

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA
INSTITUTO DE FILOSOFÍA

EN TORNO A PAULO FREIRE

*Aspectos filosóficos de su pensamiento y
aportes a la reflexión de raíz latinoamericana*

Por

JUDITH REYES GARCÍA

Tesis para optar al grado académico de Licenciada en Filosofía

Enero de 1995.

Santiago, Chile.

Para las amigas y amigos
con los que he tenido la alegría de compartir
algunos sueños y esperanzas,
hermanos de los sueños y esperanzas
que aparecen esbozados en este trabajo.

A la memoria de José Saavedra y Miguel Cornejo.

TABLA DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN

I. INTRODUCCIÓN: HACIA PAULO FREIRE

- A. ¿Quién es Paulo Freire? Antecedentes biográficos
- B. Aproximación al pensamiento educativo de Paulo Freire:
 - 1. Un método para la alfabetización de adultos
 - 2. La educación “bancaria” y su crítica
 - 3. La educación problematizadora
 - 4. La concientización

II. ASPECTOS FILOSÓFICOS DEL PENSAMIENTO DE FREIRE

- A. Teoría del conocimiento
- B. Antropología:
 - 1. Teoría de la conciencia
 - 2. Teoría de la alienación
 - 3. Vocación ontológica del ser humano: ser más
 - 4. Teoría de la libertad
- C. Filosofía de la cultura
- D. Filosofía política:
 - 1. Crítica de los sistemas de dominación
 - 2. Propositiones

III. APORTES DE PAULO FREIRE AL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

- A. Aportes a la Teología Latinoamericana de la Liberación
- B. Aportes a la teoría, metodología y práctica educativa latinoamericana
- C. Aportes a la reflexión filosófica de raíz latinoamericana

IV. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

APÉNDICE

PRESENTACIÓN

El presente trabajo es el texto de la tesis titulada *En torno a Paulo Freire. Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana*, presentada en el Instituto de Filosofía de la Universidad Católica de Chile, en Santiago, con el que la autora obtuvo el grado de Licenciada en Filosofía, en Marzo de 1995.

Está orientado por la fundamental intención de vincular la reflexión filosófica a problemáticas de la vida cotidiana, en particular, a la cotidianidad tal como es vivenciada entre nosotros, habitantes del multicolor pueblo latinoamericano.

Se escogió como tema el acercamiento a la obra de un importante pensador y educador latinoamericano, Paulo Freire, cuyos aportes más conocidos se encuentran en el ámbito de la educación de adultos. En concreto, se intentó abordar los aspectos filosóficos de su pensamiento, los fundamentos, los supuestos sobre los que se construye el edificio conceptual freiriano. Es un intento de **sistematizar** la dimensión filosófica presente en Freire, en torno a algunos ejes considerados importantes.

Como todo intento, los resultados son provisorios. No pretendemos presentar un sistema acabado, sino líneas orientadoras de la reflexión, ideas-fuerza, propuestas conceptuales para tener en cuenta dentro de una tarea teórica y práctica con una intencionalidad de transformación de la realidad.

Freire es primordialmente un educador y un teórico de la educación. A nuestro juicio, no es posible proponer estilos educativos, modos de aprendizaje, etc., sin concebir previamente una teoría del conocimiento, y sin vincular los propósitos de la educación a algún tipo de desarrollo humano deseable, esto es, a una antropología filosófica. Es así que en el objeto mismo de nuestra reflexión, encontramos presente la dimensión filosófica.

Pero lo que define la reflexión filosófica no es su objeto, sino la actitud con que éste se aborda. La filosofía es primordialmente una actividad, una actitud reflexiva, cuestionadora, “preguntadora”. De ahí que cualquier tema pueda ser abordado desde una perspectiva filosófica.

La filosofía no es una tarea solitaria; tiene mucha mayor riqueza cuando es fruto de la comunicación, del intercambio, del diálogo. Pero no sólo no es una labor solitaria, sino que reclama con urgencia ser una tarea interdisciplinaria. Freire es un maestro del diálogo, un fecundo conversador, un hombre abierto a diversos ámbitos del conocimiento y a múltiples experiencias de vida y de trabajo. Por ello pensamos que el pensamiento y la vida de Paulo Freire ofrecen una gran riqueza para una actividad filosófica concientemente situada; acercarnos a él puede ser una orientación valiosa en estos tiempos, puede aportar nueva vitalidad y perspectivas para una reflexión más vinculada a la vida cotidiana y a proyectos que busquen su necesaria transformación.

El texto está organizado de la siguiente manera: en primer término se ofrece, a modo de introducción, algunos antecedentes biográficos de Paulo Freire y una sintética aproximación a su propuesta educativa. Quizás pueda parecer que esta primera parte es un poco externa al pensamiento freiriano, pero la verdad es que no es posible prescindir de la experiencia vital de Freire, pues su pensamiento va recogiendo paso a paso la reflexión y teorización de la práctica. El pensamiento de Freire no sería el mismo si éste no hubiera vivido, por ejemplo, la experiencia de trabajar en el continente africano; sus temas y perspectivas serían distintos.

En segundo término, aparecen los aspectos filosóficos que subyacen en la propuesta freiriana: su Teoría del Conocimiento, su Antropología, la reflexión sobre la Cultura y su Filosofía Política.

Finalmente, se hace una reseña de los aportes de Freire a diversas vertientes del pensamiento latinoamericano, como una forma de situarlo entre otras manifestaciones originales de nuestra cultura.

Este texto se encuentra recorrido, en gran medida, por referencias del propio autor. Pensamos que es un modo legítimo de acercarnos a su propio lenguaje, a sus modos de expresión, pocas veces “técnicos” –aunque sin perder de vista la necesidad de rigor en el pensamiento- y muchas veces coloquiales, expresión de su búsqueda de construcción del conocimiento en el diálogo con otros.

Freire falleció el 2 de mayo de 1997 –este año 2007, mientras reviso este trabajo para compartirlo, se cumplirán 10 años de fecunda ausencia-. Creemos que su vida y aportes trascienden la distancia física; para nosotros Paulo Freire sigue siendo vitalidad, orientación, inspiración, desafío, en particular, sigue desafiándonos a que nos atrevamos a ir, también, más allá de él mismo.

Resta reconocer que en este trabajo teórico ha estado, permanentemente, latiendo la vida y experiencias personales y colectivas, vivenciada en años difíciles y exigentes. Alrededor del año 1985, en Santiago de Chile, nos acercamos por primera vez al mundo de la educación popular. Mucho ha ocurrido y cambiado desde entonces, en nuestra vida personal y colectiva. No obstante, hay búsquedas y opciones fundamentales que permanecen: el conocimiento, el compromiso con la dignidad de las personas y con proyectos liberadores... Desde mi modesto punto de vista, para nuestro presente, este ejercicio teórico sigue teniendo un valor y por ello queremos compartirlo este año 2007.

I. INTRODUCCIÓN: HACIA PAULO FREIRE

A. ¿Quién es Paulo Freire? Antecedentes biográficos

Paulo Freire es uno de los educadores latinoamericanos más sobresalientes de los últimos treinta años.

Para iniciar el acercamiento a su obra, intentaremos reconstruir el itinerario de su vida, en la perspectiva de contextualizar lo más adecuadamente posible su pensamiento.

Si esto es necesario al ocuparse de cualquier autor, tratándose de Paulo Freire es una exigencia inexcusable, puesto que, como ha dicho Ernani Maria Fiori, “Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia”.¹

Para entrar en materia, atendamos al relato que el propio Freire hace de una parte de su vida:

Nací el 19 de Septiembre de 1921, en Recife, Estrada de Encarnamento, barrio de la Casa Amarela. Joaquín Temístocles Freire, de Río Grande del Norte, oficial de la Policía Militar de Pernambuco, espiritista, aunque no miembro de círculos religiosos, bueno, inteligente, capaz de amar: mi padre. Edeltruis Neves Freire, de Pernambuco, católica, dulce, buena, justa: mi madre (...). Con ellos aprendí ese diálogo que he procurado continuar con el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer, con mis hijos. El respeto de mi padre por las creencias de mi madre me enseñó, desde la infancia, a respetar las opiniones de los demás (...). La crisis económica de 1929 obligó a mi familia a trasladarse hasta Jaboatao, donde parecía menos difícil sobrevivir (...). En Jaboatao perdí a mi padre. En Jaboatao experimenté lo que es el hambre y comprendí lo que es el hambre de los demás. En Jaboatao, niño aún, me convertí en hombre gracias al dolor y al sufrimiento, que, sin embargo, no me sumergieron en las sombras de la desesperación (...). En Jaboatao, cuando tenía diez años, me puse a pensar que en el mundo había muchas cosas que no marchaban bien. Y, aunque era un chiquillo, empecé a preguntarme qué podía hacer yo para ayudar a los hombres.²

Continúa su relato Paulo Freire, refiriéndose a sus primeros estudios superiores, que estuvieron relacionados con la enseñanza del idioma portugués, interesándose sobre todo por la filosofía y la sociología del lenguaje. Más tarde iniciará sus estudios de derecho, hasta titularse de abogado.

A los veintitrés años, se casa con Elza Maia Costa Oliveira, de Recife, quien comienza a llamarse Elza Freire. Precisamente a raíz de su matrimonio, inicia un acercamiento más sistemático a los temas vinculados con la educación, descubriendo que le resultan mucho más interesantes que el derecho.

Trabajando en un departamento de servicio social, aunque de tipo asistencial -SESI-, reanudé mi diálogo con el pueblo, siendo ya un hombre. Como director del Departamento de Educación y de Cultura del SESI, de Pernambuco, y después en la Superintendencia, 1946 a 1954, hice las primeras experiencias que me condujeron más tarde al método que inicié en 1961. Eso tuvo lugar en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, uno de cuyos fundadores fui, y más tarde se continuó en

¹ Ernani M. Fiori, “Aprender a decir su palabra”. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, p.9. La referencia completa de los textos citados (editorial, fecha, etc.) se encuentra en la Bibliografía.

² Citado en Armando Bandera, “Paulo Freire”, pp.12-13.

el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, del que me correspondió ser el primer director.³

Paulo Freire aborda el tema de la alfabetización de adultos, que culmina con la elaboración del método psicossocial en 1961. Éste se proponía, en cuarenta y cinco días, lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura, de modo que los alfabetizandos logran, también, “decir y escribir su palabra”.

Rápidamente, su experiencia y propuesta educativa se difundieron por el resto de Brasil. El “método Paulo Freire” -como empezó a llamársele- despertó el interés del gobierno populista de Joao Goulart, que se preparaba para impulsar un Plan Nacional de Alfabetización.⁴ De este modo, Freire llega a ser

encargado por el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, del sector de Alfabetización de Adultos. Con amplia colaboración de universitarios creó “círculos de cultura” y “centros de cultura popular” en todo el Brasil (...). El “Movimiento de Educación de Base”, patrocinado por el Episcopado Brasileño, tomó el “método Paulo Freire” como línea programática antes de 1964.⁵

El golpe de Estado de abril de 1964 encuentra a Freire siendo coordinador del Plan de Alfabetización impulsado por el gobierno de Goulart. Es acusado de subversivo, encarcelado y finalmente exiliado. El mismo Freire dirá:

El golpe de Estado (1964) no solamente detuvo todo el esfuerzo que hicimos en el campo de la educación de adultos y de la cultura popular, sino que me llevó a la prisión por cerca de setenta días.⁶

Más tarde, en Brasil, se publica su primer libro: *La educación como práctica de la libertad* (1965). Pronto comienza su largo exilio, que lo lleva en primer término a Bolivia:

Yo tuve una primera experiencia de exilio en Bolivia, en La Paz, donde sufrí el mal de la altura. No me gustaría experimentarlo nuevamente, no solamente el exilio, pero la altura tampoco. Pasé un mes en La Paz, pero quince días después que yo llegué hubo un golpe de Estado. Eso era una zafra de golpes y yo percibía que además de la altura estaba el golpe. Yo no me podía quedar en Bolivia y escribí a unos amigos brasileños que estaban en Santiago.⁷

De esta suerte, Paulo Freire llega a Chile, comenzando a vivir su “período chileno”, entre noviembre de 1964 y 1969.

En nuestro país, Freire trabaja como profesor universitario y vinculado a diversas instituciones preocupadas del desarrollo rural. Da a conocer su método alfabetizador en el Ministerio de Educación, en la Corporación de la Reforma Agraria (CORA), en el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP) y en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA).⁸

³ *Ibíd.*

⁴ Paulo Freire, *Virtudes del educador*, p.4.

⁵ Hugo Assmann, “Bibliografía”. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, p.247.

⁶ Citado en A. Bandera, *op.cit.*, p.13.

⁷ En “Palabra de Paulo Freire”, p.36.

⁸ Cf. P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, prólogo a la edición chilena, p.7.

El método psicosocial es utilizado en la ejecución de los Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, implementados por el gobierno de Eduardo Frei Montalva⁹; y tiene una amplia difusión en el ambiente educativo chileno.¹⁰

En Chile, Paulo Freire publica la edición castellana de *La educación como práctica de la libertad*, *¿Extensión o comunicación?*, y *Sobre la acción cultural*; y escribe la *Pedagogía del oprimido*, una de sus obras más difundidas. Estando todavía en Chile, Freire es invitado a Estados Unidos por la Universidad de Harvard, donde ejerce como profesor por diez meses.¹¹ El mismo Freire dirá:

Partí con Elza y los chicos para Cambridge, donde, además de Harvard, participé en un interesante programa con un buen grupo de intelectuales, Jim Lamb, Joao Coutinho, Denis Coulet, Denise, Loreta Slover, entre otros, en el Center for Studies in Development and Social Change, hoy lamentablemente cerrado.¹²

Entre 1970 y 1979, Paulo Freire trabaja como consultor del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, en Ginebra. En este período conoce África: colabora en campañas de alfabetización y en otras experiencias educativas en Tanzania, Zambia, Sao Tomé y Príncipe, Angola, Mozambique, Cabo Verde y Guinea Bissau. El conocimiento de estos países tan diversos, influye profundamente en el pensamiento de Freire, dándole nuevas dimensiones:

En Angola, en Guinea Bissau, en Cabo Verde y en Sao Tomé e Príncipe, Freire trabajó con los partidos políticos que estaban en el poder y que encabezaban un proceso de transformación revolucionaria. En dichos países, recientemente independizados, encontró nacientes revoluciones populares, plenas de riqueza y esperanza, que marcarían en forma decisiva el pensamiento freiriano (...). Como el propio Freire afirma, su primer contacto con África fue un encuentro amoroso: con un continente rico en experiencias, con una extraordinaria historia, ignorada conscientemente por Occidente, con pueblos que llevaban a cabo una lucha contra la opresión, a veces en forma silenciosa y desapercibida ante los ojos extraños, pero no por ello menos difícil y valiente.¹³

Dentro de este período tan rico en experiencias, Freire tiene oportunidad de volver transitoriamente a Chile, a mediados de 1972. Aquí, se interesa por “conocer la nueva actitud de algunos cristianos chilenos frente al proceso actual”,¹⁴ esto es, en relación al proceso vivido durante el gobierno de la Unidad Popular. Entrega al teólogo Hugo Assmann el escrito *La misión educativa de las iglesias en América Latina*, que se publicará en Chile en octubre de 1972.

También en la década del setenta, Freire funda, en Ginebra, junto a otros intelectuales comprometidos, el Instituto de Acción Cultural (IDAC).¹⁵

En este período publica *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (1977); y elabora diversos materiales educativos para ser utilizados en países africanos.

⁹ Cf. Ministerio de Educación Pública, Chile, *Manual del método psicosocial para la enseñanza de adultos*.

¹⁰ Cf. Rolando Ladino, “Para el estudio del método psicosocial de Paulo Freire”. Véase también Hernán Briones y Bernardino Silva, *Textos de Filosofía* para 3° y 4° año de Enseñanza Media, Santiago, 1973.

¹¹ H. Assmann, op.cit.

¹² P. Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, p.24.

¹³ H. Varela y M. Escobar, introducción a P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, pp.12-13.

¹⁴ P. Freire, *La misión educativa de las Iglesias en América Latina*, introducción, p. I.

¹⁵ Cf. P. Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, p.94.

Más adelante, tiene ocasión de colaborar en algunas experiencias en América Central.

En 1979, Freire fue invitado a Granada y Nicaragua para colaborar en el diseño de sus respectivas campañas de alfabetización, ambas realizadas en 1980.¹⁶

En Junio de 1980, Paulo Freire vuelve a Brasil, finalizando, así, su largo y fecundo exilio. Durante la década de los ochenta, Freire es a menudo invitado a diversas partes del mundo a realizar cursos y seminarios en universidades:

...he tenido y sigo teniendo experiencias muy ricas, muy interesantes, en los Estados Unidos y en Europa. De manera más o menos sistemática, en algunas universidades de los Estados Unidos, del Canadá, de Brasil y de Suiza; de manera menos sistemática, en otras universidades americanas, latinoamericanas, europeas y africanas. Te diría que los resultados de mi práctica han sido mucho más positivos que negativos. Ahora, en julio pasado, antes de venir a Ginebra, coordiné tres cursos durante el mes, con actividades diarias, en las universidades de British Columbia, en Vancouver, y de Alberta, en Edmonton, Canadá. Trabajé **con** los estudiantes, no **para** ellos y mucho menos **sobre** ellos.¹⁷

En agosto de 1984, en Ginebra, “habla” el libro *Hacia una pedagogía de la pregunta*, con el filósofo chileno Antonio Faúndez, quien lo reemplazó en su cargo en el Consejo Mundial de Iglesias cuando Freire volvió a su patria. En 1987, es invitado a un Congreso de Psicología en Cuba.

Por esas fechas, Freire es militante del Partido de los Trabajadores en su país. Trabaja y preside el Instituto de Cajamar, “una semilla de universidad popular”, esto es, un centro de estudios y de formación de la clase trabajadora brasileña.¹⁸

En 1989, con sesenta y ocho años, Freire acepta estar a cargo de la Secretaría de Educación de la Prefectura de Sao Paulo:

Yo empezaría diciendo a ustedes que cuando cumplí 68 años, en Brasil fui finalmente invitado para ser secretario de educación de una ciudad como Sao Paulo, que corresponde a un país en América Latina. Pensé un poco, discutí con los hijos y luego acepté. Me gustaba experimentar con una responsabilidad política, administrativa y pedagógica y dije que sí... Dejé la secretaría a fines de mayo de este año porque ya no podía resistir la falta de leer y escribir. Pasé dos años y medio y leí un libro. Cuando asumimos la secretaría había 375 escuelas casi destruidas. Eso es un absurdo: el desgano por la cosa pública. Pero nosotros conseguimos reparar eso y ampliar la red escolar. Tenemos hoy día casi un millón de niños estudiantes y cerca de 35 mil profesores.¹⁹

En noviembre de 1991, Paulo Freire es invitado a Chile por la ONG El Canelo de Nos, en el contexto de la Segunda Feria Internacional de Creatividad Popular, Tecnologías Alternativas y Medio Ambiente. Allí se desarrolló un encuentro en que Freire compartió con estudiantes, profesionales y personas interesadas en la educación popular, y donde pudo evocar con gran emotividad el tiempo en que había vivido y trabajado en Chile, en la década del sesenta.

En 1992 recibe el Premio Interamericano de Educación Andrés Bello, concedido por la OEA.

¹⁶ P. Freire, *Virtudes del educador*, p.5. Sobre la Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua, véase Hugo Assmann, *Nicaragua triunfa en la alfabetización*, DEI, Costa Rica.

¹⁷ P. Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, pp.50-51.

¹⁸ Cf. “Diálogo con Paulo Freire”.

¹⁹ En “Palabra de Paulo Freire”, p. 37.

En los 90, en Brasil, Paulo Freire se dedica a reflexionar y a escribir; y también, de acuerdo a la vitalidad que lo caracteriza, se vuelve a enamorar, luego del fallecimiento de Elza en octubre de 1986. Se casa con Ana María Araujo Freire, con quien trabaja en la elaboración de su libro *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Esta obra, recientemente traducida al castellano, editada en 1992, constituye el relato de sus memorias.

Paulo Freire fallece el 2 de mayo de 1997, víctima de una afección cardíaca. En abril de ese mismo año había publicado el que sería su último libro, la *Pedagogía de la Autonomía*.

B. Aproximación al pensamiento educativo de Paulo Freire

1. Un método para la alfabetización de adultos

Como ya hemos anticipado en páginas anteriores, Paulo Freire propone un método de trabajo para la alfabetización de adultos; y éste es su primer aporte importante, realizado en los primeros años de la década del sesenta. En efecto, Freire comienza a ensayar estilos de trabajo, y es a partir de 1961 cuando el método psicosocial toma su forma característica, y comienza a ser aplicado en distintos lugares de Brasil.

Entre los rasgos fundamentales de este método, hay que señalar, en primer lugar, que Freire está interesado en desafiar la conciencia crítica de los alfabetizandos. Su intención no es sólo lograr la adquisición de habilidades de lectura y escritura, sino, ante todo, desarrollar en las personas involucradas una nueva manera de enfrentar su realidad vital, con una actitud más creativa y libre, porque se percibe que la mayoría de los miembros de los sectores populares suelen tener una postura pasiva y de aceptación a-crítica de la realidad. Más adelante se profundizará más en el tema, cuando se hable de la teoría freiriana del conocimiento, en particular de la percepción ingenua de la realidad.

Freire sostiene, como primera necesidad metodológica, que el programa de alfabetización debe surgir de una investigación concreta de la realidad de los alfabetizandos. Es lo que se ha llamado “investigación de la temática generadora”. En ella, un grupo interdisciplinario de profesionales se acerca a conocer la vida de las personas que se alfabetizarán, comparte con ellas, conoce su mentalidad, sus valores, sus experiencias.

A partir de esta interacción, se elaboran materiales que ayuden a discutir el tema del diálogo como necesidad humana y como lugar de construcción de conocimiento; y el tema del puesto del ser humano en el mundo y en la sociedad.

En segundo término, este grupo interdisciplinario investiga lo que se ha llamado el “universo vocabular” de la comunidad en cuestión, esto es, recoge las palabras más usadas y más significativas para las personas del lugar, con el fin de utilizarlas como “palabras generadoras” dentro del proceso de alfabetización.

Se seleccionan alrededor de dieciocho o veinte palabras, de acuerdo a su riqueza conceptual y vital, y a sus características lingüísticas. Estas palabras generadoras se codifican, es decir, se ilustran, se construye un material visual acorde al contexto comunitario. Las palabras codificadas no representan un mero objeto, sino una situación existencial.

En las sesiones de alfabetización, la primera actividad consiste precisamente en la decodificación de estas imágenes. El objetivo de este momento metodológico, es que las personas vean y analicen críticamente su propia vida.

Estas mismas palabras generadoras se utilizan para la apropiación de las habilidades de lectura y escritura. Por ejemplo, piénsese en un proceso alfabetizador donde esté inserta la palabra *CASA*. Después de la decodificación, se presenta la palabra escrita; luego, ésta se separa en sílabas. Se presenta luego la familia silábica completa, de cada fonema:

CA CE CI CO CU

SA SE SI SO SU

Con este conjunto de sílabas, al que Freire ha llamado “ficha de descubrimiento”, el alfabetizando comienza a experimentar y a construir nuevas palabras.

De esta manera, el alfabetizando comprende cómo se forman los términos, se apropia del mecanismo de combinación silábica, y puede ir avanzando en el aprendizaje más o menos rápidamente, a partir de una actividad creativa y no de un acto de donación de palabras.²⁰

2. La educación “bancaria” y su crítica

La propuesta educativa de Paulo Freire supone una radical crítica a la educación tradicional, que es calificada de “bancaria” y “domesticadora”. Freire desarrolla esta crítica, fundamentalmente, en su obra *Pedagogía del Oprimido*.

La educación tradicional es caracterizada por Freire como educación bancaria, aludiendo a que en ella el educando recibe depósitos del educador, al modo como se deposita dinero en un banco:

En este tipo de educación -en la cual uno da y otro recibe, uno sabe y otro no, uno piensa y el otro “es pensado”- los “educandos” tienen como única misión la de recibir unos **depósitos** transmitidos, la de guardarlos y archivarlos.

La educación bancaria es domesticadora, quiere controlar la vida y la acción, empujando a los hombres a integrarse al mundo e inhibiendo así su poder creador y de actuación.²¹

Esta educación bancaria se sustenta en una concepción de lo que es el conocimiento, que Paulo Freire no comparte. Supone que el conocimiento es un objeto hecho de una vez para siempre, que se puede adquirir como si fuera una cosa.

Tradicionalmente se ha concebido el *conocer* como la incorporación a la conciencia de ciertos “contenidos”. De acuerdo a este supuesto, la educación consistiría en la transmisión de ellos a los educandos, labor realizada por el educador. Freire describe este proceso con las siguientes palabras:

[El saber] es como si fuese el “alimento” que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento que engorda.²²

²⁰ Cf. P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, pp.97-106.

²¹ INODEP, *Experiencias de concientización*, p.42.

²² P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, p.83.

La educación bancaria, para Freire, es domesticadora, en el sentido que produce el hábito de la pasividad. Los estilos de trabajo de este tipo de educación, son narrativos, disertantes; están centrados en la **sonoridad** de la palabra y no en su fuerza transformadora.²³

La mejor síntesis de la significación de esta educación domesticadora, es la que el mismo Freire hace en la *Pedagogía del oprimido*. Dice Freire que en la educación bancaria ocurre que:

- a) el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.
- b) el educador es quien sabe; los educandos, quienes no saben.
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) el educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.²⁴

3. La educación problematizadora

Frente a la concepción bancaria de la educación, Freire propone y defiende otro estilo educativo. Le denomina concepción “problematizadora” de la educación, puesto que su apuesta fundamental consiste en que los educandos son capaces de problematizar la realidad, son capaces de mirar críticamente el mundo, de hacerle preguntas, de buscar caminos para hallar respuestas.

Si se piensa en una imagen propuesta por Sartre²⁵, puede afirmarse que la educación problematizadora supera la “concepción alimenticia del saber”, en la medida que no espera que los conocimientos sean disueltos en las conciencias de los educandos, sino que éstos, como seres humanos activos y creadores, “estallen” hacia el mundo, buscando conocerlo.

Dice Sartre:

Contra la filosofía digestiva (...) Husserl no se cansa de afirmar que no se puede disolver las cosas en la conciencia. (...) La conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es por esencia relativo a ella. Es que Husserl ve en la conciencia un hecho irreductible que ninguna imagen física puede representar. Salvo, quizá, la imagen rápida y oscura del estallido. Conocer es “estallar hacia”, (...) [ir] más allá de uno mismo, hacia lo que no es uno mismo.²⁶

La educación problematizadora, en definitiva, requiere del **desafío** del mundo para realizarse.

²³ *Ibíd*, p.76.

²⁴ *Ibíd*, p.78.

²⁵ J.P. Sartre, “Una idea fundamental de la fenomenología de Husserl: la intencionalidad”. En *El hombre y las cosas*, pp-26-28.

²⁶ J.P. Sartre, *op.cit.*, pp.26-27.

Por otra parte, Freire sostiene que la educación problematizadora supera la contradicción educador-educando: “Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”.²⁷

La educación problematizadora pretende constituirse en una educación liberadora, una educación que ayude y motive al sujeto a pensar por sí mismo, a tener una posición activa frente a la vida, a creer en la comunicación con los otros, a dialogar. En síntesis, para Freire, el diálogo es la esencia de la educación liberadora; a través de él se construye el nuevo saber.

Finalmente, para que este diálogo sea auténtico, para que las palabras no tengan un sentido vacío o de mera palabrería, es necesario que exista una solidaridad entre reflexión y acción:

No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.²⁸

4. La concientización

Para Freire, el sentido de la educación liberadora es desencadenar un proceso de concientización en las personas involucradas en ella, esto es, un proceso de toma de conciencia crítica de la situación vivida.

El concepto de concientización²⁹ se ha prestado para críticas y confusiones, que aquí trataremos de clarificar.

Una vertiente crítica de Freire, nacida desde una óptica más bien conservadora, identifica concientización con **adoctrinamiento**. A partir de allí, se acusa a Freire de manipulador, de querer imponer una determinada opción política e ideológica.

Por otro lado, hay quienes afirman que Freire es un idealista, que sostiene que con un cambio de conciencia se puede transformar la realidad.

En relación con la primera crítica, puede decirse que Freire no confunde concientización con adoctrinamiento, puesto que el cambio en la conciencia, en la forma de ver el mundo, se produce en el contexto de un proceso educativo que ha intentado potenciar a los seres humanos como sujetos, es decir, como seres activos, como protagonistas del acto de conocimiento, como el ser concreto que sale fuera de sí, que “estalla” hacia la problemática del mundo desde una óptica crítica y creativa. Más adelante se abordará nuevamente esta temática.

Con respecto a la segunda observación, hay que decir que el concepto de concientización es un concepto que en el propio Freire ha tenido una evolución.

En los textos más tempranos, en particular en *La educación como práctica de la libertad* (1965), pareciera que el solo hecho de dialogar acerca de la realidad, permitiera un cambio de conciencia. El ser humano podría pasar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, sólo en virtud de un diálogo en torno a sus problemas vitales.

²⁷ P. Freire, *Pedagogía del Oprimido*, p.73.

²⁸ *Ibíd*, pp.103-104.

²⁹ Este término ha sido traducido en algunas versiones como *concienciación*.

Pero esta afirmación cambia ya en la *Pedagogía del oprimido* (1970), y de ahí en adelante. Cada vez con mayor claridad y fuerza, Freire plantea que el cambio de mentalidad no requiere sólo del diálogo crítico, sino sobre todo de una praxis social y política, de un aprendizaje de nuevas formas de organización social y de gestión comunitaria.

En una conversación en Cuba, Freire habla de la evolución de su pensamiento respecto de este tema:

Pero probablemente en mis primeros escritos, al llamarla concientización cometía un error de idealismo, que se encuentra fácilmente en mi primer libro. Consiste en lo siguiente: le daba tanto énfasis al proceso de concientización que era como si concientizando acerca de la realidad inmoral, de la realidad expropiadora, ya se estuviera realizando la transformación de esta realidad. Eso era idealismo.³⁰

En textos posteriores, Freire se refiere más bien al fenómeno de la **politicidad de la educación**, como concepto que refuerza la comprensión de la concientización:

Pero en el momento en que uno se pregunta sobre qué conocer, cuando uno se sitúa frente a los contenidos, a los programas, uno de inmediato se plantea, ¿a favor de quién se conoce esto?, ¿a favor de qué? Y cuando uno se pregunta, ¿qué hago yo como profesor?, ¿a favor de quiénes trabajo?, ¿a favor de qué trabajo?, hay que preguntarse de inmediato, ¿contra quiénes trabajo?, ¿contra qué trabajo? Y la contestación de esa pregunta pasa por la calidad política del que se la plantea, por el compromiso político del que la hace. En ese momento se descubre eso que yo llamo la politicidad de la educación, que es la cualidad que la educación tiene de ser política. Esto es, ni hubo nunca, ni habrá, una educación neutra. La educación es una práctica que responde a una clase, sea en el poder o contra el poder. Esto es la politicidad. Si lees nuevamente el primer libro mío tú no descubres esto. Y ahí estaba una de mis debilidades, una de mis ingenuidades. Mi alegría es que soy capaz de reconocer mis debilidades.³¹

En otro texto, Freire se refiere también a la historia de su proceso reflexivo, en lo que a este punto se refiere:

Fue la misma práctica al revelar su naturaleza política la que nos reeducó. Por ejemplo, (...) en mi primer libro, *La educación como práctica de la libertad*, no hay un sólo párrafo donde yo me refiera a la politización de la educación. Ni una sola vez siquiera. En relación a ese avance hubo un segundo momento, ya en los comienzos de mi exilio, en Chile, en que yo empecé a hablar de un aspecto político de la educación o **del** aspecto político de la educación. Y un tercer momento, que ocurrió durante el exilio en Europa, cuando yo digo: “No, no hay un aspecto político; la educación es política”. La educación tiene una politicidad, la política tiene una educabilidad, quiere decir que hay una naturaleza política del aspecto educativo, indiscutible.³²

En esta misma perspectiva pueden citarse aquí las palabras de Fernando Cardenal, S.J., ministro de educación durante el gobierno sandinista en Nicaragua:

³⁰ “Diálogo con Paulo Freire”, p.6.

³¹ *Ibíd*, p.8.

³² P. Freire, F. Betto, *Esa escuela llamada vida*, p.81.

Repito lo que nos decía el compañero muy amigo nuestro, muy amigo de Nicaragua, amigo de la Revolución y de esta Cruzada, el compañero Pablo Freire. Este tipo de Cruzada Nacional de Alfabetización no es un hecho pedagógico con implicaciones políticas, sino es un hecho político con implicaciones pedagógicas.³³

En síntesis, la noción de concientización es importante, en la medida que alude a un aspecto esencial del pensamiento freiriano, que dice relación con el mundo de lo político. Y como se trata de un pensamiento vivo y dinámico, ella va tomando forma lentamente y va siendo enriquecida por la reflexión del autor en torno a su propia práctica.

³³ H. Assmann, *Nicaragua triunfa en la alfabetización*, p.27.

II. ASPECTOS FILOSOFICOS DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE P. FREIRE

A. Teoría del conocimiento

El pensamiento educativo de Paulo Freire se fundamenta en una teoría del conocimiento, y este hecho nos conecta con la dimensión más propiamente filosófica de su reflexión. El mismo Freire dice:

(...) uno comprende que toda práctica educativa es cognoscitiva, que supone un acto de conocimiento, que no hay práctica educativa que no sea una cierta teoría del conocimiento en práctica.³⁴

En el libro *¿Extensión o comunicación?*, escrito en Chile en el período de la Reforma Agraria, Freire desarrolla varios elementos relacionados con el tema del conocimiento. Por ello, se ha considerado importante para este trabajo el ocuparse un poco más en detalle de dicho texto. En dicha obra, Freire afirma:

La reflexión filosófica se impone aquí como en muchos otros casos. No es posible eludirla, puesto que la Extensión pretende básicamente sustituir una forma de conocimiento por otra. Y basta que estén en juego formas de conocimiento para que ya no sea viable dejar de lado una reflexión filosófica.³⁵

Freire discute el concepto de “extensión”, término utilizado entonces para designar la actividad del profesional que trabaja en el área de la transferencia tecnológica, enseñando nuevas técnicas de trabajo a personas de otros grupos socioculturales.³⁶

Freire comienza su reflexión, exponiendo el “campo asociativo” de dicho concepto -es decir, las nociones vinculadas a él-. Dirá que la “extensión” está relacionada con las siguientes ideas:

Transmisión-Sujeto activo (el que transmite)-Contenido (que es elegido por el que transmite)- Recipiente (del contenido)- Entrega (de algo que es llevado por un sujeto que se halla por «detrás del muro» a quienes se encuentran «más allá del muro», «fuera del muro». De ahí que se hable de actividades extra-muros)-Mesianismo (por parte de quien extiende)-Superioridad (del contenido de quien entrega)-Inferioridad (de quienes reciben)-Mecanicismo (en la acción de quien extiende)- Invasión cultural (a través del contenido llevado, que refleja una visión del mundo de quienes llevan, que se superpone a la de quienes pasivamente reciben).³⁷

³⁴ “Diálogo con Paulo Freire”, p.8.

³⁵ P. Freire, *¿Extensión o comunicación?*, p.23.

³⁶ En Chile se usó el término en el período de la Reforma Agraria (alrededor de 1965), para designar el trabajo que realizaban los agrónomos con los campesinos, enseñándoles nuevas técnicas de producción.

³⁷ Cf. P. Freire, *¿Extensión o comunicación?*, p.19.

Freire dirá que el concepto de *extensión*, tal como está planteado, niega al ser humano -que padece la acción- su capacidad creativa y transformadora, además de negar la formación y la constitución del conocimiento auténtico.³⁸

¿En qué consiste, entonces, ese auténtico conocimiento que Freire defiende?

Conocer no es el acto a través del cual un sujeto transformado en objeto, recibe dócil y pasivamente los contenidos que otro le regala o impone. El conocimiento, por el contrario, implica una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Implica su acción transformadora sobre la realidad, una búsqueda constante, invención y reinención, la reflexión crítica de uno sobre el acto mismo de conocer (...). Conocer es tarea de sujetos, no de objetos. Y es como sujeto, y solamente mientras sea sujeto, que el hombre puede realmente conocer.³⁹

Una primera nota que define lo que Paulo Freire entiende por conocimiento, entonces, es que puede ser vivenciado por el ser humano, hombre y mujer, **sólo en tanto sujeto**. En una situación en que al ser humano le es negada su condición de sujeto, también se le está limitando su posibilidad de conocimiento auténtico.

Es interesante profundizar un poco más en lo que Freire está pensando cuando habla de “sujeto”. En primer lugar, resultará útil distinguir las múltiples acepciones del término: se puede hablar de “sujeto” desde un punto de vista lógico (el “concepto-sujeto”); desde un punto de vista ontológico (el “objeto-sujeto”); desde un punto de vista gnoseológico (el “sujeto cognoscente”); y desde un punto de vista psicológico (el “sujeto psicofísico”).⁴⁰

En general, en los textos de Freire se está pensando en el **sujeto cognoscente**, haciendo el énfasis en la necesidad de que el ser humano se constituya en el **actor** del proceso, en su realizador. En ese sentido, también Freire se refiere al sujeto psicofísico, al hombre y la mujer concretos que deben ser asumidos, en el proceso educativo tanto como en la vida social, en su condición de seres libres, activos y autónomos.

Así, cuando el hombre o la mujer son reducidos a objetos, por una práctica educativa autoritaria, o por un trabajo alienante, o por relaciones humanas inauténticas, o por condiciones de vida de miseria, al ser despojados de su calidad de seres activos y creadores, también están siendo limitados en su capacidad de involucrarse en procesos de construcción de conocimiento.

Una segunda nota respecto del conocimiento, consiste en que éste es considerado una **construcción** del ser humano en sus relaciones con el mundo. Lo que prima en el fenómeno del conocimiento, es la praxis social; ésta es el lugar donde el conocimiento es constituido.

Para Freire, “las relaciones hombre-mundo [son] parte constitutiva del conocimiento humano”.⁴¹ El conocimiento auténtico se forja en el proceso de acción-reflexión-acción.

Un tercer elemento propuesto por Freire, es que el conocimiento no es algo que pueda **donarse** a otro; el saber no es un objeto transferible en un eventual intercambio, sino que debe ser continuamente creado y re-creado por los seres humanos en su diálogo con el mundo.

³⁸ Cf. *ibíd*, p.20.

³⁹ *Ibíd*, p.23.

⁴⁰ Cf. concepto “sujeto”, en José Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía*.

⁴¹ P. Freire, *op.cit.*, p.22.

Otro aspecto muy importante de la teoría freiriana del conocimiento, es el siguiente: tradicionalmente, se ha considerado el problema del conocimiento ligado a la relación sujeto-objeto. En ella, el sujeto en cuestión es el *individuo*. Freire propone ir más allá, al afirmar la necesidad de la presencia del otro: **el conocimiento es auténtico y verdadero cuando es vivenciado como diálogo de sujetos cognoscentes en torno a un objeto cognoscible**. El lugar donde más propiamente se construye el conocimiento, es en el diálogo de los hombres y mujeres entre sí, mediatizados por su práctica social:

Si conocer es actuar, es reflexionar sobre la propia actuación, es asumir también una postura crítica de **sujeto cognoscente cuyo término no es el objeto cognoscible, sino otro sujeto cognoscente**, ambos mediatizados por su realidad.⁴²

En definitiva, el conocimiento es “esta dialogicidad de los sujetos en torno del objeto cognoscible”.⁴³

Otro aspecto esencial de la teoría del conocimiento de Paulo Freire, es el que dice relación con el sentido, con la orientación del conocimiento. Para él, no hay un saber neutral, sino que el verdadero saber tiene que ver con la capacidad crítica del sujeto, con su capacidad de descubrir la relación correcta entre los fenómenos, develando lo que las apariencias ocultan, percibiendo la realidad como una totalidad. El conocimiento, para Freire, tiene que ver con la capacidad del sujeto de percibir críticamente la realidad: “El conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo y se perfecciona en la apropiación crítica de estas relaciones”.⁴⁴

Así como el saber no es neutral, tampoco lo es la educación ni la teoría del conocimiento que la inspire:

En un mundo que se manifiesta como opresor, conocer no es tan sólo objetivar un mundo-en-sí, teóricamente neutro, sino un mundo-para-alguien, ante el cual el pueblo oprimido (...) necesita poder decir su palabra.⁴⁵

El lugar privilegiado de construcción de conocimiento, es el proceso de educación dialógica, problematizadora. En ella, a través del diálogo creador, se crea y se re-crea el conocimiento humano:

El modelo se basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo; y forma para la participación en la sociedad. Como se ha visto, tiene que ser así, participatorio, (...) porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha. Sólo hay verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos.⁴⁶

Freire postula la existencia de una íntima vinculación entre **teoría y praxis** y, de acuerdo a ello, discute las múltiples dicotomías que la cultura dominante propone en torno al problema del

⁴² *Ibíd*, p.23. El destacado es de la autora.

⁴³ *Ibíd*, p.23.

⁴⁴ *Ibíd*, p.30.

⁴⁵ P. Freire, J.L. Fiori, E.M. Fiori, *Educación liberadora*, p.5.

⁴⁶ M. Kaplún, *El comunicador popular*, p.53.

conocimiento. Así, por ejemplo, cuestiona que exista una diferencia absoluta o radical entre trabajo manual y trabajo intelectual:

Nosotros que nos llamamos pueblo educado y civilizado, los académicos, los intelectuales -y vuelvo a repetir **nosotros**, no quiero excluirme-, estamos tan alienados, tan domesticados, tan ideológicamente condicionados en nuestra experiencia existencial e intelectual, que hemos creado una terrible dicotomía entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. La educación, en vez de ser el acto de conocer, es un acto de transferencia del conocimiento. Creemos que el conocimiento es algo que podemos poseer. Dividimos el mundo entre aquellos que saben y aquellos que no saben, aquellos que trabajan manualmente y aquellos que no trabajan manualmente... De esta manera, en vez de tocar la realidad, tocamos los conceptos. Y los conceptos se vacían y pierden su relación dialéctica con los hechos.⁴⁷

Paulo Freire sostiene que “entre los hombres, no hay absolutización de la ignorancia ni absolutización del saber. Nadie sabe todo, nadie ignora todo”.⁴⁸ De ahí que deba buscarse, a través de la puesta en común de experiencias, la **construcción** de nuevos conocimientos, en lugar de ser donados por “los que saben”.

No hay que interpretar esta opción de Freire en el sentido de un rechazo al trabajo intelectual, sino como un intento de darle a éste otro carácter y otra orientación. Así, en el texto *Hacia una pedagogía de la pregunta*, donde Freire dialoga con el filósofo chileno Antonio Faúndez, éste hace una interesante afirmación, que es compartida por ambos:

Con una experiencia de ese tipo (...) se descubre el verdadero trabajo intelectual. El trabajo en que la teoría, la práctica y todo lo que se hace intelectualmente se hace con la finalidad de comprender la realidad y, de ser posible, transformarla -ése es un trabajo que no se pierde en un juego de ideas.⁴⁹

Este estilo de trabajo intelectual supone también una nueva valoración del **otro**. En el texto antes citado, Antonio Faúndez afirma:

Pienso que, para que nuestro contexto se enriquezca todavía más, en nuestra mente, en nuestro cuerpo, en nuestras emociones, necesita de un otro contexto. En el fondo -y tú sabes de esto, como todos lo sabemos- para descubrimos necesitamos mirarnos en el Otro, comprender al Otro para comprendernos, entrar en el Otro.

[Según Fichte] “el Yo crea al no-Yo para conocerse a sí mismo”. Nosotros no creamos el no-Yo, no estamos en el idealismo, nuestro no-Yo es objetivo, no es creación nuestra. El no-Yo es ese contexto prestado, como tú lo llamas, pero que es necesario para enriquecer nuestra vivencia y nuestro contexto de origen.⁵⁰

Freire reflexiona también en torno a la significación existencial del acto de conocer, y afirma que el conocimiento trae consigo la posibilidad de la alegría:

⁴⁷ P. Freire y otros, *Teología negra, teología de la liberación*, pp.102-103.

⁴⁸ P. Freire, *Sobre la acción cultural*, p.36.

⁴⁹ P. Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, p.20.

⁵⁰ *Ibíd*, p.26.

Para mí, una escuela revolucionaria tiene que ser una escuela de alegría, pero no de irresponsabilidad. (...) La escuela, igualmente, tiene que ser un espacio y un tiempo de satisfacción. El acto de conocer que la escuela debe hacer, debe crear, debe estimular, no puede ser un acto de tristeza ni de dolor solamente. Y es obvio que conocer demanda sufrimiento, pero hay en la intimidad, en el movimiento interno del acto de conocer, una alegría, que es la alegría de quien conoce. La escuela tiene que crear esto; crear una disciplina seria, rigurosa, pero que no olvide la satisfacción.⁵¹

Hasta ahora se han visto las características de lo que Freire postula como el auténtico conocimiento, y que es el fundamento de la propuesta educativa liberadora.

A continuación, se intentará describir los distintos **niveles de conocimiento** que, según Freire, se dan en el seno del mundo sociocultural latinoamericano.

Paulo Freire intenta comprender al ser humano desde la perspectiva de las relaciones hombre-mundo. De acuerdo al tipo de relación que exista, se dan distintos niveles de conocimiento. Freire distingue dos niveles: el **ingenuo** y el **crítico**.

Dentro del nivel ingenuo de conocimiento, se dan dos matices distintos: el constituido por el dominio de la mera opinión, de la “doxa”; y el configurado por el pensamiento mágico.

¿Qué ocurre con el dominio de la “doxa”? Freire dirá que, en este nivel de conocimiento, el ser humano

transforma y aprehende la presencia de las cosas (...). Éste es el campo en que los hechos, los fenómenos naturales, las cosas, son presencias aprehendidas por los hombres, pero no develadas en sus auténticas interrelaciones.⁵²

Los fenómenos aparecen como **presencias** relacionadas entre sí, pero las verdaderas relaciones entre ellas no alcanzan a ser vistas.⁵³

Respecto del pensamiento mágico, Freire dice que en él existe también un vínculo entre los fenómenos percibidos, pero éste no alcanza a ser descubierto en su realidad objetiva.

¿Cómo se llega al pensar mágico? Según el autor, ocurre que al percibir un hecho concreto de la realidad, sin poder

mirarlo desde dentro, perplejo frente a la apariencia de misterio, inseguro de sí, el hombre se torna mágico.

Imposibilitado de captar el desafío que lo abruma en sus relaciones auténticas con otros hechos, su tendencia indiscutible y comprensible es buscar más allá de las relaciones verdaderas la razón explicativa para el dato percibido.⁵⁴

Para Freire, el pensar mágico tiene una lógica interna, “se halla indestructiblemente ligado a un lenguaje, a una estructura y a una forma de actuar”.⁵⁵ Pero la percepción mágica de la realidad no permite

⁵¹ “Diálogo con Paulo Freire”, p.5.

⁵² P. Freire, *¿Extensión o comunicación?*, p.24.

⁵³ Cf. *ibíd.*

⁵⁴ *Ibíd.*, p.25.

⁵⁵ *Ibíd.*, p.26.

captar las relaciones objetivas entre los fenómenos, no permite **ad-mirar** el mundo, objetivarlo, para descubrir las verdaderas interrelaciones entre los hechos. El hombre, inmerso en la percepción mágica del mundo, no logra salir fuera de él, sobreponérsele, para admirarlo en perspectiva:

Se encuentran de tal forma cerca del mundo natural que se sienten más como partes de él que como sus transformadores. Entre ellos y su mundo natural (y también necesariamente cultural), hay un fuerte cordón umbilical que los liga.

Esta proximidad, en la cual casi se confunden con el mundo natural, les dificulta la operación de ad-mirarlo, en la medida que la proximidad no les permita ver lo ad-mirado en perspectiva. La captación de los nexos que ligan un hecho a otro, al no poder darse en forma verdadera (...), provoca una comprensión también no verdadera de los hechos que, a su vez, está asociada a la acción mágica.⁵⁶

Para Freire, tanto el dominio de la pura “doxa”, como el del pensamiento mágico, corresponden a un nivel ingenuo de conocimiento, que también es considerado pre-científico:

Lo que no se puede negar es que, sea en el dominio de la pura “doxa” o en el del pensar mágico, estamos frente a formas ingenuas de captación del mundo, de la realidad objetiva. Estamos ante formas desarmadas de conocimiento o de conocimiento precientífico.⁵⁷

Un segundo nivel de conocimiento, es el nivel crítico o científico. Mientras el nivel ingenuo de conocimiento se mantiene en el campo de la percepción sensible, el dominio crítico, partiendo de lo sensible, intenta alcanzar la **razón** de la realidad.

La percepción científica es la que mejor garantiza la visión del mundo como una **totalidad**:

Es una apropiación que hace el hombre de la posición que ocupa en su aquí y en su ahora, de lo que resulta y al mismo tiempo provoca descubrirse en una totalidad, en una estructura, y no adherido a ella o a las partes que la constituyen.⁵⁸

Para Freire, ambos dominios cognitivos están “condicionados por la propia estructura social en que se encuentran los hombres”.⁵⁹ El ser humano existe en su relación con el mundo y, en esa relación, crea cultura:

En estas relaciones con el mundo, a través de su acción sobre él, el hombre se encuentra marcado por los resultados de su propia acción. Actuando, transforma; transformando, crea una realidad que, a su vez, envolviéndolo, condiciona su forma de actuar.⁶⁰

De este modo, tanto el saber científico como las formas ingenuas de conocimiento, no pueden ser comprendidos fuera de lo que Freire llama sus “condicionamientos histórico-sociológicos”.⁶¹

⁵⁶ *Ibíd*, pp.26-27.

⁵⁷ *Ibíd*, p.27.

⁵⁸ *Ibíd*, p.28.

⁵⁹ *Ibíd*, p.27.

⁶⁰ *Ibíd*, p.24.

⁶¹ *Ibíd*, p.29.

Como vemos, en los textos tempranos de Paulo Freire hay una fuerte valoración de lo que él llama pensamiento crítico, que muchas veces se identifica con la racionalidad científica.

Con el transcurso de los años, irá matizando esta perspectiva, y si bien no abandona esta opción, enfatizará que los procesos educativos desarrollados con los sectores populares tienen su punto de partida en lo que el propio pueblo dice, piensa y siente. Así lo expresa, por ejemplo, en su diálogo con Antonio Faúndez y, más tarde, en una conversación sostenida en Cuba. En ésta, Freire dirá:

Esta afirmación tuya me lleva a una cuestión fundamental de la educación popular y a una reflexión fundamental de carácter político-filosófico. Se trata de la cuestión del sentido común y el saber riguroso, en otras palabras, de la relación entre sabiduría popular y conocimiento científico o académico. Hablabas de mi respeto a este saber de experiencia que tiene el pueblo, y yo insisto en este respeto. Incluso insisto en que la educación popular tiene ahí su punto de partida, pero nunca su punto de llegada. (...) estoy absolutamente convencido de que si bien el educador progresista y revolucionario no puede alojarse en el sentido común y quedar satisfecho con eso en nombre del respeto a las masas populares, tampoco puede olvidarse de que ese sentido común existe. No se puede negar su nivel de saber. (...) Cuando yo afirmo que es a partir de la sabiduría popular, de la comprensión del mundo que tienen los niños populares, su familia, su pueblo, que debe comenzar la educación popular, no estoy diciendo que es para quedarse ahí, sino para partir de ahí y así superar las ingenuidades y las debilidades de la percepción ingenua.⁶²

Freire propone, además, una valoración de las formas de conocimiento y del lenguaje del pueblo:

(..) hay que conocer cómo el pueblo conoce, hay que saber cómo el pueblo sabe. Hay que saber cómo el pueblo siente, cómo el pueblo piensa, como el pueblo habla. El lenguaje popular tiene una sintaxis, una estructura de pensamiento, una semántica, una significación de los significados que no puede ser, no es igual a la nuestra, de universitarios. Y hay que conocer esto. (...) Las masas populares brasileñas, los niños populares tienen que aprender la sintaxis dominante para poder luchar mejor contra la clase dominante. No porque sea más bella la sintaxis dominante, no porque sea mejor y más correcta, porque yo te diría un poco enfáticamente que para mí el lenguaje popular, tanto allá como acá, es muy rico, precisamente por el uso de las metáforas, de la simbología. El lenguaje popular es mucho más poético, porque necesita ampliar el vocabulario y lo hace a través de la metáfora. (...) quiero defender el derecho que el pueblo tiene a ser respetado en su sintaxis y en su estructura de pensamiento. Ésta es una de mis luchas.⁶³

Tal vez pueda afirmarse que en el pensamiento de Paulo Freire, hay una **tensión** entre la opción por el pensamiento crítico, racional, y la necesidad de respetar el conocimiento propio de los sectores populares. No se trata de absolutizar una forma u otra de conocimiento, sino de que ambas se enriquezcan mutuamente. En otro lugar de este trabajo se volverá sobre este tema.

Para finalizar esta reseña sobre la teoría del conocimiento planteada por Paulo Freire, hay que señalar que estas dos dimensiones de la gnoseología freiriana, a saber, la caracterización del conocimiento auténtico y la distinción entre percepción ingenua y crítica, se articulan en su propuesta educativa: por una parte, el conocimiento es construcción humana, y esto supone la comparecencia del hombre como

⁶² “Diálogo con Paulo Freire”, p.6.

⁶³ *Ibíd*, p.7.

sujeto del proceso formativo. En el transcurso de éste, pueden generarse diversos modos de conocer (ingenuos o críticos), que van siendo creados y re-creados en el diálogo con otros sujetos.

B. ANTROPOLOGÍA

1. Teoría de la conciencia

Paulo Freire realiza una importante reflexión en torno al tema de la conciencia humana, pues éste es el ámbito donde fundamentalmente opera la pedagogía.

Los rasgos que configuran esta reflexión provienen, en lo esencial, de la fenomenología de Husserl.⁶⁴ La lectura (y por tanto la interpretación) freiriana de los conceptos de Husserl, marcan con fuerza los textos que Freire escribe en nuestro país. Así, sus libros *Sobre la acción cultural* y *Pedagogía del oprimido* recogen importantes aportes de la fenomenología, junto con incluir también otras ideas, tomadas tanto del campo de la educación como de la teoría política.

A continuación se expondrán algunos conceptos importantes desarrollados por Freire, que tienen una matriz fenomenológica: a) el hombre entendido como un cuerpo-conciente; b) la intencionalidad de la conciencia; c) el hombre como proyecto, como lanzado al mundo (no para la muerte -al modo de Heidegger- sino para la esperanza) y d) la intersubjetividad.

a) El hombre como un cuerpo-conciente

Se abordará este tema dándole relevancia a la valoración que Freire hace de la corporalidad.

En muchos textos, el autor habla del ser humano como un cuerpo-conciente, evitando toda posible dicotomía entre ambas dimensiones. Esto resulta particularmente importante para la filosofía, en la perspectiva de integrar en este quehacer humano no sólo lo intelectual, sino también lo vital, en el más rico sentido de la palabra.

Freire propone superar la «anulación del cuerpo» en la vida cotidiana y en la actividad reflexiva:

El cuerpo humano, viejo o joven, gordo o flaco, no importa de qué color, el cuerpo consciente, que mira las estrellas, es el cuerpo que escribe, es el cuerpo que habla, es el cuerpo que lucha, es el cuerpo que ama, que odia, es el cuerpo que sufre, es el cuerpo que muere, ¡es el cuerpo que vive!⁶⁵

Paulo Freire existencializa estas afirmaciones, narrando la experiencia de su vida cotidiana en Europa, en sus años de exilio:

Una de estas diferencias con las que conviví, pero jamás incorporé a mi forma de estar siendo, era cierta asociación, no siempre explícita ni tampoco generalizada, entre cuerpo y pecado. En Europa, en Estados Unidos, en muchas ocasiones esta asociación era transparente en el comportamiento de la gente. (...) No fue rara la vez en que habiendo puesto, con afecto, mi mano sobre el hombro de

⁶⁴ Como un dato contextual, es interesante señalar que Freire conoce más en profundidad el pensamiento de Husserl durante su estadía en Chile.

⁶⁵ P. Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, p.32.

alguien, la tuve, de pronto, en el aire, cuando, el cuerpo tocado, curvándose, rechazaba el contacto del mío.⁶⁶

Otro aspecto de la cotidianidad diferente que Freire relata, dice relación con la expresión, corporal o verbal, de los sentimientos:

Otro de estos “diferentes” es lo que tiene que ver con los sentimientos que, se dice, deben controlar su expresión, en nombre del respeto al otro. El sentimiento de alegría, de tristeza, de cariño, de afecto, de amor, todo esto tiene que ser rigurosamente disciplinado. (...) Esto fue otra cosa con la que tuve que luchar. Y fue también difícil porque, como brasileño del Nordeste, efusivo, a veces no me puedo contener y me desbordo. Sin anularme, sin embargo, tuve que controlarme para no herir demasiado a los otros.⁶⁷

También en la práctica pedagógica, Freire propone superar esta mencionada “anulación del cuerpo”. En un diálogo con Frei Betto, en que éste relata una experiencia educativa realizada en una cárcel, Freire comenta:

... usted toca una cosa fantástica que es exactamente el cuerpo humano. Toca una cosa que las prácticas pedagógicas generalmente suelen mantener distante. Como es asumir concientemente el cuerpo, en cuanto cuerpo conciente (...). Entonces, vea, al proponer y al realizar el ejercicio del que estaba hablando, más que descubrir la boca como órgano de expresión, los presos se asumían como **seres de expresión**.⁶⁸

En definitiva, para Freire, el cuerpo no es un agregado de la psiquis ni del intelecto, sino que constituye al ser humano como **sujeto expresivo**.

Así, se encuentra en Freire un intento de unir lo vital y lo intelectual en su reflexión y en su práctica educativa, en tanto actividad realizada por un hombre concreto, ligado a un mundo particular, con una experiencia y una historia propias. La reflexión de Freire está lejos de la dicotomía entre “cuerpo” y “alma”, por el contrario, ella acoge ambas dimensiones como constitutivas del fenómeno humano, desde una perspectiva integradora.

Como se señaló anteriormente, Freire recoge varios elementos de la propuesta filosófica de Edmund Husserl y, entre ellos, esta idea del ser humano como cuerpo-conciente:

Husserl, filósofo alemán contemporáneo, aplica su método fenomenológico al problema de la comprensión del cuerpo y distingue entre **Körper** y **Leib**. **Körper** es el cuerpo mecánico, geométrico, que pertenece a las cosas extensas cartesianas. (...) En cambio, **Leib** es cuerpo, en tanto que organismo mío, en cuanto vivido por mí, como corporalidad.⁶⁹

Utilizando el lenguaje de Husserl, entonces, puede afirmarse que Freire se sitúa en el mundo del **Leib**, de la corporalidad, que expresa el mundo del sujeto.

⁶⁶ *Ibíd.*

⁶⁷ *Ibíd.*, pp.32-33.

⁶⁸ P. Freire, F. Betto, *op.cit.*, p.108. El destacado es de la autora.

⁶⁹ L. Flores, “Fenomenología del cuerpo”, p.20.

Otras notas de la corporalidad son descritas por fenomenólogos posteriores:

Los fenomenólogos posthusserlianos despliegan el nuevo mundo del **Leib**. Examinemos qué sentido adquiere en uno de éstos: Merleau-Ponty. Para éste, el arte releva a la física y a la matemática como modelos para entender el cuerpo: “No es al objeto físico que el cuerpo puede ser comparado, sino más bien a la obra de arte”. (...) Otro aspecto decisivo es que el cuerpo no tiene que ser considerado aisladamente, sino contextualmente: “Ser cuerpo, es estar anudado a un cierto mundo”.⁷⁰

Freire recoge esta perspectiva en sus reflexiones en torno a la vivencia del exilio en Europa, donde, como ya se indicó, tuvo que aprender a reorientar, en alguna medida, su expresión y comunicación corporal, que antes estuvieron “anudadas” a un mundo latinoamericano.

b) Intencionalidad de la conciencia

Un segundo aspecto reflexivo que Freire recoge de la filosofía de Husserl, es la idea de la *intencionalidad de la conciencia*.

El profesor chileno Luis Flores, sobre esta idea fundamental de la filosofía de Husserl, dice:

Una de las notas esenciales de la conciencia es su intencionalidad. Esto implica que la conciencia es siempre conciencia **de** algo: todo pensar es pensar algo, toda percepción es percepción **de** algo, todo amar es amar **a** alguien.⁷¹

En similares términos se expresa Freire:

En lugar de una conciencia “cosa”, la concepción humanista entiende, con los fenomenólogos, la conciencia como un despegarse del hombre hacia el mundo. No es un recipiente que se llena, es un ir hacia el mundo para captarlo. Lo propio de la conciencia es estar dirigido a algo. La esencia de su ser es su intencionalidad (...) de ahí que toda conciencia sea siempre conciencia *de*. Aun cuando la conciencia realiza la vuelta sobre sí misma (...) sigue conciencia *de*. En este caso, conciencia de conciencia; conciencia de sí misma.⁷²

Íntimamente relacionada con esta idea de intencionalidad de la conciencia, está la idea de la indivisibilidad entre conciencia y mundo. Las imágenes propuestas por Jean-Paul Sartre son muy claras al respecto:

Ser es estallar en el mundo, es partir de una nada de mundo y de conciencia para de pronto estallarse-conciencia-en-el-mundo. (...) A esta necesidad que tiene la conciencia de existir como otra cosa que ella misma, Husserl la llama “intencionalidad”.

⁷⁰ *Ibíd*, p.21.

⁷¹ *Ibíd*.

⁷² P. Freire, *Sobre la acción cultural*, pp.26-27.

(...) en fin de cuentas, todo está afuera, todo, inclusive nosotros mismos: fuera, en el mundo, entre los demás. No es en no sé qué retiro donde nos descubriremos, sino en el camino, en la ciudad, entre la muchedumbre, como una cosa entre las cosas, un hombre entre los hombres.⁷³

La conciencia humana es un constante movimiento hacia el mundo; no capta objetos aislados, sino objetos dentro de un contexto. Al respecto, Luis Flores agrega:

Por último, la intencionalidad no sólo se refiere al objeto, sino que también al entorno del cual éste forma parte. Por lo tanto, el objeto es intencionado con horizonte y los horizontes se superponen en círculos concéntricos hasta el horizonte-límite.⁷⁴

En numerosos textos, Freire enfatiza el tema de esta coexistencia ontológica de conciencia y mundo:

Hombre y mundo, mundo y hombre, “cuerpo consciente”, están en constante interacción; el uno implicando al otro. Solamente así, es posible ver a ambos; es posible comprender al hombre y al mundo sin distorsionarlos.⁷⁵

Más adelante, Freire agrega:

Mientras la concepción anteriormente criticada, que trata la conciencia naturalistamente, establece una separación absurda entre conciencia y mundo, para la visión aquí discutida, conciencia y mundo se dan simultáneamente. Intencionada al mundo, éste se hace mundo de la conciencia.⁷⁶

En síntesis, para Freire el ser humano puede definirse con la expresión “hombre-mundo”.

La intencionalidad de la conciencia tiene que ver también con la comprensión del cuerpo propio y del de los demás:

Para una fenomenología del cuerpo, la intencionalidad es fundamental: el cuerpo es cuerpo **para** una conciencia que lo tematiza con un sentido. La intencionalidad se despliega en dos direcciones: una, respecto del cuerpo que está aquí -el más inmediato y próximo a mí-, y otra, respecto de las relaciones entre esos cuerpos que están ahí o allá y este cuerpo.⁷⁷

Entre “este cuerpo” y “esos cuerpos”, se da un juego de perspectivas, en el que se constituye una “intercorporalidad”.⁷⁸ Freire revisa la experiencia de constitución de esta intercorporalidad en una cotidianeidad diferente, a partir de su experiencia de exilio en Europa, como se señaló más arriba. Es importante tener en cuenta este tema más adelante, cuando se trate el asunto de la intersubjetividad.

⁷³ Jean-Paul Sartre, op.cit., pp.27-28.

⁷⁴ L. Flores, op.cit., p.22.

⁷⁵ P. Freire, *Sobre la acción cultural*, p.21.

⁷⁶ *Ibíd*, p.27.

⁷⁷ L. Flores, op.cit., p.22.

⁷⁸ Cf. *ibíd*, pp.29-30.

c) El hombre como proyecto

Un tercer punto relacionado con esta teoría freiriana de la conciencia, dice relación con la concepción del hombre y la mujer como **proyectos**. Para Freire, el ser humano es un ser que busca, un ser en movimiento, un ser en construcción:

Como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión (...) el hombre es un ser de la búsqueda permanente. No podría existir el hombre sin la búsqueda, como tampoco existiría la búsqueda sin el mundo.⁷⁹

d) La intersubjetividad

Husserl parece no resolver el problema de si la intersubjetividad es o no la condición originaria de la(s) conciencia(s) humana(s). Aparentemente, Husserl plantearía más bien que la conciencia de cada sujeto individual constituye, en un segundo momento, por así decirlo, el ámbito de lo intersubjetivo:

En cuanto el sujeto intenciona a otro sujeto como sujeto, la operación intencional constituye la intersubjetividad que es concreta en cuanto está formada por mónadas concretas.⁸⁰

Sobrepasa los límites de este trabajo el zanjar esta discusión; se menciona para señalar que allí existe un problema teórico importante, respecto del cual Paulo Freire tiene una posición.

Freire sostiene que la intersubjetividad es la condición más propiamente humana, y es para él el dato originario que sostiene su reflexión. Ernani Maria Fiori, pensador brasileño, en la introducción a la *Pedagogía del Oprimido*, afirma, a propósito de la intersubjetividad:

La conciencia se constituye como conciencia del mundo. Si cada conciencia tuviera su mundo, las conciencias se ubicarían en mundos diferentes y separados, cual mónadas incomunicables. Las conciencias no se encuentran en el vacío de sí mismas, porque la conciencia es siempre, radicalmente, conciencia del mundo. Su lugar de encuentro necesario es el mundo que, si no fuera **originariamente** común, no permitiría la comunicación. Cada uno tendrá sus propios caminos de entrada en este mundo común, pero la convergencia de las intenciones que la significan es la condición de posibilidad de las divergencias de los que, en él, se comunican. De no ser así, los caminos serían paralelos e intraspasables. Las conciencias no son comunicantes porque se comunican; al contrario, se comunican porque son comunicantes. **La intersubjetividad de las conciencias es tan originaria cuanto su mundanidad o su subjetividad.**⁸¹

La intersubjetividad, como elemento constitutivo del ser del hombre, exige ser tomado en cuenta a la hora de hacer una propuesta pedagógica. Freire, en coherencia con esto, enfatiza el **diálogo** como momento de encuentro intersubjetivo:

⁷⁹ P. Freire, *Sobre la acción cultural*, p.21.

⁸⁰ E. Paci, *Función de las ciencias y significado del hombre*, p.362.

⁸¹ E.M. Fiori, "Aprender a decir su palabra", en Freire, *Pedagogía del oprimido*, pp.17-18. El destacado es de la autora.

El diálogo fenomeniza e historiciza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. (...) El diálogo (...) es, pues, el movimiento constitutivo de la conciencia que, abriéndose a la finitud e, incesantemente, busca reencontrarse más allá de sí misma. Conciencia del mundo, se busca ella misma en un mundo que es común; porque este mundo es común, buscarse a sí misma es comunicarse con el otro. (...) Mientras más se intersubjetiva, más densidad subjetiva gana el sujeto.⁸²

Finalmente, hay que recordar que, para Freire, el fenómeno de la intersubjetividad implica la intercorporalidad.

Se han analizado, hasta ahora, importantes conceptos de Paulo Freire desde un punto de vista fenomenológico. Con todo, hay que decir que la teoría freiriana de la conciencia no sólo acusa la influencia de la fenomenología, sino también de una perspectiva que podríamos llamar historicista, asumida por el autor.

Para Freire, la conciencia no es sólo su presente, sino que es algo que *ha llegado a ser*, y en ese sentido es **conciencia histórica**. Esta conciencia histórica humana, se ha ido formando lentamente, a través de un proceso de búsqueda, de cuestionamiento, de preguntarle al mundo y a los otros:

No tengo duda alguna de que la mujer y el hombre, al empezar a no ser solamente animales, al transformarse en este tipo de animal que somos, lo hicieron preguntando. Se engendraron socialmente preguntando. Cuando no se hablaba todavía el lenguaje que hoy tenemos, el cuerpo ya preguntaba. En el momento en que se hicieron humanos, el hombre y la mujer prolongaron sus brazos en un instrumento que les sirvió para seguir conquistando el mundo, y con el cual consiguieron su estabilidad y su alimento. En ese momento, independientemente de si hablaba o no, ya se preguntaban y preguntaban. Entonces, desarrollar una pedagogía que no pregunte, sino que sólo conteste preguntas que no han sido hechas, parece herir una **naturaleza histórica**, no metafísica, del hombre y de la mujer.⁸³

Así, Freire incorpora también la dimensión histórica para entender la conciencia humana, resultando así, al unirla a la mirada fenomenológica, una imagen bastante completa de lo que puede ser ella.

2. Teoría de la alienación

Este aspecto del pensamiento de Paulo Freire nos conecta con la dimensión marxista que él acoge en su reflexión. Freire reconoce la influencia de sus lecturas de Marx, Gramsci, Luckács y otros autores críticos de las relaciones sociales.

A lo largo de la historia del pensamiento crítico, se ha ido configurando lo que podríamos llamar una **teoría de la alienación**, a la que diversos autores han ido haciendo aportes, dándole distintos matices y énfasis. No se trata de una teoría homogénea, sino que ofrece variadas perspectivas, en la medida en que se ha constituido en relación con distintos contextos.

⁸² *Ibíd*, p.19.

⁸³ “Diálogo con Paulo Freire”, p.6. El destacado es de la autora.

En términos generales, distintos autores coinciden en que la alienación consiste en el fenómeno de **pérdida de sí mismo**. El ser humano se aliena, se aparta de sí, producto de fuerzas mayores que lo dominan y que se proponen despojarlo de su humanidad.

Se expondrán brevemente algunos hitos de esta perspectiva teórica.

En primer término, hay que decir que el concepto de alienación arranca de G. W. F. Hegel, quien, en la *Fenomenología del Espíritu*, describe las “configuraciones” (o momentos del desarrollo) de la conciencia en la historia. En particular, al hablar de la “conciencia desventurada”, se refiere a ella como el alma enajenada o dividida, como la conciencia que acoge en su interior una contradicción o escisión:

Esta conciencia desventurada, desdoblada en sí misma, debe ser, por tanto, necesariamente, puesto que esta contradicción de su esencia es para sí una sola conciencia, tener siempre en una conciencia también la otra, por donde se ve expulsada de un modo inmediato de cada una, cuando cree haber llegado al triunfo y a la quietud de la unidad.⁸⁴

La conciencia experimenta, entonces, un sentimiento de desgarramiento y desunión, un sentimiento de alejamiento y, en definitiva, de enajenación.

Más adelante, Ludwig Feuerbach aborda el tema de la alienación religiosa, afirmando que en las religiones ocurre que el ser humano proyecta sus capacidades creativas fuera de sí, en sus dioses. Algunas proposiciones de L. Feuerbach:

La conciencia del Ser infinito no es más que la conciencia del hombre de la infinitud de su esencia. (...) La esencia infinita no es más que la infinitud del hombre personificada. (...) La esencia infinita o divina es la esencia espiritual del hombre que está sin embargo separada del hombre y representada como un ser subsistente.⁸⁵

El filósofo Ernst Bloch dirá que, para Feuerbach

La religión nace por el hecho de que el hombre se desdobla de sí mismo, se duplica, de una parte como lo limitado (el individuo), de otra parte como lo ilimitado, lo exaltado hasta el infinito (Dios), poniéndose a adorar a este yo divinizado. (...) es necesario restituir a su verdadero origen las maravillosas cualidades divinas que el hombre asigna a su enajenación en el más allá: ese origen es el corazón humano, el amor humano, el impulso humano de perfección.⁸⁶

Por su parte, Karl Marx habla de la alienación del hombre en el proceso productivo. En él, el ser humano se pierde a sí mismo en un trabajo que no lo potencia como ser creativo y libre, al tiempo que es despojado del producto de su trabajo. La enajenación es el estado del ser humano en que sus “propios actos se convierten para él en una fuerza extraña situada sobre él y contra él, en vez de ser gobernada por él”.⁸⁷

⁸⁴ G. W. F. Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, p.128.

⁸⁵ C. Fabro, *Ludwig Feuerbach: La esencia del cristianismo*, p.128.

⁸⁶ E. Bloch, *Sujeto-objeto. El pensamiento de Hegel*, p.373.

⁸⁷ K. Marx, *El capital*; en E. Fromm, *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, p.105. Véase también K. Marx, *Manuscritos económico-filosóficos*; y E. Fromm, *Marx y su concepto del hombre*.

Más adelante, Herbert Marcuse reflexiona en torno a la alienación del hombre contemporáneo en las sociedades industriales avanzadas. En ellas el ser humano aliena su ser en el hecho del consumo, y pierde el control real de los acontecimientos ante el imperio tecnológico. Deviene un hombre “unidimensional”, que obtiene su individuación a partir de los objetos que consume y posee:

Tal vez sería necesario resumir ahora las características de la sociedad del capitalismo organizado, de donde ha emergido (...) el hombre unidimensional. Se trata de una sociedad en que los bienes y los servicios se producen y consumen, de manera creciente, por los miembros integrados en el sistema, con una satisfacción también creciente. El trabajo se ha convertido en un trabajo físicamente más ligero, y la vida, más cómoda. Existe la posibilidad de integrarse en una u otra institución, sociedad, partido o club -todos ellos perfectamente integrados en el sistema- y que mantienen la ilusión de un pluralismo de opiniones que, sin embargo, no toca el fondo de las cuestiones o de los problemas básicos. Si añadimos las diferenciaciones explotadas magníficamente por el aparato publicitario, pronto encontraremos que el hombre unidimensional tiene una cantidad considerable de aparentes opciones a fin de individualizarse **desde el exterior** (...). Y en esta aparente individualización, además, reside una cierta tendencia a la integración de las clases sociales a través de la esfera del consumo.⁸⁸

En estas sociedades, ocurre que “los individuos se identifican con su ser-para-otros”.⁸⁹

Frente a esta realidad, Marcuse sostiene la necesidad del cambio y la utopía, y propone como proyecto de sociedad “una sociedad pacífica y humana en la que los individuos se hayan recuperado a sí mismos y desarrollen su propia humanidad”.⁹⁰

Por su parte, Erich Fromm describe lo que entiende por alienación:

Entendemos por enajenación un modo de experiencia en que la persona se siente a sí misma como un extraño. Podría decirse que ha sido enajenado de sí mismo. No se siente a sí mismo como centro de su mundo, como creador de sus propios actos, sino que los actos y las consecuencias de ellos se han convertido en amos suyos, a los cuales obedece y a los cuales quizás hasta adora. La persona enajenada no tiene contacto consigo misma, lo mismo que no lo tiene con ninguna otra persona. Él, como todos los demás, se siente como se sienten las cosas, con los sentidos y con el sentido común, pero al mismo tiempo sin relacionarse productivamente [i.e., creativamente] consigo mismo y con el mundo exterior.⁹¹

E. Fromm señala que en la sociedad moderna este fenómeno es de muy amplio alcance:

La enajenación, tal como la encontramos en una sociedad moderna, es casi total: impregna las relaciones del hombre con su trabajo, con las cosas que consume, con el estado, con sus semejantes y consigo mismo. El hombre ha creado un mundo de cosas hechas por él como no había existido nunca antes, y ha construido un mecanismo social complicado para administrar el mecanismo técnico que ha hecho. Pero toda esa creación suya está por encima de él. (...) Cuanto más poderosas y

⁸⁸ J.M. Castellet, *Lectura de Marcuse*, pp.101-102. Véase también H. Marcuse, *El hombre unidimensional*.

⁸⁹ H. Marcuse, *Ensayos sobre política y cultura*, p.53.

⁹⁰ *Ibíd*, p.45.

⁹¹ E. Fromm, *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, p.105.

gigantescas son las fuerzas a las que libera, más impotente se siente en cuanto ser humano. Se enfrenta con sus propias fuerzas, encarnadas en cosas que él ha creado y enajenado de sí mismo.⁹²

Una de las dimensiones de la enajenación tiene que ver con la vida política. Fromm habla de la alienación del ciudadano en las democracias modernas, en que se produce la ilusión de la participación en la toma de decisiones, por medio del voto, en tanto que lo que de verdad ocurre es que el voto y la opinión pública son manipulados por los grupos de poder existentes.⁹³

Frantz Fanon incorpora un nuevo aspecto a la mirada crítica que estamos revisando, al referirse a la alienación del habitante nativo en la sociedad colonizada. Fanon, psiquiatra y pensador argelino, reflexiona la realidad de su país, en que el “negro” hace todo lo posible por identificarse con el colonizador “blanco”, renegando de su identidad cultural. Esta actitud es fruto de la violencia a que ha sido sometido por el colonizador.

Jean-Paul Sartre prologa el principal texto de Fanon, *Los condenados de la tierra*, y afirma, refiriéndose al colonialismo:

La violencia colonial no se propone sólo como finalidad mantener en actitud respetuosa a los hombres sometidos, trata de deshumanizarlos. Nada será ahorrado para liquidar sus tradiciones, para sustituir sus lenguas por las nuestras, para destruir su cultura sin darles la nuestra; se les embrutecerá de cansancio. Desnutridos, enfermos, si resisten todavía al miedo se llevará la tarea hasta el fin: se dirigen contra el campesino los fusiles; vienen civiles que se instalan en su tierra y con el látigo lo obligan a cultivarla para ellos. Si se resiste, los soldados disparan, es un hombre muerto; si cede, se degrada, deja de ser un hombre, la vergüenza y el miedo van a quebrar su carácter, a desintegrar su persona.⁹⁴

Al colonizado le ha sido negada su humanidad, pero ella puede ser recuperada a través de una praxis histórica de lucha, de creatividad, de nuevas propuestas y nuevos estilos de vida.⁹⁵

Paulo Freire, por su parte, hace un significativo aporte a esta corriente de pensamiento, al reflexionar acerca de la alienación del hombre sencillo en una sociedad capitalista del tercer mundo. En ella, sucede que el hombre sencillo asume, como modelo de hombre, la imagen del opresor:

Su ideal es, realmente, ser hombres; en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores. Éstos son sus testimonios de humanidad.⁹⁶

En ese sentido, los oprimidos aparecen como “seres duales, inauténticos, que ‘alojan’ al opresor en sí”.⁹⁷ Esta dualidad consiste, en las palabras del propio Freire, en la percepción de que “ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor”.⁹⁸ Freire explica esta situación, diciendo que se debe a que

⁹² *Ibíd*, p.108.

⁹³ *Cf. ibíd*, pp.156-162.

⁹⁴ Sartre, prólogo a Fanon, *Los condenados de la tierra*, p.14.

⁹⁵ *Cf. Fanon, Los condenados de la tierra*, pp.291-292; y Fanon, *Por la revolución africana. Escritos políticos*.

⁹⁶ Freire, *Pedagogía del oprimido*, p.41.

⁹⁷ *Ibíd*.

⁹⁸ *Ibíd*.

los oprimidos asumen una postura (...) de “adherencia” al opresor. En estas circunstancias, no llegan a “admirar-lo”, lo que los llevaría a objetivarlo, a descubrirlo fuera de sí.⁹⁹

La propuesta educativa liberadora, en coherencia con este análisis, intenta superar esta “adherencia” del hombre sencillo al opresor:

Es lo que Paulo Freire nos dice en una de sus obras; la “capacidad del sistema de introyectarse en la gente”. Pienso que el mayor desafío del proceso pedagógico es hacer que la cabeza del oprimido no sea más hotel del opresor. (...) Porque ahí el tipo se “hospeda” con la mayor “comodidad y lujo”.¹⁰⁰

Profundizando un poco más en este aporte freiriano a la teoría de la alienación, se puede agregar la idea de la **prescripción de pautas**. Freire dice:

Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la **prescripción**. Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia “que alberga” la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescripto. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores.¹⁰¹

Para Freire, existe este momento negativo de adopción de pautas ajenas; y luego, posibilitado por el proceso pedagógico, debe producirse un momento de “expulsión” de la “sombra” del opresor; y finalmente, un nuevo momento positivo, de asumir la propia vida desde la autonomía. Así se supera el “miedo a la libertad” que los oprimidos padecen.¹⁰²

3. Vocación ontológica del ser humano: ser más.

En este aspecto del pensamiento de Freire, aparece la influencia de sus primeras lecturas de Maritain, Mounier y otros personalistas cristianos.

Paulo Freire sostiene que la vocación que tiene que ver con el ser más íntimo del hombre, es el llamado a “ser más”, a ser sujeto, a desarrollar sus capacidades en plenitud, a ser libre, a crear, a comunicarse con otros, a generar cambios, en definitiva, a **humanizarse** cada vez más.

El ser humano está llamado a caminar hacia su humanización; sin embargo, existe también la posibilidad de la deshumanización, situación en la que muchas personas se encuentran:

Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y concientes de su inconclusión.¹⁰³

⁹⁹ *Ibíd.*

¹⁰⁰ P. Freire, F. Betto, *op.cit.*, p.101.

¹⁰¹ P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, p.43.

¹⁰² *Cf. ibíd.*

¹⁰³ *Ibíd.*, p.38.

Ambas son posibilidades del ser humano, pero sólo la humanización corresponde a la auténtica vocación humana:

En verdad, si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres nada nos quedaría por hacer sino adoptar una actitud cínica o de total desespero. La lucha por la liberación, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como “seres para sí” no tendrían significación alguna. Ésta, solamente es posible porque la deshumanización aunque siendo un hecho concreto en la historia, no es sin embargo, un **destino dado**, sino resultado de un orden social injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente el **ser menos**.¹⁰⁴

La deshumanización “es distorsión posible en la historia pero no es vocación histórica”.¹⁰⁵

Para Freire, el desarrollo pleno de las potencialidades humanas, no es algo que sea sólo tarea individual, sino que es, ante todo, un desafío histórico, social y comunitario, que compromete a hombres y mujeres en cuanto seres que habitan y construyen un mundo intersubjetivo.

Un elemento que enriquece esta vocación humana, es la necesidad ontológica de la **esperanza**. Ella es una necesidad para los seres humanos, y debe acompañar la búsqueda del ser más. Esta búsqueda supone un compromiso con la historia concreta de hombres y mujeres, en un sentido liberador y dignificante. Sin esperanza, no hay energía ni fines claros que motiven y sostengan ese compromiso y esa lucha:

Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperanca como algo concreto e sem desconhecer as razoes históricas, econômicas e sociais que a explicam, nao entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperanca e sem sonho. A esperanca é necessidade ontológica; a desesperanca, esperanca que, perdendo o endereco, se torna distorcao da necessidade ontológica (...) Nao sou esperancoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico.¹⁰⁶

El hombre es un ser para la esperanza. Freire piensa en una esperanza concreta, una esperanza “terrestre”, humana, histórica, que anime la “re-creación del mundo”.¹⁰⁷

La esperanza no tiene por sí misma el poder de transformar la realidad, pero ella es indispensable para alimentar esta tarea transformadora. Para que la esperanza se concrete en la historia humana, necesita de la práctica, una práctica educativa, social, política y cultural que impulse el cambio.

La esperanza, y los **valores** en que ella se fundamenta, dinamizan la lucha, le otorgan profundidad, sentido, e inhiben la tentación de reducir el proceso de cambio social a un hecho mecánico, sujeto al cálculo, y puramente objetivo, desprovisto de significación subjetiva, vital, humana:

¹⁰⁴ *Ibíd*, pp.38-39.

¹⁰⁵ *Ibíd*, p.38.

¹⁰⁶ P. Freire, *Pedagogia da esperanca*, p.10. “(...) sin negar la desesperanza como algo concreto, y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana ni la necesaria lucha por mejorarla, sin esperanza y sin sueño. La esperanza es una necesidad ontológica. La desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. (...) soy esperanzado por un imperativo existencial e histórico”. Traducción libre de la autora.

¹⁰⁷ *Ibíd*, p.10.

Mas, prescindir da esperanca na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusao. Prescindir da esperanca que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais.¹⁰⁸

La esperanza puede y debe también ser educada; se requiere de una cierta pedagogía de la esperanza que ayude a no caer en la desesperación ni en el inmovilismo.¹⁰⁹

En relación con este tema, Freire puede ser vinculado a otros pensadores que han reflexionado en torno al fenómeno de la esperanza, considerándolo como un rasgo esencial de lo más propiamente humano.

Es obligado referirse aquí a Ernst Bloch, autor de *El principio esperanza*, texto escrito durante la segunda guerra mundial, que de algún modo inaugura este estilo reflexivo.

Lo novedoso de la propuesta de Bloch es su preocupación por el futuro y la valoración de la **imaginación creadora** en la construcción de éste:

Todo depende, en mayor o menor medida, (...) de un estudio del mundo del lenguaje-imagen y de los símbolos, haciendo ver que la esperanza y la imaginación están unidas entre sí.¹¹⁰

Bloch propone valorar los “sueños diurnos” como inspiradores de la construcción de un mejor futuro. Afirma que el sueño diurno se distingue del nocturno, fundamentalmente porque en él no desaparece el yo, por el contrario, está presente activamente y sin ejercer censura. De este modo, los deseos aparecen con claridad y se manifiestan abiertamente.¹¹¹ Estos sueños diurnos pueden orientar el sentido que se le quiere dar al futuro, pueden ser propuestas para imaginar la sociedad venidera.

(...) ¿Cuál es la relación entre el ambiente del sueño diurno y su realización madura y responsable?
(...) El mundo que rodea a nuestros sueños no sólo demuestra que es contrario a ellos, sino también discorde, discorde y evidentemente desproporcionado con nuestros sueños. El mundo es como una ducha de agua fría para el sueño. (...) En esta situación, el sueño se convierte en un simple sueño en el sentido más desafortunado de la palabra (...). Ése es el destino ordinario del sueño. Pero una cosa es reconocer este hecho y otra completamente distinta no querer alejarlo, sino, por el contrario, rendirse ante él.¹¹²

Freire insiste en la importancia de la esperanza y el sueño para la construcción de una nueva sociedad. Piénsese por ejemplo en los relatos que aparecen en las “Cartas a Guinea Bissau”, donde se narran los sueños de Amílcar Cabral, líder del proceso revolucionario en ese país.

Más adelante, cuando se aborde el tema de la filosofía política, se tratará más en detalle de lo que Freire llama “sueño posible”.

¹⁰⁸ Ibíd. “(...) prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si ella se pudiese reducir a actos calculados, a pura cientificidad, es una frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda también en la verdad como una cualidad ética de la lucha, es negarle uno de sus soportes fundamentales”. Traducción libre de la autora.

¹⁰⁹ Cf. ibíd, p.11.

¹¹⁰ W.H. Capps, “El puesto del movimiento de la esperanza”, en E. Bloch y otros, *El futuro de la esperanza*, p.16. Véase también G. Marcel, *Prolegómenos para una metafísica de la esperanza*.

¹¹¹ Cf. E. Bloch, “El hombre como posibilidad”, en E. Bloch y otros, op.cit., pp.59-60.

¹¹² Ibíd, p.61.

4. Teoría de la libertad

Paulo Freire sostiene la necesidad y el imperativo de la libertad humana.

La aspiración de la libertad cruza toda la obra de Freire, y ella no es entendida como la libertad abstracta del liberalismo, sino que surge como un imperativo moral, en relación con la necesidad de forjarla como instauración histórica concreta:

Las fuentes del pensamiento de Paulo Freire -y sobre todo su práctica- nos muestran una visión totalmente distinta de las concepciones abstractas del liberalismo. (...) En esta perspectiva existencial que se abre a la historia, se descarta, desde el comienzo, una posible noción formal de la libertad. Ésta es concebida como el modo de ser y el destino del hombre. Y sin embargo, quizás por causa de lo mismo, **sólo puede tener sentido en la historia que los hombres viven.** (...) la idea de libertad no aparece tan sólo como un concepto o como una aspiración humana, sino que interesa fundamentalmente en su forma de instauración histórica.¹¹³

Quienes trabajaron y pensaron junto con Paulo Freire, durante su estadía en Chile, pusieron especial énfasis en esta idea de libertad, ligándola a la lucha por transformar una situación existencial concreta:

Libertad concebida no como el poder mágico que instaure un orden de cosas, ideal y perfecto, mediante la negación y el repudio de una realidad presente sino, por el contrario, comprendiéndola en su verdadero significado, como la admisión de una realidad concreta y determinada para transformarla a través de la acción de los hombres que en ella se encuentran, viviéndola y asumiéndola críticamente.¹¹⁴

La libertad humana es una cualidad que tiene que ver con el ser social, que implica asumirlo, reconocerlo e insertarse críticamente en su seno para transformarlo. La libertad posibilita que el ser humano se involucre creativa y constructivamente en el proceso histórico orientado a lograr la liberación:

De este modo, la libertad deviene la capacidad de practicar actos libres, que a su vez son liberadores, transformándose así en el poder de liberar. (...) La libertad existe; el problema radica no en la discusión bizantina de su significado abstracto, sino en establecer **en qué consiste, cuáles son las condiciones para que pueda ser ejercida y a qué resultados conduce.** Es esto lo que intenta dilucidar a través de su teoría de la acción.¹¹⁵

En definitiva, a Paulo Freire le interesa saber el significado concreto de la libertad para el hombre de carne y hueso, en particular para el hombre oprimido.

En textos posteriores, la reflexión de Freire en relación con este tema se hará más concreta, ligándose cada vez más a su concepción de los cambios políticos, sociales y culturales. Por ello, este tema quedará provisoriamente incompleto; tomará una forma más definida cuando se aborden dichos aspectos.

¹¹³ F. Weffort, Introducción a P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p.20. El destacado es de la autora.

¹¹⁴ M. Gajardo, Introducción a P. Freire, *Sobre la acción cultural*, p.7.

¹¹⁵ *Ibíd.* El destacado es de la autora.

C. FILOSOFÍA DE LA CULTURA

La preocupación por el tema de la cultura surge con más fuerza en Paulo Freire a raíz de su contacto con África y el descubrimiento de una realidad multicultural.

Freire concibe la sociedad como una formación histórico-cultural, esto es, como una realidad total, un conjunto que comprende no sólo su presente visible, sino también el tejido profundo de su historia.

En una sociedad se reconoce una cultura oficial, dominante, y una cultura subalterna. Estas dimensiones del fenómeno son claramente percibidas por el autor en su trabajo en Guinea-Bissau, donde se dan estas manifestaciones culturales superpuestas: por un lado, la cultura occidental impuesta por el colonialismo, y por otro, la cultura tradicional de los pueblos originarios. Freire observa que existe una gran “distancia entre las masas populares nacionales y la pequeña élite dominante local, ‘delegada’ del poder metropolitano”.¹¹⁶

Estas distintas manifestaciones culturales entran en conflicto, principalmente porque ambas están vinculadas a grupos sociales y económicos con intereses divergentes:

En verdad, es imposible pensar en este asunto, el de la cultura, mucho menos expresarla como una ecuación, más allá de una perspectiva de clase, sin referencia al poder de clase. Es en función de este poder de clase que la cultura hegemónica, expresando la forma de ser de la clase dominante, se entiende a sí misma como la única, la válida, la expresión real de la nación. El resto es inferior, es feo. Lo mismo ocurre, naturalmente, con su lenguaje, con su sintaxis, considerados como los únicos ciertos -el llamado patrón culto- ante los cuales las clases trabajadoras sencillamente tendrán que inclinarse. Estas consideraciones me hacen recordar lo que dicen Marx y Engels en *Sagrada Familia*: “la clase que impera materialmente en la sociedad, impera también espiritualmente”. Sus ideas son las que prevalecen en la sociedad. Pero, además de hacer prevalecer sus ideas, la clase dominante por medio del poder de su ideología, todavía intenta hacer creer a todos que sus ideas son ideas de la nación. (...) Unida al poder económico y al político, la cultura dominante tiende a imponer su “superioridad” a las demás expresiones culturales.¹¹⁷

Freire reconoce la existencia de esta diversidad cultural, y denuncia el hecho de que una cultura domine sobre otra. Propone, como una alternativa de orientación humanista y democrática, el respeto de la diversidad y la **multiculturalidad**:

(...) Para que hubiese, realmente, una múltiple culturalidad, sería necesario que hubiera cierta unidad en la diversidad. La unidad en la diversidad presupone el respeto mutuo de las diferentes expresiones culturales que componen esa totalidad.¹¹⁸

Freire introduce en su reflexión el tema del respeto a la diversidad cultural, señalando que es un aspecto que también debe ser asumido por los proyectos políticos y pedagógicos de cambio:

En una sociedad que experimenta estas diferencias étnico-culturales -como las sociedades africanas que conocemos- junto a las diferencias de clase, me parece imperioso que los movimientos

¹¹⁶ Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, pp.104-105.

¹¹⁷ *Ibíd*, pp.105-106.

¹¹⁸ *Ibíd*, p.106.

interesados en la transformación revolucionaria comiencen ya a incluir en su sueño el tema de la unidad en la diversidad. La pedagogía revolucionaria tendría que tomar en consideración esas diferencias en el sentido de buscar la unidad en la diversidad y no de negar la diferencia en nombre de una unidad falsa.¹¹⁹

Un factor constitutivo de la diferencia cultural, es la **lengua**, el idioma propio de cada grupo étnico. Al respecto Freire reflexiona, también a partir de sus experiencias educativas en África y América Latina. Relata las dificultades que hubo en Guinea-Bissau debido a que se propició el desarrollo de la alfabetización y de los restantes niveles de educación, en lengua portuguesa.

Freire, junto con el equipo del IDAC, que prestaba servicios y orientación al PAIGC (Partido Africano por la Independencia de Guinea y Cabo Verde) y al Ministerio de Educación de dicho país, proponían asumir el trabajo educativo, respetando las lenguas originarias y en particular el “criollo”, fruto de la síntesis entre una lengua nativa y el portugués, que era hablado por una cantidad importante de la población urbana.

El asunto no era negar totalmente la importancia de la lengua portuguesa. Esto sería ingenuo; pero la de no atribuirle, por mucho tiempo, el papel de mediadora de la formación del pueblo.

Debería llegar el momento en que el portugués sería estudiado en las escuelas como lengua extranjera privilegiada.¹²⁰

La razón fundamental de esta propuesta, provenía del considerar que el lenguaje no es algo neutro, sino que tiene que ver con la estructura mental de las personas:

(...) llegué a hacer referencia a la afirmación hecha por el presidente de que le dolía la cabeza cuando, por algún tiempo prolongado, tenía que expresarse en portugués. Y le dolía la cabeza, le decía, porque su estructura de pensar era otra.¹²¹

Por razones de la organización política, esta perspectiva no llegó a asumirse, al menos durante el tiempo que Freire trabajó allí. La serie de dificultades que se produjeron en la alfabetización en lengua portuguesa, las relata Freire de la siguiente manera:

Lo que se registra en la práctica, sin embargo, es que el aprendizaje de la lengua portuguesa se da, aun con dificultades, en los casos en que este idioma no es totalmente extraño a la práctica social de los alfabetizandos, lo que es obvio. (...) éste no es el caso de los centros rurales del país, donde se encuentra la mayoría oprimida de la población nacional, en cuya práctica social la lengua portuguesa es inexistente. (...) Lo que se viene observando, en las zonas rurales, a pesar del alto nivel de interés y motivación de los alfabetizandos y de los animadores culturales, es la imposibilidad del aprendizaje de una lengua extranjera como si ella fuese nacional. De una lengua virtualmente desconocida, puesto que las poblaciones, durante los siglos de presencia colonial, luchando por preservar su identidad cultural, se resistieron a ser “tocadas” por la lengua dominante (...). El uso de sus lenguas debe haber sido, por mucho tiempo, uno de los únicos instrumentos de lucha de que disponían. (...) De extrañar

¹¹⁹ *Ibíd.*

¹²⁰ *Ibíd.*, p.151.

¹²¹ *Ibíd.*

sería, que en tales circunstancias, el aprendizaje de la lengua portuguesa se estuviese dando normalmente.¹²²

Junto con esta evaluación, Freire señala los riesgos de la educación en portugués:

(...) en el momento que una sociedad, por «n» razones, pide la lengua del colonizador para que asuma el papel de mediadora de la formación de su pueblo, es decir, que el conocimiento de la biología, de la matemática, de la geografía, de la historia, se haga por medio de ella, en el momento que la sociedad, liberándose del yugo colonial, se ve obligada a hacer eso, tiene que estar advertida de que, al hacerlo, estará profundizando, lo quiera o no, las diferencias entre las clases sociales, en lugar de resolverlas. (...) sería posible prever, más o menos, en las manos de quién estará el poder mañana: posiblemente, más de una vez en las manos de una pequeña burguesía urbana, que hable tal vez una de las lenguas nacionales, el criollo también, pero que domine el portugués. Es que hoy los niños con ese dominio llevan nítida ventaja, en las escuelas, sobre los que no lo tienen, que son, exactamente, los hijos de los trabajadores rurales y urbanos. En el momento de la evaluación del aprovechamiento, sobre todo con la insistencia en el uso de los métodos de evaluación basados en los discursos intelectualistas, serán siempre superados los alumnos con poco dominio de la lengua portuguesa.¹²³

Freire también reflexiona en torno a su experiencia en Nicaragua, en el sentido del respeto de la realidad pluricultural:

El tema principal en una de esas conversaciones fue exactamente el modo como debería comportarse la Revolución con relación a los indios miskitos. La posición (...) era que la Revolución tenía que respetar a los miskitos. La línea de pensamiento no era la de imponerles la alfabetización en español, lengua que no hablaban, sino la de incorporarlos a la Revolución por medio de proyectos económicos para su región. (...) La unidad nacional tendría que forjarse en la diversidad y no en la imposición, de la que resultaría algo artificial.¹²⁴

Otro tema fundamental en la reflexión freiriana sobre la cultura, lo constituye la cuestión de la **cotidianidad**. Para Freire, la vida cotidiana encierra el peligro de la alienación. En este punto, su pensamiento se vincula con la propuesta de Kosik:

La cotidianidad, que Karel Kosik dejó muy clara en su *Dialéctica de lo Concreto*, es el espacio donde la mente no opera epistemológicamente frente a los objetos, a los datos, a los hechos; se da cuenta de éstos, pero no aprehende la **razón de ser** más profunda de los mismos.¹²⁵

Así, la “alienación de la cotidianidad” consistiría en **sumergirse** en ella, perdiendo de vista la articulación más profunda de los fenómenos; pérdida que se vincula con la carencia de una concepción de sí mismo y de los otros, como **actores** y **creadores** del mundo humano intersubjetivo.

Freire propone la urgencia de convertir la cotidianidad en objeto de reflexión, con el fin de superar esta alienación y desatar la creatividad y el protagonismo:

¹²² Ibíd, p.155.

¹²³ Ibíd, p.153.

¹²⁴ Ibíd, p.107.

¹²⁵ P. Freire, “La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía”, p.333. El destacado es de la autora.

Esto no significa, sin embargo, que yo no pueda y no deba tomar la cotidianidad y la forma como en ella me muevo en el mundo, como **objeto de mi reflexión**; que no busque superar el puro darme cuenta de los hechos **a partir de la comprensión crítica** que de ellos voy recibiendo.¹²⁶

Superar la visión alienante de la cotidianidad supone, en definitiva, una nueva mirada frente a ella, una mirada más sensible, más atenta y más crítica. A esta nueva percepción se accede a través del vínculo intersubjetivo:

(...) no existe otra forma de superar la cotidianidad alienante sino a través de mi **praxis histórica**, que es esencialmente **social** y no individual. Sólo en la medida en que asumo totalmente mi responsabilidad (...), me transformo en **presencia conciente** en el mundo.¹²⁷

Esta praxis histórica permite la autenticidad de la existencia humana, asumida en el **riesgo** y en el **compromiso**. La vida así vivida, implica estar en una

tensión dramática entre el pasado y el futuro, entre la muerte y la vida, entre quedarse y partir, entre crear y no crear, entre decir su palabra y el silencio castrador, entre la esperanza y la desesperación, entre ser y no ser como seres humanos.¹²⁸

Así, la vida humana se realizará más plenamente en la medida que asuma esta tensión, intentando resolverla en la perspectiva del dinamismo y la creatividad.

Por otra parte, Freire aborda también el tema de la cultura desde un punto de vista más empírico. En relación con la cultura latinoamericana, sostiene que una de las notas fundamentales de ella, es la presencia del **autoritarismo**:

Outro dia, há dois meses atrás, um jornalista da BBC de Londres, passando pelo Brasil, foi a Sao Paulo e me pediu uma entrevista. (...) me perguntou o que é que eu achava, qual era a miha opiniao em face desses 20 anos de autoritarismo no Brasil? Eu disse, olha, eu acho que a formulacao da pergunta nao está muito correta: é em face desses 485 anos. Porque o golpe de estado brasileiro, na verdade, nao inventou nem inaugurou o autoritarismo no Brasil.¹²⁹

Así, el autoritarismo forma parte del tejido cultural del continente, desde su “descubrimiento”. Una de las formas de éste, es el **machismo**:

Acho que o machismo no primeiro momento é isso, quer dizer, é uma expressao, é um momento, é um aspecto desse autoritarismo. Em segundo lugar, é uma atitude, implica uma atitude,

¹²⁶ *Ibíd.* El destacado es de la autora.

¹²⁷ Freire, *La misión educativa de las iglesias en América Latina*, p.10. El destacado es de la autora.

¹²⁸ *Ibíd.*

¹²⁹ “Caminhos de Paulo Freire”, p.7. “El otro día, dos meses atrás, un periodista de la BBC de Londres, de paso por Brasil, fue a Sao Paulo y me pidió una entrevista. Y ciertamente él se rió mucho, porque me preguntó cuál era mi opinión en relación a los veinte años de autoritarismo en Brasil. Yo le dije: yo creo que la formulación de la pregunta no es muy correcta; ¡son 485 años! Porque el golpe de estado brasileño no inventó ni inauguró el autoritarismo en Brasil”. Traducción libre de la autora.

um comportamento, uma ideologia autoritaria de discriminacao do outro sexo em favor do masculino.¹³⁰

La superación del machismo, para Freire, puede darse, de modo total, sólo en el contexto de un cambio estructural en la sociedad. Con todo, un cambio de esta naturaleza no aseguraría **automáticamente** una transformación cultural.¹³¹ En el siguiente apartado se profundizará un poco más esta afirmación, pues tiene que ver con la propuesta política freiriana.

D. FILOSOFÍA POLÍTICA

1. Crítica de los sistemas de dominación

Antes de entrar en el tema propiamente tal, hay que decir que la propuesta política de Freire, proviene, en muchos aspectos, del pensamiento marxista, y está marcada por un sentimiento de disconformidad con la realidad social tanto de su país y Latinoamérica, como del Tercer Mundo en general.

Con todo, sus categorías no corresponden exactamente al lenguaje empleado por la perspectiva marxista; en ese sentido, hay aportes a una **lectura situada** de esta teoría.

Freire analiza críticamente los sistemas políticos, económicos y culturales vigentes en América Latina y en el Tercer Mundo en general. Se trata de sociedades capitalistas poco desarrolladas, donde los sectores populares viven una situación de injusticia, empobrecimiento y explotación.

En el texto *Pedagogía del oprimido*, de 1970, Freire describe las relaciones entre los seres humanos, especialmente en las mencionadas sociedades, atravesadas por la contradicción opresores – oprimidos.

Los opresores se han constituido como tales a partir de una situación de violencia, “que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más”¹³²

Más adelante, Freire dirá que “una vez establecida la relación opresora, está instaurada la violencia”.¹³³ Se genera en los opresores, a partir de ella, un tipo de conciencia particular, **posesiva** y **necrófila**:

Clima que crea en el opresor una conciencia fuertemente posesiva. Posesiva del mundo y de los hombres. La conciencia opresora no se puede entender, así, al margen de esta posesión, directa, concreta y material del mundo y de los hombres. (...) De ahí que la conciencia opresora tienda a transformar en **objeto de su dominio** todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objetos de su dominio.¹³⁴

¹³⁰ Ibíd. “El machismo, en un primer momento, es eso, una expresión, un aspecto del autoritarismo. En segundo lugar, es una actitud, implica una actitud, un comportamiento, una ideología autoritaria de discriminación del otro sexo, en favor del masculino”. Traducción libre de la autora.

¹³¹ Cf. ibíd.

¹³² P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, p.54.

¹³³ Ibíd.

¹³⁴ Ibíd, pp.58-59. El destacado es de la autora.

En sus rasgos generales, ésta es la situación existencial de los opresores. Por su parte, los oprimidos, colocados en una situación de injusticia y dominación, se encuentran “inmersos” en ella, sufriendola y percibiéndola con la mirada que el opresor les ha prescrito. Los oprimidos viven una “dualidad existencial”: “alojando’ al opresor cuya ‘sombra’ introyectan, son ellos y al mismo tiempo son el otro”.¹³⁵

La superación de la contradicción entre opresores y oprimidos, según Freire, sólo puede ser realizada por la lucha y la organización de los oprimidos:

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién sentirá mejor que ellos, los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos, para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?¹³⁶

Los opresores, por su parte, se encuentran virtualmente impedidos de desarrollar una práctica que signifique superar la dominación, con la que se benefician, debido a su conciencia posesiva:

Es por esto que, para los opresores, el valor máximo radica en el **tener más** y cada vez **más**, a costa, inclusive del hecho del **tener menos** o simplemente no **tener nada** de los oprimidos. **Ser**, para ellos, es equivalente a **tener** y tener como clase poseedora. En la situación opresora en que se encuentran, como usufructuarios, no pueden percibir que si **tener** es condición para **ser**, ésta es una condición necesaria a todos los hombres. No pueden percibir que, en la búsqueda egoísta del **tener** como clase que tiene, se ahogan en la posesión y ya no son. Ya no pueden ser.¹³⁷

Esta conciencia posesiva y necrófila, propia de los opresores, implica una situación de deshumanización. Existe en ellos una “falsa conciencia”: no se saben usurpadores de un derecho que les pertenece a todos, sino que sólo ellos poseen, en virtud de su esfuerzo individual.¹³⁸ Por estas razones, Freire dificulta la participación de los opresores en una práctica de liberación.

En relación con este punto, es interesante tener en cuenta el texto *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*, donde se analiza críticamente el uso de estos conceptos. Faúndez dirá que en ellos “falta un análisis sociológico más profundo”.¹³⁹ Y agrega:

El concepto de oprimido, por ejemplo, me parece un concepto muy abstracto; inclusive el concepto de clase social también está empleado de manera abstracta en esos tres libros [refiriéndose a *La educación como práctica de la libertad*, *¿Extensión o comunicación?* y *Pedagogía del oprimido*]. (...) El problema está en definir cómo operan esos conceptos en la realidad, está en verlos funcionar en la realidad, o cómo responden a una realidad concreta, multifacética.¹⁴⁰

¹³⁵ *Ibíd.*, p.62.

¹³⁶ *Ibíd.*, p.40.

¹³⁷ *Ibíd.*, p.59.

¹³⁸ *Cf. ibíd.*, pp.59-60.

¹³⁹ Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, p.141.

¹⁴⁰ *Ibíd.*

Freire acepta esas críticas. Con todo, si bien los conceptos propuestos no son muy precisos desde el punto de vista de una ciencia social más rigurosa, sí hay que reconocer que **aluden** a una situación vital real, y permiten acercarse a ella desde una perspectiva transformadora.

2. Propositiones

Freire propone que es posible superar la contradicción opresores-oprimidos, a través de una **lucha por la liberación**:

(...) la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que en última instancia, es la liberación de todos. La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo -ni opresor ni oprimido- sino **un hombre liberándose**.¹⁴¹

Esta proposición de Paulo Freire, acerca de la necesidad de una práctica liberadora a fin de que el ser humano se reencuentre consigo mismo y con sus posibilidades de desarrollo y creación, incluye la necesidad de una **práctica educativa de liberación**. Ésta ya ha sido descrita, a grandes rasgos, al comienzo de este trabajo. Sólo destacamos ahora una idea básica, la idea de “concientización”.

Una definición amplia e integradora de este concepto, es la que formula el educador Boris Yopo:

La concientización, eje fundamental de la desalienación, constituye **la base de la liberación**, si se la entiende como un proceso político-educativo mediante el cual las personas y los grupos sociales toman conciencia crítica del mundo histórico cultural en que viven, y asumen, como sujetos y no como objetos, las responsabilidades y emprenden las acciones para transformar radicalmente ese mundo, en el que se ha instalado la dominación interna y la dependencia externa.¹⁴²

Los procesos educativos con una orientación liberadora desencadenan situaciones nuevas de **participación social**, entre las mujeres y hombres oprimidos. En las nuevas dimensiones de su práctica social, éstos van concibiendo cambios posibles en su contexto vital. Esta idea la expresa Freire con el término de “**lo inédito viable**”.

Éste es un concepto importante, aunque no ha sido lo suficientemente estudiado, según la opinión de Ana María Araújo.¹⁴³ Señala que esta categoría está vinculada con otro concepto importante, el de “sueño posible” y el de utopía –que vendrá, a partir de la praxis histórica de mujeres y hombres esperanzados y críticos–.

Los seres humanos conocen, bien o mal, las barreras que encuentra su vocación de “ser más”. A estos obstáculos, Freire les llama “situaciones límites”.

Cuando éstas se convierten en un “percibido destacado”, es decir, en una situación claramente percibida como superable por la acción humana, se descubre, o concibe, lo “inédito viable”. Éste consiste, en definitiva, en una realidad que todavía no existe, pero que ya es imaginada y concebida como posible de realizarse:

¹⁴¹ P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, p.45.

¹⁴² B. Yopo, *Reflexiones para una nueva educación*, pp.16-17.

¹⁴³ A. M^a Araújo, Notas; en P. Freire *Pedagogia da esperança*, pp.205-207.

Esse «inédito-viável» é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora (...). O «inédito-viável» é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um «percebido destacado» pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.¹⁴⁴

Paulo Freire es un pensador que se ubica en la perspectiva de la **utopía**. Si bien el uso corriente de este término alude a ilusión, falta de realismo e irracionalidad, la verdad es que el concepto, en su acepción más rica, tiene que ver con profundas aspiraciones humanas. La utopía se concibe íntimamente relacionada con la realidad concreta de los seres humanos, y con una intencionalidad de transformación. “El pensamiento utópico asume (...) su calidad subversiva y movilizadora de la historia”.¹⁴⁵

En una situación particular, los seres humanos concretan su intención utópica, imaginando un “sueño posible”; concepto que en Freire está principalmente vinculado a una práctica pedagógica, social y política con una profunda raíz ética. Estos sueños tienen validez aun cuando no se vean realizados en lo inmediato:

Lo que se dice en el libro, cuando se discute, por ejemplo, el papel del sujeto cognoscitivo que el educando debe asumir, ¿es un sueño posible o no? Cuando se habla en el libro de la relación más radicalmente democrática entre el educador y el educando en una sociedad revolucionaria, ¿es eso un sueño posible o no? Y si éstos, como otros sueños, no llegan a vivirse por “n” razones, no significa, repito, que su validez desaparezca.¹⁴⁶

Freire, fundamentalmente por su experiencia de trabajo en África, aborda también el tema de las sociedades en proceso de cambio social, político y cultural. Es éste un tema delicado, que presenta importantes dificultades de orden teórico y práctico.

Freire dirá que una sociedad en proceso de transformación, requiere de una constante “reinención del poder”:

No tengo dudas de que el problema fundamental que se da hoy en la lucha por la transformación de la sociedad no es el de la simple toma del poder, sino el de una toma que se prolongue creativamente en la reinención del poder. Es crear un nuevo poder que no tema ser protestado y que no se endurezca en nombre de la libertad conquistada y para defenderla, que, en rigor, debe ser una **libertad conquistándose**. Indiscutiblemente, este tema no puede ser pensado sin repensar, al mismo tiempo, el tema de la democracia o, como lo vengo llamando, el de la sustantividad democrática.¹⁴⁷

¹⁴⁴ *Ibíd*, pp.206-207. “Ese inédito viable es, pues, en última instancia, algo que el sueño utópico sabe que existe, pero que sólo será conseguido por la praxis liberadora (...). Lo inédito viable es en realidad una cosa inédita, todavía no claramente conocida ni vivida, pero ya soñada. Y cuando se torna un percibido destacado por los que piensan utópicamente, éstos saben, entonces, que el problema no es más un sueño, que puede tornarse realidad”. Traducción libre de la autora.

¹⁴⁵ G. Gutiérrez, *Teología de la liberación. Perspectivas*, p.310.

¹⁴⁶ Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, pp.162-163.

¹⁴⁷ *Ibíd*, p.90.

En relación con este punto, Antonio Faúndez, en diálogo con Paulo Freire, afirma que hay que re-pensar lo que se entiende por “poder”. Dirá que el poder no se encuentra sólo en el Estado; y que, por tanto, la lucha por el poder y la toma de éste, es más amplia que lo que tradicionalmente se ha concebido.

Sin duda, los intelectuales se equivocan al sustentar que el poder se encuentra apenas en el Estado y que, así, tomar el poder equivaldría a tomar el poder del Estado. Entiendo al Estado, tanto a la administración y su fuerza coercitiva, como a sus instrumentos ideológicos, como al local donde se distribuye el poder. Por eso, profesores, pedagogos y políticos detentan parte del poder porque lo reciben del Estado. Hay una jerarquía del poder. El poder se diluye a partir del Estado. El Estado entrega, a cada uno, una parcela de poder, manteniendo a las clases que están en la cúspide del Estado, como las detentoras del mayor poder: es el poder de dar poder. Por lo tanto, identificar poder con Estado y, entonces, establecer que la transformación de una sociedad comienza con la toma del poder, en esa identificación Estado-poder, es un error de naturaleza epistemológica, política y hasta emocional.¹⁴⁸

Así, reinventar el poder implica reinventar la lucha por la toma del poder, sin limitarla a la obtención del poder del Estado, sino ampliándola a múltiples dimensiones humanas, como la vida cotidiana, las organizaciones e instituciones sociales, las profesiones y otros. La nueva sociedad no se construirá desde el Estado, sino “a partir de las propias bases de la sociedad”¹⁴⁹; es decir, “a partir de las acciones cotidianas en el barrio, en la fábrica, en la escuela, en todas las manifestaciones más elementales de la vida de las masas”.¹⁵⁰

En esa nueva sociedad

El poder comenzará en las luchas cotidianas, en las acciones cotidianas del hombre, de la mujer, del niño, del profesor; en cada una de las profesiones o diferentes ocupaciones, mudarán las relaciones humanas, que serán democráticas, contando con la participación de todos. El poder pertenecerá a todos; cada uno se apropiará de la parcela de poder que le corresponde como ser humano que es, y ese apropiarse del poder permitirá la construcción de una sociedad en la que el poder será de todos y no de algunos pocos.¹⁵¹

Esta perspectiva teórica, y la propuesta de acción política y educativa que de ella surge, tienen sus raíces en la obra del filósofo italiano Antonio Gramsci. Ella ha influido muy profundamente en la corriente de Educación Popular, que ha tenido una presencia importante en América Latina.¹⁵²

Volviendo al tema de lo que ocurre en las sociedades en proceso de cambio, y tomando en cuenta estos elementos recién reseñados, puede afirmarse que una sociedad en transformación requiere reinventar constantemente el poder; en particular, para la reflexión freiriana, es fundamental **reinventar**

¹⁴⁸ *Ibíd.*, p.91.

¹⁴⁹ *Ibíd.*, p.92.

¹⁵⁰ *Ibíd.*, p.93.

¹⁵¹ *Ibíd.*, p.92.

¹⁵² Cf. R. Leis, “El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora”. El autor comienza precisamente con una cita de A. Gramsci: “Un grupo social puede e incluso debe ser dirigente antes de la conquista del poder gubernativo (y ésta una de las condiciones principales para la misma conquista del poder); después, cuando detenta el poder e incluso si lo tiene fuertemente en el puño, se transforma en dominante, pero debe seguir siendo igualmente dirigente”.

el poder en la práctica educativa: superar las relaciones y estructuras autoritarias, construir una educación vinculada a la vida cotidiana, que responda a necesidades concretas de las personas y del país.

Freire reconoce que, en la práctica, hay grandes dificultades para realizar esta reinención del poder; se trata de un lento pero imprescindible proceso de cambio:

(...) las transformaciones introducidas por la Revolución en su primer momento -en la medida en que se empieza a salir del modo de producción capitalista, las relaciones sociales adecuadas al nuevo modo de producción, no se construyen de la noche al día. Se cambia el modo de producción y lo que hay de superestructural en el dominio de la cultura, incluso del derecho, y sobre todo de la mentalidad, de la comprensión del mundo -de la comprensión del racismo, por ejemplo, del sexo- la ideología, en fin, queda veinte años por detrás del modo de producción cambiado, porque está forjada por el viejo modo de producción que tiene más tiempo histórico que el nuevo modo de producción socialista.¹⁵³

Para la educación, en especial, éste es un proceso lento:

(...) la vieja educación, de naturaleza burguesa, llena de ideología burguesa, obviamente no responde a las necesidades nuevas, a la nueva sociedad **aún no creada** (...) la revolución se enfrenta a la permanencia de residuos de la vieja ideología, a veces hasta dentro de nosotros los revolucionarios, que estamos marcados, invadidos, por la ideología dominante, que se alojó en nosotros mañosamente. Lo que pasa entonces es que en el momento de la transición, la educación tiene poco que ver (...) con el proceso de construcción de la nueva sociedad, del nuevo hombre y la nueva mujer.¹⁵⁴

Con un cambio político, entonces, no se generan automáticamente cambios en la cultura. Éstos deben ser intencionados conciente y organizadamente por los seres humanos en sus relaciones entre sí. Piénsese en la percepción freiriana del fenómeno del “machismo” en Brasil, mencionada anteriormente.

¹⁵³ “Diálogo con Paulo Freire”, p.4.

¹⁵⁴ *Ibíd.*

III. APORTES DE PAULO FREIRE AL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

La influencia de Paulo Freire en distintos ámbitos de la cultura latinoamericana ha sido muy significativa en los últimos treinta años. Más allá de la opinión que se tenga de su pensamiento y de su práctica, Freire es reconocido como un importante intelectual latinoamericano. Según el sacerdote Armando Bandera, crítico de Freire, éste ocupa un “puesto eminente (...) dentro de la vida cultural latinoamericana”.¹⁵⁵

En el marco de esta tesis, se pretende dar cuenta de las proyecciones del pensamiento freiriano en distintos niveles de la cultura de nuestro continente: en primer término, se intentará rastrear la influencia de Freire en la Teología de la Liberación, importante vertiente de interpretación teológica surgida en América Latina. En segundo lugar, se abordará la influencia de Freire en la teoría, metodología y práctica educativa que asume una perspectiva liberadora para el continente latinoamericano. Finalmente, se hará el intento de vincular el pensamiento de Freire con la reflexión filosófica que acoge la realidad histórica latinoamericana y su **ethos** cultural como parte integrante de ella.

A. APORTES A LA TEOLOGÍA LATINOAMERICANA DE LA LIBERACIÓN

El pensamiento de Paulo Freire ha tenido una enorme influencia en el desarrollo de la teología latinoamericana de la liberación, no sólo a nivel de su propuesta educativa, sino también en lo que se refiere al humanismo freiriano.

En verdad, existe entre Paulo Freire y las diversas corrientes de la teología de la liberación una fuerte solidaridad y comunidad de sueños y proyectos. También hay un lenguaje compartido, fruto de influencias recíprocas.

Se intentará ilustrar estas afirmaciones con textos de algunos teólogos y del mismo Paulo Freire.

J. J. Tamayo-Acosta, estudioso español de la teología latinoamericana de la liberación, refiriéndose al marco histórico en que ésta surge, afirma:

Es obligado referirse al importante papel jugado por la educación liberadora (...), del pensador brasileño Paulo Freire, que tuvo una amplia y profunda penetración en todo el subcontinente e influyó sobremanera en el paradigma de evangelización liberadora propuesto por Medellín y desarrollado posteriormente por una parte de la Iglesia latinoamericana (...). Se trata de una pedagogía orientada (...) a construir el hombre nuevo y la sociedad nueva.¹⁵⁶

Una opinión similar expresa el teólogo protestante brasileño Hugo Assmann:

Es indudable la penetración de las ideas del Prof. PAULO FREIRE en el contenido y aun en la terminología de ese documento de Medellín.¹⁵⁷

¹⁵⁵ A. Bandera, “Paulo Freire”, p.5.

¹⁵⁶ J. J. Tamayo-Acosta, *Para comprender la teología de la liberación*, p.33.

¹⁵⁷ H. Assmann, *Opresión-liberación. Desafío a los cristianos*, p.36, nota 6.

De este modo, si se buscan las proyecciones del pensamiento freiriano, se deberá atender, en primer lugar, al texto que recoge las conclusiones de la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, realizado en la ciudad de Medellín, Colombia, el año 1968.

Por una parte, el diagnóstico que se hace en dicho documento de la situación de América Latina, arranca de una visión crítica que reconoce y propone la necesidad del cambio social, constatando que es una voz que ha surgido también del propio pueblo oprimido:

Recordemos, una vez más, las características del momento actual de nuestros pueblos en el orden social: desde el punto de vista objetivo, una situación de subdesarrollo, delatada por fenómenos masivos de marginalidad, alienación y pobreza, y condicionada, en última instancia, por estructuras de dependencia económica, política y cultural con respecto a las metrópolis industrializadas que detentan el monopolio de la tecnología y de la ciencia (neo-colonialismo). Desde el punto de vista subjetivo, la **toma de conciencia** de esta misma situación, que provoca en amplios sectores de la población latinoamericana actitudes de protesta y aspiraciones de liberación, desarrollo y justicia social. Esta compleja realidad sitúa históricamente a los laicos latinoamericanos ante el desafío de un **compromiso liberador y humanizante**.¹⁵⁸

Encontramos en este texto un fiel reflejo de la situación histórica de aquel tiempo; y también, el uso de un lenguaje que, entre otros elementos, se debe a la difusión del pensamiento de Freire. Esto es mucho más claro en otros textos del mismo documento:

Deseamos afirmar que es indispensable la formación de la **conciencia social** y la formación realista de los problemas de la comunidad y de las estructuras sociales. Debemos despertar la conciencia social y hábitos comunitarios en todos los medios (...). Esta tarea de **concientización** y de educación social deberá integrarse en los planes de Pastoral de conjunto en sus diversos niveles.¹⁵⁹

También los obispos se refieren a la importancia de los medios de comunicación social en este mismo sentido:

Finalmente, esta Segunda Conferencia General tiene plena conciencia de que el proceso de socialización, desencadenado por las técnicas y medios de comunicación social, hacen de éstos un instrumento necesario y apto para la educación social, **la concientización en orden al cambio de estructuras y la vigencia de la justicia**. Por lo cual insta, sobre todo a los laicos, a su adecuado empleo en las tareas de promoción humana.¹⁶⁰

Como vemos, el concepto de **concientización** es uno de los centrales en la Conferencia de Medellín, y “no cabe duda de que la paternidad de la noción de ‘concientización’ pertenece a Paulo Freire”.¹⁶¹

También se introduce el concepto de **educación liberadora**, otro concepto freiriano:

¹⁵⁸ Documento final Conferencia de Medellín, p.159. El destacado es de la autora.

¹⁵⁹ *Ibíd*, p.59. El destacado es de la autora.

¹⁶⁰ *Ibíd*, p.61. El destacado es de la autora.

¹⁶¹ M. Caplún, “Pueblo, fe y alienación”, p.131.

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.¹⁶²

En este sentido, la iglesia latinoamericana acuerda **promover** los proyectos educativos que compartan estas aspiraciones:

Como toda liberación es ya un anticipo de la plena redención de Cristo, la Iglesia de América Latina se siente particularmente solidaria con todo esfuerzo educativo tendiente a liberar a nuestros pueblos (...). Todos los cristianos sumarán sus esfuerzos con humildad, desinterés y deseo de servir, a la tarea de crear la nueva educación que requieren nuestros pueblos, en este despertar de un nuevo mundo.¹⁶³

Es difícil saber si el uso de estas ideas-fuerza es fruto de la vigencia del pensamiento de Freire en ese momento histórico, o si más bien fueron introducidas en el debate de Medellín por algunos sacerdotes que las conocían y compartían. Probablemente se trate de una combinación de ambas posibilidades.

La influencia de Freire en la teología de la liberación es un fenómeno que acontece fundamentalmente en los primeros años de la década del setenta.

El teólogo protestante brasileño, Hugo Assmann, autor de uno de los primeros textos sobre el tema, *Opresión-Liberación. Desafío a los cristianos* (1971), cita y comenta, en numerosos lugares, a Paulo Freire. En primer término, como ya se mencionó más arriba, reconoce la influencia de Freire en la orientación de la Conferencia de Medellín.

Más adelante, Assmann reflexiona en torno a un nuevo fenómeno que surge en América Latina, relacionado con el rol del teólogo. Assmann cuestiona la tradicional función asignada al teólogo, denunciando que se ha institucionalizado un modelo de praxis teológica centrado en lo “espiritual”, y con pretensiones de cientificidad y universalidad; ocultando la relación entre teología y política, y los condicionamientos del contexto y de la formación de los teólogos. En relación con su práctica en la comunidad de creyentes, se espera que el teólogo, que “sabe”, oriente a los que “no saben”, y que su reflexión se mantenga en un terreno “incontaminado” de asuntos “mundanos”.¹⁶⁴

La reflexión freiriana propuesta fundamentalmente en la *Pedagogía del oprimido*, es acogida casi como un mandato ético por algunos teólogos, en el sentido de la necesidad de que sean los propios hombres y mujeres oprimidos quienes tomen en sus manos el proceso de liberación. Desde esa perspectiva, al teólogo le corresponde acompañar al pueblo y aprender con él, y no dictar directrices desde un gabinete, desvinculado del movimiento social.

¹⁶² Documento de Medellín, p.93.

¹⁶³ *Ibid.*, pp.94-95. Es interesante notar que esta postura de la Iglesia latinoamericana, varía ya en el encuentro de obispos realizado en Puebla en 1979, donde se propone “completar” la noción de **educación liberadora** con la de educación **evangelizadora**: “La educación evangelizadora asume y completa la noción de educación liberadora, porque debe contribuir a la conversión del hombre total, no sólo en su yo profundo e individual, sino también en su yo periférico y social, orientándolo radicalmente a la genuina liberación cristiana que abre al hombre a la plena participación en el misterio de Cristo resucitado”. Documento de Puebla, 1026.

¹⁶⁴ Cf. H. Assmann, *op.cit.* pp.55-60.

Freire aboga por la inserción de intelectuales, teólogos y líderes políticos, en el mundo popular, para, **desde allí**, construir colectivamente un proyecto de cambio social.

Los teólogos de la liberación han sido particularmente sensibles a esta invitación, que les ha llevado, también, a ser muy autocríticos con su propia Iglesia. Una muestra de ello es la reflexión de Pedro Negre, en 1970:

La pedagogía del oprimido o la praxis revolucionaria, según P. Freire, nos enseña una gran verdad: Nosotros no vamos a hacer la revolución. Las iglesias cristianas pertenecen hoy como institución a las clases medias o altas. Se encuentran más o menos en armonía con el status-quo. Prueba de ello es que a pesar de nuestro lema “la iglesia de los pobres”, la situación se presenta más bien como la iglesia que “va a los pobres”. Y esto es una confesión alarmante de que no ha surgido todavía una iglesia en el centro de la opresión y de la marginalidad (...). La voz de la iglesia no nace de un mundo oprimido. No son los pobres quienes evangelizan oficialmente en ella, quienes conscientemente predicán el evangelio. Somos otros quienes captamos sus signos, quienes los interpretamos a la luz del mensaje y los celebramos en la liturgia.¹⁶⁵

Así, ésta es una de las resonancias interesantes del pensamiento de Freire: lo que él piensa desde un punto de vista social y político, es leído también desde una perspectiva ética y como tal se incorpora a la orientación religiosa de aquel tiempo..

Más adelante, en 1972, el sacerdote y teólogo peruano Gustavo Gutiérrez publica su *Teología de la Liberación. Perspectivas*, que recoge también el aporte pedagógico y antropológico de Freire.

Gutiérrez rescata, en primer término, la apuesta educativa freiriana, valorando la **concientización** como un proceso de cambio en la concepción de mundo del hombre oprimido, necesario para lograr la auténtica liberación de nuestros pueblos:

Pero para que dicha liberación sea auténtica y plena, deberá ser asumida por el pueblo oprimido mismo, y para ello deberá partir de los propios valores de ese pueblo. Sólo en ese contexto puede llevarse a cabo una verdadera revolución cultural. Desde este último punto de vista, uno de los esfuerzos más creadores y fecundos que se han hecho en América latina son las experiencias y trabajos de Paulo Freire, que intenta constituir una “pedagogía del oprimido”.¹⁶⁶

Más adelante, Gustavo Gutiérrez, en el capítulo “Escatología y política” de dicha obra, vuelve a recoger a Freire, esta vez señalando la importancia de su antropología. En efecto, Freire analiza los distintos niveles de conciencia social, distinguiendo un nivel ingenuo y un nivel crítico; y Gutiérrez reconoce la presencia de esta tensión en el pueblo latinoamericano. Hay una tensión entre el estar anclado en el pasado, como ocurre en el caso de la conciencia ingenua, y el poder proyectarse al futuro crítica y creativamente:

En grandes sectores del pueblo latinoamericano hay una fijación al tiempo pasado que los lleva a sobrevolarlo. Esto ha sido estudiado con acierto por Paulo Freire. Para él esa es una de las notas de lo que ha llamado una conciencia pre-crítica: conciencia de un hombre que no ha tomado su vida en sus manos. Habida cuenta de esto, es necesario recordar que el proceso revolucionario en curso -

¹⁶⁵ P. Negre, “Biblia y liberación”, p.70.

¹⁶⁶ G. Gutiérrez, op.cit., p.132.

presente de una u otra manera- está promoviendo un hombre que analiza críticamente la actual situación, asume su destino y se proyecta hacia el futuro.¹⁶⁷

Luego, en el referido capítulo, Gutiérrez retoma a Freire al abordar el tema de la **utopía**. Es interesante señalar que tanto la pedagogía liberadora de Freire, como la teología de la liberación, son corrientes de pensamiento que asumen la idea de utopía como horizonte, como telón de fondo de sus propuestas teóricas. La utopía es aquel futuro aún no logrado, que opera como principio orientador de la acción. El mismo Gutiérrez dirá:

El pensamiento utópico asume (...) su calidad subversiva y movilizadora de la historia. Tres notas pueden caracterizar la noción de utopía (...): su relación con la realidad histórica, su verificación en la praxis y su índole racional.¹⁶⁸

La utopía tiene que ver con la realidad histórica concreta; en ésta, aquélla se hace presente como **denuncia** y **anuncio**, según los términos acuñados por el propio Freire.¹⁶⁹ Ahora bien, ¿de qué denuncia y anuncio se trata? Gutiérrez dice:

La utopía significa necesariamente una denuncia del orden existente. Son, en buena parte, las deficiencias de éste las que dan lugar al surgimiento de una utopía. Se trata de un rechazo global y que quiere ir hasta la raíz del mal (...). Pero la utopía es, también, un anuncio. Anuncio de lo que todavía no es, pero que será; presagio de un orden de cosas distinto, de una nueva sociedad. Es el campo de la imaginación creadora que propone los valores alternativos a lo que es rechazado.¹⁷⁰

Estos dos polos, denuncia y anuncio, requieren de la presencia de la praxis social:

Entre la denuncia y el anuncio está, al decir de Freire, el tiempo de la construcción, de la **praxis** histórica. Es más, denuncia y anuncio sólo se pueden realizar **en** la praxis.¹⁷¹

La utopía está esencialmente vinculada con la realidad social e histórica, y en ese sentido importa comprender cuál es el sujeto social que puede involucrarse en la consecución de ese ideal. Y en relación a este problema, también Gutiérrez recurre a Paulo Freire:

Tiene razón Freire cuando dice que en el mundo de hoy sólo el hombre, la clase, el país oprimidos pueden denunciar y anunciar. Únicamente ellos son capaces de elaborar utopías revolucionarias y no ideologías conservadoras o reformistas. El sistema opresor no tiene más futuro que el de mantener su presente de opulencia.¹⁷²

El teólogo, filósofo e historiador argentino, Enrique Dussel, también acoge en sus reflexiones el aporte de Paulo Freire.

¹⁶⁷ *Ibíd*, p.276.

¹⁶⁸ *Ibíd*, p.310.

¹⁶⁹ *Cf. ibíd*, p.311.

¹⁷⁰ *Ibíd*, pp.311-312.

¹⁷¹ *Ibíd*, p.312.

¹⁷² *Ibíd*, p.315.

Dussel postula la necesidad de reconocer la **alteridad** como válida y legítima, como exigencia de apertura y de confianza. El asumir la alteridad tiene una dimensión pedagógica, entre otras. Supone reconocer al otro como distinto, como “novedad discontinua en la historia”. El otro no puede ser “usado”, o intencionado, como “lo mismo”, sino respetado y aceptado en su alteridad:

Así surge, por ejemplo, la pedagogía problematizadora de Pablo Freire; es pedagogía profética, pedagogía del respeto.¹⁷³

El sacerdote jesuita Juan Carlos Scannone recoge también los conceptos freirianos en algunas de sus reflexiones. Refiriéndose a los momentos del proceso de liberación, Scannone habla de la educación liberadora, en particular del proceso de concientización:

Concientiza al oprimido para que tome conciencia responsable de ser hombre entre hombres, conciencia que supere el mero plano del tener y dominar y de la mera lucha biológica por la vida, y llegue cada vez más profundamente a la conciencia de su dignidad como persona y como pueblo. La concientización liberadora intenta que el oprimido articule su propia palabra y asuma su libertad, para ser agente de su propia historia y creador de su cultura y modo de vida.¹⁷⁴

Otro teólogo latinoamericano que recoge el aporte de Paulo Freire, es el teólogo protestante brasileño Rubem Alves. En su obra *Cristianismo, ¿Opio o Liberación?*, de 1973, Alves recupera los aportes de la antropología freiriana; y propone también una reflexión acerca del lenguaje que lo vincula con Paulo Freire.

En cuanto a la antropología, tanto Freire como Alves hablan del ser del hombre como opuesto a la idea de mónada cerrada. El ser humano es un proyecto inconcluso:

El hombre cambia porque no es una mónada. Es un ser abierto. Y porque es abierto es capaz de responder en lugar de simplemente reaccionar. El reaccionar está dentro de la esfera de lo biológico. El responder, sin embargo, pertenece a la esfera de la libertad. (...) Y cuando responde, el mundo se hace diferente. Se transforma en histórico. (...) En la esfera de la historia tanto el hombre como el mundo permanecen en constante apertura a causa de que nunca se agotan las posibilidades de relación entre ellos.¹⁷⁵

Incluso se recoge, en este texto, el lenguaje que comúnmente Freire está usando: “El hombre (...) no es simplemente un ser **en** el mundo, sino que se ha hecho ser **con** el mundo”.¹⁷⁶

Otro punto de contacto con Freire es el lugar prominente que Alves le asigna al **lenguaje**:

El lenguaje del hombre es uno de los espejos de su historicidad (...), se manifiesta como una respuesta a las situaciones concretas en las que se encuentra. (...) Cuando el lenguaje es histórico entonces narra la historia del hombre. No solamente describe. Contiene la **interpretación del hombre** al mensaje y al desafío que le dirige su mundo, como, asimismo, expresa la **respuesta del**

¹⁷³ E. Dussel, “Para una fundamentación dialéctica de la liberación latinoamericana”, p.312.

¹⁷⁴ J. C. Scannone, “La liberación latinoamericana. Ontología del proceso auténticamente liberador”, p.318.

¹⁷⁵ R. Alves, *Cristianismo, ¿opio o liberación?*, pp.19-20.

¹⁷⁶ *Ibíd*, p.19.

hombre a ese mensaje y desafío (...). No puede estabilizarse el lenguaje histórico. Está tan en constante apertura como la conciencia y la historia del hombre.¹⁷⁷

Este lenguaje histórico también puede expresar la experiencia comunitaria, y en ese sentido es valorado por Alves:

Además de que ese lenguaje expresa y define una cierta experiencia, también determina los límites de una comunidad. Una comunidad, para su existencia como tal comunidad, cuenta con el sentido de una experiencia en común, de una comprensión similar, de una dirección que es compartida. Por tanto, cuando los hombres hablan un lenguaje común, se reconocen a sí mismos como participantes de una comprensión común del mundo, se saben comprometidos en un proyecto similar, unidos por una común vocación hacia él.¹⁷⁸

Como se puede apreciar, hay aquí una valoración similar a la que Freire hace del lenguaje comunitario, en tanto expresión de una identidad compartida, que es rescatado a la hora de planificar acciones educativas. Piénsese en la búsqueda de “palabras generadoras” que Freire propone como parte de su método de trabajo.

Más adelante, en el capítulo “Una conciencia en busca de liberación: Humanismo político” de esta misma obra, también se puede rastrear la influencia de Freire, al atender a los autores citados por Alves. Se cita frecuentemente la primera obra de Freire, *La educación como práctica de la libertad*,¹⁷⁹ refiriéndose a temas tales como el colonialismo, el surgimiento de las luchas por la liberación y otros.

El mismo Freire, aclarando que no se ve a sí mismo como teólogo,¹⁸⁰ reflexiona en muchos lugares sobre estos temas.

Ya en su primer texto, *La educación como práctica de la libertad*, Freire aborda el tema de la trascendencia y la genuina religiosidad humana. Señala que la dimensión de la **trascendencia** es constitutiva del fenómeno humano:

Su trascendencia está (...) en la raíz de su finitud, en la conciencia que tiene de esta finitud. Del ser inacabado que es, y cuya plenitud se encuentra en la relación con su Creador. Relación que, por esencia, jamás será de dominación o de domesticación, sino siempre de liberalización. De allí que la Religión -religare- que encarna este sentido trascendente de las relaciones del hombre, jamás deba ser un instrumento de su alienación. Precisamente porque es un ser finito e indigente, tiene el hombre, en la trascendencia, por el amor, su retorno a su Fuente, que lo libera.¹⁸¹

Para Freire, la trascendencia es un fenómeno auténticamente humano, y por lo tanto, no puede ser utilizado para la enajenación, sino para la plenitud y la realización del “ser-más”.

De acuerdo a ello, plantea la necesidad de una fe realmente comprometida con el hombre, con la vida; una fe que colabore con la transformación de las estructuras injustas, que no permiten la plenitud de la vida humana.

¹⁷⁷ *Ibíd*, pp.20-21.

¹⁷⁸ *Ibíd*, p.21.

¹⁷⁹ *Cf. ibíd*, pp.28, 31, 34, 36.

¹⁸⁰ “Aunque no sea teólogo, sino un ‘hechizado’ por la teología que, en muchos aspectos, marca lo que pienso que viene siendo mi pedagogía...” P. Freire, “Tercer mundo y teología”, p.305.

¹⁸¹ P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p.42.

En el texto *La misión educativa de las Iglesias en América Latina*, Freire distingue tres formas de vivir la fe, tres estilos de Iglesia: en primer lugar, una Iglesia tradicionalista, que no ha superado sus marcas coloniales, la Iglesia propia de las sociedades agrícolas, cerradas, que propicia el silencio y la sumisión de los más sencillos; es una Iglesia claramente comprometida con las clases dominantes, en particular con los dueños de la tierra. Un segundo tipo de Iglesia es la Iglesia modernizante, más propia de las sociedades en proceso de industrialización; un tipo de Iglesia que comienza a incorporar cambios en su interior, acogiendo los avances tecnológicos, pero que no alcanza a criticar radicalmente la sociedad, sino que propone integrarse a ella. Finalmente, un tercer estilo de Iglesia es la naciente Iglesia profética, utópica y esperanzada, que asume un pensamiento crítico y reconoce el derecho de los pobres y marginados de “decir su palabra”.¹⁸²

Paulo Freire se siente solidario de esta Iglesia profética, y de una u otra manera, está atento a su evolución y presencia. Así, desde estos primeros textos de la década del setenta,¹⁸³ en adelante, Freire mantiene permanentemente, entre sus puntos de referencia y reflexión, la experiencia vital de la Iglesia profética. Así, en un texto de 1984, Freire dice:

Destáquese también que, mientras la dictadura brasileña silenciaba al país, grupos populares, cada vez en mayor número, se reunían en el seno de la Iglesia Católica brasileña, con sacerdotes, monjas y, más adelante, con obispos de la línea profética, para discutir los evangelios. La impresión que tengo es la de que, en cierta fase de la represión más dura, más fuerte, del régimen militar, en el momento de la imposición al silencio más cerrado sobre todo el pueblo, reunirse en el seno de la parroquia era casi como volver al útero materno para defenderse de la agresión del poder despótico. Era ganar un poco la sensación de la seguridad necesaria. La defensa en comunión, en la intimidad de la iglesia, de la parroquia, sellada por la fe, por medio de la lectura de los evangelios, acabó por extenderse, por dar origen a las comunidades eclesiales de base. En el momento en que los grupos populares asumen el papel de sujetos en la lectura de los evangelios, que ya no son solamente leídos para ellos, su lectura se hace necesariamente en la óptica de los oprimidos, ya no más en la de los opresores.

Es esta lectura de los oprimidos que se unía a formas de acción, de protesta, de reivindicación - como lo veo- que termina, por un lado, “convirtiendo” a muchos sacerdotes y monjas a la comprensión profética y a su práctica; por el otro, reforzando en algunos su ya clara opción por los “pobres”. Es esta lectura que anima, también, a la Teología de la Liberación desde sus primeros pasos. Es interesante observar cómo las comunidades eclesiales de base llegan a asumir tareas eminentemente políticas, sin por eso perder la dimensión de fe en la que se constituyen, creando espacios de lucha.¹⁸⁴

B. APORTES A LA TEORÍA, METODOLOGÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA LATINO-AMERICANA

En lo que se refiere al ámbito de la educación, la influencia de Paulo Freire es importantísima e indiscutible. Desde las más diversas ópticas se toma en cuenta el pensamiento freiriano, aunque sea para oponerse a él.

¹⁸² Cf. P. Freire, *La misión educativa de las Iglesias en América Latina*, pp.14-26.

¹⁸³ Cf. “Tercer Mundo y teología”, “Carta a un joven teólogo” y *La misión educativa de las Iglesias en América Latina*.

¹⁸⁴ Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, pp.94-95.

En particular, su influencia es significativa en el campo de la alfabetización y de la educación de adultos; y, más allá, en el ámbito de la educación popular. Freire es reconocido tanto a nivel oficial, por entidades como la UNESCO y por diversos gobiernos que emprenden acciones de alfabetización de adultos, como por organizaciones de trabajadores culturales y por grupos populares que recogen sus aportes en una perspectiva de transformación social.

En lo que se refiere a la alfabetización de adultos, el aporte de Freire es destacado, tanto desde un punto de vista teórico, como metodológico:

[Las ideas de Freire] han marcado profundamente el campo de la alfabetización. Por ello (...) resulta un referente inevitable para todos aquellos que estamos involucrados en tareas de alfabetización de adultos. (...) Términos vinculados a Freire, tales como educación domesticadora, educación bancaria, educación liberadora, educador-educando, educando-educador, concientización, acción-reflexión-acción, método sicosocial, método reflexivo-crítico, palabra generadora, universo vocabular, investigación temática, etc., se han difundido ampliamente en nuestro país así como en muchos otros países del mundo.¹⁸⁵

El texto editado por la UNESCO, *Alfabetización. Políticas y estrategias en América Latina y el Caribe*, de José Nagel y Eugenio Rodríguez, da cuenta de la influencia teórica de Paulo Freire.

En relación con las acciones alfabetizadoras impulsadas por movimientos sociales, los autores destacan la importancia del Movimiento de Educación de Base:

Uno de los ejemplos más interesantes es la acción del Movimiento Brasileño de Educación de Base (MEB) que, bajo la inspiración del pensamiento de Paulo Freire afirma su voluntad de educar “para formar al hombre como persona, a través del trabajo en una perspectiva de autoformación del pueblo y de fortalecimiento del poder popular”.¹⁸⁶

La presencia del pensamiento freiriano se nota también en la búsqueda de lograr que las acciones de alfabetización en el continente consideren de modo relevante la cultura de los grupos involucrados:

El proceso mismo de alfabetización debe concebirse como un encuentro cultural entre elementos provenientes de la cultura letrada y la cultura propia del grupo con el que se trabaja. Continúan siendo válidas entonces algunas definiciones planteadas hace más de una década por Paulo Freire al hablar de acción cultural para la libertad, plantear la educación como un diálogo y situar el problema de la conciencia en el centro de la discusión. Si es ésta la opción que se hace es preciso cuidar especialmente el modo cómo se definen contenidos en la alfabetización, quién los define, qué métodos se usan, quién los utiliza, etc.¹⁸⁷

En relación con el compromiso de los alfabetizandos con su proceso de aprendizaje, junto al compromiso de la comunidad con la alfabetización como elementos de una estrategia movilizadora de la conciencia popular, los autores señalan también la importante presencia de Freire:

Uno de los aportes más destacados en este sentido han sido los realizados por el Movimiento de Educación de Base (MEB) de Brasil y por Paulo Freire. En el nordeste de Brasil surgió este tipo de

¹⁸⁵ P. Freire, *Virtudes del educador*, p.3.

¹⁸⁶ J. Nagel y E. Rodríguez, *Alfabetización. Políticas y estrategias en América Latina y el Caribe*, p.38.

¹⁸⁷ *Ibíd*, p.50.

movimientos y su raíz consistió en el abandono de los principios tradicionales de la educación formal, que comienza el aprendizaje por el conocimiento y termina en la conciencia, para centrarlo en la concientización como proceso inicial y básico, y en la valorización de los componentes y expresiones de la cultura popular para, a partir de ellos, desmitificar los procesos de dominación y explotación. (...) Esta orientación permitió la integración del MEB con los sindicatos de trabajadores rurales y las ligas campesinas, optando por gestar libertades democráticas, garantizar la existencia de los campesinos y discutir y apoyar el fortalecimiento de un poder popular. (...) Por su parte, además de la inspiración dada al MEB, Paulo Freire en el método psicosocial afirma al analfabeto como persona que se descubre nuevamente y se afirma en su calidad de tal teniendo un papel protagónico en la vida social.¹⁸⁸

En torno a la pertinencia de los materiales utilizados en alfabetización, los autores señalan:

Los materiales educativos tienen que incentivar al participante a poner en juego todas sus habilidades y no a simplificar su conducta y comprensión. A este respecto lo señalado por Paulo Freire tiene una especial validez: la acción educativa en la alfabetización es indesligable de una reevaluación y una afirmación de la identidad cultural del analfabeto.¹⁸⁹

Finalmente, en lo que se refiere al uso de métodos apropiados al momento histórico, los autores señalan que, en el contexto de las reformas agrarias

El método más generalmente utilizado fue el psicosocial de Paulo Freire que aparecía como el más adecuado al momento de cambios sociales que se vivía y permitía enfrentar simultáneamente objetivos educativos y sociopolíticos a través de la alfabetización.¹⁹⁰

Otros textos analizan también la importancia de Paulo Freire en los proyectos de alfabetización latinoamericanos,¹⁹¹ pero por razones de espacio no es posible analizarlos más en detalle en este trabajo.

Por otra parte, existe en América Latina una importante corriente de pensamiento y práctica educativa, que también es deudora de la reflexión freiriana: la educación popular.

Si bien es difícil proponer una definición de ella, para efectos de este trabajo se insistirá en dos notas constitutivas esenciales, sin las cuales no podría darse la educación popular: en primer término, los sujetos involucrados en la práctica educativa son miembros de grupos populares; y en segundo lugar, esta práctica está orientada en un sentido de transformación social.

La opción por estos dos aspectos de la educación popular, entendiéndolos como fundamentales, está hecha siguiendo a Carlos Rodríguez Brandao y el propio Paulo Freire.

Uso el término **educación de subalternos** como el equivalente de la expresión más usual y más difícil de repetir: **educación con sectores populares**. El término engloba aquí todos los tipos y modalidades de trabajo pedagógico dirigido a sujetos, grupos y comunidades de sectores populares: moradores de la periferia urbana, obreros, campesinos y todos los demás grupos de productores

¹⁸⁸ *Ibíd*, p.63.

¹⁸⁹ *Ibíd*, p.82.

¹⁹⁰ *Ibíd*, p.89.

¹⁹¹ Cf. Isabel Infante, *Educación Comunicación y Lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*, pp.44-58; y Eugenio Rodríguez, “El derecho a aprender: la alfabetización”.

rurales de trabajo directo, subempleados y desempleados del campo y de la ciudad. En todo su significado, la idea puede abarcar hoy día, un modo especial: **la indígena**. (...) la expresión **educación de subalternos** no debe ser extendida a las modalidades de educación escolar primaria y secundaria en cursos seriados.¹⁹²

(...) para mí la educación popular es algo que se desarrolla en la interioridad del esfuerzo de movilización y de organización de las clases populares para la toma del poder; su propósito es la sistematización de una educación nueva e incluso de metodologías de trabajo diferentes a las burguesas. (...) La educación popular tiene que colocarse en el centro, en la interioridad de los movimientos populares, de los movimientos sociales.¹⁹³

En el ámbito de la educación popular, la influencia de Paulo Freire es importantísima. Oscar Jara, educador popular y sociólogo peruano, intentando una aproximación histórica a la educación popular latinoamericana, señala:

Es indudable que en la década de los 60, la experiencia y el pensamiento de Paulo Freire surgidos durante el período populista de Goulart marcan un punto fundamental de referencia. Sus planteamientos de una educación liberadora y de la “concientización” como proceso de cambio de conciencia orientado hacia la transformación social, aunque fueron formulados inicialmente desde una óptica más humanista que política y sin una clara definición de clase, **marcaron un vuelco teórico-metodológico radical sobre las experiencias anteriores de educación de adultos**.¹⁹⁴

Más adelante, en los setenta, en el período en que la educación popular **vuelve** a definirse en un sentido político y ligado a los movimientos sociales populares,¹⁹⁵ Freire, si bien tiene una menor difusión, se insertará en esta nueva percepción, particularmente a partir de sus experiencias en el continente africano.¹⁹⁶

Otros educadores valoran de modo similar el aporte de Paulo Freire. Pensando en las décadas del sesenta y setenta, afirman:

Una mención particular merece la influencia de Freire, de Illich, de los trabajos de Vasconi y otros, en el planteamiento de las bases que darían origen a nuevas concepciones de educación popular. Freire plantea una educación a partir de la realidad social de las masas, eleva el problema de la manipulación y, crecientemente, liga el trabajo de educación popular con un trabajo político.¹⁹⁷

En definitiva, la reflexión freiriana es un importante aporte a la fundamentación de la Educación Popular, como estilo educativo que intenta desarrollar un modelo alternativo al escolar dominante, al servicio de un proyecto social del mundo popular.

¹⁹² C. Rodrigues Brandao, *Educación alternativa en la sociedad autoritaria*, Documento N° 17, ECO, p.5.

¹⁹³ “Diálogo con Paulo Freire”, pp.8-9.

¹⁹⁴ O. Jara, “El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla”, pp.43-44. El destacado es de la autora.

¹⁹⁵ Piénsese que en los orígenes del movimiento obrero la educación popular ya había sido concebida esencialmente como una herramienta de lucha política.

¹⁹⁶ O. Jara, op.cit., p.45.

¹⁹⁷ J. E. García-Huidobro, “Educación popular y nueva hegemonía”, p.56.

Desde la experiencia de muchas personas involucradas en procesos de Educación Popular, surgen críticas al modelo escolar oficial. Se citará una de ellas aquí:

El maestro detenta el monopolio del saber, el alumno paga y se sacrifica para obtener una parcela de ese saber. Esa relación refuerza la autoridad intelectual del maestro, en la medida en que reduce todavía más al alumno a su propia ignorancia. El punto de partida y de referencia es el maestro, o mejor, el **discurso** del maestro. Ese discurso tiene la prioridad de abstraer lo real en conceptos, al punto de acentuar más la aprehensión de los conceptos que la importancia de transformación de lo real. Lo real es algo a ser conocido, explicado, analizado, y no algo a ser transformado. De tal modo el saber se hace poder en cuanto reproduce la ideología de la clase dominante. Y predomina la “cultura de salón”. Se considera culto a quien posee las informaciones básicas del código de lenguaje de la clase dominante. La hegemonía intelectual establece el universo semiótico de los que son considerados intelectuales, cultos, preparados, etc. Y nada mejor que un aula para asegurar eso. Al dar clases, refuerzo el carácter verticalista, jerárquico y también hierático de la cultura. Quien está por arriba se considera más culto que quien está por abajo. El centro del aula es el estrado del maestro, su mesa colocada en posición más alta. Y si el maestro está enfermo, no hay clase, no hay aprendizaje...¹⁹⁸

En síntesis, podemos afirmar que lo central del aporte de Paulo Freire a la Educación Popular consiste en la valoración del **proceso de construcción del conocimiento** y su necesaria vinculación con la práctica de transformación de la realidad opresora.¹⁹⁹

C. APORTES A LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA DE RAÍZ LATINOAMERICANA

Se intentará mostrar, a continuación, qué aspectos del pensamiento y la práctica de Paulo Freire pueden ser valorados como significativos para una reflexión filosófica que pretenda asumir la problemática latinoamericana, entendiendo esta reflexión no como un cuerpo teórico ya construido, sino como **una actitud particular, un modo de enfrentar la actividad reflexiva**.

A nuestro juicio, lo que primero salta a la vista, como aporte freiriano, es la capacidad de asumir la realidad del continente, en particular de sus sectores populares y oprimidos, como **desafío** para el pensar.

Coincide esta perspectiva con la asumida por una corriente importante de pensadores latinoamericanos, la llamada Filosofía de la Liberación, que desarrolla su reflexión a partir de “el ‘estar’ del hombre latinoamericano como dependiente y oprimido”.²⁰⁰

En relación con la comprensión del hombre y la mujer latinoamericanos, un aporte significativo y original es la reflexión de Freire en torno al fenómeno de la alienación que vive el hombre sencillo en estas sociedades. En ellas, como se señaló anteriormente, los oprimidos aparecen como seres “duales”, divididos, alojando dentro de sí al opresor. La desalienación, el cambio en la conciencia, está relacionado con una práctica educativa y política de intención liberadora.

¹⁹⁸ P. Freire, F. Betto, op.cit., pp.139-140.

¹⁹⁹ Cf. M. Kaplún, *El comunicador popular*, pp.21-23; 49-60; 63.

²⁰⁰ J. Roblín de Pareja, “La evaluación de las mediaciones para el cambio: un tema emergente en la filosofía latinoamericana”, p.16.

También Freire aporta una reflexión acerca de la libertad humana, tratando de describir qué puede significar ésta para el sujeto popular. Para Freire la libertad está inserta en la historia, debe realizarse en ella, e implica la apertura a la plena realización humana, al “ser más”. El sujeto popular, liberándose, abandona su condición de oprimido y puede renacer como hombre nuevo y mujer nueva.

Mientras para la filosofía europea, el tema de la cultura es un tema entre otros, para la filosofía que busca asumir la realidad latinoamericana, la reflexión acerca de la cultura es insoslayable y esencial:

Por eso, porque el hombre Latinoamericano tiene hambre de fundamento, porque su dependencia no sólo genera pobreza, sino también carencia de autenticidad, debe buscar soluciones no sólo a los problemas económicos, sino también luchar por recuperar su identidad.²⁰¹

La reflexión sobre la cultura es inevitable, porque en Latinoamérica no está resuelto el tema de la identidad.

Podría decirse, sin forzar el espíritu de la reflexión freiriana, que así como se propone una educación multicultural, que promueva el diálogo entre los aportes de las distintas raíces culturales presentes entre nosotros; puede también proponerse una filosofía que acoja y redimensione la diversidad cultural latinoamericana, aportando pistas para descubrir y/o construir la verdadera identidad del continente.

Algunos autores ya han propuesto ciertas líneas de interpretación:

La identidad latinoamericana ha quedado soterrada desde la conquista que marca el principio de una larga historia de dominación. En esta historia convergen dos factores: por un lado la **imposición** de un horizonte cultural, no solamente ajeno sino enajenador, y por otro, la **negación** de las culturas locales y del hombre que las sustenta. La imposición, inicia una historia de dominación; la negación, por su parte, es génesis de una paralela historia de dependencia, destrucción y ocultación de un modo específico de ser y estar en el mundo.²⁰²

Finalmente, desde el punto de vista metodológico, es interesante destacar la capacidad de Freire de desarrollar una reflexión concientemente vital, situada, vinculada a la práctica. Es una reflexión que acoge en su seno las múltiples dimensiones de la existencia: la afectividad, la experiencia, la corporalidad, la alegría y el dolor, los sentimientos. Este solo hecho ya es un aporte importante, en la perspectiva de poder desarrollar una reflexión integradora, que intente comprender la totalidad de la vida, sin reducirla a una sola dimensión. Dice Freire:

(...) me es imposible separar la afectividad, la amorosidad, el querer bien, de mi propia actividad intelectual y creativa.²⁰³

Más aún, para Freire la afectividad no sólo es inseparable de la teoría, sino que a menudo ofrece la motivación vital para ella, otorga un **sentido** para el sujeto que reflexiona, y un **punto de referencia** existencial concreto:

²⁰¹ Ibíd, p.21.

²⁰² Ibíd, pp.21-22.

²⁰³ P. Freire, “La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía”, p.328.

(...) una **pedagogía de la indignación**, que es la pedagogía que he venido defendiendo en este país bajo otros nombres. Porque no es posible, por ejemplo, saber que un 60% de la población de este país sobrevive en un vasto y profundo dolor; no es posible saber que hay 36 millones de niños, ¡de niños!, que la ideología dominante, culpabilizándose, denomina “menores carentes” (...) ¿cómo es posible convivir con 36 millones de niños sin destinación existencial histórica, sin sentir una profunda y justa indignación y sin abrazar la justa ira? Por eso hoy yo quiero decirles que soy un pedagogo indignado. Absolutamente indignado.²⁰⁴

Esta visión **integradora** de la reflexión verdaderamente puede ser un aporte para la actividad filosófica hecha desde una perspectiva latinoamericana, en la medida que acoge la insatisfacción ante la realidad de injusticia, dándole sentido al pensar como una tarea transformadora.

²⁰⁴ *Ibíd*, pp.332-333.

IV. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se intentará presentar una visión de conjunto del pensamiento de Paulo Freire. En primer término, se ofrece una apretada síntesis de su propuesta teórico-práctica. Luego, una reflexión en torno a la existencia de ciertas **etapas** en su historia como educador y pensador; se propone una periodización provisoria y tentativa. En tercer lugar, se hará un esbozo de los tipos de racionalidad presentes en la reflexión freiriana y finalmente, se señalan algunas consideraciones críticas.

Como aproximación a una síntesis del pensamiento freiriano, se puede plantear que su teoría educativa, propuesta a partir de experiencias de trabajo con sectores populares y marginados, está fundada en una concepción del ser humano como un ser capaz de convertirse, progresivamente, en un promotor del cambio social. El hombre es un ser que se-está-haciendo permanentemente, en la relación con los otros, mediatizada por el mundo. Este ser humano, que en determinadas relaciones sociales, es convertido en objeto por otros que se apropian del poder, puede convertirse en sujeto y creador de su propia historia, mediante una educación problematizadora y una praxis transformadora de la realidad. De este proceso surgirá el hombre y la mujer nuevos, un ser humano crítico, creativo, solidario y autónomo.

Respecto de la evolución del pensamiento freiriano, pueden reconocerse en él tres etapas. Una etapa **inicial**, donde el autor comienza a acercarse a los temas de la educación y la alfabetización de adultos. En el transcurso de ella, es formulado y aplicado el método psicossocial en Brasil; ocurre el Golpe de Estado en ese país (1964) y es publicado el primer libro de Freire, *La educación como práctica de la libertad* (1965). El autor parte al exilio, conoce Bolivia y más tarde se instala en Chile, donde permanece entre 1965 y 1969. Nuevas experiencias y lecturas lo marcan, comenzando a vivir una segunda etapa, de **transición**, que culmina en los primeros años de la década del setenta, con la publicación de la *Pedagogía del Oprimido* (1970). Más tarde Freire viaja a Europa, a trabajar en el Consejo Mundial de Iglesias, y por intermedio de éste conoce el continente africano. Esta nueva realidad marcará ya la etapa de **madurez** de su pensamiento.

Los temas propios de la etapa inicial de la reflexión de Paulo Freire, serán, en primer término, los relativos a encontrar pistas adecuadas para el trabajo de alfabetización con adultos. Desarrolla y orienta un trabajo educativo en este sentido, en Brasil y, junto con ello, reflexiona en torno a la dimensión social de la alfabetización. Acuña y le da relevancia al concepto de “concientización”, esto es, a la toma de conciencia de los sectores populares de la realidad injusta que viven. Durante esta primera etapa, Freire está de algún modo influido por la “ideología de la modernización”; aspecto que se abordará un poco más adelante desde una perspectiva crítica.

Durante la segunda etapa de su pensamiento, Freire comienza a trabajar la idea de “el aspecto político de la educación”. Enfatiza la necesidad de la toma de conciencia de la opresión, junto con la organización popular en pos de la transformación de la sociedad. Es una etapa marcada por la lectura de muchos textos políticos, que presentan una crítica radical al sistema social imperante.

Finalmente, en la etapa de madurez, Freire concluye que la educación posee intrínsecamente una “politicidad”. Además, a raíz de su conocimiento de África, se abre a la experiencia de la diversidad cultural y concibe la necesidad de que la educación acoja plenamente esta realidad.

Freire es un fecundo escritor y conversador, y en sus numerosos escritos, diálogos y conferencias, aparece, como esperamos haber mostrado en estas páginas, una gran riqueza de contenidos, argumentaciones y estilos. A nuestro juicio, existen básicamente dos tipos de racionalidad en su pensamiento.

Hay una racionalidad que puede ser llamada “fenomenológica”, que se caracteriza por presentar la realidad como un **continuo**, como un flujo de vivencias para la conciencia. Es una racionalidad que recoge lo vital como un proceso en curso, en desarrollo. Permanentemente hay en Freire una apelación a la experiencia, a sus vivencias como educador y como ser humano integral.

Junto con ello, se descubre la presencia de una racionalidad “dialéctica”, que concibe y percibe la realidad en movimiento, sufriendo cambios, y con contradicciones en su interior. La realidad es dinámica, cambiante; no “es”, sino que “ha llegado a ser”, está en devenir. En ella los distintos elementos se condicionan entre sí, son interdependientes. Las ideas y el lenguaje deben expresar ese dinamismo.

Finalmente nos permitimos esbozar algunas reflexiones críticas.

Una crítica interesante que se le puede hacer al pensamiento de Paulo Freire, dice relación con el hecho de acusar la presencia de la ideología de la **modernización** en sus primeros textos, en particular en *La educación como práctica de la libertad*. Sin embargo, inmediatamente hay que señalar que Freire, como todo pensador, no es impermeable a los puntos de vista vigentes en su tiempo; y la ideología modernizadora tuvo una amplia influencia durante la década del sesenta, formando parte del **sentido común** de ese período, de modo que constituye una perspectiva compartida por los intelectuales de los más diversos signos políticos e ideológicos.

Para desarrollar de un modo más o menos coherente esta crítica, y hecha ya esta salvedad contextual, se intentará un acercamiento a la ideología de la modernización, a través de la perspectiva crítica del sociólogo chileno Pedro Morandé, tal como aparece desarrollada en la obra *Cultura y modernización en América Latina*, para luego señalar algunos textos del propio Freire que tienen que ver con el tema.

Según Pedro Morandé, el tema de la modernización en América Latina es el eje de la autocomprensión de la región. En un primer momento, en las décadas del veinte y treinta, ella es entendida en relación con el problema de la identidad latinoamericana, es decir, como un problema ético (en el sentido del **ethos** cultural). En este período hay una generación de “nacionalistas latinoamericanos” que intentan discernir la identidad propia del continente, en relación con las distintas influencias recibidas del mundo europeo.

En un segundo momento, en el período de la postguerra, se impone el paradigma desarrollista, producto de la hegemonía norteamericana. La modernización, en su versión desarrollista, es un proyecto de cambio social, económico y cultural **etnocentrista**, que durante la década del sesenta tuvo pretensiones de cientificidad. El desarrollismo propone como modo de vida deseable para todos, el modo “moderno”, urbano, racional, científico-técnico:

Se es ciudadano del mundo moderno si se ha logrado determinado nivel de electrificación, de consumo de cemento, determinado porcentaje de la población viviendo en la ciudad, bajas tasas de analfabetismo, de mortalidad infantil, etc. América Latina intenta en esta nueva etapa universalizarse, participar activamente en la ecumene mundial, pero no desde la originalidad de su formación cultural, de su ethos, sino abstractamente, por sus índices de modernización contruidos conforme a las pautas vigentes en el mundo desarrollado. **La única posibilidad que existe en este esquema de**

plantear el problema de la identidad del sujeto histórico es aquella que le otorga su condición de “transeúnte” hacia la modernidad.²⁰⁵

La reflexión freiriana en *La educación como práctica de la libertad*, se enmarca precisamente dentro de estos conceptos. La distinción entre los distintos tipos de conciencia social tiene que ver con el momento de transición de una sociedad tradicional, rural, oligárquica, cerrada, mágica, religiosa, a una sociedad moderna, urbana, democrática, abierta, racional, científica. La conciencia intransitiva es propia de la primera; y la conciencia transitiva, de la segunda. El actor social, entonces, es un ser que transita desde un modo de vida a otro.

Hablando de la transición de una sociedad cerrada a una sociedad abierta, Freire afirma:

Brasil vivía precisamente la transición de una época hacia otra. (...) ¿Qué temas y qué tareas habrían perdido vigencia y estarían perdiéndola en la sociedad brasileña para permitir la superación de una época y su transición hacia otra? Todos los temas y tareas característicos de una “sociedad cerrada”.²⁰⁶

La transición de una época a otra, requiere de lo que en ese entonces se llamaba un “cambio de mentalidad”:

El desarrollo, que envuelve no sólo cuestiones técnicas o de política puramente económica o de reforma de estructuras, sino que comprende también en sí, el paso de una a otra mentalidad.²⁰⁷

Pedro Morandé discute, en los años ochenta, por cierto, esta idea del “cambio de mentalidad”:

Modernidad y tradición han sido en nuestro caso conceptos antitéticos. Quienes hablan y ejecutan propuestas modernizadoras normalmente ponen como premisa de sus discursos la necesidad de “cambiar la mentalidad” de nuestros pueblos, como si fuera posible realizar esta transformación a partir de innovaciones institucionales u organizacionales. Nuestros agentes modernizadores pasan por alto, habitualmente, un hecho simple y decisivo: nuestros pueblos son más antiguos que nuestros ordenamientos institucionales.²⁰⁸

La ideología desarrollista modernizante supone la necesidad de integrar al pueblo a un proceso de cambio estructural (industrialización, urbanización, democratización) que sucede independientemente de él. También esta idea la podemos encontrar en la primera época de Freire:

Esto significaba, entonces, colaborar con el pueblo para que asumiese posiciones cada vez más identificadas con el clima dinámico de la fase de transición. Posiciones integradas con las exigencias de la democratización fundamental, por ello mismo, combatiendo la inexperiencia democrática.²⁰⁹

En síntesis, en Freire está presente, al menos en su primer texto, la ideología de la modernización, probablemente debido al contexto histórico en que se escribió.

²⁰⁵ P. Morandé, *Cultura y modernización en América Latina*, pp.18-19. El destacado es de la autora.

²⁰⁶ P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p.47.

²⁰⁷ *Ibíd.*, pp.80-81.

²⁰⁸ P. Morandé, “La cultura como experiencia o como ideología”, p.45.

²⁰⁹ P. Freire, *op.cit.*, p.95.

Ligada a esta concepción modernizante, formando parte de lo que podría llamarse “mentalidad del mundo moderno”, está la idea de predominio y superioridad de la racionalidad científico-técnica, y la idea antropocéntrica de oposición entre los seres humanos y la naturaleza. Ambas, de uno u otro modo, están presentes también en el pensamiento freiriano.

Como ya se ha señalado, Freire habla de la necesidad de que haya un tránsito de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. En lo que ya se ha esbozado como el primer período del pensamiento freiriano, se identificó conciencia ingenua con conciencia mágica (irracional), y conciencia crítica con conciencia científica (racional). Tanto en *La educación como práctica de la libertad*, como en *¿Extensión o comunicación?*, se puede encontrar esta perspectiva.²¹⁰

Una ilustración clara de esta identificación, se encuentra en el siguiente texto:

Pero los conocimientos que cada hombre adquiere en su relación activa con la realidad externa pueden ser verdaderos o falsos. El pseudoconocimiento da lugar a una conciencia mágica, y ésta, a una acción también mágica. Los pescadores de Dichato, cerca de Concepción, creen que el afán de lucro ahuyenta los peces y cuando hacen una buena pesca dejan de trabajar por algunos días, para no demostrar afán de lucro e impedir que los peces huyan de ellos. Su **falta de reflexión** les lleva a una acción mágica que mucho les perjudica. El analfabeto puede tener conciencia mágica - pseudoconocimientos- y responde **con ingenua acción mágica** a los desafíos de la realidad externa.²¹¹

Es interesante destacar que se identifica la reflexión racional que toma en cuenta la relación causa-efecto, con la reflexión en general. El tipo de pensamiento reseñado aquí, también tiene una lógica, tiene incorporada una reflexión, pero de otro carácter, que se podría llamar *simbólico*. En textos posteriores, Freire valora de otro modo este tipo de pensamiento popular y el lenguaje que lo expresa:

Para mí el lenguaje popular (...) es muy rico, precisamente por el uso de las metáforas, de la simbología. El lenguaje popular es mucho más poético, porque necesita ampliar el vocabulario y lo hace a través de la metáfora.²¹²

En otro lugar Freire sostiene:

La lucha de clases no se verifica solamente cuando las clases trabajadoras se movilizan, organizándose con sus propios liderazgos, en defensa de sus intereses pero sobre todo con miras a la superación del sistema capitalista. La lucha de clases existe también en forma **latente**, a veces escondida, oculta, expresándose en diferentes formas de resistencia al poder de las clases dominantes. Formas de resistencia que he denominado “mañas” de los oprimidos, en el fondo, “inmunidades” que las clases populares van creando en su cuerpo, en su lenguaje, en su cultura. De ahí la necesidad fundamental que tiene el educador popular de comprender las formas de resistencia de las clases populares: sus fiestas, sus danzas, sus diversiones, sus leyendas, sus devociones, sus miedos, su semántica, su sintaxis, su religiosidad.²¹³

²¹⁰ Cf. apartado sobre *Teoría del Conocimiento* en esta tesis.

²¹¹ Ministerio de Educación Pública, Chile, *Manual del método psicossocial para la enseñanza de adultos*, p.3. El destacado es de la autora.

²¹² “Diálogo con Paulo Freire”, p.7.

²¹³ P. Freire, “La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía”, p.332.

Profundizando un poco más este tema, se podría plantear la siguiente pregunta: ¿puede ser **crítico** lo **simbólico**? Si se toman en cuenta los textos citados, es posible responder esta pregunta afirmativamente. De este modo, la mencionada creencia de los pescadores de Dichato, puede ser interpretada como una forma de resistencia cultural ante la idolatría al dinero y la riqueza que propone la cultura dominante.²¹⁴

Para problematizar el tema de la relación entre hombre y naturaleza, tal como aparece planteada en algunas obras de Freire, se usará como referencia un texto de la antropóloga chilena Sara Larraín. Esta autora afirma que existen distintos tipos posibles de relación: una primera forma es la propia de las sociedades agrícolas preindustriales, donde “la vida humana se rige por los ritmos y ciclos naturales, los cuales determinan el tiempo humano de la existencia”.²¹⁵ En esta relación, los ciclos de la naturaleza condicionan el comportamiento y las creencias colectivas. Otro tipo de relación se da “en las sociedades con elevado grado de control depredatorio sobre la naturaleza”²¹⁶, esto es, en las sociedades industrializadas modernas. En ellas, el tiempo humano se hace independiente y contrario a los ciclos naturales. Un tercer tipo de relación es aquella “en que el ser humano se siente como parte de la naturaleza; no como víctima pasiva de sus ciclos y ritmos, sino como un ser ecológicamente integrado”.²¹⁷ Esta relación es la propia de los pueblos indígenas o arraigados, con su tierra.

En sus primeros textos, Freire destaca la presencia del ser humano en el mundo como *transformador* de la naturaleza; donde el hombre es el sujeto y la naturaleza el objeto del cambio.²¹⁸ Suele poner frente a frente el mundo natural y el mundo de la cultura:

Ahora bien, cuanto más observamos las formas de comportarse y de pensar de nuestros campesinos, más parece que podemos concluir que (...) se encuentran más adheridos al mundo natural que “alejados” de él para, ad-mirándolo, mejor insertarse críticamente en él. Se encuentran de tal forma cerca del mundo natural que se sienten más como partes de él que como sus transformadores. Entre ellos y su mundo natural (y también necesariamente cultural), hay un fuerte cordón umbilical que los liga. Esta proximidad, en la cual casi se confunden con el mundo natural, les dificulta la operación de ad-mirarlo, en la medida que la proximidad no les permita ver lo ad-mirado en perspectiva.²¹⁹

Si se piensa en las alternativas de relación reseñadas, se percibirá que, en este texto, Freire está cuestionando el primer tipo de relación hombre-naturaleza descrito, y proponiendo, en cambio, acentuar la autonomía y el control humano de la misma, propio del proyecto moderno de sociedad.

²¹⁴ Hay numerosos relatos y experiencias de los sectores populares en este mismo sentido: por ejemplo, es muy difundida, con variantes, la historia del patrón que, para enriquecerse y mantener sus propiedades, hace un pacto con el diablo. Cf. “Leyenda”, en Boletín *Aprendiendo en La Florida*, TAC, Diciembre 1991; “La historia de los patrones encadenados”, en Boletín *Lo que oyeron los adobes*, Melipilla y San José, TAC, Enero 1993; entre otros.

²¹⁵ Sara Larraín, “La utopía ecologista y la sobrevivencia humana”, p.22.

²¹⁶ *Ibíd.*

²¹⁷ *Ibíd.*, p.23.

²¹⁸ Cf. Ministerio de Educación Pública, Chile, *op.cit.*, p.9.

²¹⁹ P. Freire, *¿Extensión o comunicación?*, pp.26-27.

De este modo, puede decirse que existe una **tensión** en el pensamiento freiriano, que se expresa en la presencia de la ideología de la modernización junto a sus propuestas transformadoras de la realidad **a partir** de la cultura y la experiencia de los sectores populares y oprimidos.

Esperamos haber logrado mostrar en estas páginas algunos aspectos significativos del pensamiento de Paulo Freire, como una manera de actualizar su presencia entre nosotros, hoy, en el año en que se cumplen 10 años de su desaparición física.

Agradecida,

Judith Reyes García.

Santiago de Chile, enero de 2007.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVES, Rubem. 1973. *Cristianismo. ¿Opio o liberación?* Salamanca, Ediciones Sígueme.
- ASSMANN, Hugo. 1971. *Opresión-Liberación. Desafío a los cristianos*. Montevideo, Tierra Nueva.
- BANDERA, Armando, o.p. 1981. "Paulo Freire". En *Tierra Nueva*, Bogotá, Año X, N° 36, Enero 1981, pp.5-19.
- 1981. *Paulo Freire. Un pedagogo*. Bogotá, Centro de estudios para el desarrollo e integración de América Latina.
- BARREIRO, Julio. 1977. *Educación popular y proceso de concientización*. 4ª Edición. México, Siglo XXI editores, s.a.
- BLOCH, Ernst y otros. 1973. *El futuro de la esperanza*. Traducción de L. Bittini y A. García del original inglés. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- 1983. *Sujeto-objeto. El pensamiento de Hegel*. Traducción de Wenceslao Roces y otros. 2ª Edición en español. México, Fondo de cultura económica.
- CAMPOS, Luis. 1975. *Códigos para una antropología de la liberación. Antropología del lenguaje total*. Bogotá, Ediciones Paulinas.
- CAPLUN, Mario. 1970. "Pueblo, fe y alienación". En *Perspectivas de diálogo*, Montevideo, Año V, N° 44-45, Junio-Julio 1970, pp.129-135.
- CASTELLET, J. M. 1971. *Lectura de Marcuse*. Barcelona, Editorial Seix Barral, S.A.
- CELAM. 1969. *La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio. Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, Medellín, 1968*. Santiago, Ediciones Paulinas.
- DUSSEL, Enrique. 1973. "Para una fundamentación dialéctica de la liberación latinoamericana". En *Teología y Vida*, Santiago, Año XIV, N° 4, 1973, pp.308-313.
- FABRO, Cornelio. 1977. *Ludwig Feuerbach: La esencia del cristianismo*. Traducción de P. Rojas M. Madrid, E.M.E.S.A.
- FANON, Frantz. 1965. *Por la revolución africana. Escritos políticos*. Traducción de D. Aguilera. México, Fondo de cultura económica.
- 1971. *Los condenados de la tierra*. Prefacio de Jean-Paul Sartre. Traducción de J. Campos. México, Fondo de cultura económica.

FERRATER MORA, José. 1969. *Diccionario de Filosofía*. Tomo I. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

FLORES H., Luis. 1983. "Fenomenología del cuerpo". En César Ojeda F. (Compilador), *La corporalidad y las perturbaciones psíquicas*. Cuadernos Clínicos de la Escuela de Psicología de la P.U.C. Santiago, Ediciones de la Universidad Católica de Chile, pp.17-32.

FREIRE, Paulo. 1968. "Dialogicidad de la educación". En *Pastoral Popular*, Santiago, Año XVIII, N° 104, Marzo-Abril 1968, pp.54-56.

---- 1969. *La educación como práctica de la libertad*. Santiago, Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA).

---- 1969. *¿Extensión o comunicación?* Santiago, ICIRA.

---- 1969. "Consideraciones críticas en torno al acto de estudiar". En *Pastoral Popular*, Santiago, Año XIX, N° 110-111, Marzo-Abril 1969, pp.41-48.

---- 1970. *Sobre la acción cultural*. Santiago, ICIRA.

---- 1970. "Carta a un joven teólogo". En *Perspectivas de diálogo*, Montevideo, Año V, N° 50, Diciembre 1970, pp.301-303.

---- 1970. "Tercer mundo y teología". En *Perspectivas de diálogo*, Montevideo, Año V, N° 50, Diciembre 1970, pp.304-305.

---- 1971. *Pedagogía del oprimido*. Traducción de Jorge Mellado. 2ª Edición. Montevideo, Tierra Nueva.

---- 1972. *Una pedagogía para los oprimidos*. Entrevista hecha en Ginebra el 15 de Noviembre de 1970, por la revista RISK, publicación del Dpto. de la Juventud del Consejo Mundial de Iglesias. Cuernavaca, México. Centro Intercultural de Documentación (CIDOC). Versión de M. Donabin.

---- 1972. *La misión educativa de las Iglesias en América Latina*. Talca, Chile. Fundación Ob. Manuel Larraín.

---- 1973. *Investigación y metodología de la investigación del "tema generador"*. Cuernavaca, México, CIDOC [mimeo].

---- 1973. *Desmitificación de la concientización*. Cuernavaca, México, CIDOC [mimeo].

---- 1974. Bodipo-Malumba, Eduardo y otros, *Teología negra. Teología de la liberación*. Traducción de L. Márquez y A. García del original inglés. Salamanca, Ediciones Sígueme.

---- 1975. *La desmitificación de la concientización y otros escritos*. Bogotá, Ed. América Latina.

- 1977. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.* Traducción de A. Alatorre. México, Siglo XXI editores, s.a. 1ª Edición en español.
- y otros. 1977. *Educación de adultos.* Buenos Aires, Editorial Apex.
- , H. Fiori, J.L. Fiori. 1978. *Educación liberadora.* Madrid, ZERO, 3ª Edición.
- 1985. “Caminhos de Paulo Freire”. Entrevista a J. Chasin, Rui Gomes Dantas e Vicente Madeira. En *Ensaio* 14, Brasil. Editora Ensaio.
- 1986. *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez.* Traducción de D. Delgado. Buenos Aires, Ediciones La Aurora.
- , Frei Betto. 1988. *Esa escuela llamada vida.* Traducción de Estela dos Santos. Buenos Aires, Editorial Legasa S.A.
- 1988. “La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía”. En *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe. Seminario regional, Brasilia, Brasil, 1987.* UNESCO/OREALC. Santiago, pp.327-343.
- 1988. “Diálogo con Paulo Freire”. Entrevista realizada en Cuba por Esther Pérez y Fernando Martínez. En revista *Tarea*, Lima, N° 19-20, Marzo 1988, pp.3-12.
- 1988. *La importancia de leer y el proceso de la liberación.* Traducción de Stella Mastrangelo. México, Siglo XXI editores s.a. 6ª Edición en español.
- 1989. *Virtudes del educador.* Quito. Documento de trabajo N°14, Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño. Imprenta Don Bosco.
- 1990. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Traducción de Silvia Horvath. España, Ministerio de Educación y Ciencia-Ediciones Paidós.
- 1990. “La importancia del acto de leer”. En *Cuadernos de Educación*, Santiago, Año XXI, N° 197, Septiembre 1990, pp.268-273.
- 1991. “Palabra de Paulo Freire. En *El Canelo*, Santiago, Año VI, N° 30, Diciembre 1991, pp.36-39.
- 1992. *Pedagogia da esperanca. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.* Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- 1996 [1993]. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.* Traducción de Stella Mastrangelo. México, Siglo XXI editores.
- FROMM, Erich. 1966. *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana.* 7ª Edición en español. México, Fondo de cultura económica.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. 1981. "Educación popular y nueva hegemonía". En *Cultura popular*, Lima, N° 1, Junio 1981, pp.52-61.

GUTIÉRREZ, Gustavo. 1985. *Teología de la Liberación. Perspectivas*. Salamanca, Ediciones Sígueme.

HEGEL, G. W. F. 1981. *Fenomenología del espíritu*. Traducción de W. Roces. 4ª reimpresión. México, Fondo de cultura económica.

HERNÁNDEZ, Isabel y otros. 1985. *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.

INODEP. 1978. *Experiencias de concientización. Posiciones dialécticas y perspectivas*. Madrid, Editorial Marsiega.

KAPLÚN, Mario. 1987. *El comunicador popular*. 2ª Edición. Buenos Aires, Editorial Humanitas.

LADINO, Rolando. 1972. "Para el estudio del método psicosocial de Paulo Freire". En *Revista de Educación*, Santiago, N° 42 (Nueva época), Agosto de 1972, pp.17-21.

LARRAÍN, Sara. 1994. "La utopía ecologista y la sobrevivencia humana". En *Temas de La Época*, Santiago, Domingo 30 de Enero de 1994, pp.22-23.

LEIS, Raúl. 1989. "El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora". En *La formación metodológica de los educadores populares*, Santiago, CEAAL, pp.54-70.

MARCEL, Gabriel. 1954. *Prolegómenos para una metafísica de la esperanza*. Traducción de E. Zanetti y V. Quintero. Buenos Aires, Editorial Nova.

MARCUSE, Herbert. 1970. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Traducción de A. Elorza. Barcelona, Editorial Seix Barral S.A.

---- 1970. *Ensayos sobre política y cultura*. Traducción de J. R. Capella. 2ª Edición. Barcelona, Ediciones Ariel.

MENDIZÁBAL, Amparo. 1970. *El proceso de concientización del método psicosocial de Paulo Freire y su relación con la educación familiar*. Santiago, P.U.C.CH. Memoria para optar al título de Educadora Familiar.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CHILE. 1966. *Manual del método psicosocial para la enseñanza de adultos*. España, Santillana.

MORANDÉ, Pedro. 1984. *Cultura y modernización en América Latina*. Santiago, Cuadernos del Instituto de Sociología de la P.U.C.CH.

---- 1987. "La cultura como experiencia o como ideología". En *Revista Universitaria*, Santiago, N° 22, 1987, pp.44-48.

NAGEL, J. y E. RODRÍGUEZ. 1982. *Alfabetización. Políticas y estrategias en América Latina y el Caribe*. Santiago, UNESCO/OREALC.

NEGRE, Pedro. 1970. "Biblia y liberación. En *Cristianismo y sociedad*, Montevideo, Año VIII, N° 24-25, 1970, pp.69-80.

ORREGO, Juan Pablo. 1991. *Homeostasis social y ecológica*. (Folleto)

PACI, Enzo. 1968. *Función de las ciencias y significado del hombre*. Traducción de E. De la Peña. México, Fondo de cultura económica.

ROBLIN de PAREJA, Jacqueline. 1990. "La evaluación de las mediaciones para el cambio: un tema emergente en la filosofía latinoamericana". En *Yachay*, Cochabamba, N° 11, Primer Semestre 1990, pp.15-58.

RODRIGUES B., Carlos. 1988. *Educación alternativa en la sociedad autoritaria*. Santiago, Documento N° 17, ECO.

RUIZ, J. y otros. 1975. *Paulo Freire. Concientización y andragogía*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

SARTRE, Jean-Paul. "Una idea fundamental de la fenomenología de Husserl: la intencionalidad". En *El hombre y las cosas*. Buenos Aires, Editorial Losada, pp.26-28.

SCANNONE, J. C. 1973. "La liberación latinoamericana. Ontología del proceso auténticamente liberador". En *Teología y Vida*, Santiago, Año XIV, N° 4, 1973, pp.314-319.

TAMAYO-ACOSTA, Juan José. 1990. *Para comprender la teología de la liberación*. Navarra, Editorial Verbo Divino.

YOPO, Boris. 1976. *Reflexiones para una nueva educación*. Lima, Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA), Publicación miscelánea N° 133.

APÉNDICE

Se ofrecen a continuación algunas referencias bibliográficas para quienes estén especialmente interesados en el pensamiento de Paulo Freire desde un punto de vista educativo. No se trata de una revisión acabada, sino sólo de algunos hallazgos que pueden resultar orientadores como aproximación al tema.

- ❑ Las aplicaciones del método psicosocial de Paulo Freire son muchas, en distintos lugares del mundo. Pueden consultarse los siguientes textos, entre otros:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CHILE. 1966. *Manual del método psicosocial para la enseñanza de adultos*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CHILE. 1970. *Sugerencias para la alfabetización*.

Nicaragua triunfa en la alfabetización. Documentos y testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización. 1981. DEI, San José, Costa Rica.

TALLER DE ACCIÓN CULTURAL. 1986. *Aprendiendo Juntos. Leamos y escribamos nuestra realidad*. Santiago.

ACCIÓN EDUCATIVA. 1988. *Servir al pueblo*. Cartilla de alfabetización alternativa. Lima.

Ponle tu nombre. Documentos Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño. 1989. Ecuador.

Informe de Evaluación Final Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño. 1990. Ecuador. Incluye muestra de material didáctico.

TALLER DE ACCIÓN CULTURAL. 1991. *Aprendiendo Juntos*. Santiago.

---- 1992. *Para saber y escribir*. Santiago.

MINEDUC. 2001. *Las letras hablan*. Texto – cuaderno de alfabetización. Santiago. (Incluye Guía metodológica)

- ❑ En relación con la influencia de Paulo Freire en el diseño de estrategias alfabetizadoras, es interesante consultar:

INFANTE R., Isabel. 1983. *Educación, comunicación y lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*. México; especialmente pp.44-81.

RODRÍGUEZ, Eugenio. 1990. “El derecho a aprender: la alfabetización”. En *La Piragua, Revista del CEAAL*, Vol. 2, N° 2, Primer Semestre 1990, pp.12-19.

- Finalmente, en relación con la influencia de Paulo Freire en otros ámbitos de la Teoría de la Educación, véase, entre otros:

GIROUX, Henry. 1990. “Introducción”; en FREIRE, Paulo. 1990. *La naturaleza política de la educación*, Barcelona, Editorial Paidós, pp.13-25.

GRUNDY, Shirley. 1991. *Productos o praxis del currículum*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid, Editorial Morata.