”. De ahí nuestra insistencia en defender una posición de organicidad de nuestro proceso educativo en relación con nuestra realidad, porque sólo así podrá acelerar esos cambios, reduciendo las antinomias (2001: 97).

<sup>108</sup> La capacidad de “ablandarnos” que tiene la ideología nos hace a veces aceptar mansamente que la globalización de la economía es una invención de ella misma o de un destino que no se podría evitar, una casi entidad metafísica y no un momento de desarrollo económico, sometido, como toda producción económica capitalista, a una cierta orientación política dictada por los intereses de los que detentan el poder. Sin embargo, se habla de la globalización de la economía como un momento necesario de la economía mundial al que, por eso mismo, no es posible escapar. Se universaliza un dato del sistema capitalista y un instante de la vida productiva de ciertas economías capitalistas hegemónicas como si Brasil, México, o Argentina, debieran participar de la globalización de la economía de la misma manera que Estados Unidos, Alemania o Japón. Se toma el tren en marcha y no se discuten las condiciones anteriores y actuales de las diferentes economías. Se pone en un mismo o nivel los deberes entre las distintas economías sin tomar en cuenta las distancias que separan a los “derechos” de los fuertes y su poder de usufructuarlos de la flaqueza de los débiles para ejercerlos. Si la globalización significa superación de fronteras, la apertura sin restricciones al libre comercio, que desaparezca entonces quien no pueda resistir. No se indaga, por ejemplo, si en momentos anteriores de la producción capitalista de las sociedades que hoy lideran la globalización eran tan radicales en la apertura que ahora consideran una condición indispensable para el libre comercio (1997: 1221-122).

<sup>109</sup> *Trascendencia*, en este contexto, significa la capacidad de la conciencia del ser humano para ir más allá de los límites de la configuración objetiva. Sin esta “intencionalidad trascendental”, sería imposible tener conciencia de lo que existe más allá de los límites. Por ejemplo, puedo darme cuenta de la forma en que me limita la mesa que escribo sólo porque soy capaz de trascender dichos límites y centrar su atención en ellos (1990: 86).

<sup>110</sup> Comenzaré reformulando un punto básico: si no trascendemos la idea de educación como pura transferencia de conocimiento que sólo describe la realidad, impediremos la aparición de la conciencia crítica y de este modo estaremos reforzando el analfabetismo político. Si nuestra capacidad de elección es realmente revolucionaria, es necesario trascender todos los tipos de educación, para alcanzar otro, uno en el que el conocer y transformar la realidad son prerequisites recíprocos. Lo que hay que subrayar es esencialmente la necesidad de trascender la práctica educativa que tiende a la domesticación, para reemplazarla por otra que tienda a la liberación. Vuelvo a insistir en que, en una praxis verdaderamente liberadora, es imposible para el educador seguir un modelo de domesticación. Si bien en este último el educador es siempre el educador de los educandos, es necesario, por así decir, que el educador para la libertad muera, en tanto educador exclusivo de los educandos, es decir, en tanto aquel que los educa. Consecuentemente, debe proponer a los educandos que ellos también desaparezcan en tanto exclusivamente educandos para que puedan renacer como verdaderos educandos, educadores del autoeducador y del autoeducando. La educación para la libertad resulta imposible si no se produce esta muerte y renacimiento juntos. Obviamente, esto no significa que el educador desaparezca como si fuese innecesario. Al rechazar la manipulación, jamás aceptará una espontaneidad irresponsable. Ya se trate de una reproducción de la ideología dominante o de un método para alcanzar una acción revolucionaria transformadora, la educación siempre exige la presencia de un educador”. (1990: 118).

---

<sup>111</sup> 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, para temporalizarse, para concienciar su temporalidad constituyente, qué es anuncio y promesa de lo que se ha de venir. El destino, críticamente si recupera como proyecto. En este sentido, 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; la conciencia historiadora automanifiesta a la conciencia su condición esencial de conciencia histórica. Enseñar a leer las palabras dichas y dictadas es una forma de mistificar las conciencias, despersonalizándolas en la repetición- es la técnica de la propaganda masificadora. Aprender a decir su palabra es toda la pedagogía y también toda la antropología. La “hominización” se opera en el momento en que la conciencia gana la dimensión de la trascendentalidad. En ese instante, liberada del medio envolvente, se despega de él, lo enfrenta, en un comportamiento que la constituye como conciencia del mundo. En ese comportamiento las cosas son objetivadas, esto es, significadas y expresadas -el hombre las dice. (1970: 16).

<sup>112</sup> *Kahler* afirma, en la introducción de su libro, que intentará “escribir la historia biográfica del hombre, de modo que nos permita formar una opinión sobre su futuro”. En una perspectiva antropológico-filosófica, buscando una respuesta a “qué es el humano”, analiza algunas de estas visiones para, en cierta forma apoyado en *Scheleer* y *Niebhur*, desarrollar lo que cree que es cualidad “espiritual” del hombre. (Historia universal del hombre) (1969: 29).

## Conclusiones

*“En este intento de desarrollar una pedagogía del deseo, me interesa explorar posibilidades que dejen en claro que estar en la calle no es un acontecimiento “natural” sino un acontecimiento social, histórico, político, económico. Me interesa explorar los motivos de permanecer en la calle. Este tipo de investigación nos llevará a hacer varios descubrimientos. Tal vez descubramos que la gente no vive en la calle porque quiere. O incluso que, aunque las personas perciban que realmente quieren vivir en la calle, sin embargo, pueden cuestionarse e intentar descubrir por qué quieren eso y buscar los orígenes de ese deseo. Con esta clase de razones de búsqueda nos preparamos, y preparamos a los otros, para superar la comprensión fatalista de nuestras situaciones, de nuestros contextos. Superar la idea fatalista de la historia necesariamente equivale a descubrir el papel de la conciencia, de la subjetividad, en la historia. Superar ideas fatalistas de “ser” en la calle es sinónimo de sondear las razones sociales, políticas e históricas de “ser en la calle”, contra las cuales podemos, de esta forma, luchar colectiva y conscientemente” (2106: 45-46).*

Cerrar este ensayo hermenéutico, permite abrir espacios y posibilidades de otros encuentros dialógicos, reencuentros que, a su vez, seguirán siendo un desafío para los participantes, esto es, un reto que encamina a los ciudadanos hacia una democratización de la cultura. En tal sentido, el hecho de considerar la (s) cultura (s) como un texto a estudiar, (nos) lleva a la producción de textos interpretativos sobre otra (s) cultura (s) y la propia. Podemos afirmar que la cultura es un pretexto para crear textos antropológicos -subjetivos- como testimonios de experiencia (s) de los ciudadanos comunes. Entonces, a partir de la interpretación activa, *Paulo Freire* reconoce y señala que la diversidad cultural, como una pauta indispensable para la aproximación a la objetividad, depende de que la propia experiencia de interpretación de otras culturas, favorezca el desarrollo antropológico de los seres humanos. Antes, recordemos que el concepto de realidad, en *P. Freire*, no puede ser una idea subjetiva, sino precisa de construirse intersubjetivamente, con la intención de lograr la objetividad, o, en la mejor expresión, de construir un conocimiento más cabal, de la realidad.

Hay una razón por la cual los educadores deben siempre poner en juego tanto la palabra como la realidad, va acompañada del no tan obvio supuesto de que los educadores necesitan desarrollar pedagogías en las que tanto los educadores como los educandos se comprometan mutuamente como agentes de culturas diferentes/similares. Esto apunta a la importancia que tiene para los maestros el desarrollo de pedagogías que les permitan afirmar su expresión al mismo tiempo que estimulan a los estudiantes a afirmar, relatar y volver a relatar su narrativa personal a través del ejercicio de su propia voz. También sugiere, y exige, que la autoridad institucional y autoconstruida que proporciona la base del discurso del educador no es excusa

para negar a los estudiantes la oportunidad de cuestionar sus supuestos básicos. Esto no es argumento para dejar de lado o eliminar la autoridad y la base de la voz del educador, pero sí proporciona una base para comprender cómo y por qué se construye esa autoridad y a qué propósito sirve. También es importante que los educadores reconozcan el modo en que a menudo silencian a los estudiantes, aun cuando actúan con la mejor de las intenciones. Esto sugiere estar críticamente atento no sólo en la inmediatez de la propia voz como parte del aparato de poder, sino también, resistencia y escepticismo que los estudiantes pertenecientes a los grupos sometidos traen consigo al ámbito escolar.

Se puede decir que la aportación educativa de *Paulo* fue un método referido con una filosofía. Entonces, si había en su pensamiento una propuesta metodológica, en realidad era la forma de expresión para entender la educación, para saber cómo hacerla, cómo vivirla, cómo sentirla y cómo disfrutarla. Las propuestas metodológicas pueden ser múltiples y han ido cambiando con el tiempo, tanto a lo largo de la vida de *Freire* como de los educadores populares que nos hemos involucrado en esa aventura a la cual él nos invitó con su obra *La educación como práctica de la libertad*, y sobre todo cuando en *Pedagogía del oprimido* empezamos a sentir que el trabajo educativo iba más allá del quehacer pedagógico. En ese sentido me parece que el diálogo, es para *Freire*, más que una propuesta metodológica o una técnica didáctica, es una opción ontológica y antropológica porque es a partir precisamente de él -el diálogo-, que nos construimos como personas. Como movimiento social, señalamos, la alfabetización está ligada a las condiciones políticas y materiales necesarias para capacitar y organizar educadores, trabajadores sociales y todos los que actúan tanto dentro como fuera de las escuelas. Se trata de una parte de una lucha más extensa en torno a las órdenes del conocimiento, los valores y las prácticas sociales que deberían prevalecer con el fin de triunfar en el esfuerzo por establecer instituciones democráticas.

Podemos afirmar, entonces, que en el discurso teleológico del pensamiento freiriano, apreciamos una propuesta que supera los enfoques tradicionales de la educación, en particular el de la alfabetización y los de educación de jóvenes y adultos, Esta propuesta privilegia la centralidad de la cultura propia, el desvelamiento de las relaciones de poder en el proceso educativo, el análisis de la realidad socio-cultural, de la vida cotidiana y de la concientización para la participación y la transformación sociales. Tal vez sea ése el sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia -biografiarse, existenciarse, historizarse. Por esto, la *pedagogía* de *Paulo Freire*, siendo método de alfabetización, tiene como su idea animadora toda una dimensión humana de la “educación como práctica de la libertad”, lo que en régimen de denominación sólo se puede producir y desarrollar en la dinámica de una “pedagogía del oprimido”.

La interpretación fenomenológica -hermenéutica- que hace *Paulo Freire* del hombre y de su relación con el mundo, señala, que tanto el lenguaje como la estructura de su pensamiento

encuentran eco en el pensamiento fenomenológico. El hombre es consciente y libre, definido esencialmente por su subjetividad y su existencia en el mundo. Estos puntos de comparación entre la fenomenología existencial y la filosofía de *Freire*, de ninguna manera completan la semejanza entre ellos. Tal marco nos suministra una subjetividad activa e intencional, por una parte, y, por otra, un mundo que se presenta a sí mismo activamente. El mundo actúa sobre la conciencia del hombre en forma directa debido a que es un mundo cambiante, un mundo en flujo que incide sobre la temporalidad del hombre inmerso en el mundo. El hombre penetra en la experiencia y no es mero receptor. La experiencia, por ejemplo, se presenta a sí misma, ante mí, pero yo no admito o afirmo su realidad hasta que le permito entrar en la esfera consciente de mi existencia. En esta forma, dentro del marco filosófico, la *experiencia* es el punto intermedio del que procede el conocimiento de “realidad”. Es en el encuentro entre el la conciencia intencional y el mundo que se afirma.

La existencia es el encuentro sostenido entre ambos: implica un esfuerzo constante de afirmación y respuesta; su dinámica se extiende como diálogo, sin el cual resulta imposible el conocimiento auténtico de la realidad. Como se advierte, el elemento activo o la base de la teoría freiriana es -al igual que la fenomenología existencial- la conciencia reflexiva y trascendente. La naturaleza de este elemento implica un tipo de relación muy específica entre el mismo y el otro elemento del sistema -el mundo-. La dinámica inherente a esta relación provee los elementos para integrar un modelo perceptivo-cognoscitivo semejante en ambos sistemas.

En la hermenéutica fenomenológica, cuestiones como la *dialogicidad*, la *amorosidad*, y la *politicidad* son fundamentales en la teoría de *Paulo* -con este último término él se refería a la naturaleza política de la educación, a la “politicidad” del acto de educar-. Si nosotros reunimos estos tres elementos tendremos una visión de complejidad, de totalidad, y por tanto, de *dialecticidad*. Más aún, y, ¿para qué estos elementos? La respuesta sería, para la liberación de hombres y mujeres; para que podamos vivir en un planeta, en nuestra patria, con la dignidad a la que tenemos derecho todos los seres, incluyendo hasta las piedras, porque *Freire* afirmaba que no deberían existir las diferencias ni entre las personas, ni entre los demás seres vivos y los no vivos, en la medida en que todo ello forma parte de un ciclo que da vida al planeta y nos da vida a nosotros, los seres humanos. En todo esto, resulta necesario restaurar la dignidad de la vida, restaurar humanidad robada por la antieticidad, que tanto nos ha molestado a lo, largo de la historia.

Entonces, seguiremos insistiendo en que la educación no se reduce a la enseñanza de puras técnicas. La educación exige la doble lectura (palabra/mundo-texto/contexto), ya que de lo contrario pierde el aval de la pedagogía y se transforma en ideología. *La pedagogía del oprimido* (1970) se convierte en sus últimos años en *Pedagogía de la esperanza* (1993), activa y comprometida, en la que las personas son sujetos de la historia. Para *Freire*,

entonces, conocer -dimensión epistemológica- y transformar -dimensión política- no constituyen dos dualidades de la acción educativa, sino directrices distintas de la misma unidad mediante la praxis histórica del ser humano. En tanto, señalemos que ésta historia es un tiempo de posibilidades, y no de determinismos, lo que implica concebir la educación también como posibilidad. Y si bien la educación “no lo puede todo y su fuerza también reside en su flaqueza”, nos permite descubrir lo que históricamente puede realizarse, en el sentido de contribuir a una mejor transformación del mundo, un mundo más humano en el que se elimine el sentido fatalista de la vida que pretende imponer el pensamiento neoliberal como pensamiento único: “las cosas son así porque no pueden ser de otra forma”. En sus últimas obras, *Paulo Freire* insistiría en la trampa y las limitaciones de las políticas neoliberales que se presentan como la *única* respuesta. Su racionalidad económica bajo la perspectiva de la globalización impulsa una visión “fatalista” y reduce el quehacer educativo a una mera cuestión técnica. Por ello, *Paulo* insistiría en que la educación “necesita tanto de la formación técnica como y científica como de los sueños y utopía”.

Creo que es necesario, señala, que las mujeres y los hombres que hacen política en este país empiecen a comprender de otro modo la expresión “la educación es una prioridad”. No existe prioridad que no se exprese en presupuesto. De nada sirve el discurso de la prioridad si al año siguiente nos dicen: “Es una prioridad, pero lamentablemente no tengo dinero”. “Es necesario que este país llegue a un nivel donde esa clase de cosas, ya no puedan decirse. Pero para que no se vuelvan a decir estas cosas, es necesario que los docentes no acepten que se digan. Quiero decir: los docentes deben seguir luchando y mucho.

También es necesario que la opinión pública entienda el derecho y hasta la obligación de luchar que tienen los docentes. Creo que tienen más el deber que el derecho de luchar, o las dos cosas por partes iguales. Por último, tenemos que decidir, la nación en su conjunto debe decidir, que es fundamental que la educación y la salud sean prioridades. Si no luchamos por eso, nunca lo serán. Es necesario que haya lucha, que haya protesta, que haya exigencia, y que los responsables directos o indirectos de la tarea de formar docentes entiendan que la formación es permanente. No existe una formación momentánea, una formación de comienzo o de final de carrera. Nada de eso. La formación es una experiencia permanente que jamás se interrumpe”.

Entonces, tanto en el pensamiento de *Paulo Freire* como en el pensamiento fenomenológico, esta relación dialéctica entre el mundo como experiencia vivida y el sujeto trascendente es el proceso mediante el cual se percibe la realidad y se revela el significado objetivo. Teóricamente, *Freire* concibe el diálogo como problematización. “*Lo que pretende con el diálogo en cualquier hipótesis (sea en torno a un conocimiento científico y técnico. Sea de un conocimiento “experiencial”), es la problematización del propio conocimiento en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual se incide,*

*para mejor comprenderla y transformarla*". El objetivo del diálogo, según *Freire*, es explicar y comprender mejor nuestro conocimiento de la realidad. Al mismo tiempo, advertimos que la reducción fenomenológica se concibe también en esos términos.

Para "cerrar" este análisis hermenéutico, precisamos agregar algunas conclusiones, dejando abierta una nueva posibilidad de diálogos, de encuentros. Sin embargo, vale aclarar que éstas ideas concluyentes no son definitivas, sino un cierre momentáneo, aunque también debemos señalar, en este segundo apartado, que nos corresponde evitar que estas expresiones finales, puedan parecer incorrectas o apresuradas. Al contrario, son una pauta de nuestra formación.

## Bibliografía Fundamental

1. FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Editorial Siglo XXI (cuadragésima cuarta edición), México, 1969, pp. 151.
2. \_\_\_\_\_ *Pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, (cuadragésima séptima edición), México, 1970, pp. 240.
3. \_\_\_\_\_ *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Editorial Siglo XXI, (décimo primera edición), México, 1973, pp. 109.
4. \_\_\_\_\_ *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Editorial Siglo XXI, (octava edición), México, 1977, pp. 238.
5. \_\_\_\_\_ *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Editorial Siglo XXI, (décima edición), México, 1984, pp. 176.
6. \_\_\_\_\_ MACEDO, Donaldo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Editorial Paidós, Barcelona-Buenos Aires- México, 1989, pp. 176.
7. \_\_\_\_\_ *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Editorial Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 1990, pp. 204.
8. \_\_\_\_\_ *Pedagogía de la esperanza*, Editorial Siglo XXI, (segunda edición), México, 1993, pp. 226.
9. \_\_\_\_\_ *Cartas a quien pretende enseñar*, Editorial Siglo XXI (segunda edición), México, 1994, pp. 141.
10. \_\_\_\_\_ *Política y educación*, Editorial Siglo XXI, México, 1996, pp. 132.

11. \_\_\_\_\_ *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Editorial Siglo XXI, 1996, pp. 226.
12. \_\_\_\_\_ *Pedagogía de la autonomía*, Editorial Siglo XXI, México, 1997, pp. 139.
13. \_\_\_\_\_ *La educación en la ciudad*, Editorial Siglo XXI, México, 1997, pp. 169.
14. \_\_\_\_\_ *A la sombra de este árbol*, Editorial El Roure, S. A., (primera edición), Barcelona, 1997, pp.170.
15. \_\_\_\_\_ *Educación y actualidad brasileña*, Editorial Siglo XXI, México, 2001, pp. 122.
16. \_\_\_\_\_ *Pedagogía de la indignación*, Editorial Morata, Madrid, 2001, pp. 151.
17. \_\_\_\_\_ *El Grito Manso*, (primera edición), México, 2004, pp. 101.
18. \_\_\_\_\_ FAUNDEZ, Antonio, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Editorial Siglo Veintiuno (primera edición), Buenos Aires, 2013, pp. 221.
19. \_\_\_\_\_ SHOR, Ira, *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2014, pp. 286.
20. \_\_\_\_\_ *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*, Editorial Siglo Veintiuno, (primera edición), México, 2016, pp. 187.
21. \_\_\_\_\_ *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*, Editorial Siglo XXI, México, 2016, pp. 187.

## Bibliografía Complementaria

CABRERA, O. *Paulo Freire. Su vida, convicciones políticas y el paradigma de la impugnación*; 1999; Editorial Mediabyte, S. A.; República Dominicana; pp. 221.

INODEP, (Instituto Ecuménico al Servicio del Desarrollo de los Pueblos), *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la Liberación*, Editorial Marsiega (quinta edición), Madrid, 1980, pp. 177.

LOPEZ. L. 2000, Paulo Freire. Entre la opresión y la esperanza. *Pedagogías del siglo XX*, Editorial CISSPRAXIS; 10. 132-134; pp. 159.

TORRES, N. Carlos, *Entrevistas con Paulo Freire*, Editorial Grenika (primera edición), México, 1978, pp. 107.

\_\_\_\_\_. *Paulo Freire en América Latina*, Editorial Grenika (primera edición), México, 1981, pp. 207.

TREMILLO, G. L. F. *La educación dialógica de Paulo Freire. Una metodología para la transformación social*; 2005; pp. 160. (Tesis de Grado: Universidad Pedagógica Nacional)



Directrices  
culturales de la  
**Pedagogía  
Ciudadana**

Trascendental

Histórica

Económica

Inconclusa

Transitiva

Espacial

Autónoma de  
identidad

Temporal

Ciudadana

Pluralizante

Antropológica

Democrática

Cósmica

Ideológica

Radical

Participativa

Política

Ecológica

Ética estética

Moral  
espiritual

Cognitiva  
argumentativa

Concientizadora

Científica

Disciplinaria

<b>Dimensiones educadoras de la pedagogía cotidiana</b>			
PERCEPTIVA	HERMENÉUTICA Interpretativa	CIRCUNSTANCIAL	COTIDIANA Concreta- Material
SUBJETIVA	OBJETIVA Consciente	EVOLUTIVA Progresiva	CONCIENCIADORA
AD-MIRATIVA De Asombro	FENOMENOLÓGICA	RELACIONAL	EXISTENCIAL
EPISTEMOLÓGICA	INDAGATIVA De Investigación	CRÍTICA	FILOSÓFICA
PEDAGÓGICA	OPERATIVA Argumental	SIGNIFICATIVA	DE SABIDURÍA
NOCIONAL	INTERROGATIVA	CONCEPTUAL	LIBERADORA Emancipadora
<b>Directrices culturales de la pedagogía ciudadana</b>			
ANTROPOLÓGICA	INCONCLUSA	AUTÓNOMA De Identidad	CIUDADANA
ÓSMICA Universal	RADICAL	POLÍTICA	ÉTICA ESTÉTICA
COGNITIVA Argumentativa	DISCIPLINARIA	CIENTÍFICA De Conocimiento	CONCIENTIZADORA
MORAL Espiritual	ECOLÓGICA	PARTICIPATIVA	IDEOLÓGICA
DEMOCRÁTICA	PLURALIZANTE	TEMPORAL	ESPACIAL
TRANSITIVA	ECONÓMICA	TRASCENDENTAL	HISTÓRICA
<b>Disciplinas educacionales de la pedagogía instrumental</b>			
ORGANIZACIONAL	CURRICULAR Programática	SITUACIONAL	DIDÁCTICA
METODOLÓGICA	DIALÓGICA Intercomunicativa	PROGRESISTA	REVOLUCIONARIA Activa
GNOSEOLÓGICA	PROBLEMATIZADORA	PRÁCTICA Práctica	CONTEXTUALIZADORA Teórica

ALFABETIZADORA	LECTORA Analítica	ESCRITORA	EVALUATIVA
COGNOSCITIVA	DE APRENDIZAJE	DE ENSEÑANZA	INTEGRADORA
INSTRUMENTAL	CUALITATIVA	DOCENTE	FORMATIVA. -Técnica Tecnológica-
<b>Inteligencias educativas de la pedagogía comunitaria</b>			
PROFÉTICA Esperanzadora	VALORAL	DIGNIFICADORA	HUMANISTA Ontológica
ACTITUDINAL	CREATIVA Poiética	CULTURAL Estructural	SISTEMÉTIZADA Sintética
EDUCATIVA	SOCIOLÓGICA Estructural	TRANSFORMADORA De Cambio	DESARROLLISTA Nacionalista
DE LENGUAJE	GENERATIVA Heurística	ACADÉMICA	POPULAR
PSICOLÓGICA	APECTIVA Emocional	COMUNITARIA Social	SUSTANTIVA Integral- Holista
ORGÁNICA Biofílica	DIVERSIFICADA	TOLERANTE Incluyente	PACÍFICA Justa. -Armónica



**Universidad Pedagógica de Durango**  
Carretera al Mezquital Km. 4.2, Predio  
Rústico Calleros, C.P. 34 194  
Durango, Dgo., México

***upd.edu.mx***

