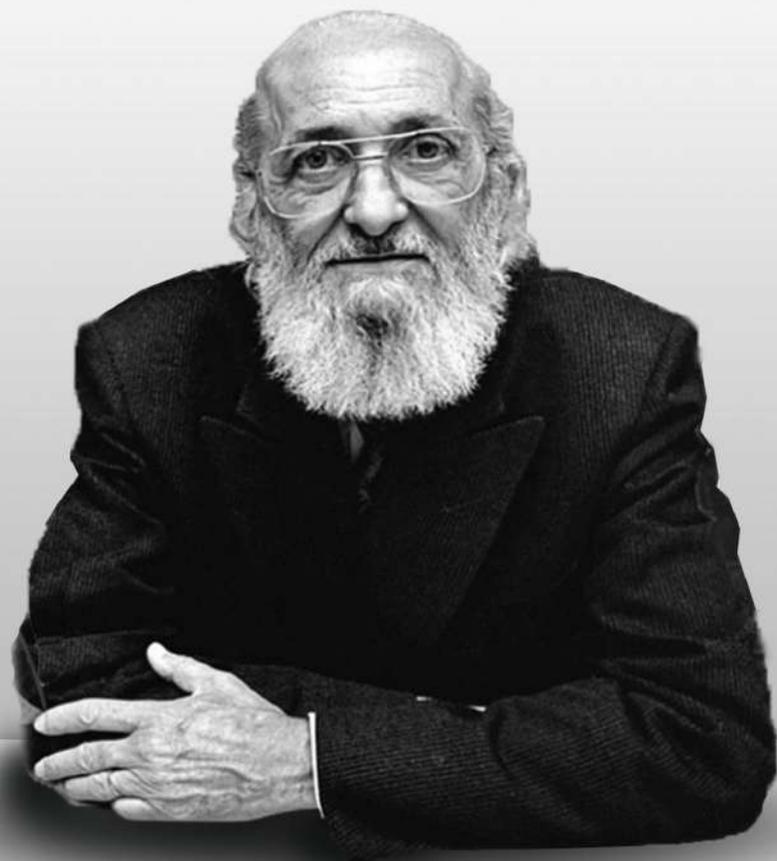


La pedagogía cotidiana de PAULO FREIRE

Hermenéutica, conciencia e indagación

Luis Francisco Tremillo González



CIEN AÑOS | 100 DIMENSIONES

ISBN: 978-607-8730-69-8



Primera Edición 2025

Editado en México

ISBN 978-607-8730-69-8

Editor: Universal Pedagógica de Durango

Diseño de portada: Karen Yuridia Simental

Universidad Pedagógica de Durango

Carretera al Mezquital Km. 4.2

Lote S/N Manzana S/N

Predio Rústico Calleros No. 700

www.upd.edu.mx

Universidad Pedagógica de Durango

DIRECTORIO

Dr. Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

Rector

Dr. Luis Fernando Hernández Jáquez

Secretario Académico

Dr. Arturo Barraza Macías

Coordinador de Investigación y

Posgrado

Dra. Delia Inés Ceniceros Cázares

Coordinador de Docencia

Mtro. Óscar Treviño Maese

Coordinador de Servicios de Apoyo

Dr. Juan Antonio Mercado Piedra,

Coordinador de Difusión y

Extensión Universitaria

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

LA PEDAGOGÍA COTIDIANA

DE PAULO FREIRE

Hermenéutica, conciencia e indagación

Luis Francisco Tremillo González

DEDICATORIA

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

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

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

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

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

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

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

AGRADECIMIENTOS

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

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

Con especial afecto y con un reconocimiento al Equipo del Centro de Capacitación para Prácticas Filosóficas (CECAPFI) a David Sumiacher, (Argentina) Director General; Paulina Ramírez González, Coordinadora Académica de la Maestría en Prácticas Filosóficas, y Miguel A. Zapotitla, Coordinador CECAPFI Escuelas

A Merceditas Beltrán Flétscher, Subdirectora de Agencia Ciudadana y Coordinadora Académica del Departamento de humanidades: Fundación universitaria del área Andina; a Diego Antonio Pineda R., Filósofo y educador; Profesor Titular de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá; a Víctor Andrés Rojas Chávez, Profesor en Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO-, Coordinador en Marfil: Educación Filosófica, Colombia); Tomás Miranda Alonso, Director del Centro de Filosofía para Niños, Colombia. A Rita Gamboa, F p N, (Costa Rica); Nydia de Franco -NIKI-, F p N, (Italia).

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

entorno agradable y estimulante de aprendizaje y apoyo, y de quienes se gestó y desarrolló el presente texto.

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

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

Índice

Introducción	8
Presentación. La <i>pedagogía cotidiana</i> de Paulo Freire	13
I. GÉNESIS Y VIGENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE	19
I.1. El “Punto de Partida”: La educación de adultos a través del método “Paulo Freire”	19
I.2. El “Método Paulo Freire”: La alfabetización de adultos por el Método Psicosocial	22
I.3. El Método psico-social: Fases y puesta práctica del método “Paulo Freire”	25
II. DIMENSIONES EDUCADORAS DE LA PEDAGOGÍA COTIDIANA DE PAULO FREIRE	26
II.1. Una pedagogía objetiva: la función de la hermenéutica en la conciencia cotidiana	29
Perceptiva	29
Hermenéutica	32
Circunstancial	35
Cotidiana, -material-	39
Subjetiva	42
Objetiva -Consciente-	44
Evolutiva	49
Concienciadora	51
II. 2. La pedagogía epistemológica: El Asombro, la crítica y la indagación filosófica	55
Ad-mirativa. -Asombro-	55
Fenomenológica	59
Relacional	63

Existencial	66
Epistemológica	69
Indagativa	72
Crítica	75
Filosófica	80
II. 3. La pedagogía argumental: Operatividad e interrogantes de la concepción liberadora	83
Pedagógica	83
Operativa -Argumental-	86
Significativa	90
De Sabiduría	93
Nocional	96
Interrogativa -De la pregunta-	98
Conceptual	102
Liberadora	106
Notas Pedagógicas	111
Conclusiones	140
Bibliografía Fundamental	144
Bibliografía Complementaria	146
Anexos	
Dimensiones educadoras	147
Diagrama general	148

Introducción

“Si, al leer este texto, alguien me preguntara, con sonrisa irónica, si creo que, para cambiar Brasil, basta con que nos entreguemos al hastío de afirmar constantemente que es posible cambiar y que los seres humanos no son puros espectadores, sino también actores de la historia, diría que no. Pero también diría que cambiar supone saber que es posible hacerlo (2001: 64).

Dirigir (nos) a los posibles lectores, de este libro, significa una posibilidad para compartir (les), las “dimensiones educativas” de la “pedagogía cotidiana” de *Paulo Freire*, y representa un desafío contextual, desde donde podemos “analizar” -discutir- las categorías conceptuales, presentes en los planteos filosóficos de sus tesis educativas y sus propuestas pedagógicas. “Las afirmaciones sostenidas a lo largo de este ensayo, desposeídas de todo carácter dogmático, no son fruto de meros devaneos intelectuales ni el sólo resultado de lecturas, por interesantes que estas fueran. Nuestras afirmaciones se sustentan siempre sobre situaciones concretas”. En este proyecto hermenéutico, son cuatro tratados - investigaciones o interpretaciones- que plantean una “perspectiva holística y multidimensional” que nos comparte en la postura sociopolítica del pensamiento de este autor, y ofrecen una introducción sólida para acercarnos a “leer” críticamente - contextualizar-, y reconocer la obra educativa que nos heredó *Paulo Freire*:

Proponemos, en este texto, partir de la postura filosófica del autor para reconocer y valorar su pensamiento pedagógico, extendido en sus planteamientos educativos, y proyectado en una actitud que aparece en el proceso de sus luchas culturales, donde reaparece la dimensión dialéctica, y contradictoria, presente en su antropología pedagógica, -la naturaleza y la cultura-, la relación entre lo humanista y la deshumanizante, entre la identidad y la diferencia, o la falta de respeto a la autonomía de los sujetos, a la dignidad de los otros seres humanos, (entre la autonomía y la heteronomía -dependencia-), entre el yo y el otro, o bien, los “yos” y los otros. Por tanto, si reconocemos que la dimensión antropológica representa un punto de convergencia con diversas culturas, su importancia, exige identificar y registrar las diversas marcas sociales de la actualidad de América Latina. Sin embargo, mientras que ciertas culturas, como la europea, que se relacionó con otras culturas, se originaron una serie de concepciones, interpretaciones y significados distorsionados y contradictorios que dificultaron la comprensión de este concepto de diversidad cultural. Surge entonces, la necesidad de replantear el concepto de cultura a partir de la relación y la comprensión de otras realidades históricas, a fin de contextualizar esta diversidad estructuralizada de las sociedades. Pero vale advertir, que esto no implica romper con nuestras tradiciones sociales (rituales, actos místicos y mitológicos, etc.) sino, o mejor aún, establecer nuevas relaciones entre los ciudadanos con la intención de replantear la identidad cultural propia, y de reconstruir su condición existencial.

Esta obra pedagógica, es el resultado de un empeño hermenéutico, por una parte, para satisfacer el interés constante de los lectores y las lectoras de *Paulo Freire* de escuchar su voz, leer su palabra, preocupados como están por la educación humanista-liberadora que él creara y desarrollará, y, por otra, para hacer perdurar, socializando lo más posible su *ser*, siempre esperanzado, con sus *dichos* y sus *hechos*, su manera de ser *persona*, demostrada por su creencia en los *sueños posibles* o en que nosotros los hagamos *posibles* a través de la lucha. “Tengo la intención, entonces, de perennizar su existenciarse profundamente marcado por una preocupación ético-política-antropológica por los seres humanos, sin distinción alguna”. Hablo de *existencia* tal como *Paulo* la concibió, como la experiencia humana que abrió a hombres y mujeres a la conciencia de la comprensión de su presencia “interferidora” en el mundo, después de haber interferido en él en la práctica, las posibilidades de hablarnos y escribirnos expresando nuestros *pensares* más elaborados y sistematizados; de manifestarnos, de distintas maneras, nuestras *emociones* más genuinas. Pensares y sentires indicotomizablemente generados en nuestro cuerpo, que se tornó así *cuerpo consciente*.

Hoy en día la investigación social constituye un campo sumamente fructífero debido a los enfoques culturales y educativas novedosos en ámbito de la existencia humana. Sin embargo, frente a las perspectivas tradicionales de la cultura, *Paulo Freire* plantea la necesidad de la hermenéutica ya que no se trata de hacer cosas por hacerlas, sino más bien de comprender al otro en sus propios marcos de percepción social. Agreguemos-, en el análisis de la educación -de la cultura-, ya no hay límites rígidos entre la filosofía, la antropología, la sociología, la pedagogía y la literatura. Creemos que lo que ha promovido a esta flexibilidad es, sin duda, el desarrollo, en los últimos años, de enfoques basados en la hermenéutica. Tal vez, hoy, estas posturas culturales gocen de un reconocimiento no sólo en lo que conforma un proceso heurístico -generativo- de la investigación, sino también en lo que se refiere a la validación de las hipótesis, de las síntesis y, por tanto, de las antítesis. Eso quiere decir que no hay ninguna razón para que la estructura conceptual de una interpretación sea menos susceptible de sujetarse a normas explícitas de valoración y validación científica (como, por ejemplo, los de una observación biológica o de un experimento físico). Vale decir que este reconocimiento era imposible hasta hace pocos años, debido al poder de los enfoques empiristas y neopositivistas, en los cuales, predominó la hegemonía del neoliberalismo. En fin, lo que parece estar transformando esta postura ideológica, es que los mismos representantes de dichas posturas hegemónicas, han reconocido los enfoques hermenéuticos.

Entonces, si la *existencia*, que por su naturaleza misma nos abre la posibilidad, por lo tanto, de reflexionar sobre ella; sobre nuestra habilidad de, hablando y repensando, actuar intencionalmente haciendo praxis, creando cultura, registrando conscientemente nuestras acciones y siendo capaces de luchar por la transformación de las sociedades injustas, revelando la *belleza* de la vida. Sobre su peculiaridad absolutamente humana de, sabiendo

lo que somos y lo que queremos y sentimos, poder transformar el mundo. El mundo que vendría o que vendrá, dependiendo de nuestras conquistas. La existencia o el existenciarse ético-político-pedagógico de *Paulo* es identificado así con los *sueños*, con la *utopía* de un mundo mejor, más justo. En ese existenciarse radicalmente ético, *Paulo* nos ofreció una teoría política que nos posibilita volvernos conscientes de nuestro papel como sujetos éticos de la historia, por lo tanto, capaces de visibilizarnos, si quisiéramos, mediante acciones culturales impulsadas por los *sueños*, por la *utopía liberadora*.

El mensaje originado de la pedagogía de *Paulo Freire* es relativamente claro. Para que los educadores radicales comprendan el significado de la liberación, deben, en primer lugar, ser conscientes de la forma que adopta la dominación, la naturaleza de su situación y los problemas que plantea a aquellos que la experimentan como una fuerza tanto subjetiva como objetiva. Pero un proyecto así sería imposible a menos que uno tuviese en cuenta como punto de partida de tal análisis las particularidades históricas y culturales, las formas de vida social, de los grupos sometidos y oprimidos. Entonces, se puede decir que las voces que estructuran el entorno escolar han sido con frecuencia falsamente teorizadas por educadores de izquierda como parte de un antagonismo infranqueable entre la voz del educador y de la escuela, por un lado, y las voces de los grupos de estudiantes sometidos, por el otro. Atrapados en la lógica polarizante de reproducción versus resistencia, este discurso proporciona una comprensión inadecuada del modo en que el significado es negociado y transformado en las escuelas; también deja poco o ningún espacio para desarrollar un discurso programático de transformación y posibilidad. Es un mérito del autor, -y del coautor- que en sus discusiones sobre el decir y la importancia del diálogo proporcionen una lectura alternativa para lo que sucede en las escuelas en torno a la generación y transformación de significado. En tanto el discurso oficial de la escuela y la voz sometida de los estudiantes pueden ser elaborados a partir de necesidades diferentes, con frecuencia existe entre ambos un interjuego que concluye en un proceso de definición y limitación mutuas. Esto sugiere una interacción mucho más sutil entre la ideología dominante de las escuelas y las ideologías de los diversos estudiantes que las habitan.

La cultura es la representación de las experiencias vividas, de los artefactos materiales y de las prácticas forjadas en el marco de las relaciones desiguales dialécticas que los diferentes grupos establecen en una sociedad determinada en un momento histórico particular. La cultura es una forma de producción cuyos procesos están íntimamente conectados con la estructuración de diferentes formaciones sociales, en particular aquellas con la edad, el género, la raza y la clase. Es asimismo una forma de producción que ayuda a los seres humanos a transformar la sociedad a través de su uso del lenguaje y otros recursos materiales. En este caso, la cultura está íntimamente relacionada con la dinámica del poder y produce asimetrías en la habilidad que poseen los individuos y los grupos para definir y alcanzar sus objetivos. Además, la cultura también es un campo de lucha y contradicción, y, vale recordar, que no existe una única cultura en el sentido homogéneo. Por el contrario,

hay culturas dominantes y sometidos que expresan diferentes intereses y operan desde sectores de poder desiguales y diferentes. Será útil, entonces, realizar el estudio de acontecimientos culturales en torno al resurgimiento de otros lenguajes, como el discurso reprimido por el lenguaje oficial, es decir, el lenguaje de los rebeldes, o también, la palabra referida a “expresiones” oprimidas. Por tanto, podemos afirmar que el lenguaje que nos propone la hermenéutica de *Freire*-, tiene que ver con los significados conceptuales y con los modos en que los individuos de un grupo se cuentan narraciones a sí mismos para establecer un equilibrio con la realidad. De ahí la importancia de las costumbres culturales en la vida cotidiana.

Utilizando el lenguaje de la crítica, *Freire* ha diseñado una teoría de la educación que considera seriamente la relación existente entre la teoría radical crítica y los imperativos del compromiso y lucha radicales. A partir de sus experiencias, ha generado un discurso que profundiza en nuestra comprensión de la dinámica y la complejidad de la dominación. En este sentido, *Paulo* ha argumentado correctamente que la dominación no puede reducirse exclusivamente a una forma de dominación de clase. Utilizando la noción de diferencia como hilo conductor teórico, *Freire* rechaza la idea de que exista una forma universalizada de opresión. Por el contrario, dentro de diferentes campos sociales, identifica y localiza formas de sufrimiento que hablan de modos particulares de dominación y, consecuentemente, diversas formas de lucha y resistencia colectivas. Al reconocer que ciertas formas de opresión no pueden reducirse a la opresión de clase, *Freire* se aparta de los análisis marxistas estándar, argumentando que la sociedad contiene una multiplicidad de relaciones sociales contradictorias, que pueden servir como base para que los grupos sociales luchen y se organicen. Esto resulta claro en aquellas relaciones sociales en las que se debaten las condiciones ideológicas y materiales de la discriminación racial, sexual y de edad.

Paulo Freire ha hecho suya la herencia olvidada de ideas emancipadoras presentes en aquellas versiones de la filosofía secular y religiosa inserta en el cuerpo del pensamiento burgués. También ha incorporado críticamente a su trabajo una tradición de pensamiento radical sin asimilar muchos de los problemas que históricamente lo han contaminado. *Paulo* ha logrado combinar lo que yo llamo el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad. “En un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esa situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es “la pedagogía del oprimido”.

“Si la toma de conciencia abre camino a la expresión de las insatisfacciones sociales, se debe a que éstas son componentes reales de una situación de opresión”. “El miedo a la libertad, del que, necesariamente, no tiene conciencia quien lo padece, lo lleva a ver lo que no existe. En el fondo, quien teme a la libertad se refugia en la “seguridad vital”, para usar la expresión de Hegel, prefiriéndola a la “libertad arriesgada” (1970: 22).

Presentación.

La pedagogía cotidiana de Paulo Freire

“El hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo” (2000: 140).

La lucidez política siempre implica una comprensión dinámica entre la percepción menos coherente y la más coherente de la realidad. A través de la práctica política, la percepción menos coherente comienza a superarse y los intereses intelectuales más rigurosos dejan paso a una comprensión más coherente de la realidad. Creo que esta transición a una percepción más coherente es uno de los momentos más fundamentales de toda praxis educativa que pretenda ir más allá de una mera descripción de la realidad (*Alfabetización. Lectura de la palabra. Lectura de la realidad*, p. 136). -Perceptiva-

El movimiento perenne de la pregunta nos *sitúa* en un horizonte de conversación, intercambio, visibilidad y reconocimiento de otras voces no presentes en el diálogo pero que están vinculadas con él, en ese transcurso, difícil pero necesario, complejo pero ineludible, singular y colectivo, de construir una palabra colectiva, común, y, además articulada con las reflexiones que aquí y ahora planteamos (*Por una pedagogía de la pregunta*, p. 10). -Hermenéutica-

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (*Pedagogía del oprimido*, p. 47). -Circunstancial-

Del mismo modo que el obrero tiene en la cabeza el diseño de lo que va a producir en su taller, nosotros, mujeres y hombres, como tales, obreros o arquitectos, médicos o ingenieros, físicos o maestros, también tenemos en la cabeza, más o menos, el diseño del mundo en el que nos gustaría vivir. Esto es la utopía o el sueño que nos estimula para luchar. El sueño de un mundo mejor nace de las entrañas de su contrario. Por eso, corremos el riesgo tanto de idealizar el mundo mejor, desligándonos del nuestro concreto, como de -demasiado “adheridos” al mundo concreto- en parálisis fatalista (*Pedagogía de la indignación*, p. 145). -Cotidiana- -Material-

En verdad, al enfrentarnos a una determinada situación en la cual “entramos” independientemente de nuestra *conciencia*, tenemos en ella la condición concreta que nos desafía. La situación dada, como situación problemática, implica lo que en la *Pedagogía del oprimido* he llamado “inédito viable”, es decir, la futuridad a construir. La concreción de lo “inédito viable”, que exige la superación de la situación obstaculizante -condición concreta que estamos independientemente de nuestra conciencia-, sólo se verifica, sin embargo, a través de la praxis (*La importancia de leer y el proceso de liberación*, p. 28) -Subjetiva-

“En verdad -señala el profesor *Álvaro Vieira Pinto*-, el método es la forma exterior y materializada en actos, que asume la propiedad fundamental de la conciencia: la de su intencionalidad. Lo propio de la conciencia es estar con el mundo y este procedimiento es permanente e irrecusable. Por lo tanto, la conciencia es un “camino para”, algo que no es ella, que está fuera de ella, que la circunda y que ella aprehende por su capacidad ideativa. Por definición, continúa el profesor brasileño, la conciencia es, pues, método entendido éste en su sentido de máxima generalidad. Tal es la raíz del método, así como tal es la esencia de la conciencia, que sólo existe en tanto facultad abstracta y metódica (*Pedagogía del oprimido*, p. 66). -Consciente-

En primer lugar, creo que la conciencia se genera a través de la práctica social en que participamos. Pero también posee una dimensión individual. Es decir, mi comprensión de la realidad, mis sueños sobre la realidad, mi juicio sobre la realidad, todas son práctica de mi práctica individual, todas hablan de mi presencia en el mundo. Las necesito para empezar a comprenderme a mí mismo. Pero no es suficiente para explicar mis acciones. Finalmente, la conciencia se genera socialmente. En este sentido, creo que mi subjetividad es importante. Pero no puedo separar mi subjetividad de su objetividad social (*Alfabetización. Lectura de la palabra. Lectura de la realidad*, p. 65) -Consciente- -Objetiva-

El único camino a seguir, en este caso -el “moralista”- como en otros, es la concienciación de la situación, intentándola desde la etapa de la investigación temática. Concienciación que no detiene estoicamente en reconocimiento puro, de carácter subjetivo, de la situación, sino que, por el contrario, prepara a los hombres, en el plano de la acción, para la lucha contra los obstáculos a su humanización (*Pedagogía del oprimido*, pp. 146-147). -Concienciadora-

La “admiración” del objeto de la comunicación... que se expresa a través de signos lingüísticos... se verifica entre sujetos... sobre algo que los mediatiza, y que se “ofrece” a ellos, como un hecho cognoscible. Este algo que mediatiza los sujetos interlocutores, puede ser tanto un hecho concreto, como un teorema matemático. En ambos casos, la comunicación verdadera no es la transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación que se hace críticamente (*¿Extensión o comunicación?*, pp. 78-79) -Ad-mirativa- -Asombro-

La alfabetización de adultos, según la entendemos nosotros, viene a ser una de las dimensiones de la acción cultural liberadora. No puede, por eso mismo ser ni siquiera pensaba aisladamente: está siempre en relación con otros aspectos de la acción tomada en su globalidad. Hablar de la alfabetización de adultos es hablar de la política económica, social y cultural del país. Por cierto, esta percepción de la interrelación de las parcialidades en la constitución de la totalidad fue una de las cosas que siempre me impresionaron en Amílcar Cabral, lo mismo que su comprensión crítica del papel de la cultura en la lucha de liberación, que siendo, como él mismo lo subrayó, “un hecho cultural, es también un factor de cultura” (*Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, p. 102). -Fenomenológica-

...las relaciones entre los hombres que, por ser relaciones entre sujetos, no pueden ser de dominio. ...el grupo debe analizar el diálogo: la comunicación entre los hombres; el encuentro entre las conciencias; el análisis de la mediación del mundo en esta comunicación, del mundo transformado y humanizado por el hombre; el análisis del fundamento amorosos, humilde, esperanzado, crítico y creador del diálogo (*La educación como práctica de la libertad*, p. 126). -Relacional-

La existencia humana está, porque se hizo preguntando, en la raíz de la transformación del mundo. Existe una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar (*Por una pedagogía de la pregunta*, p. 17). -Existencial-

...el buen profesor es el que consigue, mientras habla, traer al alumno hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento. De esta manera su aula es un desafío y no una “canción de cuna”. Sus alumnos se *cansan*, no se *duermen*. Se cansan porque acompañan las idas y venidas de su pensamiento, descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres. Antes de cualquier discusión tentativa sobre técnicas, sobre materiales, sobre métodos para una clase dinámica como ésta, es preciso, incluso indispensable, que el profesor “descanse” en el *saber* de que la piedra fundamental es la curiosidad del ser humano. Es ella la que me hace

preguntar, conocer, actuar, pero preguntar, reconocer (*Pedagogía de la autonomía*, p. 84). -
Epistemológica-

Al objetivar su mundo, el alfabetizando se reencuentra en él, reencontrándose *con* los otros y *en* los otros, compañeros de su pequeño “círculo de cultura”. Se encuentran y reencuentran todos en el mismo mundo común y, de la coincidencia de las intenciones que los objetivan, surgen la comunicación, el diálogo que critica y promueve a los participantes del círculo. Así juntos recrean críticamente su mundo: lo que antes lo absorbía, ahora lo pueden ver al revés (*Pedagogía del oprimido*, pp. 6-7). -Indagativa-

Enfocar críticamente la práctica y la experiencia de los otros es comprender la validez de los factores sociales, políticos, históricos, culturales y económicos relativos a la práctica y experiencia que se han de reinventar. Este proceso crítico también se puede aplicar a la lectura de libros (*Alfabetización. Lectura de la palabra. Lectura de la realidad*, p. 137). -
Crítica-

Para que el diálogo sea un método de verdadero conocimiento, los sujetos de conocimiento deben abordar la realidad científicamente buscando las conexiones dialécticas que explican la forma de la realidad. Por lo tanto, conocer no es recordar algo previamente conocido y ahora olvidado. La *doxa* tampoco puede superarse mediante el *logos* al margen de la relación dialéctica entre el hombre y su mundo, lejos de la acción reflexiva sobre la realidad. ...para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización de adultos debe involucrar a los educandos en la problematización constante de sus situaciones existenciales. La problematización recurre a palabras generativas escogidas por educadores especializados en una investigación preliminar de lo que llamamos universo lingüístico mínimo de los futuros educandos (*La Naturaleza política de la educación*, p. 76). -
Filosófica-

No es posible trabajar por una pedagogía en movimiento quedándonos quietos. Primero tenemos que andar, y *andar* significa en este caso, aun quedándonos sentados, estar abiertos al cambio y a la diferencia. Yo no puedo hablar a los alumnos de una pedagogía de la palabra si los silencio, si ante una pregunta que me crea dificultad, contesto: ¿Vos sabés con quien estás hablando? Ustedes no se imaginan lo que se aprende con el diferente. A veces no aprendemos con el igual, pero con el diferente, siempre. A veces aprendemos incluso con el antagónico. Una pedagogía del movimiento es una pedagogía e apertura hacia el otro, el diferente (*El Grito manso* pp. 52-53). -Pedagógica-

Me parece demasiado obvio que la educación que necesitamos, capaz de formar personas críticas, de raciocinio rápido, con sentido de riesgo, curiosas, indagadoras, no puede ser la que ejercita la memorización mecánica de los educandos, la que “entrena” en lugar de formar. No puede ser la que “deposita” contenidos en la cabeza “vacía” de los educandos, sino la que, por el contrario, los desafía a pensar. Por eso, es la que plantea al educador o educadora la tarea de enseñar a los educandos a pensar críticamente, sin dejar de enseñarles contenidos (*Pedagogía de la indignación*, p. 110-111). -Operativa- -Argumental-

Pensar el mundo es juzgarlo; la experiencia de los círculos de cultura muestra que el alfabetizando, al comenzar a escribir libremente, no copia palabra sino expresa juicios. Éstos, de cierta manera, intentan reproducir el movimiento de su propia experiencia; el alfabetizando, al darles forma escrita, va asumiendo gradualmente la conciencia de testigo de una historia de que se sabe autor. En la medida en que se percibe testigo de su historia, su conciencia se hace reflexivamente más responsable (*Pedagogía del oprimido*, p. 8). -Significativa-

Nadie enseña lo que no sabe. Pero tampoco nadie, dentro de una perspectiva democrática, debería enseñar lo que sabe sin saber lo que saben, y en qué nivel, aquellos y aquellas a quienes va a enseñar lo que sabe. Esto, por un lado. Y por el otro lado, sin respetar ese saber, parte del cual está implícito en la lectura del mundo de los que van a aprender lo que sabe el que va a enseñar (*Pedagogía de la esperanza*, 125). -De Sabiduría-

Toda pregunta revela insatisfacción con respuestas anteriores dadas a preguntas también anteriores. Preguntar es asumir la posición curiosa de quien busca. No hay conocimiento fuera de la indagación. Fuera del asombro. Por otro lado, quien pregunta debe comprometerse o estar comprometido ya con el proceso de la respuesta tanto como espera que se comprometa aquel o aquella a quien se pregunta. Vale decir, quien pregunta no puede quedarse satisfecho con esperar la respuesta. Está claro que quien pregunta espera respuesta, pero quien pregunta críticamente no sólo está abierto o dispuesto a lidiar con la respuesta o las respuestas que le den, sino también a intentar su propia respuesta. Aún más, hay preguntas que, trayendo en sí la respuesta de quien las hace, tratan de rectificarla o ratificarla. En última instancia, quien formula este tipo de pregunta busca someter su afirmación (“respuesta”) al juicio de aquel o de aquella a quien interroga” (*Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, p. 192). -Interrogativa-

Si los seres humanos no hubieran llegado a ser capaces-debido entre otras cosas a la invención del lenguaje conceptual- de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse, al rehacer el mundo, de soñar; si no hubieran llegado a ser capaces de evaluar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el cual luchan, de cantar y decantar el mundo, de

admirar la belleza, no habría por qué hablar de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero tampoco habría por qué hablar de educación. Hablamos de educación porque podemos, al practicarla, incluso negarla. Es el uso de la libertad lo que nos lleva a la necesidad de optar, y ésta a la imposibilidad de ser neutrales (*Política y educación*, pp. 77-78). -Conceptual-

Para nosotros, la “educación como práctica de la libertad”, es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella en que el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos igualmente cognoscentes. Educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo liberador son ambos sujetos cognoscentes, frente a objetos cognoscibles, que los mediatizan (*¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. p. 88-89). -Liberadora-

I.GÉNESIS Y VIGENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

I.1.El “Punto de Partida”: La educación de adultos a través del método

“Paulo Freire”

“El círculo de cultura, en el método Paulo Freire, revive la vida en profundidad. La conciencia emerge del mundo vivido, lo objetiva, lo problematiza, lo compromete como proyecto humano. En diálogo curricular intersubjetivándose más y más, va asumiendo críticamente el dinamismo de su subjetividad creadora. Todos juntos, en círculo, y en colaboración, reelaboran el mundo, y al reconstruirlo, perciben que, aunque construido también por ellos, ese mundo no es verdaderamente de ellos y para ellos. Humanizado por ellos, ese mundo los humaniza. Las manos que lo hacen no son las que dominan. Destinado a liberarlos como sujetos los esclaviza como objetos. Reflexivamente, retoman el movimiento de la conciencia que los constituyentes sujetos, desbordando la estrechez de las situaciones vividas; resumen el impulso dialéctico de la totalización histórica. Hechos presentes como objeto en el mundo de la conciencia dominadora, no se daban cuenta de que también eran presencia que hace presente un mundo que no es de nadie, porque originalmente es de todos. Restituida en su amplitud, la conciencia se abre para la “práctica de la libertad”: el proceso de “hominización”, desde sus oscuras profundidades, va adquiriendo la translucidez de un proyecto de humanización. No es crecimiento, es historia: áspero esfuerzo de superación dialéctica de las contradicciones que entretejen el drama existencial de la finitud humana” (1970: 15).

En la columna vertebral del pensamiento pedagógico de *freiriano*, se encuentra la definición del proceso educativo como acto de conocimiento y como acto político, que tiende a la transformación del hombre, en cuanto clase social, y de su mundo. Así, para *Freire*, conocer es luchar, en la medida en que es transformación, y por ello conocer es abrir espacios de lucha. La praxis pedagógica desarrollada por *Paulo Freire*, ha sido coherente con su forma de concebir la capacidad transformadora del hombre y, por lo tanto, para comprender el pensamiento *freiriano*, es indispensable retomarlo en su dimensión histórica. (7) En los años 60', los primeros avances de *Paulo Freire*, tuvieron como fin ayudar al replanteamiento de la función pedagógica en la sociedad, al considerarla a la luz de la acción crítica y transformadora de los oprimidos, rompiendo con la concepción clásica que la concebía como un instrumento, exclusivo de una clase social, para la reproducción de sus intereses de clase. En este contexto se ubica la importancia de las categorías *Paulo Freire* ha planteado, o que de alguna forma ha contribuido a su elaboración, y que lo colocan a la vanguardia de la sociopedagogía revolucionaria en *América Latina*.

Probablemente la mayor contribución de *Freire* sea el haber hecho explícita la vinculación entre política y pedagogía.

En sus planteamientos pedagógicos, *Paulo Freire* aborda temas vinculados entre sí, temáticas educativas que contienen elementos teóricos para descubrir la profundidad y la madurez que el estudio de la práctica ocupa en su pensamiento pedagógico. En cada lectura, analiza un determinado objeto de estudio, a partir de la particularidad propia de dicho objeto, pero al mismo tiempo tomando en cuenta la totalidad en la que está inmerso. *“El método de concienciación de Paulo Freire rehace científicamente ese proceso dialéctico de historiazación. Como todo buen método pedagógico, no pretende ser un método de enseñanza sino de aprendizaje; con él, el hombre no crea su posibilidad de ser libre si no aprende hacer efectiva y a ejercerla. La pedagogía acepta la sugerencia de la antropología: se impone pensar y vivir “la educación como práctica de la libertad. No fue por casualidad que este método de concienciación se haya originado como método de alfabetización”* (1970: 15-16). Así, desde esta postura fenomenológica, se puede comprender la dinámica de la praxis educativa *freiriana*, ya que las aportaciones pedagógicas que esta praxis nos ofrece pueden ser utilizadas para llevar a cabo trabajos teórico-prácticos, en diferentes espacios educativos (en la universidad, en educación para adultos, en lo sindicatos, etc.).

Para *Freire*, el pensamiento es el resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado, y es, ante todo, un acto colectivo, (poiesis) que no puede ser atributo colectivo de unos cuantos. *“En el lenguaje directo: los hombres se humanizan, trabajando juntos para hacer del mundo cada vez más, la mediación de conciencias que cobran existencia común en libertad. A los que construyen juntos el mundo humano competente asumir la responsabilidad de darle dirección. Decir su palabra equivalente a asumir conscientemente, como trabajador, la función de sujeto de su historia, en colaboración con los demás trabajadores: el pueblo. Al pueblo le cabe decir la palabra de mando en el proceso histórico-cultural. Si la dirección racional de tal proceso ya es política, entonces concienciar es politizar. Y la cultura popular se traduce por política popular; no hay cultura del pueblo sin política del pueblo”*. (1970: 19-20).

Paulo Freire es el pedagogo latinoamericano más conocido mundialmente, y es innegable su importancia en el nacimiento de la nueva pedagogía. *P. Freire* abrió caminos, rompió cercos, creó y recreó *con* y *para* los oprimidos nuevos horizontes de lucha en educación. Su libro más famoso, *Pedagogía del oprimido*, escrito en 1969, sigue levantando polémicas, pero también sigue despertando conciencias dormidas. *“El método de Paulo Freire es, fundamentalmente, un método de cultura popular; da conciencia y politiza. No absorbe lo que político en lo pedagógico, ni enemista la educación con la política. Las distingue sí, pero en la unidad del mismo movimiento en que el hombre se historiza y busca*

reencontrarse, esto es, buscar ser libre. No tiene la ingenuidad de suponer que la educación, y sólo ella, decidirá los rumbos de la historia, si no tiene, con todo, el coraje suficiente para afirmar que la educación verdadera trae a la conciencia las contradicciones del mundo humano, sean estructurales, supraestructurales o interestructurales, contradicciones que impelen al hombre a ir adelante. Las contradicciones concienciadas no le dan más descanso, sino vuelven insoportable la acomodación. Un método pedagógico de concienciación alcanzada las últimas fronteras de lo humano. Y como el hombre siempre las excede, el método también lo acompaña. Es "la educación como práctica de la libertad". (1969: 19). Por el contrario, en un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en que inmensas multitudes ni siquiera tiene condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esta situación, los dominados, para decir su palabra tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es "la pedagogía del oprimido".

I.2. El “Método Paulo Freire”: La alfabetización de adultos por el Método Psicosocial

“El método Paulo Freire no enseña a repetir palabras ni se restringe a desarrollar la capacidad de pensarlas según las exigencias lógicas del discurso abstracto; simplemente coloca al alfabetizando en condiciones de poder replantearse críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y poder decir su palabra. Esto porque en la cultura letrada, ese alfabetizando aprende a leer y escribir, pero la intención última con que lo hace va más allá de la mera alfabetización. Atraviesa y anima toda la empresa educativa, que no es sino aprendizaje permanente de ese esfuerzo de totalización jamás acabado, a través del cual el hombre intenta abrazarse íntegramente en la plenitud de su forma. Es la misma dialéctica en que cobra existencia el hombre. Más, para asumir responsablemente su misión de hombre, ha de aprender a decir su palabra, porque, con ella, se constituye a sí mismo y a la comunión humana en que él se constituye; instaura el mundo en que él se humaniza, humanizándolo” (1970: 8-9).

Antes de comenzar propiamente la metodología, conviene recordar las características del conocer. El hombre al saberse incompleto o no terminado, y con enormes posibilidades de realización, busca ser más. Esta búsqueda del hombre tiene como punto de partida, su *aquí* y su *ahora*, que es lo único que tiene entre manos, y ello implica ese reconocimiento de que sabe algo, pero es mucho lo que ignora. Esta situación no debemos mirarla como algo digno de entristecer, sino como un desafío; desafío que inclina al hombre a la búsqueda. Ahora bien, esta búsqueda reclama del hombre la utilización de su palabra en el diálogo. Así nace la pregunta sobre un concepto y el hombre conoce más profundamente. El hombre se encuentra dialogando con los hombres (P. F. en América Latina). (99-100). *“Con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan toda la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario. La educación reproduce de este modo, en su propio plano, la estructura dinámica y el movimiento dialéctico del proceso histórico de producción del hombre. Para el hombre, producirse es conquistarse, conquistar su forma humana. La pedagogía es antropológica” (1970: 9).*

¿Pero cómo realizar esta educación? ¿Cómo ayudar al hombre a comprometerse con su realidad? Nos parece, señala *Freire*, que la respuesta se halla en un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico; en una modificación del programa educacional; en el uso de técnicas tales como la reducción y la codificación. Esto solamente podría lograrse con un método participante. *“Precisábamos de una pedagogía de comunicación con que vencer el desamor acrítico del antidiálogo. Hay más. Quien dialoga lo hace con alguien y sobre*

algo. Este algo debe ser el nuevo programa educacional que defendemos". (1969: 105) ¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe, uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación (1969: 103-104).

La palabra, por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo. *"Se trata de la palabra personal, creadora, pues la palabra repetida es monólogo de las conciencias que perdieron su identidad, aisladas, inmersas en la multitud anónima y sometidas a un destino que les es impuesto y que no son capaces de superar, con la decisión de un proyecto. Es verdad; ni la cultura iletrada es la negación del hombre, ni la cultura letrada llegó a ser su plenitud. No hay hombre absolutamente inculto: el hombre se "hominiza" expresando y diciendo su mundo. Ahí comienza la historia y la cultura. Más, el primer instante de la palabra es terriblemente perturbador: hace presente el mundo a la conciencia y, al mismo tiempo, lo distancia. El enfrentamiento con el mundo es amenaza y riesgo. El hombre sustituye el envoltorio protector del medio natural por un mundo que lo provoca y desafía. En un comportamiento ambiguo, mientras ensaya el dominio técnico de ese mundo, intenta volver a su seno, sumergirse en él, enredándose en la indistinción entre palabra y cosa" (1969: 17).*

Se trata de una búsqueda en común donde un conocimiento antiguo se perfecciona por el diálogo, o por la observación más detenida y el diálogo de los que observan detenidamente. Ahora bien, si existe algo difícil de conocer, es el hombre; se dice que el hombre se conoce por sus obras, pero mucho también por el diálogo. Antes bien, el fin primordial de la alfabetización es educar psicológicamente. Esta educación se dará dentro del universo significativo y completo de la persona. *"Expresarse, expresando el mundo implica comunicarse. A partir de la intersubjetividad originaria, podríamos decir que la palabra, más que instrumento, es origen de la comunicación. La palabra es esencialmente diálogo. En esta línea de entendimiento, la expresión del mundo se consustancia en elaboración del mundo y la comunicación en colaboración. Y el hombre sólo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción del mundo común; sólo se humaniza en el proceso dialógico de la humanización del mundo". (1969: 17).* Así, hay que hacer al hombre consciente de su problemática dentro del mundo. Pero para ello debemos saber cómo ve el mundo. Dado que el método utiliza la reflexión de un grupo sobre los retos del mundo, es necesario estudiar y determinar las situaciones que significan socialmente más para ese grupo, y que están latentes en su lenguaje. Recordando que: *"El lenguaje más que un medio de expresar el pensamiento, es de hecho, la materia prima para la elaboración del pensamiento".*

Las técnicas de dicho método acaban por ser la esterilización pedagógica del proceso en que el hombre constituye y conquista, históricamente, su propia forma: la pedagógica se hace antropología. Esa conquista no se iguala al crecimiento espontáneo de los vegetales: se *implica* en la ambigüedad de la condición humana, se *complica* en las contradicciones de la aventura histórica, se *explica*, o mejor dicho, intenta explicarse en la continua reacción de un mundo que, al mismo tiempo, obstaculiza y provoca el esfuerzo de la superación liberadora de la conciencia humana. *“La antropología acaba por exigir y comandar una política. Es lo que pretendemos insinuar en tres chispazos. Primero: el movimiento interno que unifica los elementos del método y los excede en amplitud de humanismo pedagógico. Segundo: ese movimiento reproduce y manifiesta el proceso histórico en que el hombre se reconoce. Tercero: los posibles rumbos de ese proceso son proyectos posibles y, por consiguiente, la concienciación no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso. Las técnicas del método de alfabetización de Paulo Freire, aunque valiosas en sí, tomadas aisladamente no dicen nada del método mismo. Tampoco se juntaron eclécticamente según un criterio de simple eficiencia técnico-pedagógica. Inventadas o reinventadas en una sola dirección del pensamiento, resultan de la unidad que se transluce en la línea axial del método y señala el sentido y el alcance de su humanismo: alfabetizar es concienciar”* (1970: 5).

Por tanto, el diálogo es el camino indispensable- dice *Jaspers*- no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llegó a ser yo mismo cuando los demás también lleguen hacer ellos mismos. *“Era el dialogo que oponíamos al antidiálogo, propio de nuestra formación histórico-cultural, tan presente y al mismo tiempo tan antagonico al clima de transición. El antidiálogo qué implica una relación vertical de A sobre B, se opone a todo eso. Es desamoroso. Es acritico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de “simpatía” entre sus polos, que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados”* (1969: 104-105).

I.3. El Método psico-social: Fases y puesta en práctica del método “Paulo Freire”

“Descubrí que la cuestión más importante era la alfabetización, ya que el nivel de analfabetismo en Brasil seguía siendo sumamente elevado. Más aún, parecía profundamente injusto que hubiese hombres y mujeres que no pudiesen leer o escribir. La injusticia que implica el analfabetismo de por sí tienen implicaciones mucho más serias, tales como la inhabilitación de los analfabetos en la toma de decisiones propias, en el derecho a votar y a participar del proceso político. Esto me parecía absurdo. Ser analfabeta no implica carecer del sentido común necesario para elegir lo más conveniente de cada cual, y para elegir a los mejores líderes (aunque sólo sea a los menos perjudiciales). Recuerdo con claridad que estas injusticias me afectaban y ocupaban gran parte de mis reflexiones y mis estudios. Un día, teniendo ya considerable experiencia en el campo de la alfabetización de adultos, y a través de discusiones y debates basados en la perspectiva que las personas tenían sobre su propia realidad (no en función de mi punto de vista), empecé a desarrollar una serie de técnicas que incorporaban las reuniones que solía llevar a cabo entre padres y alumnos respecto de la escuela y los niños. En Brasil, esto recibe el nombre de círculos de padres y maestros. Durante bastante tiempo me dediqué a profundizar las técnicas desarrolladas en estos encuentros¹; intentaba concebir estos encuentros como foros de reflexión crítica acerca de lo real y lo concreto” (1990: 172).

1a. OBTENCIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR DE LOS GRUPOS CON EL QUE SE TRABAJARÁ

Este estudio se hace a través de encuentros informales con los moradores del área a alfabetizar y durante los cuales no sólo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el profesional forma parte. De esta fase se obtienen resultados muy ricos para el equipo de educadores no sólo por las relaciones que se establecen, sino por la riqueza del lenguaje del pueblo, que a veces ni se sospecha. Las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, deseos de participación como también ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje del pueblo.

Entre los vocablos obtenidos y que figuraban en los archivos del *Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife*, en áreas rurales y urbanas del Nordeste y del sur del

país, encontramos ejemplos que no son raros, como éste: “Es difícil vivir en enero en *Angicos* -dice un hombre de esta región de *Río Grande del Norte*- porque enero es la cabra enfurecida que viene a dañarnos”. “Afirmación al estilo de *Guimaraes Rosa*” -dice hablando de esta frase del profesor *Luis de Franca Costa Lima*, que formaba parte de nuestro equipo del *Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife*. “Quiero aprender a leer y a escribir -dice un analfabeto de *Recife*- para dejar de ser la sombra de otros”. Y un hombre de *Florianópolis*, revelando claramente el emerger del pueblo, característico de la transición brasileña, dice: “El pueblo tiene respuesta”. Otro dice en tono afligido: “No tengo ‘rabia’ por ser pobre, sino por no saber leer”.

“Yo tengo la escuela del mundo”, dice un analfabeto del Estado del Sur del país, y que originó la siguiente pregunta en su ensayo del profesor *Jomard de Brito*: “¿Habría alguna cosa que proponer al hombre adulto que afirma ‘yo tengo la escuela del mundo’?” “Quiero aprender a leer y a escribir para cambiar al mundo” -afirmación de un analfabeto paulista para quien, verdaderamente, conocer es modificar la realidad conocida. “El pueblo se puso un tornillo en la cabeza” -afirmó otro, en un lenguaje un tanto esotérico. Y al preguntarle qué “tornillo” era ése respondió, revelando una vez más la ingerencia popular en la transición brasileña: “Es lo que explica usted, doctor, al venir a hablar conmigo, pueblo”.

Innumerables afirmaciones de este orden exigen realmente un tratamiento universitario para ser interpretados, tratamiento de varios especialistas que resulta, para el educador, un instrumento eficiente para su acción. Muchas de estas frases de autores analfabetos eran analizadas por el profesor *Luis Costa Lima* en la cátedra que dictaba sobre teoría literaria. Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen.

2a. CONSTITUCIÓN DE LA SELECCIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR ESTUDIADO

Selección a ser realizada bajo ciertos criterios:

- a) riqueza fonética;
- b) dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en secuencias que van gradualmente de las dificultades menores a las mayores);
- c) tenor pragmático de la palabra que implica mayor pluralidad en el compromiso de la palabra con una realidad social, cultural, política, etc., dada.

“Hoy -dice el profesor *Jarbas Maciel*- vemos que estos criterios están contenidos en el criterio semiótico: la mejor palabra generadora es aquella que reúne en sí el mayor ‘porcentaje’ posible de criterios semánticos (posibilidad o riqueza fonética, grado de dificultad fonética, “manipulabilidad” de los grupos de signos, las sílabas, etcétera), semántico (mayor o menor ‘intensidad’ del vínculo establecido entre la palabra y el ser que ésta designa), mayor o menor adecuación entre la palabra y el ser designado y pragmático, mayor o menor tenor potencial de concienciación, o conjunto de reacciones socioculturales que la palabra genera en la persona o grupo que la utiliza.”

3a. CREACIÓN DE SITUACIONES EXISTENCIALES TÍPICAS DEL GRUPO A TRABAJAR

Estas situaciones desafían a los grupos. Son situaciones-problema, codificadas, que incluyen elementos que serán descodificados por los grupos, con la colaboración del coordinador. El debate en torno a ellas, como se hace con aquellas que nos dan el concepto antropológico de cultura, llevará a los grupos a tomar conciencia para que al mismo tiempo se alfabeticen.

Son situaciones locales que abren perspectivas, para analizar problemas nacionales y regionales. En ellas se van colocando los vocablos generadores, en grados según sus dificultades fonéticas. Una palabra generadora puede incluir la totalidad de la situación, o puede referirse a uno de sus elementos.

4a. ELABORACIÓN DE FICHAS QUE AYUDEN A LOS COORDINADORES EN SU TRABAJO

Estas fichas deben ser meros apoyos para los coordinadores, jamás una prescripción rígida que deben obedecer y seguir fielmente.

5a. LA PREPARACIÓN DE FICHAS CON LA DESCOMPOSICIÓN DE LAS FAMILIAS FONÉTICAS QUE CORRESPONDEN A LOS VOCABLOS GENERADORES

La gran dificultad que se nos presenta y que exige una gran responsabilidad es la preparación de los cuadros de los coordinadores. La dificultad no se halla en el aprendizaje puramente técnico de su procedimiento, Está en la creación de una nueva –y al mismo tiempo vieja- actitud, la del diálogo que tanta falta nos hizo en el tipo de formación que tuvimos y que analizamos ya en el segundo capítulo de este estudio. Actitud dialogal que los coordinadores deben adquirir para realmente educar y no “domesticar”. Porque, siendo el diálogo una relación *yo-tú*, es necesariamente una relación de dos sujetos. En cuanto el “tú” de esta relación se convierta en mero objeto, el diálogo se destruirá y ya no se estará educando sino deformando. Este esfuerzo serio de capacitación deberá acompañarse permanentemente de una supervisión, también dialogal, con que se evitarán las tentaciones del antidiálogo.

Una vez confeccionado este material con *slides*, *strippsfilms* o carteles, preparados los equipos de coordinadores y supervisores, entrenados inclusive para discutir las situaciones ya elaboradas y recibidas sus finchas, se iniciará el trabajo. (1969: 109-113).

II. DIMENSIONES EDUCADORAS DE LA PEDAGOGÍA COTIDIANA DE PAULO FREIRE

II. 1. Una pedagogía objetiva: La función de la hermenéutica en la conciencia cotidiana

PERCEPTIVA.

“El acto de conocimiento implica un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción. Para que el educando sepa lo que no se sabía antes, debe involucrarse en un auténtico proceso de abstracción por medio del cual pueda reflexionar sobre el todo acción-objeto o, en un nivel más general, sobre formas de orientación en el mundo. En este proceso de abstracción, se proponen al educando, como objetos de su crítica, situaciones representativas del modo en que se orienta en la realidad. En tanto hecho que reclama reflexión crítica tanto de los educandos como de los educadores, el proceso de alfabetización debe poner en relación el decir palabras con la transformación de la realidad y con el rol del hombre en esta transformación. Percibir el significado² de esa relación es indispensable para aquellos que aprenden a leer y escribir, si es que estamos realmente comprometidos con la liberación. Esa percepción llevará a los educandos a reconocer que tienen un derecho mucho mayor que el de ser alfabetizados. En última instancia se darán cuenta de que, en tanto hombres tienen el derecho a su decir. Por otro lado, en tanto acto de conocimiento, aprender a leer y escribir presupone no sólo una teoría del conocimiento, sino un método que corresponde a la teoría” (1990: 71).

Desde esta visión alfabetizadora, precisamos señalar que en la medida en que los hombres van aumentando el campo de percepción, reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo también su “mirada” a “percibidos” que, aunque presentes en lo que se denomina “visiones de fondo”, hasta entonces no se destacaban, “no estaban puestos por sí”. De este modo, en sus “visiones de fondo”, van destacando “percibidos” y volcando sobre ellos su reflexión. Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones más profundas y, a veces, ni siquiera era percibido, se “destaca” y asume el carácter de problema y, por lo tanto, de desafío. *“La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el qué y con el que están. Si, de hecho, no es posible entendernos fuera de las relaciones dialécticas con el mundo, si éstas existen, independientemente de si las perciben o no, o independientemente de cómo las perciben, es verdadero también que su forma de actuar, cualquiera que sea, es, en gran parte, en función de la forma como se percibe el mundo” (1970: 90-91).* A partir de este momento, el “percibido destacado” ya es objeto de la “admiración” de los hombres y, como tal, de su

acción y de su conocimiento. Mientras que en la concepción “bancaria” el educador va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso. En este sentido, la tendencia, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción.

Por lo tanto, al tener la percepción de la percepción anterior, perciben en forma diferente la realidad y, ampliando el horizonte de su percibir, van sorprendiendo más fácilmente, en su “visión de fondo”, las relaciones dialécticas entre una y otra dimensión de la realidad. Dimensiones referidas al núcleo de la codificación sobre las que incide la operación descodificadora. *“Dado que la descodificación es, en el fondo, un acto cognoscente, realizado por los sujetos descodificadores, y como este acto recae sobre la representación de una situación concreta, abarca igualmente el acto anterior con el cual los mismos individuos habían aprehendido la misma realidad que ahora se representa en la codificación. Promoviendo la percepción de la percepción anterior y el conocimiento del conocimiento anterior, la descodificación promueve, de este modo, el surgimiento de una nueva percepción y el desarrollo de un nuevo conocimiento. La nueva percepción y el nuevo conocimiento cuya formación ya comienza en esta etapa de la investigación, se prolongan, sistemáticamente en el desarrollo del plan educativo, transformando el “inédito viable en “acción que se realiza “con la consiguiente superación de la “conciencia real “por la “conciencia máxima posible”. (1970: 141-142). “Es importante destacar que el nuevo momento de la comprensión de la vida social no es exclusivo de una persona. La experiencia que posibilita el discurso nuevo es social. No obstante, una u otra persona se adelanta en la explicitación de la nueva percepción de la realidad. Una de las tareas fundamentales del educador progresista, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, es provocarla y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del contexto” (2001: 94).*

Es en este sentido, insistimos, en que la percepción que el alumno tiene de mí no resulta exclusivamente de cómo actúo sino también de cómo el alumno entiende cómo actúo. No puedo evidentemente, pasarme los días preguntándoles a los alumnos que piensan de mí o cómo me evalúan. Pero debo estar atento a la lectura que hacen de mi actividad con ellos. *“Necesitamos aprender a comprender el significado de un silencio, o de una sonrisa o de una retirada del salón de clases. El tono menos cortés con que se fue hecha una pregunta. Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente “leído”, interpretado, “escrito “y “reescrito”. En este sentido, cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el “trato” de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela. Creo que el profesor progresista nunca*

necesito estar tan alerta como hoy frente a la astucia con que la ideología dominante insinúa la neutralidad de la educación. Desde ese punto de vista, que es reaccionario, el espacio pedagógico, neutro por excelencia, es aquel en el que se adiestran los alumnos para participar apolíticas, como si la manera humana de estar en el mundo fuera o pudiera ser una manera neutra. Mi presencia de profesor, que no puede pasar inadvertida a los alumnos en la clase y en la escuela, es una presencia política en sí misma. En cuanto presencia no puedo ser una omisión sino un sujeto de opciones. Debo revelar a los alumnos mi capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper. Mi capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad. Mi testimonio³ tiene que ser, por eso mismo, ético” (1997: 93-94).

Recordemos, los objetos, los hechos y los acontecimientos, tampoco son presencias aisladas. Un hecho está siempre en relación a otro, claro u oculto. *“En la percepción de la presencia de un hecho, está incluida la percepción de sus relaciones con otros. Son una sola percepción. Por esto, la forma de percibir los hechos, no es diferente de la manera de relacionarnos con otros, encontrándose condicionadas por la realidad concreta, cultural, en que se encuentran los hombres”.* *“La relación entre las “percepciones” no es extraña al modo mágico de pensar. La percepción mágica, que incide sobre lo concreto, sobre la realidad, es tan objetiva como ella. El pensamiento mágico no lo es. Esta es la razón por la cual, al percibir un hecho concreto de la realidad, sin que lo “admire” en términos críticos, para poder “mirarlo” desde adentro, perplejo frente a la apariencia de misterio, inseguro de sí, el hombre se torna mágico” (1973: 30).*

En efecto, un trabajador social reaccionario no puede interesarle que los individuos desarrollen una visión crítica de su propia realidad, es decir, que piensen acerca de lo que hacen mientras lo están haciendo. Esta vuelta a la percepción sobre la percepción, condicionada por la realidad, no puede interesarle a un reaccionario. A través de sus propios pensamientos y acciones, las personas pueden ver el condicionamiento que opera sobre su percepción en el marco de su propia estructura social, con la cual su percepción empieza a modificarse, aunque esto no signifique aún un cambio de estructura social. *“Es importante apreciar que la realidad social puede transformarse; que está construida por hombres y que los hombres pueden cambiar; que no es algo intocable, un destino que sólo ofrece una alternativa: la acomodación.* Es esencial que la concepción ingenua de la realidad dé lugar a una visión capaz de percibirse a sí misma, que el fatalismo sea reemplazado por un optimismo crítico que pueda impulsar a los individuos hacia un compromiso cada vez más crítico con el cambio social radical, nada de esto le interesa a un trabajador social reaccionario. Algunos sostienen que es imposible que se modifique la percepción antes⁴ de que se produzca un cambio en la estructura social, porque la percepción está condicionada por la sociedad. Pero este tipo de pensamiento, desde un punto de vista extremista, nos puede llevar a interpretaciones mecánicas de las relaciones entre la percepción y la realidad” (1990: 61).*

HERMENÉUTICA. -Interpretativa.

“Creo poder comenzar diciendo que una de las cualidades que desarrollamos en nosotros, en el proceso que se fue volviendo histórico-social y en el cual comenzamos a transformarnos en bichos-gentes -mujeres y hombres- fue la capacidad de mirar curiosamente, inquisitivamente, el mundo que nos rodea, contemplarlo, asustarnos, con lo que nos preparábamos para, más tarde, “asombrarnos” delante de él, actuar sobre él y percibir cosas al actuar, al mirar, al contemplar. Aprender cosas sobre ellas al hacerlas, al cambiar el mundo que nos rodea. Es a ese proceso de cambiar, de transformar el mundo natural del que emergemos, del que proviene la creación del mundo de la cultura y de la historia que, hecho por nosotros, nos hace y rehace, al que vengo llamando escribir⁵ el mundo, antes aún de que hiciéramos la palabra y mucho antes todavía de escribirla. ... Exactamente porque nos volvimos seres humanos, hacedores de cosas, transformadores, contempladores, hablantes, sociales, terminamos por volvernos necesariamente productores de saber. Como por necesidad buscamos la belleza y la moral. En el proceso de producir y de adquirir conocimientos, terminados, también, por aprender a “tomar distancia” de los objetos, forma contradictoria de aproximarnos a ellos. La toma de distancia de los objetos presupone la percepción de las relaciones de los unos con los otros. La “toma de distancia de los objetos implica la toma de conciencia⁶ de los mismos...” (1997: 130-132).

Podemos reconocer que esta idea de estar “programados para aprender” y por lo tanto para enseñar y en consecuencia para conocer, mujeres y hombres se harán más auténticos cuanto más desarrollen la *curiosidad* que he venido llamando *epistemológica*. En cuanto que somos *epistemológicamente curiosos* es como conocemos, en el sentido de que producimos el conocimiento y no sólo los *almacenamos mecánicamente* en la memoria. El ejercicio de tal curiosidad⁷ no se realiza en la dicotomía de lo indicotomizable, sino en la comprensión⁸ dialéctica de la realidad. *“La curiosidad ingenua de la que, indiscutiblemente, se deriva un saber, sin que importe poco su rigor, desde el punto de vista metódico, es la que caracteriza el sentido común. Es el saber basado en la pura experiencia. Para mí, en la diferencia o en la “distancia” entre la ingenuidad y la crítica, entre el puro saber y pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la media en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, siendo, por el contrario, tal, se hace crítica. Al hacerse crítica, convirtiéndose entonces en curiosidad epistemológica, convirtiéndose en rigurosa en su aproximación al objeto, concede mayor exactitud a sus descubrimientos”* (2001: 125).

En verdad, podemos decir que la curiosidad ingenua que, “desarmada”, está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica. Cambia la curiosidad, pero no la esencia. *“La curiosidad como inquietud, como inclinación al desvelamiento del algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos. Como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativa-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de “irracionalismos” resultantes de, o producidos por, cierto exceso de “racionalidad” de nuestro tiempo altamente tecnificado. Y no hay en esta consideración ningún arrebató falsamente humanista de negación de la tecnología y de la ciencia. Al contrario, es consideración de quien, por un lado, no diviniza la tecnología, pero, por el otro, tampoco la sataniza. De quien la ve o incluso la escudriña de forma críticamente curiosa”* (1997: 33-34). Señalemos, -entonces- en la diferencia y en la “distancia” entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica, Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad epistemológica, “rigorizándose” metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos con mayor exactitud.

La construcción o la producción del conocimiento del objeto implica el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de “tomar distancia” del objeto, de observarlo, de delimitarlo, de escindirlo, de “cercar” el objeto o hacer su *aproximación* metódica, su capacidad de comparar, de preguntar. *“Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o con aquella pregunta en lugar de la pasividad frente a las explicaciones discursivas del profesor, especie de respuestas a preguntas que nunca fueron hechas. Esto no significa realmente que, en nombre de la defensa de la curiosidad necesaria, debemos reducir la actividad docente al puro ir y venir de preguntas y respuestas que se esterilizan burocráticamente. La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es que profesor y alumnos, sepan que la postura que ellos adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos. En este sentido, el buen profesor es el que consigue, mientras habla, traer al alumno hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento. De esa manera, su aula es un desafío y no una “canción de cuna”. Sus alumnos se cansan, no*

se duermen. Se cansan porque acompañan las idas y venidas, de su pensamiento, descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres (1997: 83-84).

Es necesario estimular en forma permanente, la curiosidad, el acto de preguntar⁹, en lugar de reprimirlo. Las escuelas rechazan las preguntas, o bien burocratizan el acto de preguntar. La cuestión no radica simplemente en introducir en la currícula el momento de hacer preguntas, de las nueva a las diez, por ejemplo. ¡No eso no! Lo que nos ocupa no es la burocratización de las preguntas. Sino, reconocer la existencia como un acto de preguntar. *“Concretamente, cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza. Me parece importante observar que existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación. La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombro y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo a la invención y la reinención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera de negar la existencia humana” (2013: 75-76).*

“Esa lectura de la realidad y del mundo que es, en primer lugar, una interrogación que enciende la chispa de la esperanza y de la comunidad, ha de ser siempre una lectura hecha desde la perspectiva de los vencidos, de los oprimidos, y nos ha de capacitar para una lectura de aquello que fue escrito, pero también, sobre todo, de “lo que nunca fue escrito”. Enlazándose con una de las tesis propuestas por Benjamín, esa interrogación debería hacerse siempre a contrapelo. De esta manera, podrán aparecer las palabras y los acontecimientos no escritos, y también aquellos mal escritos que no dan cuenta de las palabras y los acontecimientos de los vencidos, de los oprimidos” (2013: 15-16).

CIRCUNSTANCIAL.

“La posibilidad humana de existir -forma acrecentada se ser- más que vivir, hace del hombre un ser eminentemente relacional. Estando en sí, puede también salir de sí. Proyectarse. Discernir. Conocer. Es un ser abierto. Distingue el ayer del hoy. El aquí del allí, esa transitividad del hombre hace de él un ser diferente. Un ser histórico. Hace de él un creador de cultura. La posición que ocupa en su “circunstancia” es una posición dinámica. Traba relaciones con las dos caras de su mundo: la natural, para el surgimiento de cuyos entes el hombre no contribuye, pero a la que “confiere una significación que varía a lo largo de la historia” y la cultural, cuyos objetos son creación suya. En realidad, la posición del hombre frente a esos dos aspectos de su “marco” no es simplemente pasiva. En el juego de sus relaciones con esos dos mundos él se deja marcar y al mismo tiempo marca. Al estudiar el comportamiento del hombre, su capacidad de aprender, la licitud del proceso de su educación, es imposible olvidar sus relaciones con su ambiente. Eso hace resaltar su inserción participante en los dos mundos sin dejarse, sin embargo, reducir a ninguno de ellos. Su inserción en el mundo de la naturaleza, por sus características biológicas. Su ubicación en el mundo cultural, de que es creador, sin reducirse a un objeto de cultura. La hipertrofia de uno de esos aspectos, con la reducción del hombre a su rincón ha dado origen a interpretaciones exageradas del comportamiento humano. ...tampoco se puede explicar al hombre, participante de los dos mundos de su entorno e irreductible a cualquiera de los dos, como un ser superpuesto a esa realidad. Por lo tanto, no hay manera de admitir la existencia de un hombre totalmente no comprometido frente a esa “circunstancia”. Es condición de su propia existencia su compromiso con esa “circunstancia”¹⁰ en la que innegablemente hunde sus raíces y de la que también innegablemente recibe colores diferentes” (2001: 10).

Vivimos -es preciso decirlo- una fase en la que, más que cualquier otra cosa se robustecen día a día las condiciones externas o culturales para nuestra democratización. Es que las circunstancias para la creciente democratización del país se amplían cada vez. Lo que está ocurriendo, es, desdichadamente lo contrario. Tenemos condiciones externas. Nos falta organicidad educativa. Continuamos insistiendo en una educación vertical¹¹, autoritaria, basada en una autoridad externa que, de ese modo, no puede “introyectarse” en el educando brasileño, dando surgimiento a la autoridad interna o a la razón o a la conciencia transitivo-crítica, indispensable para nuestra formación democrática¹². “Ahí se encuentran, realmente, las primeras condiciones culturoológicas en que nació y se desarrolló en el hombre brasileño el gusto a la vez del mandonismo y de la dependencia, del “proteccionismo”, que nos caracteriza hasta hoy y que todavía hoy constituye, uno de los puntos de estrangulamiento de nuestra democratización. Punto de estrangulamiento también de al no necesaria sino urgente e imprescindible “ideología del desarrollo”, en la

medida en que la ideologización, en las democracias, exige la participación del hombre en la incorporación de las ideas. La ideologización de algo implica un tenor de conciencia inexistente en el hombre “protegido”, o en el hombre “en situación de protección”. En aquellas condiciones descritas se encuentran las raíces de nuestras tan comunes soluciones paternalistas. Allí, también, las del mutismo brasileño¹³. Para nosotros es necesario, aclararlo, el mutismo brasileño existió incluso en la “algazara” de los primeros comicios “democráticos”, inmediatamente después de la importación de la democracia, forma de gobierno a la que faltaron los aspectos fundamentales de la democracia: una forma de vida” (2001: 62-63).

Insistimos, un trabajo del hombre con el hombre, nos parece doblemente importante, frente a nuestra actualidad. Por un lado, porque únicamente así no sólo nos colocaremos orgánicamente en relación con nuestra actualidad, respondiendo a la ya mencionada democratización del país a cuyo impulso ayudaremos, sino también porque ofreceremos al hombre brasileño oportunidades de experiencias democráticas. Y por otra, porque crearemos circunstancias capaces de resguardarnos de los peligros de la masificación o de la mentalidad de masa¹⁴ asociada con la industrialización. *“En tanto, falsa y peligrosa frente al sentido de nuestro presente, será cualquier acción que pretenda mantener al hombre brasileño con los brazos cruzados, como si pudiera ser o continuar siendo un simple espectador del proceso histórico nacional y no un participante cada vez mayor de ese proceso. Desdichadamente esa posición, que realmente compromete ese avance democrático, viene siendo la constante del comportamiento de las instituciones de asistencia social -erróneamente llamadas a veces de servicio social- entre nosotros, tanto públicas como privadas, por mencionar sólo a ellas. Ya es tiempo, además, de que esas instituciones se centren en nuestra realidad y perciban el contraservicio¹⁵ que vienen prestando a nuestra democratización, no porque puedan detener o anular su marcha, sino porque puedan dificultarla” (2001: 17-18).*

Lo fundamental, sin embargo, es saber que la lucha¹⁶ no se acabó, no se acaba, que sigue siendo histórica, cambia la manera de presentarse y de hacerse, y por eso tiene que ser reinventada en función de las circunstancias históricas y sociales. *“Si la huelga de profesores no resulta, cabe a los educadores discutir científicamente cuál será en cada momento la manera más eficaz de pelear. La cuestión no es desistir de la pelea, es cambiar las formas de pelea. ...La cuestión es cambiar la manera de pelear¹⁷. Hay que reinventar la forma de pelear, pero jamás parar de pelear” (2013: 54-55). “Si nada de lo que con tantos he hablado sobre el hombre y la mujer como seres capaces de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de abrir camino, razón por la que nos hemos convertido en seres éticos y, al hacernos éticos, abrimos la trágica posibilidad de trasgredir la propia ética, me pregunto si este es un discurso perdido. Me pregunto si la ética del mercado, que prevalece hoy día con aires de vencedora invencible en los discursos y en la práctica político-económica neoliberales, se ha instalado para siempre en contra de la ética universal del ser humano. Me pregunto si lo que siempre me pareció ser la vocación*

ontológica del ser humano -el ser más-, de la que tanto he hablado, es hoy un discurso incomprensible. Si la crítica, que, para mí, es absolutamente necesaria con respecto a la concepción mecanicista de la historia, en la que el futuro, desproblematizado, es un pre-dato o un dato dado, es una proclamación insensata; si dejamos de lado el entendimiento de la historia como posibilidad que implica la responsabilidad ética del ser humano como ser de la decisión, de la ruptura, de la opción; si, por el contrario, nos entregamos a la muerte de la historia, de las ideologías, de los sueños, de las utopías y nos convertimos, como educadores y educadoras, en meros entrenadores pragmáticos” (2001: 119). “La globalización de la economía o los avances tecnológicos, por ejemplo, no son, en sí mismos, perfiladores de un mañana como seguro, una especie de prolongación perfeccionada de una determinada expresión del hoy. La globalización no acaba con la política de plantear la necesidad de hacerla de forma diferente. El hecho de que tienda a reducir la eficacia de las huelgas en la lucha obrera no significa, sin embargo, el final de la lucha, sino de una determinada forma de luchar, la huelga. A los obreros les corresponde reinventar la manera de luchar y no de acomodarse, pasivamente, ante el nuevo poder” (2001: 103).

No hay nada o casi nada en nuestra educación que desarrolle en nuestro estudiante el gusto al estudio, a la comprobación, a la revisión de los “descubrimientos” -que desarrollaría la conciencia transitivo-crítica. Por el contrario, su peligrosa superposición a la realidad intensifica el nuestro estudio su conciencia ingenua. La propia posición de nuestra escuela, generalmente maravillada ella misma por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los medios de aprendizaje a formas meramente nocionales, ya es una posición característicamente ingenua. “Nos convencemos cada vez más de que en nuestra *inexperiencia democrática*¹⁸ se haya las raíces de este nuestro apego a la palabra hueca, al verbo, al énfasis en los discursos, a la elegancia de la frase. Toda esta manifestación oratoria, casi siempre sin profundidad, revela, ante todo, una actitud mental; revela ausencia de permeabilidad característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la crítica la nota fundamental de la mentalidad democrática. Cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es. Tanto más democrático, cuanto más ligado a las condiciones de su circunstancia. Tanto menos experiencias democráticas exigen de él, el conocimiento crítico de su realidad, participando en ella, intimando con ella, cuanto más superpuesto esté a su realidad e inclinado a formas ingenuas de encararla -formas ingenuas de percibirla, formas verbosas de representarla- cuanto menos crítica haya en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos” (1969: 90-91).

“Hay algo que se nota, a veces fácilmente, en las circunstancias del exilio: cómo las virtudes y defectos son sublimados. En cuanto situación límite, el exilio nos provoca. Es imposible pasar por él sin ser sometidos a prueba en nuestra capacidad de amar, de tener

*rabia, en nuestra solidaridad o flaqueza, en nuestra capacidad de tolerar a los diferentes,
de escucharlos, de respetarlos (1997:68-69).*

COTIDIANA. Concreta. Material.

“La vuelta a la infancia distante, buscando la comprensión de mi acto de “leer” el mundo particular en que me movía -y hasta donde no me está traicionando la memoria- me es absolutamente significativa. En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que aún no leía la palabra. Me veo entonces en la casa mediana en que nací en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi altura me experimentaba en riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores. La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza -el lugar de las flores de mi madre-, la amplia quinta¹⁹ donde se hallaba, todo eso fue mi primer mundo. En el gateé, balbucee, me erguí, camine, hablé. En verdad, aquel mundo especial se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva y por eso mismo como el mundo de mis primeras lecturas²⁰. Los “textos” las “palabras” las “letras” de aquel contexto -en cuya percepción me probaba, y cuanto más lo hacía, más aumentaba la capacidad de percibir- encarnaban una serie de cosas de objetos de señales, cuya comprensión yo iba aprendiendo en mi trato con ellos, en mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres” (1984: 95-96).

En verdad, debemos decirlo, este saber cotidiano²¹, entre otros, demanda del educador un ejercicio permanente. Es en la convivencia amorosa con sus alumnos y en la postura curiosa y abierta cómo asume y cómo al mismo tiempo, los desafía a que se asuman en cuanto sujetos sociohistóricos -culturales del acto de conocer, y donde él puede hablar del respeto a la dignidad y autonomía del educando. Eso presupone romper con concepciones y prácticas que niegan la comprensión de la educación como una situación gnoseológica. *“Lo cotidiano del profesor en el salón de clases y fuera de él, desde la educación elemental hasta el posgrado, es explorado como una codificación, en cuanto espacio de reafirmación, negación, creación, resolución de saberes que constituyen los “contenidos obligatorios de la organización programática y el desarrollo de la formación docente”. Son contenidos que sobrepasan los ya cristalizados por la práctica escolar y de los cuales el educador progresista, principalmente, no puede prescindir para el ejercicio de la pedagogía de la autonomía aquí propuesta. Una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando” (1997: 11).*

Entonces, desde esta postura pedagógica, el hecho que nos ayudará a mantener el contacto con la realidad es a partir de cuestiones ya propuestas por los profesores. Nuestras experiencias personales y las de otros docentes están contenidas en lo que decimos. No se trata de un asunto de registros sobre educación. Ni estamos respondiendo a preguntas que

alguien haya formulado. Quizás podamos captar los dramas de la vida real en lo que aprendemos dentro y fuera del aula. No hay nada más convincente que los hechos de la vida real. El principal objetivo, para mí, es que la teoría llegue a alcanzar la cotidianidad²². Este problema de incorporar el pensamiento crítico a la vida cotidiana ha constituido siempre un reto. Quizás en algún lugar eso sea más importante que la enseñanza, que representa una experiencia humana llena de momentos imprevisibles.

Entonces, desde estas líneas de reflexión, agreguemos, el proceso de alfabetización de adultos en tanto acto de conocimiento implica la existencia de dos contextos interrelacionados. Uno es el contexto del diálogo auténtico entre educandos y educadores como sujetos de conocimiento. En esto deberían consistir las escuelas (contexto teórico del diálogo). El segundo es el contexto real de los hechos concretos, la realidad social en la que existen los hombres. *“En el contexto teórico del diálogo, se analizan críticamente los hechos que presenta el contexto real o concreto. Este análisis implica el ejercicio de la abstracción²³, a través del cual, por medio de representaciones de la realidad concreta buscamos el conocimiento de esa realidad. En nuestra metodología, el instrumento de tal abstracción es la codificación²⁴, o representación de las situaciones existenciales de los educandos. Por un lado, la codificación es una mediación entre los contextos (de la realidad) teórico y concreto. Por el otro, en tanto objeto de conocimiento, media entre los sujetos de conocimiento, educadores y educandos, que buscan revelar las totalidades acción-objeto a través del diálogo”* (1990: 71-72). *“La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y de las clases populares para intervenir en la reinvencción de la sociedad. La denuncia y el anuncio, que se realizan críticamente en el proceso de la lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos. Este sueño o proyecto, que se va perfilando en el proceso de análisis crítico de la realidad que denunciamos, es, para la práctica transformadora de la sociedad, lo que el diseño de la pieza que va a producir el operario, que tiene en la cabeza antes de hacerla”* (2001: 53).

En tanto, podemos decir que en estas sociedades complejas a veces nos encontramos sumergidos en el tiempo, sin una apreciación crítica y dinámica de la historia, como si ésta nos pasara por encima, regulando y dirigiendo nuestras vidas inexorablemente. Este es un fatalismo que inmoviliza, ahoga y finalmente mata. La historia no es nada de esto. La historia no tiene poder. Como dijo *Marx*, la historia no nos dirige, nosotros construimos la historia. La historia nos constituye mientras la construimos. *“Una vez más, mi sugerencia es que intentemos salir de esta rutina cotidiana alienante que se repite día a día. Tratemos de entender la vida, no necesariamente como repetición cotidiana de las cosas, sino como un esfuerzo por crear y recrear, y como un esfuerzo también por rebelarnos. Tomemos nuestra alienación y preguntemos: “¿Por qué?”, “¿Tiene necesariamente que ser así?” No lo creo. Necesitamos ser sujetos de la historia, aun cuando no podamos dejar de ser totalmente objetos de la historia. Y para ser sujetos, necesitamos sin duda dirigirnos*

críticamente a la historia. Como participantes activos y sujetos reales, sólo podemos construir historia cuando somos permanentemente críticos con nuestras propias vidas” (1990: 195).

En la línea de estas consideraciones, -dice Freire- me gustaría subrayar que el ejercicio constante de la “lectura del mundo”, que exige necesariamente la comprensión crítica de la realidad, supone, por una parte, su denuncia y, por otra, el anuncio de lo que aún no existe. *“La experiencia de la lectura del mundo que lo toma como un texto que haya de “leerse” y “reescribirse” no es, desde luego, una un bla-bla-bla Ideológico, que sacrifique el tiempo que se deba utilizar, al máximo, en beneficio de la transparencia o la transmisión de los contenidos, como dicen los educadores y educadoras reaccionariamente “pragmáticos”. Por el contrario, hecha con rigor metódico, la lectura del mundo que se funda en la posibilidad de que, en el curso de la larga historia, las mujeres y los hombres se cuiden de entender lo concreto y de comunicar lo entendido se constituye en un factor indiscutible de perfeccionamiento del lenguaje. La práctica de constatar, de encontrar la o las razones de ser de lo constatado, la práctica de denunciar la realidad constatada y de anunciar su superación, que forman parte del proceso de la lectura del mundo, dan lugar a la experiencia de la conjetura, de la suposición, de la opinión, que carecen, no obstante, de un fundamento preciso. Con la metodización de la curiosidad, la lectura del mundo puede incitar trascender la pura conjetura para alcanzar el proyecto del mundo” (2001: 52-53).*

“En el acto de conocimiento reconocemos la indiscutible unidad que existe entre la subjetividad y la objetividad. La realidad jamás consiste únicamente en los datos objetivos, el hecho concreto, sino también en las percepciones que los hombres tienen sobre los mismos. Nuevamente, esto es, como podría parecer, una afirmación subjetivista o idealista. Por el contrario, el subjetivismo y el idealismo entran el juego cuando se rompe la unidad subjetivo-objetivo” (1990: 71).

SUBJETIVA.

“No se puede pensar en objetividad sin subjetividad. No existe la una sin la otra y ambas no pueden ser dicotomizadas. La objetividad dicotomizadora de la subjetividad la negación de esta en el análisis de la realidad o en la acción sobre ella, es objetivismo. De la misma forma, la negación de la objetividad, en el análisis como en la acción, por conducir al subjetivismo que se extiende en posiciones solipsistas, niega la acción misma, al negar la realidad objetiva, desde el momento en que esta pasa a ser creación de la conciencia. Ni objetivismo, ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad en permanente dialécticidad. Confundir subjetividad con subjetivismo, con psicologismo y negar la importancia que tiene en el proceso de transformación del mundo de la historia, es caer en un simplismo ingenuo. Equivale a admitir lo imposible: un mundo sin hombres, tal como la otra ingenuidad, la del subjetivismo que implica a los hombres sin mundo. No existen los unos sin los otros, más ambos en permanente interacción”. (1970: 41-42).

Sí, por una parte, no es posible desconocer que en las condiciones materiales de la sociedad se gestan la lucha y las transformaciones políticas, por otra, no es posible negar la importancia fundamental de la subjetividad²⁵ en la historia. *“Ni la subjetividad hace, todopoderosamente, la objetividad, ni ésta perfila, de forma inapelable, la subjetividad. Para mí, no es posible hablar de subjetividad a no ser que se comprenda en su relación dialéctica con la objetividad. No hay subjetividad en la hipertrofia que la convierte en creadora de la objetividad, ni tampoco en la minimización que la entiende como puro reflejo de la objetividad. En este sentido, sólo hablo en subjetividad entre los seres que, inacabados, se hallan hecho, capaces de saberse inacabados, entre los seres que estén dispuestos a ir más allá de la determinación, reducida así a condicionamiento y que, asumiéndose como objetos, por estar condicionados, puedan arriesgarse como sujetos, por no estar determinados” (2001: 68). “Es por esto por lo que inserción crítica y acción ya son la misma cosa. Es por eso también por lo que el mero reconocimiento de una realidad que no conduzca a esta inserción crítica -la cual ya es acción- no conduce a ninguna transformación de la realidad objetiva, precisamente porque no es reconocimiento verdadero. Éste es el caso de un “reconocimiento” de carácter puramente subjetivista, que es ante todo el resultado de la arbitrariedad del subjetivista, el cual, huyendo de la realidad objetiva, crea una falsa realidad en sí mismo. Y no es posible transformar la realidad concreta en la realidad imaginaria” (1970: 44).*

Las escuelas, en realidad no crean la subjetividad; ésta funciona dentro de las escuelas. Las escuelas pueden reprimir el desarrollo de la subjetividad, y efectivamente lo hacen, como es el caso, por ejemplo, de la creatividad. *“Una pedagogía crítica no debe reprimir la*

creatividad de los estudiantes (y esto es válido a través de toda la historia de la educación). La creatividad debe ser estimulada, no sólo en el nivel de la individualidad de los estudiantes, sino también en el de su individualidad en un contexto social. En vez de sofocar este curioso ímpetu, los educadores deberían estimular la asunción de los riesgos, sin lo cual no existe la creatividad. En lugar de reforzar la repetición puramente mecánica de frases y listados, los educadores deberían alentar a los estudiantes en el ejercicio de la duda. Las escuelas jamás deberían imponer certezas absolutas. Deberían estimular la certeza de no estar jamás excesivamente en lo cierto, un método que resulta vital para la pedagogía crítica. También deberían estimular las posibilidades de expresión y de subjetividad. Deberían desafiar a los estudiantes a discutir acerca de la realidad. Jamás deberían negar la importancia de la tecnología, pero no deberían reducir el aprendizaje a una comprensión tecnológica de la realidad. Al respecto, podemos pensar en dos posturas que resultan falsas. La primera consistirá en simplificar o negar la importancia de la tecnología, asociando todos los procesos tecnológicos a un proceso de deshumanización paralelo. Lo cierto es que la tecnología es un ejemplo de la creatividad humana, una expresión del riesgo necesario. Por otro lado, no deberíamos caer en la negación del humanismo. El mundo no está hecho de certezas. Y aun cuando así fuera, nunca podríamos saber si algo es verdaderamente cierto. La realidad es un producto de la tensión que existe entre lo cierto y lo incierto”. (1989: 73).

“...al tratar de aprender la relación dialéctica que existe entre subjetividad y la objetividad”, es decir, al tratar de entender tanto las posibilidades como las limitaciones de lo que él llama “concienciación”, intentando focalizar sus esfuerzos, se ha convertido en un “caminante de lo obvio, en el caminante de la concienciación desmitificadora”. Y continúa diciendo que “al representar el papel de este vagabundo, he ido aprendiendo lo importante que resulta lo obvio en tanto objeto de nuestra reflexión crítica” (1989: 13).

OBJETIVA. -Consciente.

“Reflexionar, evaluar, programar, investigar, transformar son especificidades de los seres humanos en el mundo y con el mundo. La vida se torna existencia y entorno, mundo, cuando la conciencia del mundo, que implica conciencia de mí, al emerger ya se encuentra en relación dialéctica con el mundo. La cuestión de la tensión conciencia/mundo, que implica relaciones mutuas, ya llevó a Sartre a decir que “conciencia y mundo se dan al mismo tiempo”. Las relaciones entre ambos son naturalmente dialécticas, sin importar la escuela filosófica de quien las estudia. Mecanicistas o idealistas, no pueden alterar la relación conciencia/mundo y subjetividad/objetividad. Esto no implica que nuestra práctica idealista o mecanicista se presente exenta de su error fundamental. Son un error rotundo los intentos de acción que se fundamentan en la concepción de la conciencia como constructora arbitraria del mundo y defienden que cambiar el mundo demanda antes “purificar” la conciencia moral. De igual forma, proyectos basados en una visión mecanicista, según la cual la conciencia es puro reflejo de la materialidad objetiva no se libran del castigo de la historia. Muchos sueños posibles fueron inviables por el exceso de certeza de sus agentes, por el voluntarismo con que pretendían modelar la Historia en lugar de hacerlas con otros, realizándose en este mismo proceso. Si la Historia no es una entidad superior que vuelva sobre nuestras cabezas y nos posee, tampoco puede ser reducida objeto de nuestra manipulación” (1997: 23-24).

Sin duda, aquí rozamos uno de los problemas fundamentales que siempre ha preocupado a la filosofía y, en especial, a la filosofía moderna. Me refiero a la gestión de las relaciones entre sujeto y objeto, conciencia y realidad, pensamiento y ser, teoría y práctica. Toda tentativa de comprensión de esas relaciones que se funde en el dualismo sujeto-objeto, negando así la *unidad dialéctica* que hay entre ellos, es incapaz de explicarlo en forma coherente esas relaciones. *“Al romper la unidad dialéctica sujeto-objeto, la visión dualista que hay en la negación ya de la subjetividad, sometiéndola a los poderes de una conciencia que la crearía a su gusto, ya de la realidad de la conciencia, transformada así en mera copia de la objetividad. En la primera hipótesis, caemos en el error subjetivista o psicologista, expresión de un idealismo antidialéctico prehegeliano; en la segunda, nos afiliamos al objetivismo mecanicista, igualmente antidialéctico. En realidad, ni la conciencia es exclusivamente réplica de la realidad, ni está es la construcción caprichosa de la conciencia. Solamente por la comprensión de la unidad dialéctica en que se encuentran solidarias subjetividad y objetividad, podemos escapar tanto al error subjetivista como al error mecanicista, y entonces, percibir el papel de la conciencia²⁶ o del “cuerpo²⁷ consciente” en la transformación de la realidad” (1984: 26-27).*

Desde la línea de esta dimensión socioeducativa, podemos confirmar que la conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes. Es la presencia que tiene el poder de hacer presente; no es representación, sino una condición de presentación: *“Es un comportarse del hombre frente al medio que lo envuelve, transformándolo en mundo humano. Absorbido por el medio natural, responde a estímulos; y el éxito de sus respuestas se mide por su mayor o menor adaptación: se naturaliza. Alejado de su medio vital, por virtud de la conciencia, enfrenta las cosas, objetivándolas, y se enfrenta con ellas, que dejan de ser simples estímulos para erigirse en desafíos. El medio envolvente no lo cierra, lo limita; lo que supone la conciencia del más allá del límite. Por esto, porque se proyecta intencionalmente más allá del límite que intenta encerrarla, la conciencia puede desprenderse de él, liberarse y objetivar, transustanciando, el medio físico en mundo humano. La “hominización” no es adaptación: el hombre no se naturaliza, humaniza al mundo. La “hominización” no es sólo un proceso biológico, sino también historia”* (1970: 9-10).

Desde un punto de vista puramente idealista, para cambiar el mundo basta con la fuerza de la conciencia. La subjetividad termina por crear arbitrariamente la objetividad, dócil a su voluntad. La transformación política de la realidad se reduce a una cuestión de buena voluntad. Los corazones amantes se hermanan y hacen un mundo mejor. *“Desde el punto de vista mecanicista, la subjetividad es un simple reflejo de las condiciones materiales. Si se transforma la objetividad, la subjetividad cambia de forma automáticamente. Por eso, la educación es una tarea para después de la transformación. En una perspectiva ni objetivista mecanicista ni subjetivista, sino dialéctica, el mundo y la conciencia se dan, como decía SARTRE, simultáneamente. La conciencia del mundo engendra la conciencia de mí mismo y de los otros en el mundo y con el mundo. Por eso, en la inserción en el mundo y no en la adaptación a él nos volveremos seres históricos y éticos, capaces de optar, de decidir, de abrirnos paso. La postura crítica de la conciencia es tan importante en la lucha política en defensa de la seriedad en el trabajo de la cosa pública como en la aprehensión de la esencia del objeto en el proceso de conocer. No se aprende el objeto si no se aprende su razón de ser. Por esta razón, la pura memorización mecánica del perfil del objeto no constituye el conocimiento cabal del objeto. De ahí que, en la auténtica experiencia cognitiva, la memorización del conocimiento se constituya en el acto mismo de su producción. Aprendiendo la razón de ser del objeto, produzco el conocimiento mismo”* (2001: 100). *“...creo que la conciencia se genera a través de la práctica social en que participamos. Pero también posee una dimensión individual. Es decir, mi comprensión de la realidad, mis sueños sobre la realidad, mi juicio sobre la realidad, todas son partes de mi práctica individual, todas hablan de mi presencia en el mundo. Las necesito para empezar a comprenderme a mí mismo, Pero no es suficiente para explicar mis acciones. Finalmente, la conciencia se genera socialmente. En este sentido, creo que mi subjetividad es importante. Pero no puedo separar mi subjetividad de su objetividad social”* (1989: 65).

Por el contrario, la concepción bancaria, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. Aspectos que han sido ora explicitados, ora no explicitados, en su práctica. Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que simplemente están en el mundo y con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no re-creadores del mundo. *“Concibe su conciencia como algo espacializado en ellos y no a los hombres como “cuerpos conscientes”. La conciencia como si fuera una sección “dentro” de los hombres, mecánicamente separada, pasivamente abierta al mundo que la ira colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos. Como si los hombres fuesen una presa del mundo y este un eterno cazador de aquellos que estuviera por distracción henchirlos de partes suyas. Para esta concepción equivocada de los hombres, en el momento mismo en que escribió, estarían “dentro” de mí, como trozos del mundo que me circunda, la mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que están aquí, tal como estoy yo ahora dentro de este cuarto. De este modo, no distingue entre hacer presente a la conciencia y entrar en la conciencia. La mesa en que escribo, los libros, la taza de café, los objetos que me cercan está, simplemente, presentes en mi conciencia y no dentro de ella. Tengo conciencia de ellos, pero no los tengo dentro de mí”* (1970:78-79).

Es exactamente en sus relaciones dialécticas con la realidad, que consideremos a la educación como un proceso de constante liberación²⁸ del hombre. Educación que por esto mismo no aceptará, ni al hombre aislado del mundo-. Creándolo en su conciencia -ni tampoco al mundo sin el hombre- incapaz de transformarlo. Educación que, en el fondo, sería a-histórica: en el primer caso por faltar al mundo; en el segundo por carecer del hombre. La historia no existe sin los dos. *“No es, por un lado, un proceso mecanicista, en que los hombres son meras incidencias de los hechos; y por otro, el resultado de puras ideas de algunos hombres, forjadas en su conciencia. Por el contrario, la historia, como tiempo de acontecimientos humanos está hecha por los hombres, al mismo tiempo que los hombres se van haciendo también en ella. Y, si el quehacer educativo, como cualquier otro quehacer humano, se da sólo “dentro” del mundo humano, que es histórico-cultural, las relaciones hombre mundo deben constituir el punto de partida de nuestras reflexiones, sobre aquel que hacer. Tales relaciones no son una pura enunciación, una simple frase. Envuelven un juego dialéctico, en el cual uno de los polos es el hombre, y el otro es el mundo objetivo, como un mundo en creación. Sí, por otro lado, este mundo histórico-cultural fuese un mundo creado, acabado, ya no sería transformable. Más aún: si fuese un mundo acabado no sería mundo, coma tampoco el hombre sería hombre”* (1970: 86-87).

Desde las líneas de la objetividad, leer la palabra y aprender a escribirla para poder luego leerla, son de hecho consecuencias del aprendizaje de la lectura de la realidad, es decir,

haber tenido la experiencia de palpar la realidad y modificarla. La conciencia de la realidad no es una parte del yo; se constituye en relación con la realidad. La realidad me permite constituir al yo en relación al “tú”, que es la realidad. La transformación de la realidad objetiva (lo que yo llamo la “escritura” de la realidad) representa precisamente el punto de partida en el que el animal que devino humano comenzó a escribir historia. *“Todo comenzó cuando dichos animales empezaron a emplear sus manos de otro modo. A medida que se producía esta transformación, se constituía la conciencia de la realidad, palpada y transformada, la que dio lugar a la conciencia del yo. Durante mucho tiempo, éstos seres, que se estaban constituyendo a sí mismos, escribían²⁹ la realidad, mucho más de lo que la hablaban. Manipularon y cambiaron directamente la realidad antes de hablar de ella. Sin embargo, tiempo después comenzaron a hablar acerca³⁰ de la realidad transformada. Y comenzaron a hablar de esta transformación. Transcurrido otro largo período de tiempo, estos seres comenzaron a registrar gráficamente lo dicho acerca de la transformación. Por este motivo siempre digo que antes de tratar de aprender a leer y escribir, los educandos necesitan aprender a leer y escribir la realidad. Necesitan comprender la realidad implícita en lo que se dice acerca de ella”* (1989: 67). *“Precisamente por estar inserto, como un hombre radical, en un proceso de liberación, no puede enfrentarse pasivamente a la violencia del dominador. Por otro lado, el radical jamás será un subjevista. Para él, el aspecto subjetivo encarna en una unidad dialéctica con la dimensión objetiva de la propia idea, vale decir, con los contenidos concretos de la realidad sobre la que ejerce el acto cognoscente. Subjetividad y objetividad se encuentran, de este modo, en aquella unidad dialéctica de la que resulta un conocer solidario con el actuar y viceversa. Es precisamente, esta unidad dialéctica la que genera un pensamiento y una acción correctos en sobre la realidad para su transformación”* (1970: 24-25).

Entonces, al tratar de fijarme en uno u otro punto de la teoría de que habla la *Pedagogía del oprimido*, anclada en mi práctica y en la de otros que me fue posible explicar teóricamente. En *Australia*, principalmente, tuve la oportunidad de convivir con intelectuales que desde el lado correcto de *Marx* y alcanzando, por eso mismo, la relación correcta mundo-conciencia, percibieron las tesis defendidas en la *Pedagogía del oprimido* y no lo consideraron un libro idealista. Pero también dialogué con quienes, presos en el dogmatismo igualmente de origen marxista, más que minimizar la conciencia, la reducían a la pura sombra de la materialidad. Para quien pensaba así, en forma mecanicista, la *Pedagogía del oprimido* era un libro idealista burgués. *“Probablemente una de las razones que hacen que este libro continúe buscando hoy como hace veintidós años es precisamente lo que lleva a ciertos críticos a considerarlo idealista y burgués. Es la importancia de la conciencia que está reconocida en él, y que no obstante no es vista como hacedora arbitraria del mundo; es la importancia manifiesta del individuo sin que se le atribuya a la fuerza que no tiene; es el peso igualmente reconocido de los sentimientos, de la pasión, de los deseos, del miedo, de la adivinación, del valor de amar, de exasperarse, en nuestra vida individual y social. Es la defensa vehemente de las posiciones humanistas sin caer jamás en sentimentalismos. Es la comprensión de la historia en cuyas tramas el libro busca entender de lo que habla, es*

el rechazo a las posiciones dogmáticas y sectarias, es el gusto por la lucha permanente, que genera la esperanza sin la cual la lucha perece. Es la posición que ya está incluida en él contra los neoliberalismos que temen el sueño, no el imposible -pues ése no debe siquiera ser soñado- sino el sueño que se hace posible en nombre de las adaptaciones³¹ fáciles a las infamias del mundo capitalista” (1993: 172).

“A causa de negar la tensión dialéctica conciencia/mundo, cada cual a su manera, idealistas y mecanicistas obstaculizan el entendimiento correcto del mundo. Esa es una cuestión que me preocupa y a la que siempre intento responder, coherentemente, con mi sueño democrático. Rara es la vez que a la sombra de este árbol no me inquieto en torno a esta cuestión (1997: 24).

EVOLUTIVA. Progresiva.

“En la medida en que le hombre amplía su poder de captación y de respuesta a las sugerencias y a las cuestiones que parten de su circunstancia y aumente su poder de “dialogación” no sólo con el otro hombre, sino con su mundo, se hace transitivo. Sus intereses y preocupaciones se extienden a esferas más amplias que la simple esfera biológicamente vital. Esa transitividad de la conciencia permeabiliza al hombre. Hace de él un ser más vibrátil. Lo lleva a vencer casi su total ausencia de compromiso con la existencia, característico de la conciencia intransitiva, y lo compromete casi totalmente. Es justamente por eso que existir es un concepto dinámico. Implica una dialogación eterna del hombre con el hombre, del hombre con la circunstancia. Del hombre con su Creador. Es imposible admitir al hombre fuera del diálogo. Y no hay diálogo auténtico sin un mínimo de conciencia transitiva. Es esa dialogación del hombre en torno a las sugerencias e incluso con esas sugerencias, lo que lo hace histórico. Por eso nos referimos a la casi total ausencia de compromiso con su existencia del hombre intransitivamente consciente. Y al plano de vida más vegetativo que histórico, característico de la intransitividad. Es evidente que el concepto de intransitividad no corresponde a un cerramiento absoluto del hombre dentro de sí mismo, aplastado, si así fuera, por un tiempo y un espacio todopoderosos. El hombre en cualquier etapa que se encuentre, es siempre un ser abierto. Ontológicamente abierto. Lo que queremos significar es con la conciencia intransitiva es la limitación de su esfera de aprehensión. Es su sordera a estímulos situados fuera de la órbita vegetativa” (2001: 35).

Para empezar, debemos decir que es imposible caracterizar correctamente la concienciación como si se tratase de un pasatiempo intelectual o de la constitución de un racionalismo separado de lo concreto. La concienciación, que se identifica con la acción cultural para la libertad, es el proceso mediante el cual, en la relación sujeto-objeto, ...el sujeto encuentra la habilidad necesaria para captar en términos críticos la unidad dialéctica que existe entre el sí mismo y el objeto. Por eso, reafirmamos que no existe concienciación al margen de la praxis, de la unidad reflexión-acción, teoría-práctica. *“Sin embargo, como compromiso desmitificador, la concienciación no puede ser utilizada por las clases sociales gobernantes. Esto es así porque son simplemente las clases gobernantes. La acción cultural que pueden desarrollar dichas clases es necesariamente aquella que, al mistificar³² la realidad de la conciencia, mistifica³³ la conciencia de la realidad. Sería ingenuo pretender que las clases gobernantes pusieran en práctica o estimularan una forma de acción que ayudase a las clases dominadas a percibirse como tales. Es necesario decir de una vez que esto es algo que debe hacer la vanguardia revolucionaria, presuponiendo, por supuesto, que no han de caer en la tentación pequeñoburguesa del objetivismo mecanicista. En realidad, según esta última postura, las clases dominadas,*

simplemente están allí, en tanto objetos, para que se les libere según su rol de sujetos en una acción revolucionaria. El proceso de liberación es, para ellos, algo mecánico de ahí su obstinación y su confianza mágica en la acción militar dicotomizada de la acción política. Por esta razón les resulta más sencillo llevar a cabo cientos de actividades peligrosas, aun cuando estén desprovistas de significado político, que iniciar el diálogo con un grupo de campesinos, aunque sea brevemente” (1990: 160-1).

Todos nosotros estamos involucrados en un proceso permanente de concienciación, en tanto seres pensantes en relación dialéctica con la realidad objetiva sobre la cual actuamos. Lo que varía en el tiempo y el espacio son los contenidos, los métodos, los objetivos de la concienciación³⁴. Su fuente original es aquel punto lejano en el tiempo que *Teilhard de Chardín* denomina “*hominización*”, cuando los seres humanos devinieron capaces de revelar su realidad activa, conociéndola y comprendiendo lo que conocían. “*El problema, por lo tanto, no es si la concienciación resulta viable para sociedades complejas, sino el disgusto y la falta de respeto a la concienciación, su rechazo a trasplantar formas de acción de una parte del mundo a otro espacio histórico. No es tan importante que este otro espacio histórico también pertenezca al tercer mundo. Como hombre del tercer mundo, conozco perfectamente el poder de trasplantar ideas, práctica que resulta ideológicamente alienante y beneficia al grupo dominante. Siempre he estado en contra de ese tipo de trasplante y tampoco lo defendería hoy en día. Sin embargo, más allá del disgusto frente al trasplante de ideología, existe otro problema: la burocratización de la concienciación, que al perder su dinamismo y fosilizarse, acaba transformándose en una especie de arco iris de recetas, otra mistificación*³⁵” (1990: 169-170).

“Sin la marca orgánica y progresiva del desarrollo, que es un imperativo existencial, amenazaremos nuestra propia supervivencia histórica y nos transformaremos en una vasta masa humana, de sistema de vida casi exclusivamente vegetativa y bajo la protección inapelable de un estado paternalista. Y en ese caso no hay manera de imaginar una vida democrática. Nos faltarían los instrumentos básicos para su ejercicio. De ahí la conexión de supervivencia entre nuestra democracia en aprendizaje y nuestro desarrollo económico, que viene provocando la creciente presencia del pueblo en la vida nacional. Presencia que quiere hacerse y se va haciendo “participación” aunque sea ingenua (2001: 29-30).

CONCIENCIADORA.

“Mientras uno se encuentra revelando la realidad social en el proceso de concienciación, de aprehender el mundo real, no como algo que sólo existe, sino como algo que ha de ser, algo que está siendo. Pero si la propia realidad es mera existencia, y si el control de la realidad excede las propias posibilidades, el interjuego entre permanencia y cambio será sólo el resultado de la experiencia humana sobre la realidad. De este modo, la realidad nos exige la raison d’être de esta experiencia: las metas, objetivos, métodos e intereses de aquellos que la dirigen. ¿A quién sirve la realidad? ¿A quiénes perjudica? En última instancia, necesitamos ver que esta es sólo una versión de la experiencia, no la única, ni un destino absoluto. En la práctica teórica, el desvelamiento de la realidad social no implica necesariamente concebirla como una realidad doliente que siempre surge de una cierta experiencia humana. Pero su transformación, cualquiera que sea, no puede llevarse a cabo al margen de la experiencia” (1990: 166).

No obstante, no atribuimos ningún poder mágico a la concienciación, pues ello sólo sería mitificarla. *“La concienciación no es un encantamiento mágico para los revolucionarios, sino una dimensión básica de su acción reflexiva. Si los hombres no fuesen “cuerpos conscientes”, capaces de actuar y percibir, de saber y recrear, si no fuesen conscientes de sí mismos y del mundo, la idea de concienciación no tendría sentido, pero tampoco lo tendría la idea de revolución. Las revoluciones auténticas se emprenden para liberar a los hombres, precisamente porque pueden saberse oprimidos y ser conscientes de la realidad opresiva en que viven. Pero puesto que, como hemos visto, la conciencia de los hombres está condicionada por la realidad, la concienciación es en primer lugar un esfuerzo por explicar a los hombres los obstáculos que les impiden tener una percepción clara de la realidad. En este rol, la concienciación lleva a cabo la expulsión de mitos culturales que confunden la conciencia de los hombres, convirtiéndolos en seres ambiguos” (1990: 108).*

Uno de los puntos importantes de la concienciación es provocar un reconocimiento del mundo, no como mundo “dado”, sino como mundo que está dinámicamente en “proceso de creación”. Por lo tanto, la concienciación³⁶ implica una constante clarificación de lo que permanece oculto en el interior nuestro mientras circulamos por el mundo, aunque no estemos necesariamente percibiendo el mundo como objeto de nuestra reflexión crítica. *“Sé muy bien que mientras la concienciación está implícita en esta reflexión crítica acerca del mundo en tanto algo hecho y en este descubrimiento de otra realidad, no es posible ignorar la acción transformadora que produce este descubrimiento y comprensión concretos. Una vez más, sé muy bien que sustituir simplemente una percepción ingenua de la realidad por otra crítica no es suficiente para que los oprimidos se liberen. Para*

lograrlo, necesitan organizarse de un modo revolucionario para transformar el mundo real de un modo revolucionario. Este sentido de organización exige una acción consciente, que aclara lo que no resulta evidente para la visión profunda de la conciencia. Es precisamente esta creación de una nueva realidad, prefigurada en la crítica revolucionaria de la realidad anterior, la que no puede agotar el proceso de concienciación, un proceso tan permanente como cualquier revolución real” (1990: 120).

Por tanto, la conciencia intransitiva³⁷ representa casi la ausencia de compromiso entre el hombre y su existencia. Por eso esta forma de conciencia restringe al hombre a un plano de vida más vegetativa. Lo circunscribe a áreas estrechas de intereses y preocupaciones (2001: 34). Lo que nos parece importante afirmar es que el otro paso, el decisivo, de la conciencia predominantemente transitivo-ingenua a la predominantemente transitivo-crítica, no lo dará el hombre automáticamente, sino sólo por medio de un trabajo educativo con ese propósito. Trabajo educativo que no se coloque despreocupada y descuidadamente ante el peligro de la masificación, íntimamente relacionada con la industrialización, que para nosotros es un imperativo existencial (2001: 37). En verdad merecen ser meditadas por nosotros que estamos participando en una fase *sui generis* de la vida nacional, ya lúcidamente señalada por el sociólogo brasileño *Guerreiro Ramos* (1957, p. 22), las relaciones entre la masificación y la conciencia transitivo-ingenua que, si es distorsionada del sentido de su promoción a conciencia transitivo -crítica, resbala hacia posiciones más peligrosamente mágicas y míticas que al revestimiento mágico característico de la conciencia intransitiva. En este sentido, la distorsión que conduce a la masificación implica una ausencia de compromiso con la existencia aún mayor que el observado en la conciencia intransitiva³⁸. La conciencia transitivo-ingenua tanto puede evolucionar hacia la transitivo-crítica, característica de la mentalidad más legítimamente democrática, como distorsionarse hacia la forma interior, ostensiblemente deshumanizada. La conciencia “fanatizada” de Marcel (1955, P. 106). Ése es uno de los peligros de nuestra sociedad en transición (2001: 37-38).

Una real importancia adquiere entonces, en nuestra actualidad, el estudio de la conciencia del hombre brasileño en las posibles etapas en que se nos presenta, ligadas íntimamente a la industrialización y a la acción educativa. En el análisis de este problema continuamos descubriendo elementos del “ayer” y del “hoy”, componentes de nuestra actualidad en conjunción. La “inexperiencia democrática”, intensifica, en el hombre brasileño, posturas superficiales, superpuestas a la realidad, condicionamiento que se hace aún más fuerte en las regiones menos desarrolladas del país. Por otro lado, las modificaciones de la infraestructura, ampliando la permeabilidad del hombre nacional en los centros de desarrollo industrial y aumentando su capacidad de percepción de los problemas, igualmente sacrificada, sin embargo, por la “inexperiencia democrática”. Dos posiciones más generales que el hombre brasileño parece venir asumiendo frente a su contexto. Y cada una de ellas revela matices nítidamente diferentes³⁹. “*La primera postura se caracteriza por la casi centralización de los intereses del hombre en torno a formas de vida vegetativas; por la extensión de su radio de aprehensión de problemas a esas formas de*

vida, casi exclusivamente. Sus preocupaciones se ciñen más a lo que hay en él de vital, biológicamente hablando. La falta de historicidad, o más exactamente, tenor de vida en un plano más histórico. En esas circunstancias, la conciencia es intransitiva. Es la conciencia de los hombres de las zonas poco o nada desarrolladas del país. Son hombres que han “renunciado a la vida”, o más precisamente, que no fueron admitidos en la vida, tomando la expresión en un sentido más amplio. La segunda posición, por el contrario, se caracteriza por intereses por encima de los meramente vegetativos. Hay una fuerte dosis de espiritualidad, de historicidad, en esas preocupaciones. En esas circunstancias, el hombre ensancha el horizonte de sus intereses. Ve más lejos. Su conciencia es, entonces, transitiva. Corresponde a las zonas de desarrollo más fuerte (2001:31-32).

Y agrega Freire: *“Existe un modo de conciencia que corresponde a la realidad concreta de estas sociedades dependientes. Es una conciencia históricamente condicionada por las estructuras sociales. La característica principal de esta conciencia, tan dependiente como la sociedad a cuya estructura corresponde, en su “casi adherencia” a la realidad objetiva, o “casi inmersión” en la realidad. La conciencia sometida no posee la suficiente distancia respecto de la realidad como para objetivarla y abordarla a modo crítico. A este modo de conciencia lo denominaremos semiintransitiva” (1990: 93-94).* Por su parte, la conciencia semiintransitiva es típica de las estructuras cerradas. Dada su casi inmersión en la realidad concreta, esta conciencia no llega a percibir muchos de los desafíos de la realidad, o los percibe de un modo distorsionado. *“La semintransitividad es una clase de obliteración impuesta por las condiciones objetivas. Debido a esta obliteración, los únicos datos que capta la conciencia sometida son los que se encuentran dentro de su experiencia vivida. Este modo de conciencia no puede objetivar los hechos y situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Los hombres cuya conciencia existe en el nivel de casi inmersión carecen de lo que llamamos percepción estructural que se reformula permanentemente a partir de la realidad concreta en la aprehensión de los hechos y situaciones problemáticas. Careciendo de percepción estructural, los hombres atribuyen las fuentes de estos hechos y situaciones de sus vidas ya sea a alguna superrealidad o a algo que existe dentro de ellos mismos; en cualquier caso, a algo externo a la realidad objetiva. No resulta difícil rastrear aquí el origen de las posturas fatalistas que los hombres asumen en ciertas situaciones. Si la explicación de aquellas situaciones reside en un poder superior, o en la propia incapacidad “natural” de los hombres, es obvio que sus acciones no estarán orientadas hacia la transformación de la realidad, sino a aquellos seres superiores responsables de esa problemática situación, o hacia aquella supuesta incapacidad. Por lo tanto, la acción tiene un carácter de magia protectora o terapéutica” (1990: 94).*

“La concienciación es más que una simple prise de conscience. Si bien implica superar la “falsa conciencia”, es decir, superar el estado de conciencia semiintransitivo o

transitivo ingenuo, implica además la inserción crítica de la persona concienciada en la realidad liberada de mitos. Por eso la concienciación es un proyecto irrealizable para la derecha. Ésta es, por naturaleza, incapaz de generar utopías, y por ende no puede desarrollar una forma de acción cultural que genere concienciación”⁴⁰ (1990: 103).

II. 2. La pedagogía epistemológica: El Asombro, la crítica y la indagación filosófica

AD-MIRATIVA. -Asombro

“Estar atento significa estar dispuesto a asombrarse. Sin asombro, no hay ciencia, no hay creación artística. El asombro es una instancia del proceso de investigación, de búsqueda. Y el asombro puede darse al principio, tiene su origen en una situación sorprendente, o algo inesperado surge del asombro. Tengo que detenerme e indagar ese asombro mío. ¿Por qué se dio? Me asombré porque las cosas pasaron del límite esperado. Esa actitud de apertura al asombro es una exigencia fundamental que debemos hacerle al educador y a la educadora. Sin asombro, estoy muerto en vida. El educador debe preocuparse primero por revelar al educando su asombro y el motivo de su asombro, y asimismo desafiar al educando para que él también se exponga al asombro. El asombro no es el miedo que tiene ni es cosa de ignorante. Muy por el contrario, revela la búsqueda del saber. El educador debe tener como límite de su respuesta a los educandos el límite exacto que la ciencia le da, dejando abierta la posibilidad de que la ciencia futura no sea la actual. No existe lo que no puede ser: lo que hoy en día está siendo posible es la explicación presente del fenómeno, pero la existencia del saber sobre el fenómeno no dice que será eterna. Lo que me lleva a considerar y respetar la así llamada “historicidad del conocimiento científico” es que el conocimiento científico no es absoluto, se historia en la misma medida en que la ciencia⁴¹ es historia; no es anterior ni posterior a la historia. Por eso, no es pertinente hablar de “prehistoria” o “posthistoria” (2018: 124-125).

En este sentido del asombro, Freire insiste: *“Creo poder comenzar diciendo que una de las cualidades que desarrollamos en nosotros, en el proceso que fue volviendo histórico-social y en el cual comenzamos a transformarnos en bichos-gentes mujeres y hombres- fue la capacidad de mí mirar curiosamente, inquisitivamente que nos rodea, contemplarlo, asustarnos, con lo que nos preparábamos para más tarde, “asombrarnos” delante de él, actuar sobre él y percibir cosas al actuar, al mirar, al contemplar. Aprender cosas sobre ellas al hacerlas, al cambiar el mundo que nos rodea. Ese ese proceso de cambiar, de transformar el mundo natural de que emergemos, del que proviene la creación del mundo de la cultura y de la historia que, hecho por nosotros nos hace y rehace, al que vengo llamando escribir el mundo, antes aún de que hiciéramos la palabra y mucho antes todavía de escribirla⁴²” (1997: 130-131).* Y agrega: *“Exactamente porque nos volvemos seres humanos, hacedores de cosas, transformadores, contempladores, hablantes, sociales, terminamos por volvernos necesariamente productores de saber. Como por necesidad buscamos la belleza y la moral”.*

Desde una visión cultural, la curiosidad, propia de la experiencia vital, se profundiza y se perfecciona en el mundo de la existencia humana. En cuanto inquietud ante el no-yo, miedo ante lo desconocido, ante el misterio, deseo de conocer, de desvelar lo escondido, de buscar la explicación de los hechos, de averiguar, de investigar⁴³ para constatar, que posibilita la curiosidad, es el motor del proceso de conocimiento. *“Dirigida o inclinada a un objeto, la curiosidad posibilita la captación de sus notas constitutivas y la producción de su comprensión que, siendo histórica, se halla sometida a condicionamientos. De ahí que la comprensión del objeto tenga historicidad, es decir, pueda variar en el tiempo y en el espacio. Como ser histórico-social-cultural, que se hace y rehace en la historia que él hace, el ser humano es naturalmente curioso, pero su curiosidad histórica, tal cual es, opera en niveles diferentes que producen hechos también diferentes. Acompañando los movimientos desiguales de las aproximaciones a los objetos que hace la conciencia inclinada al mundo, la curiosidad se relaciona con ella de manera semi-intransitiva o transitiva; en este último caso, de forma ingenua o crítica”* (2001: 114-115).

Entonces, si la educación es esta relación, entre sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible, en la cual el educador reconstruye, permanentemente, su acto de conocer, ella es necesariamente, un quehacer problematizador. La tarea del educador, entonces, es la de problematizar a los educandos, el contenido⁴⁴ que los mediatiza, y no, la de disertar sobre él, darlo, extenderlo, entregarlo, como si se tratase de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado. *“En este acto de problematizar a los educandos, él se encuentra, igualmente, problematizado. La problematización es a tal punto dialéctica, que sería imposible que alguien la estableciera, sin comprometerse con su proceso. Nadie, en verdad, problematiza algo a alguien y permanece, al mismo tiempo como mero espectador. Aun cuando, metodológicamente, prefiera mantenerse en silencio al presentar el hecho-problema, en cuanto los educandos lo captan, lo analizan, lo comprenden, estará siendo, también, problematizado. Es que, cada paso hacia la profundización de la situación problemática, dado por uno de los sujetos, va abriendo nuevos caminos de comprensión para los demás sujetos. El educador, al problematizar “re-admira” el objeto problemático a través de la “admiración” de los educandos. Ésta es la razón por la cual, el educador continúa aprendiendo, y cuanto más humilde sea en la “re-admiración” que haga, a través de la “admiración” de los educandos, más aprenderá”* (1973: 94).

Por todo esto, podemos decir que la experiencia existencial es un todo. Entonces, al aclarar alguna de sus facetas y percibir la interrelación de las mismas con otras, los educandos tienden a reemplazar una visión fragmentada de la realidad por una visión total. Desde el punto de vista de una teoría del conocimiento, esto significa que la dinámica entre la codificación de situaciones existenciales y la decodificación involucra a los educandos en la reconstrucción constante de lo que anteriormente era su “admiración” de la realidad. *“Aquí no utilizamos el concepto admiración en el modo habitual, o en un sentido ético o estético, sino con una connotación filosófica especial. Admirar es objetivar el “no yo”. Es una*

operación dialéctica que caracteriza al hombre en tanto hombre, diferenciándolo del animal. Está directamente asociada a la dimensión creativa de su lenguaje. Admirar quiere decir que el hombre se enfrenta con su “no yo” para poder entenderlo. Por esta razón, no existe acto de conocimiento sin admiración del objeto que se debe conocer. Puesto que el acto de conocimiento es un acto dinámico -y no hay conocimiento alguno que pueda completarse jamás- para conocer, el ser humano no sólo admira el objeto, sino que debe siempre volver sobre su admiración anterior. Cuando volvemos a admirar nuestra admiración previa (siempre una admiración de), estamos simultáneamente admirando el acto de admirar y el objeto admirado, con el fin de poder superar los errores cometidos en nuestra admiración anterior. Esta “readmiración” nos lleva a percibir una percepción previa. Durante el proceso de decodificar las representaciones de las situaciones existenciales y de percibir percepciones previas, los educandos, gradual, tímida o dubitativamente, cuestionan la opinión que tenían de la realidad y la reemplazan por un conocimiento cada vez más crítico (1990: 73).

Desde estas líneas, insistimos, la comunicación verdadera, por el contrario, no es la transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación, que se hace críticamente. La comunicación, a nivel emocional, puede realizarse tanto entre el sujeto “A” y el sujeto “B”, como frente a una multitud, entre esta y un líder carismático. Su carácter fundamental, es ser acrítica. En el caso anterior, la comunicación implica la comprensión por los sujetos intercomunicantes del contenido sobre el cual, o a propósito del cual, se establece la relación comunicativa. *“Y, como señalamos ...en este nivel la comunicación es esencialmente lingüística. Tal hecho, irrecusable, nos plantea problemas de real importancia, que no deben olvidarse, ni tampoco menospreciarse. Podrían reducir al siguiente: la comunicación eficiente exige que los sujetos interlocutores incidan su “admiración” sobre el mismo objeto, que lo expresen a través de signos lingüísticos, pertenecientes al universo común a ambos, para que a sí comprendan de manera semejante, el objeto de la comunicación. En esta comunicación, que se hace por medio de palabras, no puede romperse la relación pensamiento-lenguaje-contexto o realidad. “No hay pensamiento que no esté referido a la realidad, directa o indirectamente marcada por ella, por lo cual el lenguaje que lo expresa no puede estar exento de estas marcas” (1973: 78-79).* En la práctica -dice Paulo- el educador tendrá que adecuar su lenguaje al lenguaje del hombre de campo. *“Tenemos que manejar el lenguaje para que comunique. El educador puede decir que uno de sus sueños es que el Estado desaparezca. Pero lo que nos preocupa hoy es el tamaño del Estado. ¿Qué hay que hacer para que esa preocupación conduzca a la desaparición del Estado? Las palabras no bastan. Tenemos que proponer como sueño la ruptura del límite que para algunos parece infranqueable, y en ese mismo camino descubrir cuántos sueños aún no han sido previstos por la superación misma del límite” (2018: 125).*

“La curiosidad ingenua de la que, indiscutiblemente, se deriva un saber, sin que importe su poco rigor, desde el punto de vista metódico, es la que caracteriza el sentido común. Es el saber basado en la pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay una ruptura, sino superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, siendo, por el contrario, tal, se hace crítica. Al hacerse crítica, convirtiéndose, entonces, en curiosidad epistemológica, convirtiéndose en rigurosa en su aproximación al objeto, concede mayor exactitud a sus descubrimientos” (2001: 117).

FENOMENOLÓGICA.

“El diálogo forma parte de la naturaleza humana, se constituye en la historia y socialmente. No definiendo la naturaleza humana antes de la historia, ni fuera de la historia, porque la naturaleza humana viene constituyéndose desde hace milenios. Estoy convencido de que, en cierto momento de la constitución sociohistórica de esa naturaleza, la necesidad de comunicación comenzó a existir antes que la conciencia de la comunicación. Yo trazo una distinción epistemológica y filosófica, una distinción que denomino “soporte” y “mundo”. El soporte es el ámbito donde se produce la comunicación y la intercomunicación de los fenómenos vitales sin implicar un distanciamiento epistemológico entre un ser vivo y el grupo, pero sí un cierto nivel de existencia del fenómeno de la comunicación. En la medida en que el soporte va convirtiéndose en mundo, el cuerpo vivo adquiere la capacidad de tornarse cuerpo consciente” (2018: 59-60).

Podemos decir, entonces, en un determinado momento, el consenso es importante. El sentido común apunta a la rigurosidad del método. La humanidad hizo eso, dejó de lado el sentido común en la medida en que comenzó a exigir rigor en sus métodos de acercamiento al objeto. “Hoy miro al objeto, mañana refino mi aproximación al objeto, y en el intento descubro que sólo puedo acercarme al objeto si me distancio de él. Hablo de una distancia epistemológica, no geográfica: la distancia epistemológica es precisamente la transformación del objeto en objeto, la objetivación del objeto” (2018: 59). De esto, entonces, se puede decir que, en la medida en que la comprensión del todo que se ofrece a la comprensión de los hombres, éste se le presenta como algo espeso que los envuelve y que no llegan a vislumbrar, se hace indispensable que su búsqueda se realice a través de la abstracción. No significa esto la reducción de lo concreto a lo abstracto, lo que equivaldría a negar la dialecticidad, sino tenerlos como opuestos que se dialéctizan en el acto de pensar. *“En el análisis de una situación existencial concreta, “codificada”, se verifica exactamente este movimiento del pensar. La descodificación de la situación existencial provoca esta postura normal, que implica un partir abstractamente hasta llegar a lo concreto, que implica una ida de las partes al todo y una vuelta de éste a las partes, que implica un reconocimiento del sujeto en el objeto (la situación existencial concreta) y del objeto como la situación en que está el sujeto. Este movimiento de ida y vuelta, de lo abstracto a lo concreto, que se da en el análisis de una situación codificada, si se hace bien la descodificación, conduce a la superación de la abstracción con la percepción crítica de lo concreto, ahora ya no más realidad espesa y poco vislumbrada”.* (1970: 125).

Desde las líneas de esta postura crítica, estudiaremos⁴⁵ en primer lugar -señala Paulo- la configuración histórico-cultural que hemos denominado cultura del silencio⁴⁶. Este modo de

cultura es una expresión superestructural que condiciona una forma especial de conciencia. *“La cultura del silencio “sobredetermina” la infraestructura⁴⁷ en que se origina”*. *Entender la cultura del silencio es sólo posible si se le considera una totalidad que es en sí misma parte de un conjunto mayor. En este conjunto mayor también debemos reconocer la cultura o las culturas que determinan la voz de la cultura del silencio. No queremos decir que la cultura del silencio sea una entidad creada por la metrópolis en laboratorios especializados y transportada luego al tercer mundo. Tampoco es cierto que la cultura del silencio emerja por generación espontánea. El hecho es que la cultura del silencio nace de la relación entre el tercer mundo y las metrópolis. “No es dominador quien construye una cultura y la impone a los dominados. Esta cultura es el resultado de las relaciones estructurales entre los dominados y los dominadores”*. *De este modo, comprender la cultura del silencio presupone un análisis de la dependencia en tanto fenómeno relacional que origina diferentes formas de ser, de pensamiento y de expresión, aquellas que pertenecen a la cultura del silencio y aquellas de la cultura con “voz”* (1990: 90).

La cuestión fundamental en este caso radica en que, faltando a los hombres una comprensión crítica⁴⁸ de la totalidad en que están, captándola en pedazos en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla, y no pueden porque para hacerlo requerirían partir del punto inverso. Esto es, les sería indispensable tener antes la visión totalizada del contexto para que, en seguida, separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto, a través de cuya escisión volverían con más claridad a la totalidad analizada. *“Este es un esfuerzo que cabe realizar en la metodología de la investigación que proponemos, como en la educación problematizadora que defendemos. El esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes. De esta manera, las dimensiones significativas que, a su vez, están constituidas de partes en interacción, al ser analizadas, deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad. De este modo, el análisis crítico de una dimensión significativo-existencial posibilita a los individuos una nueva postura, también crítica, frente a las “situaciones límite”*. *La captación y la comprensión de la realidad rehacen, ganando un nivel que hasta entonces no tenían. Los hombres tienden a percibir que su comprensión y que la “razón” de la realidad no están fuera de ella, como, a su vez, no se encuentra dicotomizada de ellos, como su fuese un mundo aparte, misterioso y extraño, que los aplaste”* (1970: 124).

Por lo tanto, un desvelamiento de la realidad que no esté orientado en el sentido de una acción política sobre esa realidad, bien definida y clara, no tiene sentido. “Solamente así, en la unidad de la práctica y la teoría, de la acción y la reflexión, es posible superar el carácter alienante de la cotidianidad, como expresión de nuestra manera espontánea de movernos en el mundo o como resultado de una acción que se mecaniza o se burocratiza. En ambas expresiones de la cotidianidad no alcanzamos un saber cabal de los hechos, de los que apenas nos damos cuenta. De ahí la necesidad que tenemos, por un lado, de ir más allá de la

mera captación de la presencia de los hechos, buscando así no sólo la interdependencia que hay entre ellos sino también la que hay entre las parcialidades que constituyen la totalidad de cada uno y por otro lado, la necesidad de establecer una vigilancia constante sobre nuestra propia actividad pensante” (1984: 32-33). *“No hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando, no hay práctica educativa fuera del espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí, no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética. La educación no puede dejar de tomar en cuenta todos estos elementos. Se trata de una tarea seria y compleja y como tal debe ser afrontada tanto por los responsables de las políticas educativas como por los propios docentes. Tenemos la responsabilidad, no de intentar amoldar a los alumnos sino de desafiarlos⁴⁹ en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación”* (2013: 40).

Volvamos a la relación entre la sociedad metropolitana y la sociedad dependiente como fuente de sus respectivas formas de ser, de pensamiento y de expresión. Tanto la sociedad metropolitana como la sociedad dependiente, totalidades en sí mismas, son parte de un todo mayor, el contexto económico, histórico, cultural y político en el cual evolucionan sus relaciones mutuas. Si bien el contexto en el cual estas sociedades se relacionan entre sí es el mismo, la calidad de la relación es obviamente diferente en cada caso, y está determinada por el rol que cada una desempeña en el contexto total de su interrelación. *“La acción de la sociedad metropolitana sobre la sociedad dependiente tiene un carácter directivo, mientras que la acción de la sociedad-objeto, ya se trate de una respuesta o de una iniciativa, tiene un carácter dependiente. Las relaciones entre el dominador y los dominados reflejan el contexto social más extenso, aun cuando sea formalmente personal. Estas relaciones implican, por parte del dominado, la introyección de los mitos culturales del dominador. De modo similar, la sociedad dependiente introyecta los valores y el estilo de vida de la sociedad metropolitana, dado que la estructura de esta última da forma a la primera. Esto da como resultado la dualidad de la sociedad dependiente, su ambigüedad, el hecho de ser y no ser ella misma, y la ambivalencia característica de su larga experiencia de dependencia, en una mezcla de atracción y rechazo a la sociedad metropolitana”* (1990: 91).

Desde la línea de este análisis, cuando Paulo piensa en un liderazgo de élite y en un liderazgo popular, lo primero que hace es establecer una diferencia entre ambos, distinción que él llamaría ontológica. El liderazgo obrero democrático que se vuelve autoritario se contradice, del mismo modo que el liderazgo elitista que se democratiza se contradice. Tiene que dejar de ser elitista. *“Por eso, digo algo obvio: algunos individuos que representan la clase o las clases dominantes pueden pasarse a nuestro bando. Lo que*

nunca ocurrió en la historia fue que una clase entera se pasara al bando contrario. Si la élite, si el liderazgo, se convirtiera a la revolución trabajadora, sería un fenómeno sui generis en la historia, porque -reitero- jamás hubo suicidio de clase. Para mí, necesariamente, el liderazgo autoritario es antidialógico. Y, también necesariamente, el liderazgo democrático, es dialógico. Un liderazgo democrático que no escucha el deseo de la masa, que no busca entender el sueño de la masa es una contradicción en los términos. Tampoco puede arrogarse el derecho científico; y la ciencia tampoco le da el derecho de decir que cualquier deseo de la masa es un deseo fabricado por la ideología del dominador” (2018: 99-100).

“...en el camino en busca de la unidad en la diversidad, camino largo y difícil pero indispensable, las “minorías” -en el fondo, repitase, mayoría-, en contradicción con la única minoría, la dominante, tendrían mucho que aprender. Es que nadie camina sin aprender a caminar, sin aprender a hacer el camino caminando, sin aprender a rehacer, a retocar el sueño por el cual nos pusimos a caminar” (1993: 148).

RELACIONAL.

“Partíamos de que la posición normal del hombre..., era no sólo estar en el mundo sino con él, trabar relaciones permanentes con este mundo, que surgen de la creación y recreación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural, representado en la realidad cultural. Con estas relaciones con la realidad y en la realidad traba el hombre una relación específica de -sujeto a objeto- de la cual resulta el conocimiento expresado por el lenguaje. Esta relación, como ya quedó claro, está hecha por el hombre, independientemente de si está o no alfabetizado. Basta ser hombre para realizarla, ...para ser capaz de captar los datos de la realidad. Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber meramente vulgar. De ahí que no haya ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta. Sin embargo, el hombre no capta el dato de la realidad, el fenómeno, la situación problemática pura. En la captación del problema del fenómeno, capta también sus nexos causales, aprehende la causalidad⁵⁰. La captación será tanto más crítica cuanto más profunda sea la aprehensión de la causalidad auténtica. Y será tanto más mágica en la medida en que se haga mínima la aprehensión de esa casualidad, mientras que para la conciencia crítica la propia causalidad auténtica está siempre sometida a su análisis; lo que es auténtico hoy pueden no serlo mañana para la conciencia ingenua, lo que le parece causalidad auténtica, que en realidad no lo es, tiene este carácter de aun te entidad en forma absoluta” (1969: 100-101).

Es indiscutible que la participación necesaria de la *curiosidad* humana produce hallazgos que, en el fondo, son o bien objetos cognoscibles en proceso de develación, o bien el *proceso relacional* mismo, que abre posibilidades de producción de interconocimientos para los sujetos de la relación. *“El conocimiento relacional, en el fondo interrelacional, “empapado” de intuiciones, adivinaciones, deseos, aspiraciones, dudas y miedos, al que no por eso le falta la razón, no tiene la misma calidad que el conocimiento que se tiene del objeto aprehendido en su sustantividad por obra de la curiosidad epistemológica. Sin embargo, estoy convencido de que la finalidad diferente de este conocimiento llamado relacional, frente al que, por ejemplo, puedo tener de la mesa donde escribo y de sus relaciones con los objetos que componen mi sala de trabajo con que, y en que me vinculo, con las cosas, las personas, en la que escribo, leo, pienso y hablo, no le niega status de conocimiento. Por último, la curiosidad epistemológica con que Lynne Richards, tomando distancia, se aproxima a él y de la cual resulta reconocerlo como conocimiento, revela que lo relacional es un proyecto de indiscutible valor e importancia” (2016: 63).*

Y dice *Freire*: “El concepto de las relaciones de la esfera puramente humana guarda en sí, como veremos, connotaciones de pluralidad, trascendencia, crítica, consecuencia y

temporalidad. Las relaciones que el hombre traba en el mundo, con el mundo (personales, impersonales, corpóreas e incorpóreas) presentan tales características que las diferencian claramente en meros contactos, típicos de la esfera animal. Entendemos que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar *con* el mundo” (1969: 28). Por tanto, para que una teoría radical de la alfabetización abarque la entidad y la crítica humana como parte de la narrativa de la liberación, debe rechazar la práctica pedagógica reduccionista por la cual se limita al análisis de productos culturales tales como textos, películas y otras mercancías. “Las teorías de alfabetización relacionadas con esta forma de crítica ideológica tienden a oscurecer la naturaleza relacional del proceso de generación de significados, es decir, la intersección de subjetividades, objetos y prácticas sociales existentes en el marco de relaciones de poder específicas. Y es de este modo que, como dimensión nuclear de esta concepción de alfabetización, la crítica⁵¹ existe a expensas del desarrollo de una teoría que dé cuenta adecuadamente de la forma en que el significado, la experiencia y el poder se inscriben como parte de una teoría sobre la entidad humana”. (1997: 35).

El hombre es un cuerpo consciente. Su conciencia “intencionada” hacia el mundo, es siempre conciencia *de*, en permanente movimiento hacia la realidad. “*Es propio del hombre, por tanto, estar en constante relación con el mundo. Relación donde la subjetividad, que toma cuerpo en la objetividad, constituye, con ésta, una unidad dialéctica, en la cual se genera un conocer solidario con el actuar, y viceversa. Por esto las explicaciones subjetivistas y objetivistas, que rompen esta dialéctica, dicotomizando lo que no es dicotomizable, no son capaces de comprenderlo. Ambas carecen de sentido teleológico. Si bien el solipsismo se equivoca al concebir la existencia única del Yo, y al pretender que su conciencia todo lo alcanza, considerando absurdo pensar en una realidad externa a ella, también se equivoca el objetivismo acritico⁵² y mecanicista, groseramente materialista, según el cual, en último análisis, la realidad se transforma a sí misma, sin la actuación de los hombres, meros objetos de la transformación⁵³*” (1973: 85).

El sentido o uno de los sentidos principales, que me motiva a tratar este tema es el de subrayar la importancia de la *relación*⁵⁴ en todo lo que hacemos en nuestra experiencia existencial en cuanto social e histórica. “Tomaré, como objeto de mi reflexión, no sólo las relaciones que el contexto concreto y el teórico establecen entre sí, sino también los modos como nos comportamos en cada uno de ellos. La importancia de las relaciones entre las personas de la manera cómo se unen -la agresividad, la amorosidad, la indiferencia, el rechazo o la discriminación subrepticia o abierta. Las relaciones entre educandos y educadoras, entre sujetos cognoscentes y objetos cognoscibles”. (1996: 112). “*Por lo tanto, para una teoría radical de la alfabetización sería fundamental desarrollar una concepción*

de entidad humana en la cual la producción de sentido no se limita a analizar de qué manera se inscriben las ideologías en determinados textos. En este caso, una teoría radical de la alfabetización necesita inspirar una noción de crítica ideológica que incluya una visión de la entidad humana según la cual la producción de sentido se lleva a cabo en el marco del diálogo y la interacción que constituyen mutuamente la relación dialéctica entre las subjetividades humanas y la realidad objetiva. Como parte de un proyecto⁵⁵ político más definitivo, una teoría⁵⁶ radical de la alfabetización necesita producir una concepción de la entidad humana reconstruida a partir de formas narrativas que operen como parte de una pedagogía de la habilitación, situada en el marco de un proyecto social orientado a identificar las posibilidades humanas” (1997: 35).

Es exactamente en sus relaciones dialécticas con la realidad, que concebiremos a la educación, como un proceso de constante liberación del hombre. Educación que, por esto mismo, no aceptará, ni al hombre aislado del mundo -creándolo en su conciencia-, ni tampoco al mundo sin hombre -incapaz de transformarlo. Educación que, en el fondo, sería a-histórica: en el primer caso, por faltar” al mundo; en el segundo, por carecer del hombre. La historia no existe sin los dos. No es, por un lado, un proceso mecanicista, en que los hombres son meras incidencias de los hechos; y por otro, el resultado de puras ideas de algunos hombres, forjadas en la conciencia. *“Por el contrario, la historia, como tiempo de acontecimientos humanos, está hecha por los hombres, al mismo tiempo que, los hombres se van haciendo también en ella. Y, si el quehacer educativo, como cualquier otro quehacer humano, se da sólo “dentro” del mundo humano, que es histórico-cultural, las relaciones hombre-mundo deben constituir el punto de partida de nuestras reflexiones, sobre aquel quehacer. Tales relaciones no son una pura enunciación, una simple frase. Envuelven el juego dialéctico, en el cual uno de los polos es el hombre, y el otro es el mundo objetivo, como un mundo de creación. Si, por otro lado, este mundo histórico-cultural fuese un mundo creado, acabado, no sería mundo, como tampoco el hombre sería hombre” (1973: 86-87).*

“También creo en la fuerza de las relaciones verdaderas entre las personas para sumar esfuerzos en lo atinente a la reinención de la gente y del mundo. No hay cómo negar que la experiencia de esas relaciones entraña, por un lado, curiosidad humana -centrada en la propia práctica relacional- hacia el otro, curiosidad que se prolonga hacia otros campos” (2016: 63).

EXISTENCIAL.

“La experiencia existencial incorpora la vital y la supera. La existencia es la vida que se sabe como tal, que se reconoce finita, inacabada; que se mueve en el espacio-tiempo sometido a la intervención del mismo existente. Es la vida que se indaga, que se hace proyecto; es la capacidad de hablar de sí y de los otros que la circundan, de pronunciar el mundo, de desvelar, de revelar, de esconder verdades. Por todo ello, no hubiera sido posible la existencia humana sin la necesaria moralización del mundo que, a su vez, supone o comporta su trasgresión. La moralización del mundo es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana o de la prolongación de la vida en existencia; en realidad, sólo del ser que, haciéndose socialmente en la historia, se hace consiente de su estar en el mundo, con lo que pasa a ser una presencia en el mundo, se puede esperar que dé ejemplos de máxima grandeza moral, de una bondad desbordante, como también testimonios de absoluta negación de la decencia, de la honradez y de la sensibilidad humana. No podemos hablar de la ética entre los tigres... Pensar, hablar, sentir, percibir, dar un destino a las manos liberadas del casi exclusivo apoyo al cuerpo para moverse, entender y comunicar lo entendido, comparar, valorar, evaluar, optar, abrir caminos, decidir, aprehender, aprender, enseñar, poder hacer o no cosas, idear, vivir socialmente: todo esto subrayó en el ser que se hizo capaz de ello la importancia indiscutible de su consciencia, consciencia del otro y de sí como un ser en el mundo, con el mundo y con los otros, sin la cual apenas sería un ser ahí, un ser sobre su soporte” (2001: 123-124).

Desde las líneas de este análisis, se dice que los hombres, al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora⁵⁷ a través de la transformación que en él realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres contrariamente del animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica. *“Si la vida del animal se da en soporte atemporal, plano, igual, la existencia de los hombres se da en un mundo que ellos recrean y transforman incesantemente. Si en la vida del animal, el aquí no es más que un “habitat” con el que entra en contacto, en la existencia de los hombres él aquí no es solamente un espacio físico, sino también un espacio histórico. Rigurosamente, para el animal no hay una aquí, una hora, un allí, un mañana, un ayer, dado que, careciendo de conciencia de sí, su vivir es una determinación total. Al animal no le es posible superar los límites impuestos por el aquí, por el ahora, por el allí. Los hombres, por el contrario, dado que son conciencia de sí y así conciencia del mundo, porque son un cuerpo consciente viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad” (1970: 115-116).*

Para aquellos -dice Freire-, que emprenden una acción cultural⁵⁸ para la libertad, “la ciencia es el instrumento indispensable para denunciar los mitos creados por la derecha, y la filosofía es la matriz de proclamación de una nueva realidad. La ciencia y la filosofía juntas proporcionan los principios de acción para la concienciación. La acción cultural para la concienciación es siempre una empresa utópica. Por eso necesita a la filosofía, sin la cual, en vez de denunciar la realidad y anunciar el futuro, caería en las “mistificaciones del conocimiento ideológico”. (1990: 104-105). *“La invención de la existencia implica, hay que repetirlo, necesariamente el lenguaje, la cultura, la comunicación en niveles más profundos y complejos que lo que ocurre en el dominio de la vida, la “espiritualización” del mundo, la posibilidad de embellecer o afejar el mundo y todo eso definirá a mujeres y hombres como seres éticos. Capaces de intervenir en el mundo, de comparar, de juzgar, de decidir, de romper, de escoger, capaces de grandes acciones, de testimonios dignificantes, pero capaces también de impensables de bajeza e indignidad. Sólo los seres que se volvieron éticos pueden romper la ética”* (1997: 51). Freire Escribe: Una vez inaugurada la realidad revolucionaria, la concienciación continúa siendo indispensable. *“Constituye el instrumento mediante el cual se expulsan los mitos culturales que persisten en el pueblo a pesar de la nueva realidad. Es, además, una fuerza que se opone a la burocracia, que amenaza con sofocar la visión revolucionaria y dominar al pueblo en nombre de la propia libertad. Finalmente, la concienciación es una defensa frente a otra amenaza: una mistificación potencial de la tecnología que la nueva sociedad necesita para transformar atrasadas infraestructuras”* (1990: 105-106).

El punto de partida de un análisis -explícito y sistemático- debe ser una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe *en* y *con* el mundo. Dado que la condición básica para la concienciación⁵⁹ es que su agente sea un sujeto (es decir, un ser consciente), la concienciación al igual que la educación, es un proceso exclusivamente humano. *“Como seres conscientes, los hombres están no sólo en el mundo sino con el mundo, junto con otros hombres. Sólo los hombres, en tanto seres “abiertos”, son capaces de llevar a cabo la completa operación de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo. Los hombres pueden satisfacer la condición básica necesaria de ser con el mundo porque son capaces de distanciarse objetivamente del mismo. Sin esta objetivación a través de la cual se objetiviza a sí mismo, el hombre estará limitado a ser en el mundo, creciendo tanto en autoconocimiento como en conocimiento acerca del mundo”* (1990: 85-86).

“La naturaleza utopista de la acción cultural para la libertad es lo que la diferencia, por encima de todo, de la acción cultural para la dominación. Ésta, basada en mitos, no puede plantear problemas acerca de la realidad, ni orientar al pueblo en su desenmascaramiento

de la realidad, puesto que ambos proyectos implicarán denuncia y anunciación. Por el contrario, problematizar y concienciar la acción cultural para la libertad, la anunciación de una nueva realidad es el proyecto histórico que se propone a los hombres como la meta que deben alcanzar” (1990: 105).

EPISTEMOLÓGICA.

“La curiosidad de que hablo no es, obviamente, la curiosidad “desarmada” con que miro las nubes que se mueven rápidas, alargándose unas en otras, en el fondo azul del cielo. Es la curiosidad⁶⁰ metódica, exigente, que tomando distancia de su objeto se aproxima a él para conocerlo y hablar de él con prudencia. Es la curiosidad epistemológica. Sin ella, que jamás se cansa o desiste, no es posible la propia existencia humana tal como es. Sin la curiosidad, que será tanto más eficaz en la medida en que jamás desprece la imaginación, traicionamos el ser que somos. En verdad, no podemos vivir sino en función del mañana, de ahí el ser de la curiosidad, de la imaginación, de la invención que no podemos dejar de ser. Y que no se piense ni se diga que la imaginación y la creación son del dominio propio del artista, mientras que el científico toca el desvelamiento o la desocultación de verdades preestablecidas. La curiosidad epistemológica, no se deja separar de la imaginación creadora⁶¹ en el proceso de desocultación de la verdad. El ser humano es una totalidad que rechaza la dicotomización. Nos movemos en el mundo, en cuanto científicos o artistas, en cuanto presencias imaginativas, críticas o ingenuas, de una manera integral. Es también por eso por lo que la educación será tanto más plena cuanto más sea un acto de conocimiento, un acto político, un compromiso ético y una experiencia estética” (1996: 128-129).

A partir de reconocer que la construcción o la producción del conocimiento del objeto implica el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de “tomar distancia” del objeto, de observarlo, de delimitarlo, de escindirlo, de “cercar” el objeto o hacer su *aproximación metódica*, su capacidad de comparar, de preguntar. *“Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o con aquella pregunta en lugar de la pasividad frente a las explicaciones discursivas del profesor, especie de respuestas a preguntas que nunca fueron hechas. Esto no significa realmente que, en nombre de la defensa de la curiosidad necesaria, debemos reducir la actividad docente al puro ir y venir de preguntas y respuestas que se esterilizan burocráticamente. La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es que profesor y alumnos, sepan que la postura que ellos adoptan, es dialógica, abierta, curiosa⁶², indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos. En este sentido, el buen profesor es el que consigue, mientras habla, traer al alumno hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento. De esa manera, su aula es un desafío y no una “canción de cuna”. Sus alumnos se cansan, no se duermen. Se cansan porque acompañan las idas y venidas, de su pensamiento, descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres” (1997: 83-84).*

En tanto, desde esta postura constructiva de la educación, vuelvo a insistir en la necesidad de estimular en forma permanente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlo. Las escuelas rechazan las preguntas, o bien burocratizan el acto de preguntar. La cuestión no radica simplemente en introducir en la currícula, el momento de hacer las preguntas, de las nueva a las diez, por ejemplo. ¡No es eso! ¡Lo que nos ocupa no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar! *“La existencia humana está, porque se hizo preguntando, en la raíz de la transformación del mundo. Existe una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar. Concretamente, cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza. Me parece importante observar que existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia, De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación. La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombro y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo a la invención y la reinvención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera de negar la existencia humana”* (2013: 76-76).

Antes bien, agregamos, otro aspecto que me parece interesante subrayar es el que concierne a la manera espontánea de movernos en el mundo, de lo que resulta un cierto modo de saber, de percibir, de ser sensibilizado por el mundo, por los objetos, por las presencias, por el habla de los otros. *“En esta forma espontánea de movernos por el mundo percibimos las cosas, los hechos, nos sentimos advertidos, tenemos tal o cual comportamiento en función de las señales cuyo significado internalizamos. De ellos adquirimos un saber inmediato, pero no aprendemos la razón de ser fundamental de los mismos. En este caso nuestra mente, en la reorientación espontánea que hacemos del mundo, no opera de forma epistemológica. No se dirige críticamente, en forma indagadora, metódica, rigurosa, hacia el mundo o los objetos hacia los que se inclina. Este es el “saber de experiencia hecho” al que sin embargo le falta el cernidor de la criticidad. Es la sabiduría ingenua, del sentido común, desarmada de métodos rigurosos de aproximación, pero que no por eso puede ser desconsiderada por nosotros. Su necesaria superación pasa por el respeto hacia ella y tiene en ella su punto de partida”* (1994: 136).

Por el contrario, si existe una práctica ejemplar como negación de la experiencia formadora, es la que dificulta o inhibe la curiosidad del educando y, en consecuencia, la del educador. Es que el educador que sigue procedimientos autoritarios o paternalistas que impiden o dificultan el ejercicio de la curiosidad del educando, termina por entorpecer su propia curiosidad. *“Ninguna curiosidad se sustenta éticamente en el ejercicio de la negación de la otra curiosidad. La curiosidad de los padres que sólo se experimenta en el sentido de saber cómo y dónde anda la curiosidad de los hijos se burocratiza y perece. La curiosidad que niega a otra también se niega a sí misma. El buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica,*

que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente. Límites asumidos éticamente por él. Mi curiosidad no tiene derecho a invadir la privacidad del otro y exponerla a los demás” (1997: 82-83).

“Como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño. Ejercer mi curiosidad de manera correcta es un derecho que tengo como persona y al que le corresponde el deber de luchar por él, el derecho de la curiosidad. Con la curiosidad domesticada puedo alcanzar la memorización mecánica del perfil de este o aquel objeto, pero no el aprendizaje real o el conocimiento cabal del objeto” (1997: 83).

INDAGATIVA.

“Así es como entenderemos la actualidad de Freire, en diálogo permanente con otras y otros, en una educación como proceso de relación y mediación, de producción de conocimiento y de búsqueda de belleza, de expresión y formación ética y política, de co/cre-acción y cooperación, situada-en-contexto, como movimiento perenne de indagación; de autovalorización y asociación, de crecimiento y de esperanza de la condición humana, y, en él, esa educación deriva y es atravesada por una educación de la memoria donde el testimonio -que es pregunta y respuesta, archivo y revisión, experiencia vivida y narración, investigación y convivencialidad- reabre el proceso de lectura y escritura que es siempre interrogación y, sobre todo, ir más allá de contar historias más o menos sistematizadas y problematizadas, ir creando-construyendo, en un sentido pleno, los lugares y los dispositivos que posibiliten que la historia, singular y común, pueda hacerse y, de esa manera, facilitar poéticamente y práxicamente que las mujeres y los hombres tengan contenidos y atributos liberados y las huellas y las marcas de esos conceptos, preceptos y afectos, vestigios y/o atisbos oprimidos y del pasado vayan transformándose en un horizonte de cooperación, solidaridad y amor como desafío” (2013: 12-13).

La investigación de la temática, repetimos, envuelve la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres ni en un hombre solo, ni en el vacío, sino en los hombres y entre los hombres, referidos a la realidad. *“No puedo investigar el pensar del otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación. Siendo los hombres seres en “situación”, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella. Esta reflexión implica, por esto mismo, algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. Los hombres son porque están en situación. Y serán tanto más cuanto no sólo piensen críticamente su estar, sino que críticamente actúen sobre él” (1970: 130-131).*

Desde una postura práctica, funcional, insistimos, toda la docencia implica investigación y toda investigación⁶³ implica docencia. No existe verdadera docencia⁶⁴ en cuyo proceso no se encuentre la investigación, como pregunta, como indagación, como curiosidad,

creatividad, así como no existe investigación en cuyo curso necesariamente no se aprenda porque se conoce. *“Por eso una vez más insisto en que, en nombre de la democratización de la universidad, no podemos dejar que no sea lo bastante seria en lo que toca a cualquiera de los momentos del ciclo gnoseológico. Ningún educador⁶⁵ o educadora progresista puede reducir la democratización de la universidad a un tratamiento simplista⁶⁶ del saber. No es eso lo que se pretende. Lo que se pretende es disminuir la distancia entre la universidad, o lo que en ella se hace, y las clases populares, pero sin perder la seriedad y el rigor. Sin ser negligentes frente al deber de enseñar y de investigar”* (1996: 152). Pensar en términos críticos en la universidad y las clases populares de ningún modo estamos admitiendo que la universidad deba cerrar sus puertas a la preocupación rigurosa que debe tener con relación a la investigación y a la docencia. “No forma parte de la naturaleza de su relación o de su compromiso con las clases populares con las clases populares la falta de rigor o la incompetencia. Por el contrario, la universidad que no lucha por un criterio más riguroso, por más seriedad en el ambiente de la investigación, así como en el de la docencia -siempre indicotomizables-, no podrá aproximarse seriamente a las clases populares ni comprometerse con ellas. El papel de la universidad, sea esta progresista o conservadora, es vivir con seriedad los momentos de este ciclo. Es enseñar⁶⁷, es formar, es investigar. Lo que distingue a una universidad conservadora de una progresista jamás puede ser el hecho de que una enseña e investiga y la otra no hace nada” (1993: 183-4).

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza⁶⁸”. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo⁶⁹ para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. *“Pensar⁷⁰ acertadamente, en términos críticos⁷¹, es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico el van planteando a la curiosidad que, al volverse cada vez más metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia lo que vengo llamando “curiosidad⁷² epistemológica”. La curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, es la caracteriza el sentido común. El saber hecho de pura experiencia. Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando cuya “promoción” desde la ingenuidad no se hace automáticamente”* (1997: 30-31).

“Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se

agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador” (1997: 30).

CRÍTICA.

“El pensar acertadamente sabe, por ejemplo, que no es a partir de él, como un dato dado, como se conforma la práctica docente crítica, sino que se sabe también que sin él ésta no se funda. La práctica docente crítica⁷³, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, “desarmada”, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto. Éste no es el saber que busca el rigor del pensar acertadamente. Por eso es fundamental que, en la práctica de la formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente⁷⁴ no es una dadiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo⁷⁵ tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. Por otro lado, es preciso insistir otra vez en que tanto la matriz del pensar ingenuo como la del crítico es la propia curiosidad, característica del fenómeno vital” (1997: 39-40).

Desde esta dimensión pedagógica, precisamos reconocer la existencia de cierta relación entre pensamiento y lenguaje como expresión del proceso del pensamiento en sí y el carácter concreto de la realidad del que habla, piensa y habla, y habla y piensa. Podríamos incluso inventar un nuevo verbo, “hablar-pensar” o “pensar-hablar”. *“En determinado contexto de espacio temporal, este ser cultural se crea a sí mismo junto con otros seres, de modo similar a la forma en que me constituyó como relativo a lo que soy, el mismo mundo que no soy yo. Creo que mi lenguaje y mi pensamiento son una unidad dialéctica. Están profundamente arraigados en un contexto. De modo que, si hay un cambio de contexto, no será suficiente para difundir mecánicamente una forma diferente de pensar-hablar; tendrá que producirse por necesidad. Creo que una de las tareas de la educación crítica y de la pedagogía radical reside en ayudar al proceso crítico de pensar-hablar a recrearse en la recreación de su contexto. En vez de asumir que esta recreación se produce sólo en el nivel mecánico (esto nunca sucede), la pedagogía debería asumir el rol de ayudar a reformular este pensamiento” (1990: 183).*

Entonces, podemos decir que no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Éste es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. *“Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de*

temporalidad, a cuyos riesgos no teme. Se opone al pensar ingenuo, que ve el “tiempo histórico como un peso, como la estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado” de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien adaptado. Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres. Para el pensar crítico, diría Pierre Furter “la meta no será ya eliminar los riesgos de la temporalidad, adhiriéndome al espacio garantizado, sino temporalizar el espacio” (1970: 107). “Si la educación es dialógica, es obvio que el papel del profesor⁷⁶, en cualquier situación es importante. En la medida en que él dialoga con los educandos, debe llamar su atención a otros puntos, menos claros, más ingenuos, problematizándolos siempre. ¿Por qué? ¿Será así? ¿Qué relación, ve Ud., entre su afirmación y la de su compañero “A”? ¿Habrá contradicción entre ellas? ¿Por qué? Se podría decir, que todo esto requiere tiempo. Que no hay tiempo para perder, ya que existe un programa que debe cumplirse. Y, una vez más, en nombre del tiempo que no se debe perder, alienando a la juventud con un tipo de pensamiento formalista, con narraciones casi siempre exclusivamente verbalistas. Narraciones cuyo contenido “dado” debe ser, pasivamente, recibido y memorizado, para después repetirlo. El diálogo problematizador no depende del contenido que debe problematizarse. Todo puede ser problematizado” (1973: 59).

Indudablemente, aclaremos, lo que fuera pensamiento-lenguaje antes de la independencia no puede ser igual, sería algo demasiado desincronizado. Pero tampoco es posible cambiar artificialmente el contexto a gran escala. Por eso, al escuchar este discurso, en el cual se hizo una extraordinaria afirmación, tiene mucho que ver con nuestra actual conversación. *“Generamos nuestra liberación y expulsamos a los colonizadores. Ahora necesitamos descolonizar nuestras mentes”. De eso se trata exactamente. Necesitamos descolonizar nuestras mentes, porque, si no lo hacemos, nuestro modo de pensar entrará en conflicto con el nuevo contexto que surja de la lucha por la libertad. Este nuevo contexto histórico, que está entrelazado con la cultura, sólo puede ser nuevo en la medida en que ya no esté colonizado. Cabo Verde tiene una mentalidad diferente y una cultura diferente que surge. Ciertos patrones de comportamiento cultural que fueron prohibidos por los colonizadores, incluidos el lenguaje, y otras expresiones como la poesía y la música, están reapareciendo. La gente ahora puede caminar con la cabeza erguida, mirando al frente. Existe una pedagogía del caminar en este nuevo comportamiento, el caminar libremente. Todas estas cuestiones constituyen una nueva forma de pensar y una nueva forma de hablar. Ahora puedes ver el tremendo problema que surgiría si este nuevo pensamiento no coincidiese con el lenguaje existente. Una nueva forma de pensar expresada en el lenguaje del colonizador no conduce a ningún sitio” (1990: 183-184).*

Una de las posibilidades que tenemos trabajando con un grupo de intelectuales, por ejemplo, estudiantes, reside en desafiarlos a comprender la realidad social e histórica, no como un hecho dado, sino como un hecho que se está produciendo. La realidad en este sentido es el proceso de devenir. *“Necesitamos desafiar a los estudiantes para que comprenden que como sujetos de conocimiento (a veces de conocimientos existentes, a veces de objetos aún sin producir), nuestra relación con los objetos cognoscible no puede limitarse a los objetos en sí. Debemos alcanzar un nivel de comprensión del complejo conjunto de relaciones que existe entre los objetos. Es decir, debemos desafiarles a enfrentarse críticamente con el “tendedero de información” con el cual están trabajando. Ya trabajemos en el nivel universitario o en la alfabetización de adultos, ya comprometidos solamente con la sensibilidad de los hechos, o buscando una comprensión más rigurosa de los mismos, una de las dificultades que se presentan en el tratamiento crítico de los diferentes “elementos” de la información presente en el “tendedero” es que siempre existen obstáculos que entorpecen la lucidez política”* (1989: 135-136). *“De ahí que, la educación que renuncia a ser una situación gnoseológica auténtica, para ser narrativa verbalista, no posibilita la superación del dominio de la “doxa”, y el acceso al “logos”. Y, si los educandos lo consiguen, lo hacen a despecho de la educación misma. Mientras que la concepción “asistencialista”, de la educación, “anestesia” a los educandos mismo, acríticos e ingenuos, frente al mundo, la concepción de la educación, que se reconoce (y vive este reconocimiento) como una situación gnoseológica, los desafía a pensar correctamente y no a memorizar. En cuanto que la primera es rígida, dogmática y autoritaria, la segunda es móvil y crítica; de ahí que no confunda autoridad con autoritarismo, ni libertad con libertinaje. Reconoce, dentro del tiempo, las relaciones entre unidad epocal y otra que, estableciéndose a través de la “estructura horizontal”, explica la “duración” cultural. “Duración” que no quiere decir permanencia, sino, el juego entre permanencia y transformación”* (1973: 93). *“En una educación -productiva- así concebida, lo que se pretende en el fondo es el ejercicio de una reflexión crítica, y en proceso constante de profundización, sobre la manera espontánea como los seres humanos “se mueven” en su mundo. Es tomar la cotidianidad misma en que se encuentran como objeto de su análisis, en el sentido de hacerla menos y menos opaca, alcanzando así gradualmente, y en la continuidad de la práctica, la razón de ser de la propia manera como están siendo en el mundo. Se trata, en otras palabras, de superar el conocimiento que pertenece preponderadamente en el nivel de la sensibilidad de los hechos por el conocimiento que alcanza la razón de ser de esos hechos”* (1977: 178-179).

Entonces, los profesores que no hacen este esfuerzo crítico, porque simplemente memorizan sus lecciones, necesariamente, rechazan la educación, como una situación gnoseológica, y no quieren el diálogo comunicativo. Para ellos, la educación es la transferencia del “conocimiento”; consiste en extenderlo a los educandos pasivos, con lo que impiden, en estos últimos y en ellos, el desarrollo de la postura activa y coparticipante, característica de quien conoce. *“Esta falsa concepción de la educación, que se basa en el depósito de informe en los educandos, constituye, en el fondo, un obstáculo para la*

transformación. Por esto mismo es una concepción antihistórica. Los sistemas educacionales basados en ella, se transforman en una especie de represa que detiene la creatividad, puesto que esta no se desarrolla en el formalismo hueco, sino en la praxis de los seres humanos. Praxis en la cual, la acción y la reflexión, solidarias, se iluminan constantemente y mutuamente. En la cual, la práctica, implicando la teoría, de la cual no se separa, implica también una postura de quien busca el saber, y no de quien, pasivamente, lo recibe. En la medida en que la educación no se constituye en situación verdaderamente gnoseológica. Se agota en el verbalismo, que no sólo es inconsecuente, sino que es frustrador” (1973: 92).

Desde esta concepción equivocada de la educación, podemos decir que las relaciones entre el educador verbalista, disertador de un “conocimiento”, memorizado, y no buscado o trabajado, y sus educandos, constituye una especie de asistencialismo educativo. Asistencialismo en que, las palabras huecas son las “dávivas”, características de las formas asistencialistas -la material y la intelectual-, en el dominio de lo social. Ambas formas asistencialistas, que en el fondo se implican, implican que los “asistidos” vean, clara y críticamente, la realidad. Impide, que la desvelen, que la desnuden, que la aprehendan. Impiden que los “asistidos” se vean a sí mismos como “asistidos⁷⁷” (1973: 92). *“La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico político indivisible del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y de las clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad. La denuncia y el anuncio, que se realizan críticamente en el proceso de la lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos. Este sueño o proyecto, que se va perfilando en el proceso de análisis crítico de la realidad que denunciamos, es, para la práctica transformadora de la sociedad, lo que el diseño de la pieza que va a producir el operario, que tiene en su cabeza antes de hacerla, para poder realizarla” (2001: 53). “Si el liderazgo revolucionario les niega a las masas el pensamiento crítico, se restringe a sí mismo en su pensamiento o por lo menos en el hecho de pensar correctamente. Así, el liderazgo no puede pensar sin las masas, ni para ellas, sino con ellas. Quien puede pensar sin que se pueda dar el lujo de no pensar en torno a ellas, son las élites dominadoras, a fin de, pensando así, conocerlas mejor y, conociéndolas mejor, dominarlas mejor. De ahí que, lo que podría parecer un diálogo de éstas con las masas, una comunicación con ellas, sean meros “comunicados”, meros “depósitos” de contenidos domesticadores. Su teoría de la acción se contradiría si en lugar de prescripción implicara una comunicación, un diálogo” (1970: 166).*

“Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza. De ahí

que, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, no al encontrarse el educador-educando con los educandos-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquel se pregunta en torno a qué va dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación” (1970: 107).

FILOSÓFICA.

“Comencemos por la afirmar que solamente el hombre, como un ser que trabaja, que tiene un pensamiento-lenguaje, que actúa, y es capaz de reflexionar, sobre sí mismo, y sobre su propia actividad⁷⁸, que de él se separa, solamente él, al alcanzar tales niveles, es un ser de praxis. Un ser de relaciones en un mundo de relaciones. Su presencia en tal mundo, presencia que es un estar con, comprende un permanente enfrentamiento con él. Desprendiéndose de su contorno, se transforma en un ser, no de adaptación, sino de transformación del contorno, un ser de decisión. Desprendiéndome del contorno, con todo, no podría afirmarse como tal (esto es, como ser de la transformación, como ser decisión) sino en relación con él. Es hombre porque está siendo en el mundo y con el mundo. Este estar siendo, envuelve su relación permanente con el mundo, envuelve también su acción sobre él. Esta acción sobre el mundo, que, siendo mundo del hombre, no es sólo naturaleza, porque es cultura e historia, se encuentra sometida a los condicionantes de sus propios resultados. De esta manera, las relaciones del hombre, o de los hombres con el mundo, su acción, su percepción, se dan, también a niveles diferentes. Cualquiera que sea el nivel en que se da la acción del hombre sobre el mundo, esta acción comprende una teoría, tal es lo que ocurre, también, con las formas mágicas de acción. Siendo así, se impone que tengamos una clara y lúcida comprensión de nuestra acción, que envuelve una teoría, lo sepamos o no. Se impone que, en lugar de la simple “doxa”, en torno de la acción que desarrollemos, alcancemos el “logos” de nuestra acción. Es una tarea específica de la reflexión filosófica. Cabe a esta reflexión incidir sobre la acción y desvelarla, en sus objetivos, en sus medios, en su eficiencia”. (1973: 41-43).

Sin duda, el trabajo del... educador, que se da en el dominio de lo humano, envuelve un problema filosófico, que no puede ser desconocido y tampoco minimizado. La reflexión filosófica se impone en este como en otros casos. No es posible eludirla, ya que lo que la *Extensión* pretende, básicamente, es sustituir una forma de conocimiento por otra. Y basta que estén en juego formas de conocimiento, para que no se pueda dejar de lado una reflexión filosófica. *“Lo fundamental, entonces, es que está reflexión, de carácter teórico, no se degenera ni en verbalismos vacío, ni en mera explicación de realidad que debe permanecer intocada. En otras palabras, reflexión en que la explicación del mundo debe significar su aceptación, transformándose, de esta forma, el conocimiento del mundo en instrumento para la adaptación del hombre a él. Tal reflexión, realmente crítica, sólo sugerida..., nos posibilita la comprensión, en términos dialécticos, de las diferentes formas en que el hombre conoce, en sus relaciones con el mundo. De ahí que, se hace indispensable la superación de la comprensión ingenua del conocimiento humano, en la cual muchas veces nos mantenemos. Ingenuidad que se refleja en las situaciones educativas en que el conocimiento del mundo es tomado como algo que debe transferirse y*

depositarse en los educandos. Este es un modo estático, verbalizado, de entender el conocimiento, que desconoce la confrontación con el mundo como la fuente verdadera del conocimiento, en sus fases y en sus niveles diferentes, no sólo entre los hombres, sino también entre los seres vivos en general” (1973: 27).

De hecho, cuando consideramos la alfabetización de adultos o la educación en general como acto de conocimiento, estamos abogando por una síntesis entre los conocimientos más sistematizados del educador y los conocimientos mínimamente sistematizados de los educandos, síntesis que se alcanza a través del diálogo. *“El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de la realidad. La responsabilidad del educador, tal como lo concibe esta filosofía, es por lo tanto mayor en todos los sentidos que la de aquel colega suyo cuyo deber consiste en transmitir información para que los educandos la memoricen. Un educador así, sólo puede repetir lo que ha leído, y con frecuencia mal interpretado, puesto que para él la educación no implica un acto de conocimiento enfrentado con otros sujetos de conocimiento. Jamás puede ser sólo un memorizador, sino una persona que constantemente reajusta sus conocimientos, lo cual promueve el conocimiento en sus alumnos. Para él, la educación es una pedagogía del conocimiento. El educador cuyo enfoque se centra en la simple memorización resulta antidualógico; su acto de transmisión de conocimiento es inalterable. Para el educador que experimenta el acto de conocer junto con sus estudiantes, el diálogo constituye, por el contrario, el signo mismo del acto de conocer. Sin embargo, advierte que no todo diálogo es en sí mismo la marca de una relación de verdadero conocimiento⁷⁹” (1990: 75).*

En verdad, ningún pensador, como ningún científico, elaboró su pensamiento, o sistematizó su saber científico, sin haber sido problematizado, desafiado. Sin embargo, eso no significa que todo hombre desafiado se transforme en filósofo⁸⁰ o científico; significa, si, que el desafío es fundamental para la constitución del saber. Aun cuando, un científico, al hacer una investigación, en búsqueda de algo que no buscaba (y esto siempre ocurre), su descubrimiento partió de una problematización. *“Lo que defendemos es precisamente esto: si el conocimiento científico, y la elaboración de un pensamiento riguroso, no pueden prescindir de su matriz problematizadora, la aprehensión de este conocimiento científico, y el rigor de este pensamiento filosófico, no pueden prescindir, igualmente, de la problematización que debe hacerse en torno al saber, que el educando debe incorporar. A veces (sin que esto sea una afirmación dogmática), tenemos la impresión que muchos de los que plantean estas dudas, están sólo “racionalizando” su desconfianza en el hombre concreto y en el diálogo, a través de “mecanismos de defensa”. En el fondo, lo que pretenden, es mantenerse como disertadores “bancarios”, e invasores. Necesitan justificar este miedo al diálogo, y la mejor manera es “racionalizarlo”. Es hablar de su no viabilidad; es hablar de “pérdida de tiempo”. De ahí que, entre ellos, “distribuidores” del saber erudito, y sus alumnos, jamás será posible el diálogo”.* (1973: 60-61).

“La descodificación de la situación existencial provoca esta postura normal, que implica un partir abstractamente hasta llegar a lo concreto, que implica una ida de las partes al todo y una vuelta de éste a las partes, que implica un reconocimiento del sujeto en el objeto (la situación existencial concreta) y del objeto como la situación en que está el sujeto. Este movimiento de ida y vuelta, de lo abstracto a lo concreto, que se da en el análisis de una situación codificada, si se hace bien la descodificación, conduce a la superación de la abstracción con la percepción crítica de lo concreto, ahora ya no más realidad espesa y poco vislumbrada” (1970: 128).

II. 3. La pedagogía argumental: Operatividad e interrogantes de la concepción liberadora

PEDAGÓGICA.

“Toda práctica educativa que va más allá, que evita la dicotomía lectura del mundo/lectura de la palabra/, lectura del texto/lectura del contexto, pierde el aval de la pedagogía y se transforma en mera ideología. Más todavía, en palabra inadecuada para el momento actual, sin clases sociales, sin conflictos, sin sueños, sin utopías. Tal separación ideológica entre texto y contexto, entre objeto y sus razones de ser implica un error lamentable, implica una castración de la curiosidad epistemológica de los educandos. Por eso, al aceptar más educación para la clase trabajadora, la clase dominante choca con su límite. Por más progresista y democrático que sea, el empresario estará siempre limitado por intereses de su clase social. Si el empresario sobrepasase ese límite y aceptase una educación progresista, terminaría por trabajar sobre sí mismo. Es posible que algún empresario se aventure a tal “conversión”; pero no la clase en su conjunto. La Historia todavía no registra ningún suicidio de clase” (1997: 39-40).

Es claro, que la perspectiva neoliberal refuerza la pseudoneutralidad de la práctica educativa reduciéndola a la transferencia de contenidos a los educandos a quienes no se exige que los comprendan para aprenderlos. Esa “neutralidad” fundamenta la reducción de la formación del tornero en simple adiestramiento de técnicas y procedimientos en el dominio del torno. *“Cuando pienso en mi tierra, pienso sobre todo en el sueño posible, nada fácil, de la invención de la democracia en nuestra sociedad. Y para hablar de esto, vuelvo la crítica a la posición neoliberal, pragmática, para la cual la práctica educativa hoy eficaz es aquella que, despreocupada del esfuerzo de desocultación de las verdades, se centra en el entrenamiento técnico o en el depósito de contenidos a transmitir a los educadores. Sería una cuestión de especialista la selección y organización de los contenidos que tendrán que ser enseñados en las escuelas” (1997: 39).*

Tradicionalmente, los educadores radicales han insistido en la naturaleza ideológica del conocimiento (sea como forma de crítica ideológica o como contenido ideológicamente correcto que debe ser transmitido⁸¹ a los educandos) en tanto objetivo fundamental de una labor educativa crítica. Desde esta perspectiva, resulta esencial una noción de conocimiento que sugiera que el mismo se genera en la mente del educador o del maestro/teórico y no en el marco de un compromiso de interacción que se expresa a través del proceso de escribir, hablar, debatir y luchar en torno a aquello caracterizado como conocimiento legítimo. *“El*

conocimiento no se genera en la intención de aquellos que creen poseerlo, sea en la pluma o en la palabra. Se genera en el proceso de interacción entre escritor y lector en el momento de la lectura, y entre educador y educando en el momento del trabajo en clase. El conocimiento no es tanto cuestión de qué se ofrece sino de qué se comprende. No es correcto pensar en campos de conocimiento como si fuesen propiedad de académicos y maestros. Implica negar la igualdad en las relaciones que existen en los momentos de interacción, y privilegia falsamente un lado del intercambio, y lo que ese lado “sabe” en comparación con el otro. Más aún, una visión así del conocimiento va acompañada de su propia pedagogía autocrática y de élite. No sólo niega el valor de lo que saben los educandos, sino que no logra reconocer las condiciones necesarias para el tipo de aprendizaje -crítico, comprometido, personal, social- que reclama el conocimiento en sí” (1986: 5; Lusted D.) (1989: 42). “Resumiendo, el conocimiento es teóricamente abstraído de su propia producción como parte de un encuentro pedagógico y recibe además un tratamiento teórico menor por el modo en que se encuentra en el contexto pedagógico en el cual se enseña. La noción de que no es posible construir conocimiento fuera de un encuentro pedagógico se pierde en el supuesto, erróneamente concebido, según el cual el verdadero contenido del conocimiento es el tema central que se debe abordar en el propio proceso de enseñanza. De esta manera, la importancia de la noción de pedagogía como parte de una teoría crítica de la educación es sencillamente olvidada o recibe un tratamiento teórico menor. La conclusión más frecuente de esta visión es una división del trabajo según la cual los teóricos que generan conocimiento están limitados a la universidad, aquellos que sencillamente lo reproducen son los maestros de las escuelas públicas, y aquellos que lo reciben pasivamente, fragmentado, en todos los niveles escolares, desempeñan el rol de educandos” (1989: 41).

Entonces, -permítasenos insistir- “no es posible trabajar por una pedagogía en movimiento quedándonos quietos”. “Primero tenemos que andar, y andar significa en este caso, aun quedándonos sentados, estar abiertos al cambio y a la diferencia. Yo no puedo hablar a los alumnos de una pedagogía de la palabra si los silencio, si ante una pregunta que me crea dificultad, contesto: ¿Vos sabes con quien estás hablando? Ustedes no se imaginan lo que se aprende con el diferente. A veces no aprendemos con el igual, pero con el diferente, siempre. A veces aprendemos incluso con el antagónico. Una pedagogía del movimiento es una pedagogía⁸² de apertura hacia el otro, el diferente” (2004: 52-53). “Una pedagogía utópica de la denuncia y la anunciación como la nuestra tendrá que consistir en un acto de conocimiento de la realidad denunciada en el nivel de la alfabetización y de la postalfabetización, que en cada caso constituyen una acción cultural. Por eso se pone tanto énfasis sobre la problematización, y cuanto más penetran los sujetos en la “esencia” del objeto problematizado, más capaces son de desvelar dicha esencia. Cuanto más la desvelan, más se profundiza en el despertar de la conciencia, llevando de este modo a la “concienciación” de la situación por parte de las clases pobres. Su autoinserción crítica en la realidad, es decir, su concienciación, hace que la transformación de su estado de apatía en estado utópico de denuncia y anunciación sea un proyecto viable” (1990: 79).

Desde las líneas de reflexión pedagógica, señalemos, que la educación de la “respuesta” no ayuda a nada a la curiosidad indispensable para el proceso cognitivo. Al contrario, ella resalta la memorización mecánica de los contenidos. Sólo una educación de la “pregunta” agudiza, estimula y refuerza la curiosidad. *“Evidentemente que el error de una educación de la respuesta no está en la respuesta sino en la ruptura entre ésta y la pregunta. El error consiste en que la respuesta es proclamada independientemente de la pregunta que la provocaría. De igual forma, la educación de la pregunta estaría equivocada si la respuesta no se percibe como parte de la pregunta. Preguntar y responder son caminos constitutivos de la curiosidad. Es necesario estar siempre a la espera de que un nuevo conocimiento surja, superando a otro que, ya habiendo sido nuevo, envejeció. La historia es un llegar a ser como nosotros, seres limitados y condicionados, y como el conocimiento que producimos. Nada por nosotros engendrado, vivido, pensado o hecho explícito se da fuera del tiempo, de la Historia. Tener certeza, tener dudas, son formas históricas de estar siendo”* (1997: 19-20). *“La responsabilidad político-pedagógica de ese intelectual rejuvenecido tiene que llevarlo a la búsqueda constante, con los grupos populares y a través de equis medios, de claridad respecto del proyecto. A partir de esta claridad se hace posible descubrir caminos para la realización del proyecto, como asimismo los materiales para la “construcción”, que son también históricos. Es por eso que las sociedades A y B se rejuvenecen, no se crean, no se rehacen necesariamente adoptando los mismos métodos de trabajo que otras usaron, los caminos o combates de lucha que otras implementaron. Lo que existe universalmente es la lucha, es el conflicto de clase, con diferencias de un contexto a otro, en la forma en que se da. Y la manera en que se produce y se expresa el conflicto de clase orienta la acción político-educativa que busca hacer viable el sueño”* (2013: 105).

“Me parece demasiado obvio que la educación que necesitamos, capaz de formar personas críticas, de raciocinio rápido, con sentido de riesgo, curiosas, indagadoras, no puede ser la que ejercita la memorización mecánica de los educandos, la que “entrena” en lugar de formar. No puede ser la que “deposita” contenidos en la cabeza “vacía” de los educandos, sino la que, por el contrario, los desafía a pensar. Por eso, es la que plantea al educador o educadora la tarea de enseñar a los educandos a pensar críticamente, sin dejar de enseñarles contenidos” (2001: 110-111).

OPERATIVA. -Argumental.

“En cuanto objeto de mi curiosidad, que ahora opera epistemológicamente, la práctica educativa, a la que “tomando distancia” me “aproximo” comienza a revelarse para mí. La primera comprobación que hago es la de que toda práctica educativa implica siempre la existencia de sujetos, aquel o aquella que enseña y aprende y aquel o aquella que, en situación de aprendiz, enseña también; la existencia de un objeto que ha de ser enseñado y aprendido -re-conocido y conocido-, por último, el contenido. Los métodos con que el sujeto enseñante se aproxima al contenido que media el educador o la educadora del educando o educanda. En realidad, el contenido, por ser objeto cognoscible que ha de ser reconocido por el educador o la educadora mientras lo enseña al educando o educanda, que por su lado sólo lo aprenden si lo aprehenden, no puede, por eso mismo, ser simplemente transferido del educador al educando, simplemente depositado por el educador al educando. La práctica educativa implica además de procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre teoría, entre libertad y autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo como a la permisividad. El educador o la educadora críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de su reflexión⁸³ sobre la práctica educativa o en el ejercicio de su propia práctica, siempre la entienden en su totalidad. No centran, por ejemplo, la práctica educativa ni en el educando ni en el educador, ni en el contenido, ni en los métodos, sino que la comprenden en sus relaciones de sus varios componentes, en el uso coherente de los materiales, los métodos, las técnicas” (1993: 104).

A partir del análisis de esta tesis; “no hay pensamiento aislado, así como no hay hombre aislado”, podemos decir que todo acto de pensar exige un sujeto que piensa, un objeto pensando que mediatiza al primer sujeto del segundo, y a la comunicación entre ambos, que se da a través de signos lingüísticos. “La intersubjetividad o la intercomunicación, es la característica primordial de este mundo cultural e histórico. Por lo tanto, la función gnoseológica no puede quedar reducida a simples relaciones de sujeto cognoscentes, con el objeto cognoscible. Sin la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno a un objeto cognoscible, desaparecería el acto cognoscitivo. La relación gnoseológica, por esto mismo, no termina en el objeto conocido. Por la intersubjetividad, se establece la comunicación entre sujetos, a propósito del objeto” (1973: 73). “El mundo humano es un mundo de comunicación⁸⁴. Cuerpo consciente (conciencia intencionada al mundo, a la realidad), el hombre actúa, piensa y habla sobre esta realidad, que es la mediación entre él y otros hombres, que también actúan piensan y hablan. Nicol afirma que la función del pensamiento no debería designarse por un sustantivo, sino por un verbo⁸⁵ transitivo. ...El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros

sujetos, en el acto de pensar⁸⁶, sobre el objeto. No hay un “pienso”, sino un “pensamos”. Es el “pensamos” que establece el “pienso”, y no al contrario. Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en la comunicación. El objeto, por esto mismo, no es la incidencia final del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador⁸⁷ de la comunicación” (1973: 74-75).

Por ello, desde las líneas de un análisis riguroso, subrayamos el acento de una de nuestras luchas permanentes -la de no dejarnos seducir por la tentación de las dicotomías en que nos perdemos y ya no podemos comprender el mundo. Práctica-teoría, saber popular-conocimiento científico, trabajo manual-trabajo intelectual, cultura naturaleza, conciencia-mundo, lectura de la palabra-lectura del mundo, son algunos de los indicotomizables que acostumbramos separar de manera formal y mecánica. Consideremos la primera dicotomía a la que hice referencia -la práctica-teoría. La cuestión para mí es cómo desvelar la práctica en el sentido de ir conociendo o reconociendo en ella la teoría poco aún no percibida. Aun dirá, el punto es cómo descubrir, en la práctica, el rigor⁸⁸ mayor o menor con que en ella nos aproximamos a los objetos, de la realidad sobre la que actuamos, lo que nos dará un conocimiento cada vez más crítico, superando el puro “saber hecho de experiencia”. *“La propia tarea de desvelar la práctica, de examinar el rigor o no con el que actuamos, de evaluar la exactitud de nuestros hallazgos, es una tarea teórica o de práctica teórica. Por eso hable tanto en el comienzo de nuestra conversación del casi vicio de pensar la práctica, al que jamás renuncie. Pensar la práctica en tanto tarea teórica o práctico-teórica. Por eso, cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad, primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo, por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así, pensar mi experiencia como práctica insertada en la práctica social es trabajo serio e indispensable. Lo que es lamentable, repito, es separar mecánicamente el mundo de la teoría. Pensar que la práctica sólo puede ser hecha en el universo “casto” de las academias, distante, bien distante de la realidad concreta allá fuera. Error tan funesto como negar la importancia del serio esfuerzo teórico⁸⁹ de la academia” (1997:124-125).*

Volviendo a estas reflexiones, precisamos señalar que desafiar a los educandos en relación con lo que les parece su acierto es un deber de la educadora o del educador progresista. ¿Qué clase de educador sería si no me sintiera movido por el impulso que me hace buscar, sin mentir, argumentos convincentes en defensa de los sueños por lo que ludo? En la defensa de la razón de ser de la esperanza con que actúo como educador. *“Lo que no es lícito hacer es esconder verdades, negar información imponer principios, castrar la libertad del educando o castigarlo, no importa cómo, si no acepta mi discurso⁹⁰, por las razones que sea, si rechaza mi utopía. Eso sí me haría caer, incoherentemente, en el sectarismo destructor que critiqué durante ayer, en la Pedagogía del oprimido, y crítico hoy al revisarla en la Pedagogía de la esperanza. Estas consideraciones me traen a otro*

punto, directamente ligado a ellas, en torno del cual he sufrido reparos que me parece deben ser reparados también. Me refiero a la insistencia con que desde hace largo tiempo defiendo la necesidad que tenemos, educadoras y educadores progresistas, de jamás subestimar⁹¹ o negar los saberes de experiencia vivida con que los educandos llegan a la escuela o a los centros de educación informal”. “Lo que no es posible -me repito ahora- es la falta de respeto al sentido común; lo que no es posible es tratar de superarlo sin partiendo de él, pasar por él” (1993: 80-81).

Podemos decir pues, que el aprendizaje de un contenido que se dé al margen del aprendizaje principal, -que es el del rigor del pensamiento, en el sentido de la aprehensión de la razón de ser del objeto- o sin incorporarlo no posibilita la indispensable rapidez de raciocinio para responder a aquella exigencia. *“Por otra parte, es fundamental la práctica de pensar para afrontar los nuevos desafíos que nos plantean hoy las innovaciones tecnológicas en cuanto a la libertad de crear. Una educación en la que la libertad de crear sea viable tiene necesariamente que estimular la superación del miedo a la aventura responsable, tiene que ir más allá del gusto mediocre de la repetición por la repetición, tiene que hacer evidente a los educandos que errar no es pecado, sino un momento normal del proceso gnoseológico. Con independencia de que se trate de un alfabetizando adulto que intente lograr el dominio gráfico de su lenguaje, de un niño que se deslumbe con sus descubrimientos del mundo o de un adolescente que piense en su propio pensamiento, es fundamental que el educando experimente siempre situaciones en las que termine por incorporar a su saber en constitución el de que errar⁹² es un momento del proceso de conocer. (2001: 111).*

Creo importante repetir esta afirmación: “La práctica necesita a la teoría, la teoría necesita a la práctica⁹³, así como el pez necesita el agua descontaminada”. La práctica aislada que no se entrega a la reflexión crítica iluminadora, capaz de revelar la teoría embutida en ella, indiscutiblemente no ayuda al sujeto a mejorarla, reflexionando sobre ella. Aun sin someterse al análisis crítico y riguroso, que le permita ir más allá del “sentido común”, la práctica le ofrece, no obstante, cierto saber⁹⁴ operativo. Pero tampoco le da la razón de ser más profunda de su propio saber. Buscando la razón⁹⁵ de ser del saber que la práctica me daba fue como procedí a lo largo de los años y me experimenté⁹⁶ en el Sesi (1996: 125). *“No hay para mí cómo sobrestimar o subestimar la práctica o la teoría. Una implica la otra, en necesaria, contradictoria y procesual relación. En sí misma, inmersa en el rechazo a la reflexión teórica, la práctica, a pesar de su importancia, no es suficiente para ofrecerme un saber que alcance la razón de ser de las relaciones entre los objetos. La práctica no es la teoría misma. Pero sin ella, la teoría corre el riesgo de perder el “tiempo” de confirmar su propia validez, como también la posibilidad de rehacerse. En el fondo, teoría y práctica, en sus relaciones, se necesitan y se complementan. En este sentido, hay siempre, metida (contenida) en la práctica, una cierta teoría escondida, como*

hay, en un proyecto teórico que no nace de una práctica concreta, la práctica futura que avalará la hipótesis teórica” (1997: 124).

“En verdad, sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Es por eso por lo que pensar acertadamente, siempre al lado de la pureza y necesariamente distante del puritanismo, rigurosamente ético y generador de belleza, me parece inconciliable con la desvergüenza de la arrogancia de quien está lleno o llena de soberbia” (1997: 29).

SIGNIFICATIVA. -Intencional.

“Comunicar es comunicarse en torno al significado significante. De esta forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos, co-intencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido. Lo que caracteriza la comunicación, es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo. En relación dialógica-comunicativa, los sujetos interlocutores se expresan, como ya vimos, a través de un mismo sistema de signos lingüísticos. Para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos, tiene que ser percibida, dentro de un cuadro significativo común, por el otro sujeto. Si no hay acuerdo en torno a los signos, como expresiones del objeto significado, no puede haber comprensión entre los sujetos, lo que imposibilita la comunicación. Entre comprensión, inteligibilidad y comunicación, no hay separación, como si constituyesen momentos distintos del mismo proceso o del mismo acto. Es más, inteligibilidad y comunicación se dan simultáneamente”. (1973: 75-76).

En verdad, insistimos, que el saber dominar los signos lingüísticos escritos..., presupone una experiencia social precedente: la “lectura” del mundo. No siempre, sin embargo, es necesaria la coincidencia entre el ahondamiento crítico de la lectura y la escritura de los signos lingüísticos, o sea la alfabetización en el sentido en que suele entenderse. *“En ciertas circunstancias, es posible que una comunidad se comprometa, durante algún tiempo, en una seria práctica reflexiva sobre su realidad -discutiendo una temática generada significativa, vinculada a sus intereses concretos; haciendo por ejemplo, indagaciones en torno a su experiencia productiva, de carácter colectivo (cómo producir mejor, etc.); preguntándose sobre el papel que está teniendo en el esfuerzo de reconstrucción nacional; desarrollado, en una palabra, un programa que bien podríamos llamar” de post-alfabetización”-sin que necesariamente se haya iniciado antes en los aprendizajes de la lectura y escritura de los signos lingüísticos. En el caso que consideremos, la práctica de la “re-lectura” crítica de la realidad que se vive, asociada a una forma de acción sobre ella, sería la que podría sacudir la comunidad y llevarla al aprendizaje de la lectura y la escritura de los signos lingüísticos. En una sociedad revolucionaria, lo no viable sería lo opuesto, o sea el aprendizaje de la lengua sin el ahondamiento de la “lectura” y de la “re-lectura” de la realidad. En otras ocasiones, el aprendizaje de la lectura y de la escritura, correctamente asociado a la “lectura” crítica de la realidad, hace posible que los educandos se movilicen y se organicen para determinado tipo de acciones en el momento en que una necesidad hasta entonces simplemente sentida -y a veces ni siquiera sentida- se constituya en un hecho destacado y percibido en sí”. (1977: 215).*

Rigurosamente hablando, no hay posibilidad de que exista una relación comunicativa, si entre los sujetos interlocutores no se establece la comprensión del significado del signo. Es decir, el signo debe tener el mismo significado para los sujetos que se comunican, si no la comunicación no es viable entre ambos, por falta de comprensión indispensable. *“En la comunicación cuyo contenido son convicciones, además de la comprensión significativa de los signos, existe el problema de la adhesión, o no adhesión, a la convicción expresada por uno de los sujetos comunicantes. La comprensión significativa de los signos, a su vez, exige que los sujetos de la comunicación sean capaces de reconstituir, en sí mismos, el proceso dinámico en que se constituye la convicción expresada por ambos, a través de los signos lingüísticos”*⁹⁷ (1973: 80-81). Por el contrario, aun cuando estuviésemos de acuerdo -que no es el caso- con la acción “extensiva” del conocimiento, en que un sujeto lleva a otro (que deja, por esto mismo, de ser sujeto), sería necesario, no solamente que los signos tuviesen el mismo significado, sino también, que el contenido del conocimiento extendido se originase en un terreno común a los polos de la relación. Como ésta no es la situación concreta entre nosotros, la tendencia del extensionismo es caer fácilmente, en el uso de técnicas de propaganda, de persuasión, en el vasto sector que se llama “medios de comunicación de masas”. En último análisis, -insiste Freire- son *comunicados* a las masas, a través de cuyas técnicas son conducidas y manipuladas, y sin estar comprometidas en un proceso educativo-libertador. Esta advertencia sólo se dirige a quien se sirve de estos procedimientos, equivocadamente, y no por otras razones.

Por lo tanto, se puede decir que, en el círculo de cultura, en rigor, no se enseña, se aprende con “reciprocidad de conciencias”; no hay profesor, sino un coordinador, que tiene por función dar a las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar las condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa en el curso del diálogo. “La “codificación” y la “descodificación” permiten al alfabetizando integrar la significación de las respectivas palabras generadoras en su contexto existencial: él la redescubre en un mundo expresado por su comportamiento. Cobra conciencia de la palabra como significación que se constituye en su intención significativa, coincidente con intenciones de otros que significan el mismo mundo. Éste, es el mundo, es el lugar de encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás” (1970: 7). A esta altura del proceso, la respectiva palabra generadora puede ser, ella misma, objetivada como combinación de fonemas susceptibles de representación gráfica. *“El alfabetizando ya sabe que la lengua también es cultura, de que el hombre es sujeto: se siente desafiado a develar los secretos de su constitución a partir de la construcción de las palabras, también ellas construcción de su mundo. Para ese efecto, como también para la descodificación de las situaciones significativas por las palabras generadoras, es de particular interés la etapa preliminar del método, el grupo descodifica varias unidades básicas, codificaciones sencillas y sugestivas, que dialógicamente descodificadas, van redescubriendo al hombre como sujeto de todo proceso histórico de la cultura y, objetivamente, también de la cultura letrada. Lo que el hombre habla y escribe, y cómo*

habla y escribe, es todo expresión objetiva⁹⁸ de su espíritu. Por esto, el espíritu puede rehacer lo hecho, en este redescubrir el proceso que lo hace y lo rehace” (1970: 7-8).

Desde estas líneas de reflexión, -señalemos- el análisis de las relaciones entre la educadora y los educandos, incluyen: *“la cuestión de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso de conocer-enseñar-aprender, de la autoridad, de la libertad, de la lectura, de la escritura, de las virtudes de la educadora, de la identidad cultural de los educandos y del debido respeto hacia ella. Todas estas cuestiones están incluidas en las relaciones entre la educadora y los educandos. ¿Qué es lo que se puede esperar para la formación de los educandos de una maestra que protesta contra las restricciones de su libertad por parte de la dirección de la escuela, pero al mismo tiempo cercena injuriosamente la libertad de los educandos? Finalmente, en el plano humano ninguna explicación mecanicista es capaz de dilucidar nada. No se puede afirmar que los educandos de tal educadora se vuelvan apáticos o vivan en permanente rebelión. Pero sería mucho mejor para ellos que no se les impusiera semejante diferencia entre lo que se dice y lo que se hace” (1994: 82).*

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

DE SABIDURÍA.

“Siendo metódica, la certeza de la incertidumbre no niega la solidez de la posibilidad de conocer. La certeza fundamental: la de que puedo saber. Sé que sé. De la misma manera con sé que no sé lo que me permite saber: en primer lugar, puedo saber mejor lo que ya sé; en segundo lugar, puedo saber lo que todavía no sé; en tercer lugar, puedo producir un conocimiento todavía no existente. Consciente de que puedo conocer social e históricamente, sé también que lo que sé no puede escapar a la continuidad histórica. El saber tiene historia. Nunca es, siempre está siendo. Pero esta situación no disminuye en nada, por un lado, la certeza fundamental de que puedo saber; por otro lado, la posibilidad de saber con mayor rigurosidad metódica, la cual aumenta el nivel de exactitud de lo descubierto. Saber mejor lo que ya sé implica, a veces, saber lo que antes no era posible saber. De ahí la importancia de educar la curiosidad que se constituye, crece y se perfecciona con el propio ejercicio” (1997: 19).

Frente a esta postura científica, Paulo, manifiesta de inmediato su recusación a cierto tipo de crítica científicista que insinúa que falta rigor en el modo como discuto los problemas y en el lenguaje demasiado afectivo que usa. *“La pasión con que conozco, hablo o escribo no disminuye el compromiso con que denuncio o anuncio. Soy una totalidad y no un ser dicotómico. No tengo una parte esquemática, meticulosa, racionalista, y otra desarticulada, imprecisa, que requiere bien de manera simplista el mundo. Conozco con mi cuerpo entero, sentimiento, pasión. También razón. Muchas han sido las reflexiones en torno a este o aquel desafío que me instiga, o sobre esta o aquella duda que me inquieta pero que también me devuelve la incertidumbre, único lugar desde donde es posible revisar de nuevo necesarias certezas provisionales. No se trata de que nos sea imposible estar seguros de alguna cosa: imposible es el estar absolutamente seguros, como si la certeza de hoy fuese necesariamente la de ayer y continúe a ser la de mañana” (1997: 18-19).*

Los hombres y las mujeres somos seres programados para saber. Fíjese bien: programados, no determinados. Y precisamente porque somos programados, somos capaces de plantarnos frente a la programación y pensar sobre ella e incluso desviarla. Es decir que hasta somos capaces de interferir en la programación de la cual resultamos. En este sentido, la vocación humana es conocer el mundo a través de la necesidad y el gusto de cambiar el mundo. Nuestra vocación es conocer el mundo, saberlo, a través del lenguaje que fuimos capaces de inventar socialmente. En el fondo nos volvemos capaces de desnudar el mundo y de hablar del mundo. *“Sólo podemos hablar el mundo porque cambiamos el mundo. El proceso no podría ser inverso. En este sentido, el lenguaje no sólo conduce el saber: es saber. Es*

producción de saber. Entonces, me parece que a partir de ahí es imposible comprender la vida histórica, social y política de los hombres y de las mujeres fuera del gusto y la necesidad de saber. Pero es un saber del que somos sujetos, inventores, creadores; un saber que no termina; un saber que acompaña el proceso individual y social de las personas en el mundo. No es un saber que escapa a la politicidad⁹⁹ de nuestra presencia en el mundo. Quiero decir: es imposible estar en el mundo apolíticamente, de una manera neutra. No se puede. Siempre hay una valoración, una comparación, una elección que exige decisión, ruptura; y todo eso se relaciona con la forma de estar siendo en el mundo, que es una forma profundamente política. El mundo cambió y está cambiando, pero no por eso podemos decir que todo lo que era válido hace cinco años ya no lo es. Incluso porque eso no ocurre en la Historia. La Historia tiene una horizontalidad que no es sinónimo de repetición ni de perpetuación, sino de continuidad. Es decir, hay una relación de continuidad. Es decir: hay una relación de continuidad en el proceso histórico que no puede sufrir una ruptura que signifique el advenimiento de algo absolutamente inédito¹⁰⁰” (2016: 95).

Bastaría considerar al hombre como un ser de permanentes relaciones con el mundo, al que transforma a través de su trabajo, para percibirlo como un ser que conoce, aun cuando este conocimiento se dé a niveles diferentes: “doxa”, magia y “logos”, el verdadero saber. A pesar de todo esto, y tal vez por esto mismo, no hay absolutización de la ignorancia, ni absolutización del saber¹⁰¹. “Nadie sabe todo, así como nadie ignora todo. El saber comienza con la conciencia de saber poco (en cuanto alguien actúa). Es sabiendo que sabe poco, que una persona se prepara para saber más. Si tuviésemos un saber absoluto, ya que no podríamos continuar sabiendo, porque éste sería un saber que no estaría siendo. Quién todo supiese, ya no podría saber, por qué no investigaría. El hombre, como un ser histórico, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, hace y rehace constantemente su saber. Y es por esto que todo saber nuevo se genera en un saber que paso a ser viejo, el cual, anteriormente, generándose en otro saber, que también paso a ser viejo, se había instalado como saber nuevo. Hay, por tanto, una sucesión constante del saber, de tal forma que todo nuevo saber, al instalarse, mira hacia el que vendrá a sustituirlo” (1973: 51).

Entre nosotros, la *práctica* en el mundo, en la medida en que comenzamos no sólo a saber que vivíamos sino a *saber que sabíamos*, y que por lo tanto podíamos saber más, inició el proceso de generar el *saber*¹⁰² de la propia práctica. Es en este sentido en que por un lado el mundo fue dejando de ser para nosotros el simple *soporte* sobre el que estábamos, y por el otro se transformó o se ha venido transformando en el *mundo* en el cual estamos en relación y del que finalmente el simple *mover* en él se ha convertido en *práctica* en él. “Es así como la vida se ha ido transformando en una acción en el mundo desarrollada por sujetos que poco a poco han ido ganando conciencia de su propio hacer sobre el mundo. Fue la práctica la que fundó el habla sobre ella y su conciencia, práctica. No habría práctica sino

un puro mover en el mundo si quienes estaban moviendo en el mundo no se hubiesen hecho capaces de ir sabiendo lo que hacían al mover en el mundo y para qué movían. Fue la conciencia de mover lo que promovió el mover a la categoría de práctica e hizo que la práctica necesariamente generase su propio saber. En este sentido la conciencia de la práctica implica la ciencia de la práctica implícita o anunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es descubrir, desvelar verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas, que descansaban a la espera de ser desnudadas. Es darle sentido objetivo a algo que nuevas necesidades emergentes de la práctica social plantean a las mujeres y a los hombres” (1994: 113).

Pero volvamos a la relación entre educadoras y educandos. A la fuerza y a la importancia del testimonio de la educadora como factor de formación para los educandos. *“De la radicalidad con al que actúa, con que decide, más el testimonio que da sin dificultad de que puede y debe rever la posición que asumió, frente a los nuevos elementos que la hicieron cambiar. Y tanto más eficaz será su testimonio cuanto más lúcida y objetivamente ella deje claro a sus educandos: 1) que cambiar de posición es legítimo; y, 2) las razones que la hicieron cambiar. Una vez inaugurado el proceso testimonial por parte del educador, poco a poco los educandos se van asumiendo también. Esta participación efectiva de los educandos es señal de que el testimonio de la educadora está funcionando. Sin embargo, es posible que algunos educandos pretendan poner a prueba a la educadora para estar seguros de si ella es coherente o no. Sería un desastre que en esta oportunidad la maestra reaccionase mal ante este desafío” (1994: 88).*

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

NOCIONAL.

“No hay nada que contradiga y comprometa más la superación popular que una educación que no permita al educando experimentar el debate y el análisis de los problemas y que no le propicie condiciones de verdadera participación. Vale decir, una educación que lejos de identificarse con el nuevo clima para ayudar a lograr la democratización intensifique nuestra inexperiencia democrática, alimentándola. Educación que se pierde en el estéril palabrerío, hueco y vacío. Palabrerío que estimula la palabra “fácil”. Generalmente, cuando se critica nuestra educación, nuestro apego a la palabra hueca, a la verbosidad, se dice que su pecado es ser “teórica”. Se identifica así, absurdamente, teoría con verbosidad. Verdaderamente es teoría lo que nosotros precisamos, teoría que implique una inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente. En este sentido teorizar es contemplar; no en el sentido distorsionado que le damos de oposición a la realidad de abstracción. Nuestra educación no es teórica porque le falta ese apego a la comprobación a la invención, al estudio. Es verbosa, es palabrería, es sonora, es “asistencialista”, no comunica; hace comunicados, cosas bien diferentes” (1969: 88-89).

Muchas veces -denunciamos-, nosotros los brasileños pretendemos, en la insistencia de nuestras tendencias verbosas, transmitir al pueblo esta sabiduría nocionalmente¹⁰³. Como si fuese posible dictar cátedra sobre democracia y al mismo tiempo¹⁰⁴ consideramos “absurda e inmoral” la participación del pueblo en el poder. De ahí, la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de tu espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. Educación del “yo me maravilló” y no sólo del “yo hago” (1969: 88). “Una escuela secundaria academizada, que fabrica “doctores” sin ninguna vinculación con nuestra o nuestras realidades. Con una programación nada flexible. Por el contrario, rígida. Llena de disciplinas, de lenguas que no se aprenden, a no ser “oficialmente”. Programas sin ninguna o casi ninguna vinculación objetiva con la realidad brasileña. Escuela secundaria, como las escuelas primarias y las normales, aislada. Sin contacto con otras unidades pedagógicas. Sin encuentros con agencias sociales de la comunidad, con respecto a la cual es casi extranjera. El análisis de su plan de estudios revela, una vez más, la presencia vigorosa de uno de los términos de la antinomia fundamental de nuestra actualidad: nuestra “inexperiencia democrática”. De ahí la verbosidad¹⁰⁵ en que se pierde en casi toda la extensión de su programa, reducido a disciplinas de estudio que se hacen intensamente palabrescas. Incluso aquellas cuyo aprendizaje requiere experiencias,

comprobaciones, casi siempre se nocionalizan. En el programa no hay nada, o casi nada, de actividades que propicien en los estudiantes el desarrollo de su criticidad. En que se ofrezcan oportunidades de participación. En que discutan. En que investiguen. Ahí también las “ideas inertes” de Whitehead. Para que se establezcan relaciones de identificación con el nuevo clima cultural de su país es necesario que la escuela secundaria se desacademice. Que se haga viva. Que se democratice. Que su plan de estudios se haga plástico. Que deje de ser exclusivamente el “corredor” hacia la universidad y se también, y sobre todo, la agencia de educación de nuestra juventud. De su integración a su tiempo y a su espacio” (2001:105-106).

El hombre no puede ser comprendido, fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un “ser-en-situación”, es también un ser de trabajo y de transformación del mundo. El hombre es un ser de la “praxis”, de la acción y de la reflexión. 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. *“No hay, por esto mismo, posibilidad de dicotomizar al hombre del mundo, pues no existe uno sin el otro. A través de estas relaciones, donde transforma y capta la presencia de las cosas (lo que no es, aún conocimiento verdadero) es como se constituye el dominio de la mera opinión o de la “doxa”. Este es el campo en que los hechos, los fenómenos naturales, las cosas, son presencias captadas por lo hombres, pero no desveladas en sus auténticas interrelaciones. El dominio de la “doxa”, donde los hombres, repetimos, se dan cuenta, ingenuamente, de la presencia de las cosas, de los objetos, la percepción de esta presencia no significa el “adentramiento” en ellos, de lo que resultaría la percepción crítica de los mismos”.* (1973: 29-30).

“Mientras tanto, las mujeres y los hombres intentamos sustituir los valores técnicos por valores éticos realizados, producir, desde las experiencias y las luchas, palabras, pues es allí donde son fabricadas, y también enraizadas y encarnadas, movilizan las pasiones y los afectos alegres, recombiniéndolas y vivificándolas, haciendo creación singular y social, potenciando la libertad y la dignidad humanas, conformando un querer vivir como desafío, desde una pedagogía de la pregunta, desde una pedagogía de la libertad y la autonomía” (2013: 18).

INTERROGATIVA. -De la pregunta.

“Una educación de la recordación y, por tanto, de la pregunta que, en primer lugar, nos facilita el hecho de preguntar, de abrir el diálogo y, con él, de situarnos en un tiempo y en un lugar, en y con los otros en relación y mediación con ellos, en situaciones y contextos que, de esta manera, conllevan una dimensión política de la memoria y también de la educación que implica, necesariamente, pensar y activar el presente en acto y en potencia, que posibilita el proceso real y actual de lectura y escritura tanto de la palabra como de la realidad como deseo-interés-necesidad de una alfabetización que otorga valor a la palabra en torno a la facultad de nombrar y transformar las condiciones ideológicas, sociales y políticas, y a su simultánea recreación, pues: “Leer es un proceso abierto, y el verdadero maestro no es aquel que interpreta el texto de una manera y transmite esta única interpretación a sus alumnos: el verdadero maestro no es aquel que revela El Sentido del texto, sino aquel que sitúa a sus alumnos en el camino de la interrogación” (2013: 13-14).

Así, insistiendo en esta postura, es preciso dejar claro una vez más que nuestra preocupación por la pregunta no puede limitarse al ámbito de la pregunta por la pregunta misma. Lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse. No sé si queda claro lo que digo. *“Me parece fundamental subrayar que nuestra defensa del acto de preguntar de ninguna manera considera la pregunta como un juego intelectualoide. Al contrario, es necesario que el educando, cuando pregunta sobre un hecho, obtenga a través de la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de palabras relacionadas con él. Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, creativa, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Habría que aprovechar los ejemplos concretos de la propia experiencia de los estudiantes durante una mañana de trabajo en la escuela, en una escuela primaria, y estimularlos a hacer preguntas acerca de su propia práctica. Las respuestas, según este procedimiento, incluiría la relación que provoca la pregunta. Obrar, hablar y conocer estarán unidos” (2013: 73).*

Y escribe: “En la dialéctica constituyente de la conciencia, en que ésta se acaba de hacer en la medida en que hace al mundo, la interrogación nunca es pregunta exclusivamente especulativa: en el proceso de totalización de la conciencia, es siempre provocación que la incita a totalizarse. El mundo es espectáculo, pero sobre todo convocación. Y, como la conciencia se constituye necesariamente como conciencia del mundo, ella es pues, simultánea e implícitamente, presentación y elaboración del mundo” (1970: 10). *“En la*

lectura de la realidad y del mundo que es, en primer lugar, una interrogación que enciende la chispa de la esperanza y de la comunidad, ha de ser siempre una lectura hecha desde la perspectiva de los vencidos, de los oprimidos, y nos ha de capacitar para una lectura de aquello que fue escrito, pero también, sobre todo, de “lo que nunca fue escrito”. Enlazándose con una de las tesis propuestas por Benjamín, esta interrogación debería hacerse siempre a contrapelo. De esta manera, podrán aparecer las palabras y los acontecimientos no escritos, también aquellos mal escritos que no dan cuenta de las palabras y los acontecimientos de los vencidos y de los oprimidos” (2013: 15-16).

Desde esta perspectiva pedagógica, el camino de la interrogación -como Freire y Faundez muestran en el diálogo abierto de pedagogía de la pregunta-, significa e implica la apertura al otro que la propia palabra sugiere, requiere. *“Simultáneamente, opera también una apertura a un tiempo y a un querer vivir -singularidad, corporeidad, hospitalidad y creación social, acogida y mediación pasión y reconocimiento, autoridad y testimonio- y comporta un abrirse, además, a la alteridad -carácter fundamental de la materialidad-, que nunca será autoafirmación ni mera habilitación, sino diálogo e interacción y, muchas veces, conflicto y enfrentamiento, constitutivos ambos de una relación y/o mediación dialógica entre personas y entre la palabra propia y la ajena -ambas habitadas-, entre personas, palabras y el mundo donde subyace el carácter netamente dialógico del sujeto (como inquietud y curiosidad, como inconclusión) y la potencia de la libertad y la autonomía del ejercicio de la propia voz y del cuerpo, en juego y contexto con otras voces y otros cuerpos, indisolublemente ligados al proceso de liberación: “Decir la palabra es el derecho a convertir-se en parte de la decisión de transformar la realidad. Leer¹⁰⁶ la palabra dicha, desde esta perspectiva, presupone la reinención de la sociedad de hoy en día. Dicha reinención exige, por otro lado, la reinención del poder”.* (2013: 14).

Por el contrario, para el “educador bancario”, en su antidialogicidad, la pregunta, obviamente, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su programa. *“Para el educador-educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición -un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos-, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada”. “De ahí que, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontraste el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a que va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación”.*

Parece que en la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con la *curiosidad*. ¡Pero la curiosidad es una pregunta! Por eso, creo que es profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar. Tengo la impresión de que hoy la enseñanza, el saber, es respuesta y no pregunta. “Yo llamo a ese fenómeno “castración de la curiosidad”. Es un movimiento unilateral, va desde aquí hasta allá y se acabó, no tiene vuelta; y ni siquiera existe una demanda: ¡el educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada! En este sentido, no se concibe que un profesor pueda enseñar sin estar, también él, aprendiendo: para poder enseñar *tiene que aprender*. *“Estoy de acuerdo, pero la afirmación es más radical aún. Abarca el proceso desde su propio comienzo. Y a mí me toca mucho esa afirmación tuya con relación a la pregunta, que es algo sobre lo que he insistido tanto...”* “El autoritarismo que obstaculiza nuestras experiencias educativas inhibe, cuando no reprime, la capacidad de preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como una provocación¹⁰⁷ a la autoridad. Y aunque esto no ocurra de manera explícita, la experiencia sugiere que preguntar no siempre es cómodo”. “Tengo la impresión de que, en última instancia, el educador autoritario teme más la respuesta que la pregunta. Teme la pregunta por la respuesta que pueda tener que dar. Creo, por otra parte, que la represión de la pregunta no es sino una dimensión de otra represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo. Lo que se pretende autoritariamente con el silencio impuesto en nombre del orden no es más que sofocar el poder de indagación del individuo. Tienes razón; uno de los puntos de partida para la formación del educador o de la educadora, desde una perspectiva liberadora, democrática, sería esa cosa en apariencia simple: ¿qué es preguntar¹⁰⁸?” (2013:70-71).

Sin embargo, -insisto- en que el meollo de la cuestión no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta “¿qué es preguntar?”, sino en vivir la pregunta¹⁰⁹, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. “El problema que se le plantea al profesor es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de “admirarse”. Para el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque aun cuando pueda parecerle ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien la formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta. De este modo el educando aprende formulando la mejor pregunta” (2013: 72). “Esa lectura de la realidad y del mundo es, en primer lugar, una interrogación que enciende la chispa de la esperanza y de la comunidad, ha de ser siempre una lectura hecha desde la perspectiva de los vencidos, de los oprimidos, y nos ha de capacitar para una lectura de aquello que fue escrito, pero también, sobre todo, de “lo que no fue escrito”. Enlazándose con una de las tesis propuestas por Benjamín, esta interrogación debería hacerse siempre a contrapelo. De esta manera podrán aparecer las palabras y los acontecimientos no escritos, y también aquellos mal escritos que no dan

cuenta de las palabras y los acontecimientos de los vencidos y de los oprimidos” (2013: 15-16).

“...esa lectura de la realidad traslada a la interrogación, como perspectiva abierta al vector dialógico, la génesis de un modelo educativo y ético-político que ha de anular la excepcionalidad y unilateralidad del acto de aprender y enseñar bancario y, al mismo tiempo, ha de potenciar y valorizar al “sujeto del conocimiento histórico (que) es, por supuesto, la clase obrera que lucha”, es decir, aquellos y aquellas que tiene la experiencia de luchar contra la opresión, a favor de la liberación, aquellos y aquellas que leen el mundo a contrapelo y reproblematican acciones y experiencias, acontecimientos y luchas, etc., generando comunidad y amor, esperanza y compromiso” (2013: 16).

CONCEPTUAL.

“Cuando pienso en el problema del lenguaje que yo empleo y el que usan los alumnos cuando llegan a la universidad, sobre todo los que están en el primer año de los cursos de graduación, debo pensar otra vez en la dicotomía entre leer las palabras y leer el mundo, entre la danza de los conceptos, el baile conceptual que aprendemos en la universidad, y el mundo concreto, al que los conceptos deberían referirse. La distancia entre los conceptos y las cosas concretas es el problema al que vuelvo cuando pienso en la cuestión del lenguaje en el aula de la clase. Los conceptos deberían estar asociados a una realidad concreta, pero no lo están, hecho que crea un problema pedagógico. Cuando los alumnos llegan a la universidad, su experiencia del lenguaje es posiblemente mucho más la experiencia de definir lo concreto de su existencia y no una experiencia de bailar con los meros conceptos. Cuando pensamos en el lenguaje como algo comprometido, incluso con las clases sociales, comprendemos el problema más fácilmente. Cuando comparamos nuestra sintaxis con la de los trabajadores, por ejemplo, sean ellos norteamericanos o brasileños, podemos entender como las condiciones de clase se expresan mediante el lenguaje. Y podemos ver, fácilmente, cómo los trabajadores tienen un lenguaje muy directo, así como una vida que es muy directa. El hecho concreto de su lenguaje refleja lo concreto de sus existencias. Su lenguaje es tan concreto como su existencia” (2004: 129-130).

Partir de materializar sobre un tema en particular, es decir, escribir sobre él, no es simplemente un acto narrativo. Al percibir el tema como un fenómeno que se produce en una realidad concreta, y que obra como mediador para hombres y mujeres, los escritores debemos asumir una actitud gnoseológica. *“Del mismo modo, al asumir una actitud similar, los lectores deben rehacer nuestros esfuerzos gnoseológicos. No deben comportarse como simples clientes del acto gnoseológico del escritor. En suma, ambos necesitan evitar el error socrático de considerar la definición de un concepto como si fuera el conocimiento de la cosa definida. Lo que no debemos hacer es excedernos en la definición del concepto del tema, ni siquiera tomar lo que implica como un hecho dado; tampoco deberíamos simplemente describirlo o explicarlo. Por el contrario, deberíamos asumir una actitud de compromiso respecto de nuestro tema, la actitud de alguien que no quiere simplemente describir lo que sucede a medida que sucede” (1990: 121-122).* Por tanto, al discutir los límites, quise decir que todas esas expresiones culturales de las que has hablado -silencio, alienación, sabotaje, agresión- tienen algunas razones materiales mucho más concretas en la sociedad¹¹⁰. *“No será mediante nuestro testimonio o nuestro simple ejemplo, como cambiaremos la realidad social que origina la conducta de los alumnos en clase. Esas realidades están arraigadas en la sociedad y posibilitan las reacciones de los*

alumnos en clase. Por medio de la educación liberadora podemos realizar algunos cambios en el aula, que no pueden confundirse con cambios en la sociedad global, aunque estos cambios inmediatos puedan convertirse en elementos de una transformación¹¹¹ más amplia. Si fuera posible cambiar la realidad sencillamente..., deberíamos pensar que la realidad es cambiada dentro de nuestra conciencia. Sería muy fácil, entonces, ser profesor liberador, porque no deberíamos hacer más que un ejercicio intelectual, y la sociedad cambiaría” (2014: 209-210).

En este sentido, parece claro que en el dominio escolar de las palabras sólo quiere que los alumnos describan cosas, no que las comprendan. Así, cuanto más se distingue “descripción” de “comprensión”, más se controla la conciencia de los alumnos. Estos son mantenidos tan sólo en el nivel superficial de la realidad y no van más allá, no llegan a una comprensión crítica profunda sobre lo que vuelve a su realidad lo que ella es. Este tipo de conciencia crítica de los alumnos representaría un desafío ideológico para la clase dominante. *“Cuanto más se ejerce en la escuela esa dicotomía entre leer palabras y leer la realidad, más nos convencemos de que nuestra tarea en ella o en la universidad es tan sólo trabajar con conceptos, con textos que hablan sobre conceptos. Con todo, en la medida en que estamos entrenados en una vigorosa dicotomía entre el mundo de las palabras y el mundo real, trabajar con conceptos escritos en un texto significa, obligatoriamente, dicotomizar el texto del contexto. Y entonces nos convertimos más en especialistas en leer palabras, sin preocuparnos de vincular la lectura con una mejor comprensión del mundo. Finalmente, distinguimos el contexto teórico del contexto concreto. Una pedagogía dicotomizada¹¹² como esta disminuye el poder del estudio intelectual para ayudar a la transformación de la realidad” (2014: 213).* Volviendo un poco a este aspecto de la lectura crítica según el cual el lector se hace o se va haciendo igualmente productor de la inteligencia del texto. El lector será tanto más productor de la comprensión del texto cuanto más se haga realmente uno *aprehensor* de la comprensión del autor. Él produce la inteligencia del texto en la medida en que ella se vuelve *conocimiento* que el lector ha creado y no conocimiento que le fue yuxtapuesto¹¹³ por la lectura del libro. *“Cuando yo aprendo la comprensión del objeto en vez de memorizar el perfil del concepto del objeto, yo conozco al objeto, yo produzco el conocimiento del objeto. Cuando el lector alcanza críticamente la inteligencia del objeto del que habla el autor, el lector conoce la inteligencia del texto y se transforma en coautor de esta inteligencia. No habla de ella como quien sólo ha oído hablar de ella. El lector ha trabajado y reabajado la inteligencia del texto porque ésta no estaba ahí inmovilizada esperándolo. En esto radica lo difícil y lo apasionante del acto de leer”.* (1994: 49).

Por encima de todo, -insiste *Freire*- queremos transformar¹¹⁴ el mundo real de nuestro tema de forma que, sea lo que sea lo que esté sucediendo, pueda ser posteriormente transformado. Sin embargo, para llegar a conocer el mundo real tal y como es, esta actitud de compromiso hacia las cuestiones incluidas en nuestro tema no debe defender nuestros

preconceptos¹¹⁵, es decir, aquellos que pueden distorsionar y en última instancia inclinar la balanza de los hechos en nuestro beneficio. *“Al tratar de conocer científicamente la realidad en la que se origina nuestro tema, no sólo deberíamos someter nuestros procedimientos epistemológicos a nuestra versión de “la verdad”, sino también buscar la verdad basada en hechos. Sin embargo, durante esta investigación científica de la realidad no debemos asumir una actitud neutral. No podemos confundir nuestra preocupación por la verdad (característica de cualquier esfuerzo científico serio) con la así llamada neutralidad científica, que de hecho no existe. Nuestra actitud comprometida, no neutra, hacia la realidad que procuramos conocer, debe en primer lugar generar conocimiento como proceso que implica acción y reflexión acerca del papel del hombre en el mundo. En virtud del carácter teleológico de la unidad que existe entre acción y reflexión (es decir, en la praxis), a través del cual el hombre o la mujer que transforma la realidad es a su vez transformado, no es posible descartar esta actitud de compromiso que, además, preserva su espíritu crítico y científico. No podemos permanecer éticamente indiferentes al destino que puede imponer a nuestros hallazgos aquellos que tienen el poder de decisión¹¹⁶, pero que sólo se entregan a la ciencia y sus intereses y, subsiguientemente, dictan sus objetivos a la mayoría”* (1990: 122).

En este sentido, precisamos señalar que nuestra experiencia en la universidad tiende a formarnos *en la distancia* de la realidad. Los conceptos que estudiamos allí pueden trabajar en el sentido de separarnos de la realidad concreta a la que, supuestamente, se refieren. Los mismos conceptos que usamos en nuestra formación intelectual y en nuestro trabajo están fuera de la realidad, muy distantes de la sociedad concreta. Al final, nos convertimos en unos excelentes especialistas en el juego intelectual muy interesante: el de los conceptos. Es un “ballet de conceptos. Así, nuestro lenguaje corre el riesgo de perder el contacto con las cosas concretas. Cuanto más somos así, más distante nos encontramos de la masa de las personas, cuyo lenguaje está absolutamente unido a las cosas concretas. Por ello, nosotros los intelectuales, primero describimos los conceptos, mientras que las personas¹¹⁷ primero describen la realidad, las cosas concretas. “Este es el primer momento de mi vuelo sobre la cuestión de la “pedagogía situada”, antes de aterrizar” (2014: 169).

“La revolución entonces se impone a las exigencias de recrear el concepto de poder y el concepto de Estado -no tan solo de recrear los conceptos, sino de recrear la realidad-, de recrear y concretar una nueva concepción y una nueva acción de participación en el proceso de desarrollo, en la búsqueda y en el descubrimiento de las necesidades reales del pueblo y las respuestas adecuadas a esas necesidades reales. Se impone la recreación de un sistema y un proceso educativo que debe llevar a la construcción de una sociedad más justa y más solidaria. Desde su inicio, ese proceso revolucionario, nos causa admiración,

*una admiración que no se funda en la ceguera sino en una visión crítica del proceso”
(2013: 218).*

LIBERADORA.

“Desde un principio, incluso en el tiempo más indeciso, casi nebuloso, en el que visualizaba el proceso de liberación, jamás puede entenderlo como una expresión de la lucha¹¹⁸ individual de hombres y mujeres; pero por otro lado siempre rechaza la inteligencia de éste como un fenómeno puramente social en el que se diluyese el individuo, simple manifestación de clases. Por el contrario, complejo y plural, el proceso de liberación se envuelve con cuantas dimensiones marquen fundamentalmente al ser humano: la clase, el sexo, la raza, la cultura. Del mismo modo como jamás puede aceptar que la lucha por la liberación pudiera reducirse a una simple pelea entre individuos, tampoco acepté que ésta pudiese reducirse a la lucha de las mujeres contra los hombres, de los negros contra los blancos. La lucha es de los seres humanos por ser más. Por la superación de los obstáculos¹¹⁹ para la real humanización de todos. Por la creación de condiciones estructurales que hagan posible el intento de una sociedad más democrática.

Como ya he dicho en la carta anterior y vale la pena repetir, la lucha no es por una sociedad democrática tan perfecta que elimine de una vez por todas el machismo, el racismo, la explotación de clase. La lucha es por la creación de una sociedad capaz de defenderse castigando a los infractores con justicia y rigor, por una sociedad civil capaz de hablar, de protestar, y siempre dispuesta a luchar por la realización de la justicia.

Finalmente, la lucha no es por la santificación de hombres y mujeres, sino por el reconocimiento de ellos y ellas como gente mortal, inacabada, histórica y por eso mismo capaz de, negando la bondad, hacerse malvada; pero, reconociendo la bondad, hacerse amorosa y justa” (1996: 178-179).

Desde esta dimensión cultural, la educación de carácter liberador es un proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente¹²⁰ la realidad. Por el contrario, la domesticación¹²¹ trata de impartir una falsa conciencia a los educandos, que redunde en una fácil adaptación a su realidad, mientras que la práctica liberadora no puede reducirse a un intento, por parte del educador, de imponer libertad a los educandos. Si bien en la educación que tiende a la domesticación¹²² existe necesariamente una dicotomía entre aquellos que manipulan y lo que son manipulados, en una educación para la libertad no hay sujetos que se deban liberar ni objetos que sean liberados, puesto que no existe dicotomía entre sujeto y objeto. El proceso de domesticación es prescripción en sí mismo; y el liberador, dialógico (1990: 116). *“Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la prescripción. Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que “aloja” la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a las pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores” (1970: 37).*

Frente a la afirmación, “nadie se libera solo, sino en comunión”, Paulo recuerda que cuando salió *Pedagogía del oprimido* y comenzó a ser traducido, fue criticado por algunos marxistas que no entendieron esa afirmación. *“Cuando digo eso, quiero decir: el opresor no está en condiciones de liberarse ni de liberar al oprimido; más bien es este último quien, al liberarse, libera al opresor; lo libera en la medida en que le prohíbe continuar oprimiendo. Esa es la afirmación, y no incluye idealismo alguno. Yo no quise decir que el oprimido pronunciara un discurso o sería benévolo, nada de eso. El oprimido libera porque prohíbe que otro sujeto lo oprima. Es una liberación ética que tiene resonancia política”* (2018: 96-97).

Desde la postura liberadora, no importa que los educadores sean conscientes de que están siguiendo una modalidad domesticadora, puesto que el punto esencial es la dimensión manipulativa que aparece entre educadores y educandos, mediante la cual los últimos se convierten en objetos pasivos de la acción de los primeros. En tanto individuos pasivos, a los educandos no se les llama para que participen creativamente en el proceso de su aprendizaje, sino que se les “rellena” con palabras de los educadores. *“En el marco cultural de esta práctica, los educadores son presentados a los educandos como si estos últimos permanecieran aislados de la vida, como si el lenguaje-pensamiento fuese posible fuese posible al margen de la realidad. En la práctica educativa de este estilo, las estructuras sociales no se discuten jamás como un problema que necesite ser revelado. Por el contrario, se las oscurece de diferentes formas para reforzar la “falsa conciencia” de los educandos. En cualquier caso, cuando se critica este tipo de práctica creo que es necesario dejar bien claro que, ya se trabaje en el nivel elemental, en el secundario, en el universitario o en la alfabetización de adultos, un educador burgués autoconsciente no puede evitar verse envuelto en este tipo de acción. Sería extremadamente ingenuo pretender que las clases dominantes desarrollasen un tipo de educación que permitiera a las clases sometidas percibir críticamente las injusticias sociales. Esto demuestra que no existe una educación verdaderamente neutral. Sin embargo, una educación ingenua podría interpretar esta afirmación atribuyendo falta de neutralidad a una práctica educativa en la que los educadores sencillamente no respetan la expresividad de los educandos. Esto es de hecho lo que caracteriza al estilo educativo que tiende a la domesticación”* (1990:115-116).

Creo que la tarea principal que la gente tiene, ...es la tarea de la liberación¹²³. Fíjate bien, no es siquiera la tarea de la liberación. Fíjate bien, no es siquiera la tarea de la libertad. Creo que la libertad¹²⁴ es una casualidad natural del ser humano. Hasta diría, con más radicalidad, que la libertad forma parte de la naturaleza de la vida, sea ella animal, sea ella vegetal. El árbol que crece, que se inclina buscando sol, tiene un movimiento de libertad, pero un libertad que está condicionada a su especie, a un impulso vital apenas. Difiere un poco de la libertad animal. *“Hoy, nosotros nos preguntamos sobre la tarea de la liberación en tanto restauración de la libertad, o en tanto invención de una libertad todavía no permitida. Entonces, creo que ésa es una tarea permanente, histórica. No diría que es la mayor tarea, o la única, pero es la tarea central a la que las otras se juntarán. Creo fundamental que, comprendiendo la historia como posibilidad, el educador descubra la educación también como posibilidad en la medida en que la educación es profundamente*

histórica. Cuando la gente entiende la educación como posibilidad, la gente descubre que la educación tiene límites. Es exactamente porque es limitable o limitada ideológica, económica, social, política y culturalmente, por lo que ella tiene eficacia” (1997: 105).

Dialécticamente, hay, sin embargo, otra tarea que cumplir, como es la de denunciar y actuar contra la reproducción de la ideología dominante. ¿De quién esta segunda tarea de denunciar la ideología dominante y su reproducción? *“Le corresponde al profesor, cuyo sueño político está a favor de la liberación. Esta tarea no puede ser propuesta por la clase dominante. Debe ser llevada a cabo por aquellos que sueñan con la reinención de la sociedad, la recreación o reconstrucción de la sociedad. Entonces, recae en aquellos cuyo sueño político es reinventar la sociedad, ocupar el espacio de las escuelas, el espacio institucional, para develar la realidad que se ocultaba por la ideología dominante, por el currículo dominante. Esta es una de las principales tareas de la educación liberadora. La tarea reproductiva de la ideología dominante lleva a oscurecer la realidad, a evitar que las personas adquieran una percepción crítica, que “lean” su propia realidad de forma crítica, que aprendan la razón de ser de los hechos que descubren. Convertir la realidad en oscura significa llevar a las personas a decir que A es B y que B es N, o a afirmar que la realidad es algo fijo¹²⁵ que tan sólo puede ser descrito, en lugar de reconocer que cada momento se concreta en la historia y que puede ser cambiado en un proceso histórico” (2014: 65).* Oscurecer la realidad no implica ser neutral. Tampoco lo es convertir la realidad en brillante e iluminada. Para ello, debemos ocupar el espacio de las escuelas con políticas liberadoras. *“Mientras tanto, no podemos negar una cosa muy obvia: aquellos que oscurecen la realidad mediante la ideología dominante, diseminándola, multiplicándola y reproduciéndola, están nadando a favor de la corriente. Aquellos que desmitifican la tarea de reproducción están nadando contra corriente. Nadar contra la corriente significa correr riesgos y asumir riesgos. Supone también, esperar constantemente un castigo. Siempre digo que los que nadan contra corriente son los primeros en ser castigados por la corriente y no pueden esperar en el presente fines de semana en playas tropicales. Finalmente -cuando menos por ahora-, en la educación liberadora, el profesor utiliza el espacio de la clase sin ser ingenuo. Debe saber que la educación no es la palanca para la transformación revolucionaria precisamente porque debería serlo. Esta contradicción está en el corazón del problema. Para que la educación sea el instrumento de la transformación será necesario que la clase dominante en el poder se suicidara. Debería renunciar a su poder de dominación en la sociedad, incluso en la creación y superación de escuelas y universidades. Nunca hemos conocido un caso de este tipo en la historia y no creo que vayan a dar el ejemplo en este siglo XX” (2014: 66).*

Vale señalar que, en su actuación política, las élites dominantes son eficientes en el uso de la concepción “bancaria” (en la cual la conquista es uno de los instrumentos porque, en la medida en que desarrollan una acción que estimula la pasividad, coincide con el estado de “inmersión” de la conciencia oprimida. Aprovechando esta inmersión de la conciencia

oprimida, las élites van transformando en aquella “vasija” de que hablábamos y depositando en ella aquellos marbetes que la hacen aún más temerosa de la libertad. Un trabajo verdaderamente liberador es incompatible con esta práctica. A través de él, lo que se ha de hacer es proponer a los oprimidos los marbetes de los opresores, como problema, propiciando así su expulsión del “interior” de los oprimidos. *“En última instancia, el empeño de los humanistas no puede ser el de la lucha de sus marbetes con los marbetes de los opresores, teniendo como intermediarios a los oprimidos, como si éstos fuesen el escenario de esa lucha, como si fuesen alojadores de los marbetes de unos y otros. El empeño de los humanistas, por el contrario, debe centrarse en que los oprimidos tomen conciencia de que por el hecho mismo de estar siendo alojadores de los opresores, como seres duales, no están pudiendo ser. Dicha práctica implica, por lo tanto, el que el acercamiento de las masas populares se haga, no para llevar un mensaje “salvador”, en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellas, no sólo la objetividad en que se encuentran, sino la conciencia que de esta objetividad estén teniendo, vale decir, los niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que y con el que están. Es por esto por lo que no podemos, a menos que sea ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa, sea éste educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo. Sin ésta, el programa se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizás con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin. Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria”* (1970: 100-111).

Entonces, la alfabetización puede resultar emancipadora¹²⁶ y crítica únicamente en la medida en que sea llevada a cabo en el idioma del pueblo. A través de éste, los estudiantes “dan nombre a la realidad” y comienzan a establecer una relación dialéctica con la clase dominante en el proceso de transformar las estructuras sociales y políticas que los aliena en su “cultura del silencio”. En este sentido, la alfabetización¹²⁷ se basa en una reflexión crítica acerca del patrimonio cultural de los oprimidos. Se convierte en un medio por el cual los oprimidos reciben los instrumentos necesarios para reapropiarse de su historia, su cultura y su lenguaje. Es, por tanto, una forma de capacitar a los oprimidos para reclamar aquellas experiencias históricas y existenciales que en la vida cotidiana quedan desvalorizadas por la cultura dominante, y poder así valorarlas y comprenderlas críticamente (1989: 159).

El problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar en la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. *“La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para el*

descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización. Sin embargo, hay algo que es necesario considerar en este descubrimiento que está directamente ligado a la pedagogía liberadora. Es que, casi siempre, en un primer momento de este descubrimiento, los oprimidos, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores. La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial en que se forman. Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos, 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. Esto deriva, del hecho de que, en cierto momento de su experiencia existencial, los oprimidos asumen una postura que llamamos de “adherencia”¹²⁸ al opresor. En estas circunstancias, no llegan a “admirarlo”, lo que los llevaría a objetivarlo¹²⁹, a descubrirlo fuera de sí” (1970: 35).

“...toda práctica educativa liberadora, valorando el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la conciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, provocadora de esperanza” (2001: 58).

Notas Pedagógicas

¹ Seguí con este trabajo durante un largo tiempo sin elaborar nada escrito (reflejando de este modo la calidad oral de mi cultura). Luego comencé a formular preguntas. ¿Por qué no hacer algo que siguiera los mismos principios, la misma visión crítica y la misma pedagogía que había utilizado para debatir cuestiones como la disciplina? ¿Qué es disciplina? ¿Cuál es la relación entre la autoridad del padre y la libertad del hijo? ¿Por qué los niños no debían empezar a leer de memoria, emitiendo los sonidos del abecedario? De hecho, al utilizar la oración como punto de partida, tendrían que comenzar con la totalidad de la palabra y no la parte mínima, que es la letra. ¿Por qué no escribir acerca de los mismos temas que había desarrollado en la práctica al hablar con mis alumnos adultos? ¿Qué es subdesarrollo? ¿Qué es nacionalismo? ¿Qué es democracia? ¿Por qué no hacer lo mismo cuando se enseña a leer? Después de formular estas preguntas, pasé mucho tiempo investigándolas hasta que encontré una técnica pedagógica. Es significativo que me hayas preguntado esto porque no creo que el lector norteamericano tuviese información alguna a cerca del desarrollo de mi pensamiento pedagógico (1990: 172).

² Los analfabetos saben que son hombres concretos. Saben que hacen cosas. Lo que no saben en la cultura del silencio -en la que son seres ambiguos y duales- es que las acciones de los hombres como tales son transformadoras, creativas y recreativas. Superados por los mitos de esta cultura, incluyendo el mito de su propia "inferioridad natural", no saben que su acción sobre la realidad también es transformadora. Imposibilitados de tener una "percepción estructural" de los hechos que los rodean, no saben que no tienen acceso al "decir", en otras palabras, que no pueden ejercer el derecho a participar conscientemente en la transformación socio-histórica de su propia sociedad, porque su trabajo no les pertenece. Se podría decir (y estaríamos de acuerdo con ello) que no es posible reconocer todo esto fuera de la praxis, es decir, fuera de la reflexión y la acción, y que intentarlo sería puro idealismo. Pero también es cierto que toda acción, ejercida sobre un objeto debe analizarse críticamente para poder entender tanto el objeto como la comprensión que de él se tenga (1990: 71).



³ Para resguardarme de las artimañas de la ideología no puedo ni debo cerrarme a los otros ni tampoco enclaustrarme en el ciclo de mi verdad. Al contrario, el mejor camino para guardar viva y despierta mi capacidad de pensar correctamente, de ver con perspicacia, de oír con respeto, y por eso de la manera exigente, es exponerme a las diferencias, es rechazar posiciones dogmáticas, en que me admita como propietario de la verdad. En el fondo, esta es la actitud correcta de quien no se siente dueño de la verdad ni tampoco objeto adaptado al discurso ajeno que le es dictado autoritariamente. Es la actitud correcta de quien se encuentra en disponibilidad permanente para estimular y ser estimulado, para preguntar y responder, para concordar y discordar. Disponibilidad hacia la vida y sus contratiempos. Estar disponible es ser sensible a los llamados que se nos hacen, a las señales más diversas que nos invocan, al canto del pájaro, a la lluvia que cae o que se anuncia en la nube oscura, al río manso de la inocencia, a la cara huraña de la desaprobación, a los brazos que se abren para abrigar o al cuerpo que se cierra en el rechazo. Es en mi disponibilidad permanente a la vida a la que me entrego de cuerpo entero, pensar crítico, emoción, curiosidad, deseo, es así como voy aprendiendo a ser yo mismo en mi relación con mi contrario. Y mientras más me entrego a la experiencia de lidiar sin miedos, sin prejuicio, con las diferencias, tanto más me conozco y construyó mi perfil (1997: 128-129).



⁴ Por otro lado, para evitar que se confunda nuestra actitud con una posición idealista, deberíamos decir más acerca de este proceso. "El cambio en la percepción de la realidad es factible antes de la transformación de la realidad, si no se le confiere a la palabra *antes* un sentido cerrado de la dimensión temporal a partir de la cual sólo se pueda inferir una conciencia ingenua. El sentido de *antes*, en este caso, no es habitual. La palabra *antes* no implica un momento previo, separado de otro por su límite rígido. *Antes* es parte de un proceso de transformación estructural". (1990: 61).



⁵ Se puede leer la realidad como si fuese un texto", y ese proceso de lectura, acompañado por otro simultáneo de escritura, está atravesado por un doble vector de indagación e interpretación; formular las interrogaciones pertinentes sobre el acontecimiento y el tiempo y los lugares que indica, las mujeres y los hombres que lo hacen posible y su participación activa, los movimientos que conlleva, la vida como desafío que emerge, los sentidos y significaciones, las interacciones producidas, etc., para no sólo reconstruirlo sino, sobre todo, hacer presente aquellas ideas, prácticas y usos que llevan

consigo una dimensión emancipadora y que, y que una vez arrancada conforma una herramienta, o un dispositivo, potente y esperanzador, real y efectivo, para la constitución de la libertad liberada, de una subversión realizada que nos facilite volver a tomar la palabra, singular y colectivamente, y con ella, volver a expresar las creaciones sociales que hemos pergeñado, los valores que hemos producido, las nuevas relaciones y mediaciones políticas que hemos edificado, arrebátandose al dominio del mercado. Hay que leer el mundo como si fuese un texto, sustrayéndose al poder y al dominio, a la opresión, puesto que: “Allí donde hay poder, no hay esperanza. (2013: 14-15).



⁶ De mi puedo decir que la “convivencia” que vengo teniendo con temas que son, desde hace mucho, objeto de mi preocupación, nunca ha sido capaz de “burocratizar” mi curiosidad frente a ellos. Me acerco a esos temas en la medida misma en que “tomó distancia” de ellos en que los captó como problemas, o sea como desafíos que piden de mí una respuesta. En el acto de re-verlos, de re-examinarlos, re-veo y re-examinó asimismo la percepción que de ellos tuve en mi pasada reflexión sobre ellos. Más aún: re-veo y re-examinó, sobre todo, la práctica que he tenido, la práctica que estoy teniendo y la práctica de los demás, que Tomo como objeto de mi análisis crítico: la práctica en la cual los temas se configuran como problemas. Mi curiosidad no sé burocratiza en la medida misma en que no me burocratizó yo en mi práctica, punto de referencia fundamental de mi reflexión. Así, el permanente ejercicio de reflexión a qué me obligó está siempre orientado a lo concreto en que me encuentro problematizado. Al procurar “sacar” de lo concreto los problemas en forma de tema para pensar sobre ellos y comprender así su razón de ser, no sé do nunca a la tentación de transformarlos en vaguedades abstractas. En el momento mismo en que yo cediera a esa tentación, estaría desvinculándome de mi práctica, negando así su papel de matriz de mi propia reflexión. Está quedaría convertida, en tal caso, en un juego puramente intelectualista, que se expresaría en una palabrería, sonoro o no, pero palabrería siempre (1977: 197).



⁷ Sueño con el tiempo y la sociedad en que, más coherente con mi naturaleza de ser programado para aprender - epistemológicamente curioso-, no me satisfaga, por ejemplo, siendo carpintero, con saber cómo utilizar técnicamente el serrucho; con saber, casi adivinando ayudado por el tacto, la mayor o menor docilidad de la madera con al que hago una puerta, una ventana o una mesa estilizada. Es que, siendo coherente con mi naturaleza, que se constituye social e históricamente debo, ir más allá de las indagaciones fundamentales sobre lo que hago y sobre cómo hago lo que hago, y desafiarme con otras preguntas indispensables: a quién sirvo haciendo lo que hago, contra qué y contra quién, a favor de qué y de quién hago lo que hago. Éstos eran algunos de los problemas cuyos secretos íbamos conociendo, alguno más que otro, en los diferentes proyectos del MCP. Problemas filosóficos, epistemológicos, estéticos, ideológicos, políticos, metodológicos y pedagógicos. Y es que nuestra opción como militantes progresistas era por la promoción de las clases populares, lo que no se consigue a no ser por la transformación política y económica-social de la sociedad. (1996: 132-133).



⁸ En la formación de un tornero no puede separar, a no ser didácticamente, el saber técnico que éste precisa para ser un buen tomero del saber político, el que trata de nuestra posición en la *polis*, el que discute la cuestión del poder y aclara las relaciones contradictorias entre las clases sociales en la ciudad (1996: 132).

⁹ ¿Qué significa exactamente preguntar? A cada momento, -dice *Freire*- procuraba aclarar, uno u otro punto, en lugar de responder, insistiendo en la curiosidad que expresa la pregunta. “Sin embargo, insisto en que el meollo de la cuestión no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta “¿qué es preguntar?”, sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. El problema que se le plantea al profesor es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de “admirarse”. Para el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque, aun cuando pueda parecerle ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien lo formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta. De este modo el educando aprende formulando la mejor pregunta”. (2013: 71-72).

¹⁰ “La teoría materialista de que los hombres son productos de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvidan que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado.” *Marx, Tercera tesis sobre*

Feuerbach, en *Marx-Engels, Obras escogidas*, Editorial Progreso, Moscú, 1966, t. II, p. 404. (1970: 47).

¹¹ No hay realmente manera de pensar en “dialogación” con la estructura del gran dominio, con el tipo de economía que lo caracteriza, marcadamente autárquico. La “dialogación” implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas, autarquizadas. Éstas, por el contrario, constituyen el clima ideal para el no-diálogo. Para la verticalidad de las imposiciones. Para el énfasis y la “robustez” de los señores. Para el mandonismo. Para la ley dura, hecha por el propio dueño “de las tierras y de las gentes”. Incluso cuando las relaciones humanas se hacen, en cierto aspecto, suaves, entre el señor y los esclavos en el gran dominio, no hay “diálogo”. Hay paternalismo. Condescendencia del “adulto” hacia el “menor”. Así es que tales circunstancias, según un estudioso de nuestra formación, se habla de “bondad” del señor. De su “comprensión humana”. De su “condescendencia”. Condescendencia y bondad de algunos señores que atrajeron a muchos negros de las propiedades de los señores duros. La distancia social existente y característica de las relaciones humanas en el gran dominio nos permite la “dialogación”. El clima de la dialogación, por el contrario, es el de las áreas abiertas, no autarquizadas. Aquel en el que el hombre desarrolla el sentido de su participación en la vida en común. La dialogación implica la responsabilidad social y política del hombre. Implica un mínimo de conciencia transitiva que no se desarrolla en las condiciones presentadas u ofrecidas por el gran dominio. No hay autogobierno sin dialogación, por eso entre nosotros el autogobierno fue desconocido. O sólo tuvimos de él raras manifestaciones (2001: 63-4).

¹² Veamos pues las raíces de nuestra “inexperiencia democrática”. Todos los analistas de nuestra formación histórico-cultural han insistido en nuestra “inexperiencia democrática”. En la ausencia, en el tipo de formación que tuvimos, de las condiciones necesarias para la creación de una conciencia participante que nos llevara a la hechura de nuestra sociedad “con nuestras propias manos”, lo que según Tocqueville caracteriza la esencia de la verdadera democracia. Habría sido una experiencia de autogobierno de la que realmente siempre nos distanciamos y que casi nunca experimentamos, que nos habría llevado al ejercicio de la democracia. Las condiciones estructurales de nuestra colonización, sin embargo, no nos fueron favorables. Los analistas, sobre todo de nuestras “instituciones políticas”, insisten en la demostración de esa inexperiencia. “Inexperiencia democrática” enraizada en verdaderos complejos culturales. Realmente Brasil nació y creció en condiciones negativas para las experiencias democráticas. El sentido que marcó nuestra colonización, fuertemente predatoria, basada en la explotación de los grandes dominios en que el “poder del señor” se extendía “de las tierras a las gentes también”, y del trabajo esclavo, inicialmente del nativo y posteriormente del africano, no habría creado las condiciones necesarias para el desarrollo de una mentalidad permeable, flexible, característica del clima cultural democrático, en el hombre brasileño. Brasil nació y creció sin la experiencia del diálogo. Sin derecho al “habla” auténtica. Con la cabeza baja. Con recelo de la Corona. Sin prensa. Sin contactos. Sin escuelas. Son de uno de los sermones del padre *Antonio Viera* estas palabras, citadas por *Berlink*: “Por eso Cristo a ningún enfermo curó con más dificultad, y ningún milagro le llevó más tiempo, que curar al endemoniado mudo. El peor accidente que tuvo Brasil en su enfermedad fue que le quitaron el “habla” (2001: 59-60).



¹³ Entenderemos por mutismo brasileño la posición meramente expectante de nuestro hombre frente al proceso histórico nacional. Posición expectante que no se alteraba en esencia y sólo accidentalmente, con movimiento de turbulencia. Cesados esos momentos, la constante, una vez más, era el mutismo, el extrañamiento de la vida pública. Por eso es interesante no confundir las perturbaciones, que también son mutismo, con una “voz” auténtica. Ésta, que oponemos a aquel, está contenida en nuestro concepto de “dialogación”, que corresponde a la “parlamentarización” del profesor *Guerreiro Ramos*. En este sentido son sugerentes las palabras de *Oliveira Viana* (1955, I, p. 186): “Todo el aparente espíritu electoral que el pueblo masa revelaba -sus agitaciones, sus tumultos, sus violencias y faltas de respeto a la autoridad- no partían propiamente de esa masa, no eran iniciativa de ella, sino de la nobleza, siempre apasionada, de los señores rurales, que la incitaban y la inducían a la lucha” (2001: 63).



¹⁴ *Mannheim* afirma categóricamente que...sólo una educación consciente de las necesidades de una sociedad de masas, que se enfrente conscientemente a los problemas de la seguridad del “ego” y el arraigamiento de las personas podrá crear personalidades capaces de detener el crecimiento de la mentalidad de masas. (...) El método consiste en volver a descubrir

los efectos educativos de los grupos primarios, en crear dichos grupos allí donde no existan (centros comunales, centros de salubridad comunal) y de subrayar su continuidad y su utilidad (*Mannheim*, 1953, p. 293).

¹⁵ Cada vez comprendemos menos la hipertrofia de esas instituciones asistenciales, peligrosamente alargadas en asistencialistas, que las lleva a resolver los problemas de sus clientes, o mejor dicho, de sus “asistidos”, cuando los resuelven, sin su colaboración. Sin consultarlos. A escoger incluso sus distracciones. A organizar sus fiestas. A crear sus clubes y asociaciones. A interferir constantemente en su vida. A alterar los estatutos de sus clubes, todo de arriba hacia abajo. Antidemocráticamente. Son instituciones que se inscriben entre los adeptos de aquella “extraña democracia sin pueblo que interfiera y perturbe” que observaba el profesor *Djacir Menezes*. Instituciones que viven en una paradoja dolorosa: la de “asistencializar” a sus clientes, a la espera de que lleguen a ser mayores, para que entonces, y sólo entonces, emprendan experiencias democráticas (2001: 18).



¹⁶ Por eso, me entiendo cuándo, perplejo, estupefacto, me sorprende casi al preguntarme si mi lucha, tal como la llevo, en nombre de las razones que me mueven a vivirla intensamente, es pura pertinacia de brasileño del nordeste, si no debiera dejar de lado el discurso y la vehemencia con que lo hago acerca del hombre y la mujer como seres histórico-sociales, capaces de intervenir en el mundo, de recrearlo, como seres inacabados, pero conscientes de su inacabamiento e insertos, por eso, en un proceso permanente de búsqueda y de reinención del propio mundo y de sí mismos (2001: 119). (P In) Ustedes ya habrá percibido, por ejemplo, como las huelgas están debilitadas. Pero el hecho de que las huelgas pierdan eficacia, no significa, primero, que la lucha deba desaparecer. La lucha es histórica. La manera como la lucha se da es también histórica, tempo-espacial. No necesariamente se lucha de la misma manera acá que en París (2013: 54).

¹⁷ Obviamente, históricamente, las clases cambian, pero siguen existiendo. Esto es lo que creo. Pero al mismo tiempo no tengo ninguna duda de que más temprano de lo que muchos piensan, los hombres y las mujeres del mundo van a reinventar maneras nuevas de pelear, que ni nos podemos imaginar ahora. Recientemente hubo en Berlín un encuentro de cuentistas europeos reunidos para discutir una alternativa a partir de la situación de Chiapas. Fue un encuentro lleno de vida, de esperanza y de rebeldía, en las antípodas del neoliberalismo. Ahí sostuve que hoy ya podemos percibir que nuevas formas de rebeldía han de ser inventadas. Yo no tengo duda de que esto va a ocurrir, pero creo que voy a morir, y es una pena, antes de poder verlas. No tengo duda de que este proceso de rehumanización, de "gentrificación" se va a dar (2013: 67-68).



¹⁸ ...quiero decir que en la historia de la educación y de la política brasileñas siempre existió un descuido total hacia la educación, una falta de respeto que espanta, que duele. Al mismo tiempo, en el discurso de los candidatos -no importa si para presidente de la república, gobernador de estado, alcalde, intendente o diputados-, siempre se le da un lugar especial a la educación. Ellos siempre aseguran que la educación y la salud, en su gobierno o en su análisis de la problemática, constituyen la prioridad. Pero la práctica posterior del funcionario electo es absolutamente lo contrario de su discurso: es la negación de ese discurso. Lo que observamos es que, en la docencia, sobre todo en la actualidad, empieza a querer tomar las riendas de la situación. Siempre que protesta, que se reúne, se moviliza, se organiza y hace huelga, el poder dice: “En realidad reconocemos que los docentes tienen razón, que ganan muy poco. Pero no tenemos dinero”. En el libro que acabo de publicar, titulado *Cartas a quien pretende enseñar*, atacé con dureza ese discurso oficial. El texto fue aprovechado incluso por una asociación de madres, padres y maestros que asumió con seriedad la lucha a favor de los docentes del Estado. Incluso antes de que saliera el libro, el abogado de esa asociación me pidió permiso para usar una página que contenía una crítica a la administración de San Pablo, justamente donde sugiero a las familias que incentiven y defiendan la causa en la lucha de los docentes de enseñanza primaria y secundaria. Sugiero que los padres y las madres también se organicen para luchar contra el Estado. Y digo que el discurso de la imposibilidad es un discurso mentiroso (2016: 98-99).

¹⁹ El autor se refiere a la parte trasera de la casa familiar. Normalmente estas casas disponían de un jardín a la entrada de la morada familiar y de un terreno que ocupaba la parte trasera en la que estaban plantados diversos árboles. Con frecuencia, dada la significación íntima para el autor, se traducirá por la denominación específica de “quintal” y en otras ocasiones por la denominación más genérica de parte trasera de la casa o finca (1997: 13).



²⁰ Los “textos” las “palabras” las “letras” de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros: el del *sanhacu*, el del *olku-pro-caminbo-quem-ven*, el del *bem-te-vi*, el del *sabiá*; en la danza de las copas de los árboles sopladadas por fuertes vientos que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas, ríos, arroyos. Los “textos” las “palabras” las “letras” de aquel contexto se encarnaban también en el silbo del viento en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las flores -de las rosas, de los jazmines-, en la densidad de los árboles, en la cascara de las frutas. En la tonalidad diferente de colores de una misma fruta en distintos momentos: el verde del mango-espada verde, el verde del mango-espada hinchado, el amarillo verduzco del mismo mango madurando, las pintas negras del mango ya más maduro. La relación entre esos colores, el desarrollo del fruto, su resistencia a nuestra manipulación y su sabor. Fue en esa época posiblemente que yo, haciendo y viendo hacer, aprendí la significación del acto de palpar (1984: 96-97).

²¹ “La cotidianidad, como dejó muy claro Karel Kosik en su *Dialéctica de lo concreto*, es el espacio-tiempo en el que la mente no opera epistemológicamente frente a los objetos, los datos, los hechos. Se da cuenta de ellos, pero no capta su razón de ser más profunda. Esto no significa, sin embargo, que yo no pueda y no deba tomar la cotidianidad y la forma en que me muevo dentro de ella en el mundo como objeto de mi reflexión; que no procure superar el puro darme cuenta de los hechos a partir de la comprensión crítica que de él voy alcanzando. A veces, la violencia de los opresores y su dominación se vuelven tan profundas que generan en grandes sectores de las clases populares sometidas a ellas una especie de cansancio existencial que está asociado o extendido en lo que vengo llamando anestesia histórica, en que se pierde la idea del mañana como proyecto. El mañana pasa a ser el hoy que se repite, el hoy perverso y violento de siempre. El hoy de ayer, de los bisabuelos, de los abuelos, los padres, los hijos y los hijos de éstos que vendrán después. De ahí la necesidad de una seria y rigurosa “lectura del mundo”, que no prescinde, sino que por el contrario exige una seria y rigurosa lectura de textos. De ahí la necesidad de que la preparación científica no exista por sí y para sí, sino al servicio de algo y de alguien, y por lo tanto contra algo y contra alguien... De ahí la necesidad de la intervención competente y democrática del educador en las situaciones dramáticas en que los grupos populares, destituidos de la vida, están como si hubiesen perdido su dirección en el mundo. Explotados y oprimidos a tal punto que hasta la identidad les ha sido expropiada” (1996: 55-56).



²² Ya se trate de una gota de lluvia (que estaba a punto de caer, pero se congeló, convirtiéndose en un hermoso copo), o de un pájaro que canta, un autobús que corre, una persona violenta en la calle, una frase en el periódico, un discurso político, un rechazo amoroso, lo que sea, siempre debemos adoptar una visión crítica, la de una persona que cuestiona, que duda, que investiga y que quiere iluminar la propia vida que vivimos. Mi sugerencia es que capturemos nuestra alienación cotidiana, la alienación de la rutina, de repetir las cosas burocráticamente, de hacer todos los días a las diez lo mismo, porque “hay que hacerlo”, sin preguntarnos por qué. Deberíamos hacernos cargo de nuestras vidas y comenzar a ejercer el control. Deberíamos tratar de incorporar y escapar a la opresión del tiempo (1990: 195).

²³ Este tipo de discurso -la *codificación*- debe ser “leído” por todo aquel que intente interpretarlo, aun cuando sea puramente pictórico. Como tal presenta lo que Chomsky llama estructura superficial y estructura profunda. La estructura superficial de la codificación convierte en explícita la totalidad acción-objeto en una forma puramente taxonómica. La primera etapa de descodificación -o lectura- es descriptiva. En esta fase, los “lectores” -o decodificadores- se centran en las relaciones existentes entre las categorías que constituyen la codificación. Este enfoque preliminar en la estructura superficial va seguido de la “problematización” de la situación codificada. Esto conduce al educando a la segunda y fundamental etapa de la decodificación, la comprensión de la estructura profunda de la codificación. Mediante la comprensión de la estructura profunda de la codificación, el educando puede ya entender la dialéctica existente entre las categorías representadas en la estructura superficial, así como la unidad entre estructura superficial y estructura profunda. En nuestro método, la codificación adopta inicialmente la forma de una fotografía o esquema que representa un existente real, o un construido por los educandos. Cuando esta representación se proyecta como diapositiva, los educandos llevan a cabo una operación básica para el hecho de conocer: se distancian respecto del objeto cognoscible. Este distanciamiento lo experimentan también los educadores, de modo que ambos pueden reflexionar críticamente juntos acerca del objeto cognoscible que media entre ellos. El objetivo de la decodificación es llegar al nivel crítico del conocimiento, comenzando con la experiencia que tiene el

educando sobre la situación en el “contexto real”. Mientras que la representación codificada es el objeto cognoscible que actúa como mediación entre los sujetos de conocimiento, la descodificación -que separa la codificación en sus elementos constitutivos- es la operación mediante la cual los sujetos del conocimiento perciben las relaciones que existen entre los elementos de la codificación y otros hechos que presenta el contexto real, relaciones que hasta el momento no se habían percibido. La codificación representa una determinada dimensión de la realidad tal como lo viven los individuos, y esta dimensión deben analizarla en un contexto distinto a aquel en el cual la experimentan. La codificación, de este modo transforma lo que era una forma de vida en el contexto real, en un *objetum* en el contexto teórico. Más que recibir información acerca de éste o aquel hecho, los educandos analizan aspectos de su propia experiencia existencial representada en la codificación (1990: 72-73).



²⁴ *Codificación* se refiere alternativamente al hecho de imaginar, o a la imagen en sí, de algún aspecto significativo de la realidad concreta del educando (por ejemplo, las viviendas de los barrios pobres). Como tal se convierte tanto en un objeto del diálogo educador-educando como en el contexto para introducir la palabra generativa (1990: 72).



²⁵ Por eso mismo, no hay manera de hablarse en subjetividad en las comprensiones objetivistas, mecanicistas, ni tampoco en las subjetivistas de la historia. Sólo en la historia como posibilidad y no como determinación se percibe y se vive la subjetividad en su relación dialéctica con la objetividad. Al percibir y vivir la historia como posibilidad, experimento plenamente la capacidad de comparar, de enjuiciar, de escoger, de decidir, de emprender un derrotero nuevo. Y así moralizan el mundo mujeres y hombres, pudiendo, por otra parte, convertirse en trasgresores de su propia ética. Escoger y decidir, actos del sujeto, de los que no podemos hablar en una concepción mecanicista de la historia, de derechas o de izquierdas, y si entendiéndolos como un tiempo de posibilidad, que subrayan necesariamente la importancia de la educación. De la educación que, sin que nunca pueda ser neutra, puede estar tanto al servicio de la decisión, de la transformación del mundo, de la inserción crítica en él, como al servicio de la inmovilización, de la permanencia posible de las estructuras injustas, de la acomodación de los seres humanos a la realidad, considerada intocable. Por eso, hablo de la educación o de la formación, nunca del puro entrenamiento (2001: 68-69).

²⁶ Si pienso, por ejemplo, que la ideología dominante “vive” dentro de nosotros y también controla la sociedad fuera de nosotros. Si esa dominación interna y externa fuera completa, definitiva, nunca podríamos pensar en la transformación social. Pero la transformación social es posible porque la conciencia no es un espejo de la realidad, un simple reflejo, sino que es reflexiva y reflectora de la realidad. En tanto seres humanos conscientes, podemos descubrir *cómo* nos condiciona la ideología dominante. Podemos distanciarnos de nuestra época, y podemos aprender, por ello, cómo liberarnos mediante la lucha política en la sociedad. ¡Podemos luchar para ser libres precisamente porque sabemos que no lo somos. Por eso podemos pensar en la transformación (2014: 34).



²⁷ Con relación al problema del cuerpo, subrayando incluso- y tú lo hiciste muy bien- que finalmente el cuerpo es lo que yo hago, o tal vez mejor, lo que yo hago hace mi cuerpo. Lo que creo fantástico en todo eso es que mi cuerpo consciente está siendo porque hago cosas, porque actúo, porque pienso. La importancia del cuerpo es indiscutible; el cuerpo se mueve, actúa, rememora la lucha de su liberación, el cuerpo finalmente desea, señala, anuncia, protesta, se curva, se yergue, dibuja y rehace el mundo. Ninguno de nosotros, ni tú, estamos aquí diciendo que la transformación se hace a través del cuerpo individual. No, porque el cuerpo también se constituye socialmente. Pero, sucede que él tiene una importancia enorme. Y su importancia tiene que ver con una cierta sensualidad. Y te confieso: no creo en ninguna revolución que niegue el amor, que sitúe la cuestión del amor entre paréntesis. En eso soy guevariano, Che-guevariano. El amor y la revolución están casados. Hay mucha sensualidad que el cuerpo guarda y explicita, unido incluso a la capacidad cognoscente. Creo un absurdo separar el acto riguroso de saber el mundo de la capacidad apasionada de saber. Yo me apasiono no sólo por el mundo sino por el propio proceso curioso de conocer el mundo (1997: 107).



²⁸ La educación que, para ser verdaderamente humanista, tiene que ser liberadora, no puede, por lo tanto, manipular. Una de sus preocupaciones básicas debe ser la profundización de la toma de conciencia, que se opera en los hombres, cuando actúan, cuando trabajan. Esta profundización de la toma de conciencia que se hace a través de la concientización, no es, y jamás podrá ser, un esfuerzo de carácter intelectualista, ni tampoco individualista. No se llega a la concientización por una vía psicologista, idealista, o subjetivista, como tampoco se llega a ella, por medio del objetivismo. Así la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en cuanto trabajan, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también solamente ahí puede instaurarse la concientización. La toma de conciencia, como una operación propia del hombre, resulta, como vimos de su confrontación con el mundo, con la realidad concreta, que se le presenta como una objetivación. Toda objetivación implica una percepción que, a su vez se encuentra condicionada por la propia realidad. (1970: 87-8).

²⁹ Con respecto de si el discurso económico es un acto productivo respecto de los actos de alfabetización, diría que una pedagogía crítica deberá estimular a los estudiantes a reflexionar. Dado que por su propia naturaleza ésta deberá ser crítica, los educandos empezarán a comprender la relación entre muchos discursos diferentes. En último análisis, estos discursos están interrelacionados. El discurso productivo, y el que acompaña o trata sobre él, siempre acaban cruzándose en algún nivel. El problema de comprender la cultura en la cual se desarrolla la educación no puede ignorar la presencia y la influencia de la producción económica (1997: 67-8).



³⁰ La dimensión oral de la alfabetización es importante aun cuando se desarrolle en una cultura como la de Norteamérica, cuya memoria es preponderantemente escrita, y no oral, como por ejemplo la de África. Considerando estos diferentes momentos, que se han desarrollado a través de milenios, y considerando también la experiencia moderna, no resulta viable separar el proceso de alfabetización del proceso productivo de la sociedad. Lo ideal es un enfoque concomitante mediante el cual la alfabetización se despliega en varios entornos, como por ejemplo el lugar de trabajo. Pero aun cuando no pueda desarrollarse en diferentes entornos, creo que es importante diferenciar lo que sucede en el proceso económico del mundo, de lo que sucede en el proceso discursivo (1997: 67).



³¹ Muchos o muchas de los que en los años setenta, a veces por carta me decían: “Reconozco la falta de presencia marxista en sus análisis, el desconocimiento por parte de usted de que “la lucha de clases es el motor de la historia”. Creo, sin embargo -y esas personas eran más cuerdas- que podemos aprovechar algo de lo que usted dice “reescribiendo a usted marxistamente”. Muchos y muchas de los que así se expresaban hoy se insertan, lamentablemente, en el “pragmatismo realista” en el que ni siquiera reconocen a las clases sociales caminando por las *favelas*, por los *arrabales*, por las ciudades perdidas, por las avenidas de América Latina. Recorrí gran parte de *Australia* así. Discutí con trabajadores de fábricas, con los llamados “aborígenes”, por uno de cuyos grupos fui recibido en reunión especial, debatí con profesores y alumnos universitarios, con grupos religiosos, protestantes y católicos. Entre éstos, no importa que fueran católicos o protestantes, el tema generador era la Teología de la Liberación. Su importancia. La superación que proponía de la *acomodación* y la *inmovilidad* por la comprensión del significado profundo de la presencia del hombre y de la mujer en la historia, en el mundo. En el mundo a ser recreado siempre como condición para ser un mundo y no un puro *soporte* sobre el cual posarse (1993: 172-173).

³² Una vez inaugurada la realidad revolucionaria, la concienciación continúa siendo indispensable. Constituye el instrumento mediante el cual se expulsan los mitos culturales que persisten en el pueblo a pesar de la nueva realidad. Es, además, una fuerza que se opone a la burocracia, que amenaza con sofocar la visión revolucionaria y dominar al pueblo en nombre de la propia libertad. Finalmente, la concienciación es una defensa frente a otra amenaza: una mistificación potencial de la tecnología que la nueva sociedad necesita para transformar atrasadas infraestructuras. Existen dos direcciones posibles para la conciencia popular transitiva. La primera es evolucionar desde un estado de conciencia ingenuo hasta el nivel de conciencia crítica, “el máximo de conciencia potencial” de *Goldman*. La segunda es la distorsión del estado transitivo de conciencia según la modalidad patológica, la de la conciencia fanática o “irracional”. Esta forma tiene su carácter mítico que reemplaza el carácter mágico de los estados de conciencia semiintransitivo y transitivo ingenuo. La

“masificación” -fenómeno de sociedades de masas- se origina en este nivel. La sociedad de masas no debe asociarse con la aparición de las masas en el proceso histórico, según podría parecerle a un ojo aristocrático. Es cierto que la aparición de las masas, con sus exigencias y demandas, les otorga una presencia en el proceso histórico; no importa cuán ingenua sea su conciencia, es un fenómeno que acompaña a la ruptura de las sociedades cerradas bajo el impacto de los primeros cambios infraestructurales. Sin embargo, la sociedad de masas se produce mucho más tarde. Aparece en sociedades complejas, altamente tecnologizadas. Para funcionar, estas sociedades necesitan especialidades, que se convierten en especialismos, y racionalidad, que degenera en un irracionalismo generador de mitos. A diferencia de las especialidades a las que nos oponemos, los especialismos estrechan el área de conocimiento de tal modo que los así llamados especialistas pierden generalmente la capacidad de pensar. Dado que han perdido la visión de conjunto de la cual su especialidad es sólo una dimensión, no pueden pensar correctamente el área de su especialización. De modo similar, la racionalidad resulta básica para la ciencia y la tecnología desaparece bajo los efectos extraordinarios de la misma tecnología, y su lugar es ocupado por el irracionalismo generador de mitos. Tratar de caracterizar al hombre como un tipo superior de robot es un ejemplo de dicho irracionalismo (1990: 106).



³³ Una mistificación de la concienciación sea en *América Latina* o en cualquier otro sitio, sea en manos astutas o ingenuas, antes que una ayuda al proceso de liberación, constituye un obstáculo para el mismo. Por una parte, es un obstáculo porque al despojar a la concienciación de su contenido dialéctico y convertirla en una panacea la coloca, como ya hemos visto, al servicio de los opresores. Por otro lado, constituye un obstáculo porque una desfiguración idealista de este tipo lleva a muchos grupos latinoamericanos, especialmente entre la juventud, a caer en el error, opuesto de un objetivismo mecánico. Al reaccionar contra el subjetivismo alienante que causa esta distorsión, acaban negando el rol de la conciencia en la transformación de la realidad y, por tanto, negando también la unión dialéctica entre la conciencia y el mundo. “...no es posible modificar la conciencia al margen de la praxis. Pero es necesario recalcar que el tipo de praxis a través del cual se modifica la conciencia no consiste sólo en acción, sino en acción y reflexión. De este modo, existe una unidad entre la práctica y la teoría por la cual ambas se construyen, se formulan y reformulan en movimiento constante entre práctica y teoría para volver a una nueva práctica. La praxis teórica es la que se produce cuando nos alejamos de la praxis alcanzada (o de aquella en curso) para verla con mayor claridad. De este modo, la praxis teórica sólo es auténtica cuando mantiene el movimiento dialéctico entre sí misma y aquella praxis que se llevará a cabo en un contexto en particular. Estas dos formas de praxis son momentos inseparables del proceso mediante el cual alcanzamos la comprensión crítica. En otras palabras, la reflexión es real cuando, como insiste *Sastre*, nos devuelve la situación concreta en la cual actuamos. Por lo tanto, la concienciación asociada a la alfabetización, debe ser un intento crítico de revelar la realidad, y no mera cháchara alienante. Es decir, debe estar relacionada con la inserción política. No existe concienciación si no finaliza en la acción consciente de los oprimidos en tanto clase social explotada, que lucha por la liberación. Lo que es más, nadie puede concienciar a otro. El educador y el pueblo se conciencian juntos, gracias al movimiento dialéctico que relaciona la reflexión crítica sobre la acción pasada con la lucha que continúa”. (1990:132-133).



³⁴ El desafío de la magnitud de esta tarea -el proceso de concienciación- implica el deber de distanciarme del objeto de mi reflexión. Me parece que la primera pregunta de ese autocuestionario apunta en parte a la autorreintegración, centrada en la misma palabra *concienciación*, que se origina en la palabra *conciencia*. La comprensión del proceso de concienciación y su práctica está directamente vinculada a la propia comprensión de la conciencia en sus relaciones con el mundo. Si adoptase un marco de referencia mental idealista, separando la conciencia de la realidad. Entonces, la transformación de la realidad se produciría por una transformación de la conciencia. Si adoptase una actitud mental mecanicista, estableciendo una dicotomía similar entre conciencia y realidad, estaría pensando en la conciencia como un espejo que simplemente refleja la realidad. En cualquiera de ambos casos, estaría negando la concienciación que existe sólo cuando no me limito a reconocer, sino que también experimento con la dialéctica que existe entre objetividad y subjetividad, realidad y conciencia, práctica y teoría. Nuestra conciencia como totalidad siempre consiste en un comprender algo respecto a lo cual se tiene alguna intención. La autoconciencia de los seres humanos implica una conciencia de las cosas, un mundo real concreto en el que las personas se perciben como seres históricos en una realidad que aprenden a través de su capacidad de pensar. El conocimiento de la realidad es esencial para desarrollar la autoconciencia y un subsiguiente aumento de conocimiento. Pero

de si ha de ser auténtico, este acto de conocimiento siempre exige el descubrimiento de su objeto. Esto no se produce en aquella dicotomía entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría (1990: 106).



³⁵ Tal vez esta mistificación de métodos y técnicas, y, de hecho, una reducción de la concienciación a ciertos métodos y técnicas utilizadas en América Latina en la alfabetización de adultos. Esto daría en parte cuenta de algunas de las afirmaciones que a veces escucho caracterizando la concienciación como una especie de exotismo tropical, una entidad típicamente tercermundista. La gente habla de la concienciación como un objetivo inviable para “sociedades complejas”, como si las naciones del tercer mundo no fuesen complejas, a su modo. Para no volver a analizar la presencia del tercer mundo en el cuerpo del primer mundo, ni la presencia de éste en la intimidad de aquel, quiero simplemente destacar que, puesto que se trata de un fenómeno humano, la concienciación no es simplemente un privilegio del tercer mundo (1990: 169).



³⁶ La concienciación es un proyecto conjunto puesto que se desarrolla en un hombre que se encuentra entre otros hombres, hombres unidos por su acción y su reflexión sobre esa acción y sobre el mundo. De este modo, los hombres juntos alcanzan el estado de claridad perceptiva que *Goldman* denomina el “máximo de conciencia potencial” y que se encuentra más allá de la “conciencia real” (1990: 103).



³⁷ Es sobre todo la conciencia que corresponde a las colectividades que *Fernando de Azevedo* llama “delimitadas” y “dobladadas sobre sí mismas” (Azevedo, 1958, I, p. 34). Al hombre intrasitivamente consciente se le escapa la aprehensión de problemas que están más allá de su estrecha esfera biológicamente vital. Es una conciencia que no percibe ni puede percibir, por lo menos claramente, lo que hay en las acciones humanas de respuesta a desafíos y cuestiones que la vida presenta al hombre. O mejor, la conciencia intransitiva implica una incapacidad de captación de gran número de cuestiones que se le presentan (2001: 34-35).



³⁸ En la medida en que realmente el hombre se comporta basado más en la emocionalidad que en la razón, su comportamiento no conduce al compromiso porque se hace “acomodadamente”. Lo que caracteriza el comportamiento es la capacidad de elección, resultado de una especial flexibilidad que lleva al hombre a esa elección por la posibilidad de comparar. Sin embargo, la capacidad de escoger exige un tenor de racionalidad o de criticidad inexistente en la conciencia intransitiva. Cuando no del todo inexistente, apenas existente. La casi ausencia de compromiso con la existencia a que nos referimos, característico de la conciencia intransitiva, se manifiesta así en una mayor dosis de “acomodación” del hombre que de “concordancia”. De acostumbramiento. De emocionalidad. Pero cuando la dosis de “acomodación” es mayor todavía y el comportamiento del hombre se hace más incomprometido es en la masificación. Esto es porque aquí hay una regresión o distorsión del tenor de razón obtenido con la promoción de la conciencia intransitiva a la transitivo-ingenua. Regresión o involución de ese tenor de racionalidad a una forma altamente deshumanizada por el reforzamiento de lo pasional. Pasionalidad a la que también, paradójicamente, se puede llegar por una superracionalidad que lleva al hombre a posiciones míticas. En la masificación, la enajenación asume proporciones más amplias y profundas que en la intransitivación. Es la “conciencia fanatizada” de *Marcel* (2001: 37).



³⁹ Es importante afirmar que, al intentar el análisis de las diferentes “posiciones” que el hombre parece venir asumiendo frente a su “circunstancia”, no admitimos propiamente una graduación de mentalidad: una alogicidad y una logicidad sino un predominio de perspectivas (2001: 32)



⁴⁰ No puede haber concienciación del pueblo sin una denuncia radical de las estructuras deshumanizadoras, acompañadas por la proclamación de una nueva realidad que deben crear los hombres. La derecha no se puede desenmascarar, ni puede

auspiciar los medios para que el pueblo la desenmascare más allá de lo que está dispuesta aceptar. Su propia conciencia tiende a crecer a partir de la mayor claridad de la conciencia popular, pero esta forma de concienciación no se puede convertir en una praxis que genere la concienciación del pueblo. No puede haber concienciación sin denuncia de las estructuras injustas, lo cual no se puede esperar de la derecha. Tampoco puede existir concienciación popular para la dominación. La derecha sólo inventa nuevas formas de acción cultural para la dominación (1990: 103- 104).



⁴¹ La ciencia es histórica porque nosotros la inventamos. Y, obviamente, en la medida en que la ciencia es histórica, tiene historicidad: el conocimiento elaborado hoy no es una copia fiel del conocimiento de ayer, ni tampoco el punto final de ese conocimiento. Mañana habrá conocimientos que explicarán lo no científico más conocido de hoy. De igual modo, lo que ahora es ciencia, algún día dejará de serlo (2018: 125).



⁴² Jim y Andra, mis queridos pastores alemanes, también ven y contemplan las *jabuticabras* (árbol nativo de Brasil, de la especie *Myrciaria caudiflora*, de flores albas y hojas pequeñas. Presenta la particularidad de que, sobre su liso tronco, aparecen los frutos, deliciosas bayas negras. (T). del patio de nuestra casa, en cuya sombra acostumbran protegerse de las tardes calurosas de Sao Paulo. Posiblemente Jim y Andra no ven más que eso. No deben establecer, por ejemplo, ninguna relación entre las frutas que los árboles producen y las aves que, en cierto momento del año, se deleitan con ellas y nos deleitan con sus cantos y su algarabía. Jim y Andra no tendrán, con la floración de las *jabuticabras*, una señal de cambio de estación. Las estaciones para ellos quedan a nivel de sensibilidad pura del frío o del calor, pero no tiene nombre con qué referirse a ellas. Jim y Andra no hablan. Yo no sólo veo y contemplo el árbol, sino que tengo la memoria de otros árboles que puedo entender a través de los que veo. Yo no sólo digo árbol, sino que tengo el concepto de árbol (1997: 131-132).



⁴³ Una vez más, la curiosidad, como inquietud investigadora, como inclinación al descubrimiento de algo, como pregunta, verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que suscita la alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hemos hecho, añadiéndole algo que si hacemos. Como manifestación presente ante la experiencia vital, la curiosidad humana se construye y reconstruye histórica y socialmente. Dado que la promoción desde la ingenuidad a la crítica no se da de forma automática, una de las tareas principales de la práctica educativa progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que nos podemos defender de “irracionalismos” derivados de un cierto exceso, pero, esta consideración no encierra ningún impulso falsamente humanista de negación de la tecnología y de la ciencia. ...contrario, es una consideración que, por una parte, no diviniza la tecnología, pero, por otra, no la demoniza, de quien la mira o incluso la examina de forma críticamente curiosa (2001: 11711-8).



⁴⁴ En el marco de la concepción crítica que aquí exponemos, el acto de mirar implica otro, el de “admirar” Admiramos, y al mirar profundamente aquello que admiramos, vemos internamente y desde dentro; esto nos hace ver. Según la concepción ingenua (nuestro modo “indefenso” de afrontar la realidad) nos limitamos a mirar, pero no podemos ver porque no admiramos lo que miramos en su intimidad (que nos lleva a ver lo que simplemente mirábamos). Es, por lo tanto, importante que admiremos las palabras de nuestro tema en cuestión para que al mirarlas desde dentro podamos reconocer que no debería considerárselas como un mero cliché. Este tema no es un *slogans*; es un problema en sí mismo e implica un desafío. Si nos limitamos a mirar estas palabras y permanecemos en su periferia, nos estaremos refiriendo a un mensaje como una “idea preconcebida”. Pero si analizamos este mensaje críticamente en su esencia podemos separar las partes que lo constituyen. Dividir la realidad en sus componentes nos permite volver a la totalidad con una comprensión más profunda de su significado. El hecho de admirar, de mirar por dentro, de dividir la totalidad para volver a mirar lo que se ha admirado (es decir, acercarse a la totalidad y regresar desde ella a sus partes) pueden ser actos separados sólo cuando la mente tiene que pensar en abstracto, para llegar a lo concreto. En realidad, estos son actos que se incluyen mutuamente (1990: 59-60).



⁴⁵ Para entender los niveles de conciencia, debemos concebir la realidad histórico-cultural como una superestructura en relación a la infraestructura. Por lo tanto, trataremos de discernir, en términos relativos más que absolutos, las características fundamentales de la configuración histórico-cultural a la que corresponden dichos niveles. Nuestra intención no es tratar de hacer un estudio de los orígenes y evolución de la conciencia, sino hacer un análisis introductorio concreto de los niveles de conciencia en la realidad de América Latina. Esto no invalida un análisis de ese tipo para otras áreas del tercer mundo, ni para aquellas áreas de las metrópolis que se identifican con el tercer mundo en tanto “áreas de silencio”. (1990: 90). (N P E)

⁴⁶ La cultura del silencio es una de las categorías más importantes en el pensamiento freiriano según la cual no existen ignorantes ni sabios absolutos, de la misma forma que la cultura no puede ser determinada por la pertenencia a una clase social: la cultura no es atributo exclusivo de la burguesía, los llamados “ignorantes” en las concepciones clásicas son para *Freire* hombres y mujeres cultos, a los que se les ha negado el derecho a expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”. Probablemente es el manejo que *Freire* da actualmente a esta categoría en donde podemos distinguir con mayor nitidez la influencia de África en el pensamiento freiriano. Si bien, ante un análisis crítico de la cultura popular, inmersa en una totalidad histórica, es incuestionable la vinculación dialéctica entre cultura, historia y política, en África esta vinculación es casi palpable, se siente, se vive. A ello se debe precisamente que uno de los mayores estudios sobre la cultura, desde un enfoque histórico-dialéctico, haya sido hecho por el africano, *Amílcar Cabral*. En los primeros escritos realizados por *Cabral* existe una extraordinaria coincidencia con los trabajos de *Paulo Freire*; en los dos pensadores se distingue esa maravillosa sensibilidad histórico-política ante el problema de la cultura, resultado de un proceso de conocimiento crítico de la situación de los explotados y que permita abrir los ojos ante una realidad antes ignorada: es la “cultura del silencio” en donde se encuentran las semillas de la lucha por la liberación popular. La “cultura del silencio” como categoría esencial en la educación liberadora, tiene un carácter de clase, históricamente determinado y por ello su conocimiento debe posibilitar su transformación en una cultura de liberación, dejar de ser una de las formas de lucha más ignoradas para asumir el papel dinámico en la construcción de una nueva sociedad. Esta categoría, pilar del pensamiento freiriano, es desarrollada en forma implícita y en toda su magnitud en el ensayo que Paulo Freire nos presenta la alfabetización en la república de *Sao Tome e Principe* (1984: 14-15).



⁴⁷ La infraestructura de la sociedad dependiente es moldeada por la voluntad de la sociedad dominante. Por lo tanto, la superestructura resultante refleja la inautenticidad de la infraestructura. Mientras que la metrópolis puede absorber sus crisis ideológicas a través de mecanismos de poder económico y una tecnología latamente desarrollada, la estructura dependiente es demasiado débil como para soportar la más ligera manifestación popular. Esto da cuenta de la frecuente rigidez de la estructura dependiente. La sociedad dependiente es por definición, una sociedad silenciosa. Su voz no es auténtica, sino el mero eco de la voz de la metrópolis: en cualquier nivel, la metrópolis habla, la sociedad dependiente escucha. El silencio de la sociedad-objeto respecto de la sociedad rectora se repite en las relaciones que existen dentro de la primera como tal. Sus élites de poder, silenciosas de cara a la metrópolis, silencian a la vez a sus propios miembros. Sólo cuando los miembros de una sociedad dependiente se desprenden de la cultura del silencio y acceden a su derecho a hablar -es decir, sólo cuando los cambios estructurales radicales transforman la sociedad dependiente- puede una sociedad de este tipo, como conjunto, dejar de permanecer en silencio respecto de la sociedad rectora (1990: 91-92).



⁴⁸ Existe otro aprendizaje demasiado importante pero también demasiado difícil de hacer, principalmente en sociedades altamente complejas como la norteamericana. Me refiero al aprendizaje de la comprensión crítica por parte de las llamadas minorías de su propia cultura no se agota en las cuestiones de raza y de sexo, sino que exige también la comprensión en ella del corte de clase. En otras palabras, el sexo solo no explica todo. La raza sola tampoco. La clase sola tampoco. La discriminación racial no puede, bajo ningún concepto, ser reducida a un problema de clase como el sexismo. “Por otro lado, y no obstante lo cual, sin el corte de clase yo, al menos, no entiendo el fenómeno de la discriminación racial ni sexual en su totalidad, ni tampoco el de las llamadas minorías en sí mismas. Además del color de la piel, de la diferenciación sexual, existe también el “color” de la ideología. La multiculturalidad es otro problema serio que igualmente no escapa a este tipo de análisis. La multiculturalidad no se constituye en la yuxtaposición de las culturas, mucho menos en el poder exacerbado de una sobre las otras, sino en la libertad conquistada, en el derecho asegurado a moverse cada cultura, con respecto a la

otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo de ser diferente, de ser cada una “para sí”, único modo como se hace posible que crezcan juntas, y no en la experiencia de la tensión permanente provocada por el todopoderosísimo de una sobre las demás, privadas de ser” (1993: 148-149).



⁴⁹ En estos días estoy terminando un libro nuevo con ideas viejas, donde trato este tema de la formación docente y donde resalto dos o tres saberes o máximas que creo deben formar parte del bagaje de todo profesor o profesora. Una de estas máximas, que me acompaña desde hace tiempo, es la que sostiene: cambiar es difícil, pero es posible. ¿Qué testimonio podría dar a los jóvenes si mi posición frente al mundo fuera la de quien está convencido de que nada puede ser hecho, que nada puede ser cambiado? Yo diría que en ese caso es mejor que abandone el magisterio, que intente sobrevivir de alguna otra manera. Nadie puede dar clases sin tener la convicción de lo que hace. No puede decir: yo soy simplemente un técnico, distante del mundo, de la historia. No solamente debo dar testimonio de mi voluntad de cambio, sino que además debo demostrar que, en mí, más que una creencia, es una convicción. Si no soy capaz de dar testimonio de mis convicciones pierdo mi base ética y soy pésimo educador porque no sé transmitir el valor de la transformación (2013: 43-44).

⁵⁰ Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tomarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalineada. A través de ella, que provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se va reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que compromete. La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, asilado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres. La reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracto, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa. “La conciencia y el mundo -señala *Sartre*- se dan al mismo tiempo: exterior por esencia la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella (1970: 88-89).



⁵¹ Para desarrollar el concepto de alfabetización crítica en forma conjunta con las nociones teóricas de narrativa y entidad, es importante que el conocimiento, los valores y las prácticas sociales que constituyen el relato/narración de la escolaridad sean entendidos como encarnación de determinados intereses y relaciones de poder referentes a cómo se debería pensar, vivir y actuar en relación con el pasado, el presente y el futuro. En el mejor de los casos, una teoría de alfabetización crítica necesita desarrollar prácticas pedagógicas por las cuales el esfuerzo de encontrar el sentido a la propia vida reafirma y prolonga la necesidad de educadores y educandos de recuperar su propia voz para poder volver a relatar la propia historia, y, al hacerlo, “analizar y criticar la historia que les ha contado, en comparación con al que han vivido. Sin embargo, esto significa algo más que volver a relatar y comparar historias (1997: 38-39).



⁵² Estas dos maneras, erróneas, de considerar al hombre, y de explicar su presencia en el mundo, y su papel en la historia, origina a su vez, concepciones falsas de la educación. Una que, partiendo de la negación de toda realidad concreta y objetiva, afirma que la conciencia es la creadora exclusiva de la propia realidad concreta. Otra que, negando prácticamente la presencia del hombre, como un ser de transformación del mundo, lo subordina a la transformación de la realidad, que se daría sin su participación. Se equivocan, tanto el idealismo, al afirmar que las ideas, separadas de la realidad, gobiernan el proceso histórico, como el objetivismo mecanicista que, transformando a los hombres en abstracciones, les niega la presencia decisiva en las transformaciones históricas. En verdad, una educación fundada en una u otra de estas formas de negar al hombre, no conduce a cosa alguna. Es preciso verlo, por lo tanto, en su interacción con la realidad, que siempre, percibe y sobre la cual ejerce una práctica transformadora (1973: 86).



⁵³ En la tercera Tesis sobre Feuerbach, *Marx* dice: “La teoría materialista de que los hombres son productos de las circunstancias y de la educación, y, por tanto, los hombres modificados son productos de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias son precisamente transformadas por los hombres, y que el propio educador precisa ser educado”. (*Marx-Engels: Obras escogidas*, Ediciones Progreso, Moscú, 1966. Tesis sobre Feuerbach III, ps. 404-405). (1973: 85).

⁵⁴ Dejemos claro, desde luego, que el objeto de esta carta no es tratar todo el conjunto de las relaciones que ensayamos y en qué nos involucramos diariamente sino algunas de ellas, que están englobadas en las que se dan entre el contexto concreto y el teórico, en relación el uno con el otro. Creo que una de las afirmaciones que es preciso hacer es que la relación en sí, ya sea en el mundo animado o en el inanimado, es una condición fundamental de la propia vida y de la vida con su contrario. Sin embargo, somos los únicos seres capaces de ser objeto y sujeto de las relaciones que trabajamos con los otros y con la historia que hacemos que no hacemos y rehace. Las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente percibidas, pero hay en nosotros una conciencia de estas relaciones en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivió con el mundo (1996: 112-113).



⁵⁵ Con el fin de ir más allá de una pedagogía que sugiere que todas las historias son inocentes, es importante analizarlas en lo que se refiere al interés y los principios que las estructuran e interrogarlas como parte de un proyecto político (en el sentido más amplio) que sea capaz de habilitar o debilitar los valores y las prácticas en los que se basan los cimientos de la justicia social, la igualdad y la comunidad democrática. En su sentido más radical, la alfabetización crítica implica hacerse presente como parte de un proyecto moral político que enlace la producción de sentido con la posibilidad de ser de la entidad humana, la comunidad democrática y la actividad social transformadora (1997: 39).



⁵⁶ La tarea de una teoría de alfabetización crítica consiste en ampliar la concepción acerca del modo en que los educadores logran producir, sostener y legitimar el sentido y la experiencia en las aulas. Más aún: una teoría así requiere una comprensión más profunda de la manera en que el marco de condiciones más amplio del Estado y la sociedad genera, negocia, transforma e influye sobre las condiciones de enseñanza, de forma que permita o impida que los educadores se comporten de modo crítico y transformador. Resulta igualmente importante desarrollar, como premisa central de la alfabetización crítica, la noción de que el conocimiento no es generado únicamente por los expertos, los especialistas, los administradores escolares y los educadores. Tal como dijimos antes, la producción de conocimiento es un acto relacional. Para los educadores, esto significa mostrarse sensible a las condiciones históricas, sociales y culturales concretas que contribuyen a modelar las formas de conocimiento y significado con que los educadores llegan a la escuela (1997: 38).



⁵⁷ La gente joven necesita saber que la existencia humana es una experiencia de lucha. Es importante hacer notar como la lucha, e incluso la violencia, está presente en toda experiencia humana. Al esculpir la piedra, el escultor rompe el equilibrio del ser de la piedra, el escultor rompe el equilibrio del ser de la piedra, hay cierta violencia creativa allí. En último análisis, la existencia humana es una existencia conflictiva. La cuestión es cómo hacer para que la experiencia humana sea cada vez más una experiencia "gentificada", de gente, de personas, de sujetos, no de objetos. Y esto no se logra sin pelea, sin esperanza, sin tenacidad y sin fuerza (2013: 55).

⁵⁸ Por contraste, aquellos que emplean la acción cultural como estrategia para mantener su dominación sobre el pueblo no pueden hacer otra cosa que adoctrinarlo según una versión mitificada de la realidad. Al hacerlo, la derecha subordina la ciencia y la tecnología a su propia ideología, utilizándolas para difundir información y prescripciones en su esfuerzo por adaptar a las personas a la realidad que los “medios de comunicación” definen como adecuada. (1990:104).



⁵⁹ La concienciación se refiere al proceso mediante el cual los hombres, no como receptores, sino como sujetos de conocimiento, alcanzan una conciencia creciente tanto de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad para transformar dicha realidad (1990: 85).



⁶⁰ Otra de las convicciones propias del docente democrático consiste en saber que enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, desarrollando la curiosidad y tomándola cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. Al docente no le cabe transmitir el conocimiento, sólo le cabe proponer al alumno elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado. La complejidad de la práctica educativa es tal, que nos plantean la necesidad de considerar todos los elementos que puedan conducir a un buen proceso educativo, nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa auténtica no podría darse. Y digo esto porque las virtudes y las condiciones propicias a la buena práctica educativa no caen hechas del cielo. No hay un Dios que envía virtudes de regalo, no hay una burocracia divina encargada de distribuir virtudes (2004: 46-47).



⁶¹ Saberes y virtudes que deben ser creadas, inventadas por nosotros. Nadie nace generoso, crítico, honrado o responsable. Nosotros nacemos con estas posibilidades, pero tenemos que crearlas, desarrollarlas y cultivarlas en nuestra práctica cotidiana. Somos lo que estamos siendo. La condición para que yo sea es que este siendo. Cada uno es un proceso y un proyecto y no un destino (2004: 47).



⁶² Inmersos en lo cotidiano, marchamos en él, en sus “calles”, en sus “calzadas”. Sin mayores necesidades de indagar sobre nada. En lo cotidiano, nuestra mente no opera en forma epistemológica. Si continuamos un poco, en el análisis de lo cotidiano... como objeto de nuestra curiosidad fue necesario que lo hiciésemos fuera de la experiencia de lo cotidiano. Fue preciso que emergiésemos de ella para entonces “tomar distancia “de ella o de la manera en que nos movemos en el mundo en nuestras mañanas. También es interesante observar que es en la operación de “tomar distancia “del objeto cuando nos “aproximamos” a él. La “toma de distancia” del objeto es la “aproximación” epistemológica que hacemos a él. Sólo así podemos “admirar” el objeto, que en nuestro caso es la *mañana*, en cuyo tiempo analizamos el modo en que nos movemos en el mundo. En los dos casos referidos aquí me parece fácil percibir la diferencia sustantiva de la posición que ocupamos, como “cuerpos conscientes”, al movernos en el mundo. En el primer caso, aquel en que me veo de acuerdo con el relato que yo mismo hago sobre cómo me muevo en la mañana, y en el segundo, en que me percibo como sujeto que describe su propio moverse. En el primer momento, el de la experiencia de lo y en lo cotidiano, mi cuerpo consciente se va exponiendo a los hechos sin que, interrogándose sobre ellos, alcancen su “razón de ser”. Repito que ese saber -porque también existe- es el hecho de la pura experiencia. En el segundo momento, en el que nuestra mente opera de forma epistemológica, el rigor metodológico con que nos aproximamos al objeto, habiendo “tomado distancia” de él, vale decir, habiéndolo objetivado, nos ofrece otro tipo de saber. Un saber cuya exactitud proporciona al investigar o al sujeto cognoscente un margen de seguridad que no existe en el primer tipo de saber, el del sentido común” (1994:137-138).



⁶³ Lo que me parece trágico es que nuestras universidades casi nunca pueden dedicarse a la investigación en tanto que producción de conocimientos, a veces por falta de recursos, a la que se suma la ausencia de cuadros competentes, a veces por ambas razones, y tampoco se afirme como centros en los que el conocimiento del conocimiento existe, esto es, el acto de enseñar, se dé rigurosa y seriamente. Sólo así, inclusive, sería posible formar personas que luego se comprometiesen en investigaciones de alto nivel. El papel de la universidad, progresista o conservadora, es vivir seriamente los momentos de ese ciclo. Es enseñar, es formar, es investigar. Lo que distingue a la universidad conservadora de una progresista jamás podrá ser el hecho de que una enseñe e investigue y la otra no haga nada (1996: 51- 152).

⁶⁴ Los educadores progresistas precisan convencer de que no son meros docentes -eso no existe- puros especialistas de la docencia. Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales. Es necesario desenmascarar la ideología de ciertos discursos neoliberal a veces llamado modernizador que hablado del tiempo histórico actual trata de convencernos de que así es la vida. Los más capaces organizan el mundo, producen; los menos capaces sobreviven. Y de que “esa historia de sueños, de utopía y de cambio radical” lo único que hace es dificultar el *trabajo incansable* de los que realmente producen. Dejémoslos trabajar en paz sin los trastornos que les ocasionan nuestros discursos soñadores y un día habrá un gran excedente para distribuir entre todos. Este discurso inaceptable contra la esperanza, la utopía y el sueño es el que defiende la preservación de una sociedad como la nuestra que funciona para una tercera parte de la población, como si fuese posible soportar por mucho tiempo semejantes diferencias. Lo que me parece que el nuevo tiempo nos plantea es la muerte del sectarismo, pero ña vida de la radicalidad (1994: 87-88).



⁶⁵ La conclusión de los debates gira en torno a la dimensión de la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana. Esta adquisición, en una cultura letrada, ya no se hace sólo por vía oral, sino como en las iletradas, a las que le faltan los signos gráficos. De ahí se pasa al debate de la democratización de la cultura con que se abren las perspectivas para iniciar la alfabetización. Todo este debate es sumamente crítico. El analfabeto aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y escribir, se prepara para ser el agente de este aprendizaje. Y consigue hacerlo, en la medida en que la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer. Es el dominio de esas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente. Es una incorporación. Implica no una memorización visual y mecánica de cláusulas, de palabras, de sílabas, incongruentes con un universo existencial -cosas muertas o semimuertas- sino en una actitud de creación y recreación. Implica una autoformación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre frente a su contexto. De ahí que el papel de educador sea, fundamentalmente dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se alfabetiza. Por eso, la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia afuera, por el propio analfabeto, y con la simple colaboración del educador. Por eso es que buscamos un método que fuese también instrumento del educando y no sólo del educador, y que identificarse (como lucidamente observo un joven sociólogo brasileño) el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje (1969: 107-108).



⁶⁶ Obsérvese, una vez más, la conexión entre el procedimiento “asistencializador” de las escuelas normales que rehúyen al máximo la preparación profesional de su alumno y se deleitan con el verbalismo y el academicismo, y la mentalidad inflexiblemente antidemocrática. Nótese cómo a esa mentalidad, inflexiblemente anti o ademocrática, vienen correspondiendo ajustadamente, entre nosotros, las posturas de superposición a la realidad. De distanciamiento de los hechos. De aversión a la investigación. De repudio casi sistemático a las tareas más técnicas, que se extiende a las profesionales. De ahí, tal vez, el sentido no profesional de esas escuelas, transformadoras dolorosamente en “liceos de señoritas”. Es que también ellas están involucradas en nuestra “inexperiencia democrática”. Mareadas, igualmente, por un falso sentido aristocratizado del saber que, entre nosotros, en general, parece seguir todavía relegando a un plano bastardo todo encuentro del estudiante con su realidad concreta. Lo que todavía nos viene deleitando y contradiciendo ciertas dimensiones más ostensibles de nuestra actualidad, en proceso de democratización, es el gusto por la palabra. Por la sabiduría nocional, de que esas escuelas generalmente se nutren y nutren a sus alumnos-maestros. Alumnos-maestros sacrificados, en su formación, por el tipo de mentalidad más rígidamente antidemocrática de nuestra formación cultural, antinómicamente relacionada con la más reciente que viene formándose entre nosotros: la plásticamente democrática. Lo que nos parece importante, tanto aquí como allá, en relación con la escuela primaria, es aprovechar las fuerzas de este nuevo clima cultural y colocar a nuestras escuelas de formación del profesor primario en relación de organicidad con esas fuerzas. Evidentemente, solo así estaremos formando profesores para la nueva escuela que necesitamos (2001: 103).



⁶⁷ En el fondo, la universidad debe girar en torno a dos preocupaciones fundamentales de las que se derivan otras y que tienen ver con el ciclo de conocimiento. Éste, por su lado, cuenta tan sólo con dos momentos que se relacionan permanentemente: uno es el momento en que conocemos el conocimiento existente, ya producido, y el otro es aquel en que producimos el conocimiento nuevo. Aun cuando insista en la imposibilidad de separar mecánicamente estos dos momentos, aunque enfatice que son momentos del mismo ciclo, me parece importante destacar que el momento en que conocemos el conocimiento existente es preponderantemente el de la docencia, el de enseñar y aprender contenidos, y el otro, el de la producción del nuevo conocimiento, es preponderantemente el de la investigación. En realidad, empero, toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia. No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad, así como no existe investigación en cuya marcha no se aprende necesariamente porque se conoce y no se enseña porque se aprende (1993: 183-184).



⁶⁸ Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador (1997: 30).

⁶⁹ ...por qué me niego a proporcionar las así llamadas recetas acerca del “cómo”. Cuando un educador norteamericano lee mi trabajo, si no está necesariamente de acuerdo con todo lo que digo (después de todo sería imposible que así fuese), pero se siente movilizado por el texto, debería comenzar a practicar tratando de comprender críticamente las condiciones en el cual trabajé, más que limitarse a seguir lo que digo. Este educador deberá comprender plenamente las condiciones económicas, sociales, culturales e históricas que condujeron, por ejemplo, a la escritura de *La pedagogía del oprimido*. Los educadores también tienen que investigar todas estas condiciones en sus propios contextos. Cuando se piensa en el contexto que generó *La pedagogía del oprimido* y al mismo tiempo se piensa en el propio contexto, es posible comenzar a recrear *La pedagogía del oprimido*. Si los educadores son fieles a esta reinención radical, comprenderán que insista en que los educandos asuman el rol de sujetos del conocimiento, es decir, de sujetos que adquieren conocimiento junto con el educador, que también es sujeto del conocimiento. Esta es la premisa para adoptar una postura epistemológica, filosófica, pedagógica y política. Una cosa es leer mi trabajo para identificarse con mi posición y decidir si es válida. Pero no se deberá repetir lo mismo que hice yo en mi propia práctica. Básicamente los educadores deben trabajar duro para que los educandos asuman el rol de sujetos del conocimiento y puedan vivir esta experiencia en tanto sujetos. Los educadores y los educandos no necesitan hacer exactamente las mismas cosas que hice yo para poder alcanzar esta experiencia en tanto sujetos. Y esto es así porque las diferencias culturales, históricas, sociales, económicas y políticas que caracterizan a dos o más contextos, es decir, los así llamados valores de una sociedad en particular, comienzan a desempeñar un rol en la definición de la tensa relación que existe entre el educador y el educando. Por eso me niego a escribir un manual de instrucciones que proporcione recetas paso a paso (1989: 137-137).



⁷⁰ Qué bueno sería, en realidad, si trabajáramos metódicamente con los educandos cada dos días, durante algún tiempo que dedicáramos al análisis crítico de nuestro lenguaje, de nuestra práctica. Aprenderíamos y enseñaríamos juntos un instrumento indispensable para el acto de estudiar: el *registro* de los hechos y lo que se adhiere a ellos. La práctica de registrar nos lleva a *observar, comparar, seleccionar y establecer relaciones entre hechos y cosas*. Educadora y educandos se obligarían a anotar diariamente los momentos que más los desafiaron, positiva o negativamente, durante el intervalo entre un encuentro y otro. Además, estoy convencido de que esa experiencia formativa podría hacerse, dentro de un nivel de exigencia adecuando a la edad de los niños, entre aquellos que aún no escriben. Pedirles que hablen de cómo están sintiendo el devenir de sus días en la escuela les permitirá involucrarse en una práctica de la educación de los sentidos. Les exigiría atención, observación, selección de hechos. Con esto desarrollaríamos también su oralidad, que aspirando en sí misma a la siguiente etapa -la de escribir- jamás debe dicotimizarse de ella. El niño que *habla* en condiciones personales normales es aquel que escribe. Si no escribe queda *impedido* de hacerlo, sólo en casos excepcionales imposibilitado” (1994: 91).



⁷¹ Es en este sentido que las experiencias y las prácticas no pueden ser ni importadas ni exportadas. De lo cual se deduce que es imposible satisfacer un pedido orientado a importar prácticas provenientes de otros contextos. ¿Cómo puede una cultura

aprender a partir de otra perteneciente a un modo diferente y con una historia distinta? ¿Cómo puede una sociedad aprender a partir de la experiencia de otra, siendo que es imposible exportar o importar prácticas o experiencias? Cuando formulo estas preguntas no quiero decir que es imposible aprender de la experiencia de los demás. Amílcar Cabral, que amaba la cultura africana, dijo que el respeto por la misma no implica ignorar los elementos positivos de otras culturas, que pueden resultar vitales para el desarrollo de aquella. Cuando hablo de la imposibilidad de exportar prácticas, no estoy negando la validez de prácticas ajenas. Tampoco estoy negando la necesidad de intercambios. Lo que estoy diciendo es que debería reinventarse. Debemos poseer un enfoque crítico de la práctica y de la experiencia que deben ser reinventadas. Este proceso crítico también se puede aplicar a la lectura de libros. ...Lenin llamaba la atención sobre la necesidad de alcanzar una comprensión crítica del momento en que escribió el texto. En nuestro caso, también es necesario entender el momento histórico, político, social, cultural y económico, las condiciones concretas que le llevaron a crear el texto. Por lo tanto, no puedo simplemente utilizar el texto de Lenin y aplicarlo literalmente al contexto brasileño sin reinventarlo, sin reescribirlo (1989: 136-137).



⁷² En cuanto objetos de conocimiento, los contenidos deben entregarse a la curiosidad cognoscitiva de profesores y alumnos. Unos enseñan, y al hacerlo aprenden. Y otros aprenden, y al hacerlo enseñan. En cuanto objetos de conocimiento no pueden ser enseñados, aprehendidos, aprendidos, conocidos, de tal manera que se libren de implicaciones político-ideológicas que han de aprender también por los sujetos cognoscentes. Una vez más se impone la “lectura del mundo” en relación dinámica con el conocimiento de la palabra-tema, del contenido, del objeto cognoscible. Que cada lector o lectora, con práctica docente o de alumno, se cuestione sobre su trabajo como profesor o como profesora, sobre su trabajo como alumno o como alumna, en las clases de matemática, de historia, de biología, de gramática, de sintaxis, en la realidad importa poco. Que cada uno o cada una se pregunte y vea si participando como docente o como alumno de la experiencia de la enseñanza crítica del contenido, la “lectura del mundo”, de naturaleza política, no se plantea necesariamente. Lo que no es posible en la práctica democrática es que el profesor o la profesora, subrepticamente o no, imponga a sus alumnos su propia “lectura del mundo”, en cuyo marco se sitúa la enseñanza del contenido. Luchar contra el autoritarismo de izquierda o de derecha no me conduce, sin embargo, a una neutralidad imposible que no es otra cosa sin o el modo mañoso con el cual se pretende esconder la opción. El papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su “lectura del mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ocasiones (1993: 106-7).

⁷³ Es importante insistir en que una pedagogía crítica de la alfabetización y la voz debe estar atenta a la naturaleza contradictoria de la experiencia y la voz de los estudiantes, y establecer por lo tanto las bases que permitan cuestionar y analizar dicha experiencia tanto respecto de sus puntos débiles como de sus puntos fuertes. En este caso, no sólo proporciona un marco teórico para reconocer la lógica cultural que vincula la subjetividad y el aprendizaje, sino que proporciona además un referente para criticar la clase de romántica alabanza de la experiencia de los educandos que caracterizaba a gran parte de la pedagogía radical del principio de la década de los sesenta. Lo que aquí se discute es la vinculación entre la pedagogía de los estudiantes y un proyecto de posibilidad que permita que los estudiantes reafirmen y celebren el interjuego de voces y experiencias diferentes, al tiempo que reconocen que esas voces deben ser siempre cuestionadas por los diversos intereses ontológicos, epistemológicos, éticos y políticos que representan (1989: 44).



⁷⁴ Al tratar de desarrollar un modelo de alfabetización crítica que encarne la progresiva relación dialéctica existente entre la lectura crítica de la realidad y de la palabra, *Freire y Macedo* fijan los cimientos teóricos de un nuevo discurso en el cual la noción de alfabetización va acompañada de una atención crítica hacia la red de relaciones en las cuales la producción de sentido se da como construcción histórica y a la vez como parte de un conjunto más amplio de prácticas pedagógicas. En este sentido, la alfabetización significa más que una ruptura con lo predefinido, o, según ha dicho *Walter Benjamin*, “Cepillara a contrapelo”. También significa comprender los detalles de la vida cotidiana y la gramática social de lo concreto a través de las totalidades más amplias de la historia y el contexto social. Como parte del discurso de la narrativa y la entidad, la alfabetización crítica sugiere utilizar la historia como una forma de liderar la memoria. Tal como se utiliza aquí, historia significa reconocer rasgos figurativos de potencialidades intactas y las fuentes de sufrimiento que constituyen

el propio pasado. Reconstruir la historia en el sentido de situar el significado y la práctica de la alfabetización en un discurso ético que toma como referente aquellas instancias de sufrimiento que deben ser recordadas y superadas (1989: 39-40).

⁷⁵ *Paulo Freire* sostiene que los educadores se burlan del pensamiento mágico, o tratan de eliminar las creencias supersticiosas, intentan algo que resulta no sólo imposible, sino además contraproducente. El pensamiento precrítico es de todos modos una forma de pensamiento; no puede ni debe ser simplemente descartado sino transformado. La tarea central de “el proceso de alfabetización de adultos en tanto acción cultural para la libertad” consiste en proporcionar los medios aptos para dicha transformación. El campesino, o cualquier educando que sufra la opresión de la superstición, ya sea de una ideología religiosa o de una ideología de la guerra fría, del liberalismo doctrinado o de cualquiera de las múltiples formas de pensamiento totalitario, sólo puede alcanzar la liberación por medio del desarrollo de la conciencia crítica (1989: 17).



⁷⁶ El papel del educador no es “llenar” al educando de “conocimiento” de orden técnico o no, sino, proporcionar, a través de la relación dialógica educador-educando, educando-educador la organización de un pensamiento correcto en ambos. El mejor alumno de física o de matemáticas, tanto en el colegio como en la universidad, no es el que mejor memorizó las fórmulas, sino el que percibió la razón. El mejor alumno de filosofía no es el que diserta “ipsis verbis”, sobre la filosofía del cambio en *Heráclito*; sobre el problema del Ser en *Parménides*; sobre el “mundo de las ideas” en *Platón*; sobre la metafísica en *Aristóteles*; o, más modernamente, sobre la “duda” cartesiana; la “cosa en si” en *Kant*; sobre la dialéctica del Señor y del Esclavo en *Hegel*; la alienación en *Hegel* y en *Marx*; la “intencionalidad de la conciencia” en *Husserl*. El mejor alumno de filosofía es el que piensa, críticamente, sobre todo esto, y corre también el riesgo de pensar. Cuanto más simple y dócil receptor es de los contenidos, con los cuales, en nombre del saber, es “llenado” por sus profesores, tanto menos puede pensar y sólo puede repetir (1973: 59-60).



⁷⁷ El hecho que asistencialismo, en cualquiera de sus formas, contenga este impedimento, no significa, en verdad, que los asistidos no puedan, más temprano o más tarde, emerger de la condición en la que se encuentran, para afirmarse, en la acción, como seres de decisión. No tememos afirmar, a este respecto, que los movimientos de rebelión que se generalizan hoy en día tienen mucho de emersión de la juventud (y en ciertas áreas del pueblo) que rompe con un mundo “asistencializado” y “asistencialista”. En ellos se observa que los que “emergen” ponen en cuestión la validez de los “comunicados”, hechos “asistencialmente”, relativos a la existencia humana. Sus preocupaciones no se limitan al dominio instrumental del *cómo*, sino van al *qué*, al *por qué* y al *para qué* de las cosas, de la acción y de la existencia (1973: 93).



⁷⁸ Lo propio del animal es, por lo tanto, no estar en relación con su soporte sería mundo- pero adaptado a él. De ahí que, como un “ser cerrado en sí mismo”, al “producir un nido, una colmena, un hueco donde vivir, no está creando realmente productos que sean el resultado de “actos límites”, respuestas transformadoras: su actividad productora está sometida a la satisfacción de una necesidad física puramente estimulante y no desafiante. De ahí, que sus productos, sin duda alguna, pertenezcan directamente a sus cuerpos físicos, en tanto que el hombre es libre frente a su producto. Solamente en la medida en que los productos que resultan de la actividad del ser “no pertenezcan a sus cuerpos físicos”, aunque reciban su sello darán origen a la dimensión significativa del contexto que así se hace mundo (1970: 117-118).

⁷⁹ El intelectualismo socrático -que equivocadamente consideró la definición de un concepto como el conocimiento de la cosa definida, y este conocimiento como una virtud- no constituía una verdadera pedagogía del conocimiento, a pesar de ser dialógico. La teoría de *Platón* sobre el diálogo no logró ir más allá de la teoría socrática de la definición como conocimiento, aun cuando para *Platón* una de las condiciones necesarias para el conocimiento era que el hombre fuese capaz de efectuar una *prise de conscience*, y aunque al paso de la *doxa* al *logos* fuese indispensable para que el hombre llegase a la verdad. Para *Platón*, la *prise de conscience* no se refería a lo que el hombre supiese o no, supiese o supiese mal, acerca de su relación dialéctica con la realidad; antes bien tenía que ver con lo que el hombre supo una vez y olvidó al nacer. Conocer era recordar o recuperar conocimientos olvidados. La aprehensión y la superación de la *doxa* y el *logos* no se producían en el marco de la relación hombre -mundo, sino en el esfuerzo por recordar o redescubrir un *logos* olvidado (1990: 75-76).



⁸⁰ Cuando tenía veintitrés años y estaba recién casado, empecé a descubrir, aunque no siempre lo pude definir explícitamente, que la única forma de sobrevivir, de estar alerta, de ser verdaderos filósofos, es no dejar jamás que muera el niño que todos llevamos dentro. La sociedad nos obliga a matar a este niño, pero debemos resistirnos, porque cuando lo matamos nos estamos matando a nosotros mismos. Nos marchitamos y envejecemos antes de tiempo. Hoy tengo setenta y dos años, pero a menudo me siento como si tuviera diez o veinte años. Cuando subo cinco pisos por una escalera, mi cuerpo me hace ser consciente de mi edad, pero lo que hay en el interior de mi cuerpo envejecido está profundamente vivo, sencillamente porque preservó al niño que llevo dentro. También creo que mi cuerpo es tan joven y vital como el del niño que una vez fui y que sigo siendo, ese niño que me lleva a amar tanto la vida. Siento lo que hay de incompleto dentro de mí, en niveles biológicos, afectivos, críticos e intelectuales, lo incompleto que me empuja constantemente, curiosamente y amorosamente hacia otras personas del mundo, buscando la solidaridad y la superación de la soledad. Todo esto implica querer amar, una capacidad de amar que la gente debe crear en sí misma. Esta capacidad aumenta en la medida en que amemos; disminuye si tenemos miedo de amar. Por supuesto, amar no es sencillo en nuestra sociedad, porque gran parte de nuestra felicidad procede de nuestra tristeza; es decir, muy a menudo, para que nosotros seamos felices, otros deben ser infelices. En estas circunstancias es muy difícil amar, pero es necesario hacerlo. Yo amo las cosas sencillas, corrientes, de todos los días. Odio las reuniones sofisticadas y *snoobs* en las que la gente no sabe qué hacer con las manos; ¿apoyarlas en el sofá, jugar con la corbata o con la barba? No saber qué hacer con las manos demuestra incomodidad. Detesto este tipo de reuniones. Me encanta sentirme cómodo (1990: 194).

⁸¹ La negativa a desarrollar lo que *David Lusted* ha llamado la pedagogía de la teoría y la enseñanza, no sólo entiende erróneamente el conocimiento como una producción de sentido aislada, sino que además niega el conocimiento y las formas sociales a través de las cuales los educandos otorgan importancia a sus vidas y experiencias (1989: 41).

⁸² Otra exigencia que me planteaba: desde luego, las cartas pedagógicas deberían estar al abrigo de ciertas notas. Resguardadas de la arrogancia que intimida e imposibilita la comunicación, de la suficiencia que impide al mismo suficiente reconocer su insuficiencia, de la certeza demasiado segura del acierto, del elitismo teorístico, lleno de rechazos e indisposiciones contra la práctica, y del *basismo* negador de la teoría, del simplismo reaccionario y soberbio, que funda en la subestima del otro (el otro no es capaz de entenderme). Así, en lugar de buscar la sencillez de la presentación del tema del que hablo, lo trato de forma casi desdeñosa. Por otra parte, protegidas del simplismo, de la arrogancia del cientificismo, las cartas deberían manifestar, por otro lado, en la seriedad y en la seguridad con la que se escribieran, la apertura al diálogo y el placer de la convivencia con el diferente. Lo que quiero decir es que, en el proceso de la experiencia de la lectura de las cartas, el lector o lectora pudiese ir percibiendo que la posibilidad del diálogo con autor está en ellas mismas, en la manera curiosa con la que las escribe el autor, abierto a la duda y a la crítica. No obstante, es posible que el lector nunca tenga un encuentro personal con el autor. Lo fundamental es que queden claras la legitimidad y la aceptación de posturas diferentes ante el mundo, una aceptación respetuosa (2001: 48-49).



⁸³ Sin dejarme caer en la tentación de un racionalismo agresivo en el que la razón, mitificada, lo "sabe" y lo "puede" todo, insisto en la importancia fundamental de la aprehensión crítica de la razón o razones de ser de los hechos en los que estamos envueltos. Cuanto mejor me "aproximo" al objeto que procuro conocer, al "distanciarme epistemológicamente" de él, con tanta mayor eficacia funciono como sujeto cognoscente y, por eso mismo, mejor me comprendo como tal. Lo que quiero decir es que, como ser humano, no debo ni puedo abdicar de la posibilidad de entender el mundo, que veo que se construye, social e históricamente, en nuestra experiencia existencial, interviniendo en él, y, en consecuencia, de comunicar lo entendido. La comprensión del mundo, tanto aprehendida como producida, y la comunicabilidad de lo comprendido son tareas del sujeto, en cuyo proceso precisa y debe hacerse cada vez más crítico. Cada vez más atento al rigor metódico de su curiosidad, en su aproximación a los objetos. Rigor metódico de su curiosidad del que se deriva una mayor exactitud de sus hallazgos. Si el cambio forma parte necesaria de la experiencia cultural, fuera de la cual no somos, se nos impone tratar de entenderla en su o sus razones de ser. Para aceptarla o negarla, debemos comprenderla, sabiendo que, si somos puro objeto suyo, tampoco ella es el resultado de decisiones voluntaristas de personas o de grupos. Esto significa, sin duda, que, ante los

cambios de comprensión, de comportamiento, de preferencias, de negación de valores hasta ahora respetados, no podemos limitarnos a acomodarnos ni tampoco a sublevarnos de manera puramente emocional. En este sentido, una educación crítica nunca puede prescindir de la percepción lúcida del cambio que, incluso, revela la presencia interviniente del ser humano en el mundo (2001: 41-42).

⁸⁴ La educación en una perspectiva así, es el proceso en que tomándose como objeto de conocimiento la práctica social de la cual es ella una manifestación, se procura no sólo conocer la razón de ser dicha práctica, sino ayudar a través de este conocimiento -que ira ahondándose y diversificándose- a dirigir la nueva práctica, en función de proyecto global de la sociedad. En el ahondamiento y en la diversificación (jamás” especialisticista”, jamás focalista) de este conocimiento es donde se sitúa el punto de partida de lo que ha de entenderse por post-alfabetización. Esta no es, por principio de cuentas, un momento separado de la alfabetización, sino su continuidad, como acto de conocimiento que es también. En ese sentido, la post-alfabetización se halla enunciada en la alfabetización. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, asociado al necesario desarrollando de la expresividad, se efectúa en la alfabetización con el ejercicio de un método dinámico a través del cual educandos y educadores se esfuerzan en comprender, en términos críticos, la práctica social. El aprendizaje de la lectura y de la escritura incluye el aprendizaje de la “lectura” de la realidad a través del análisis correcto de la práctica social (1977: 122).



⁸⁵ Tal vez, rigurosamente, podríamos decir que el verbo que designa el pensamiento, más que puramente transitivo, debería ser uno que comprendiese, como régimen sintáctico, el objeto de la acción y un complemento de compañía. De este modo, más allá del sujeto pensante, del objeto pensado, habría, como exigencia (tan necesaria como la del primer sujeto y la del objeto), la presencia de otros sujetos pensantes, representados por el complemento de compañía. Sería un verbo “co-subjetivo-objetivo” cuya acción incidente en el objeto, sería, por esto mismo, coparticipada (1973:74).



⁸⁶ Un trabajo como este, fundado siempre en la práctica de pensar la práctica, con lo cual se perfecciona la práctica, propiciaría el surgimiento de verdaderos centros de estudio que, incluso girando en torno a temas centrales -agricultura, por ejemplo, o salud, etc.- desarrollarían análisis globales de esos temas. Centros que, en función misma del trabajo sistematizador del conocimiento, irían convirtiéndose poco a poco en proceso permanente de profundización, en futuras unidades universitarias, pero de una universidad que nacería de las clases trabajadoras y con ellas -de ninguna manera sobre ellas, pues esto significaría contra ellas. “En un trabajo así con el pueblo, lo de veras importante es el ejercicio de aquella postura crítica frente a la realidad en que ésta comienza a ser tomada, cada vez más rigurosamente, como objeto de conocimiento, en el análisis de la propia acción transformadora sobre ella. Es tener en la actividad práctica un objeto permanente de estudio del cual resulte una comprensión de esa misma actividad práctica que sobrepase su carácter inmediatamente utilitario. Es tener en ella no sólo la fuente del conocimiento de sí misma, de su razón de ser, sino de otros conocimientos con ella relacionados” (1977: 37-38).

⁸⁷ Es urgente que nuestra escuela se centre en nuestras condiciones culturales de hoy para que no sólo ayude a nuestra democratización, sino que también evite peligros contenidos en el propio ímpetu de participación popular. “Es que el nuevo clima que el país está viviendo -el de la aparición del pueblo en la vida pública-, clima en elaboración, necesita, para hacerse autentico, de cada vez más condiciones en que venza a su gran contrario: el clima de pasividad y “asistencialización” en que surgimos y crecimos. O más bien, en que venza las marcas que nos impregno su contrario y que, insertas en nosotros, estrangulan el nacimiento de nuevas disposiciones adecuadas al clima de hoy. Más aún, necesita un clima que sea capaz de, aprovechando todo el ímpetu del pueblo, consustanciado en lo que se ha dado llamar rebelión popular, le dé condiciones de estabilidad y equilibrio. Y eso sólo la educación lo hace, pero una educación relacionada con la organicidad, con su tiempo y su espacio y no superpuesta a ellos, como la nuestra, en gran parte libresca y vacía. La escuela que necesitamos, así viva, así democrática -así formadora de hábitos y no meramente propedéutica- no es una escuela que aparezca por casualidad. Y, sobre todo, no es una escuela que funcione por casualidad. Aquí también, nuestro gran problema es el del pasaje o tránsito de la escuela libresca y antidemocrática a la escuela democrática, formadora de hábitos de trabajo, de participación, de crítica, de solidaridad, con la que nuestro educando, pueda desarrollar su dialogación, se integre con autenticidad en el clima cultural que hoy vivimos. Es que, aun viviendo este clima nuevo, de

democratización creciente, insistimos casi automáticamente en las formulas pasadas, que caracterizan nuestra pasividad o nuestra “inexperiencia democrática”. De ahí el punto de estrangulamiento que esa inexperiencia democrática todavía continúa representando para los impulsos de democratización de los que deriva esa rebelión popular” (2001: 96-97).



⁸⁸ En esta lucha es fundamental redefinir la naturaleza del trabajo de los educadores y su rol como intelectuales transformadores. La categoría de intelectual resulta aquí de importancia para analizar tanto las particulares prácticas ideológicas y materiales que estructuran las relaciones pedagógicas que asumen los educadores, como para identificar la naturaleza ideológica de los intereses que los educadores generan y legitiman como parte de la cultura. La noción de intelectual proporciona un referente para criticar aquellas formas de pedagogía administrativa, planes de rendimiento, planes curriculares a prueba de maestros, que definirán a los educadores meramente como técnicos. Más aún, proporciona las bases teóricas y políticas para que los educadores practiquen un diálogo crítico entre ellos y otros terceros, con el fin de luchar por las condiciones que necesitan para poder reflexionar, leer, compartir su trabajo y producir material de enseñanza (1989: 48). (Alfab)



⁸⁹ Es difícil entender estas cuestiones si se prescinde de un análisis de las relaciones de poder. Sólo aquellos que tiene poder, por ejemplo, pueden definir qué es correcto o incorrecto. Sólo aquellos que tiene poder pueden decidir qué constituye el intelectualismo. Una vez fijados los parámetros intelectuales, aquellos que quieren ser considerados intelectuales deben satisfacer los requisitos del perfil dictado por la élite. Para ser intelectual se debe hacer exactamente lo que hacen aquellos que tienen el poder de definir qué es el intelectualismo. La actividad intelectual de los que no tienen poder es siempre caracterizada como no intelectual. Creo que esta cuestión debería subrayarse no sólo como una dimensión pedagógica, sino también como una dimensión política. Esto es difícil de hacer en una sociedad como la de Estados Unidos, donde se niega ideológicamente la naturaleza política de la pedagogía. Es necesario negar la naturaleza política de la pedagogía para brindar la apariencia superficial de que la educación sirve a todos, garantizando de este modo que continúe funcionando en interés de la clase dominante (1989: 129).

⁹⁰ Esta mítica universalidad de la educación al mejor servicio de la humanidad lleva a muchos a culpar a los mismos estudiantes por abandonar el sistema. Ellos deben decidir si permanecer en la escuela o triunfar. Una vez que se acepta la dimensión política de lo educativo, se hace difícil aceptar la educación, se hace difícil aceptar la educación de la clase dominante respecto de que los que abandonan tienen la culpa. Cuanto más se niega la dimensión política de la educación, más se asume el derecho moral de culpar a las víctimas. Esto es de algún modo paradójico. La cantidad de la escuela que pasan por la escuela y permanecen analfabetas por resistirse y negarse a leer la palabra dominante son representativas de una actitud de autoafirmación. Desde otro punto de vista la autoafirmación constituye un proceso de alfabetización en el sentido normal y global del término. Es decir, la negativa a leer la palabra escogida por el maestro es la puesta en práctica por parte del alumno de la decisión de no aceptar lo que se percibe como violador del propio mundo (1989: 129).

⁹¹ Es evidente que hay diferencias en la forma de lidiar con esos saberes, si se trata de uno u otro de esos casos citados anteriormente. Sin embargo, en cualquiera de ellos, subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural es al mismo tiempo un error científico y una expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista. Tal vez sea realmente un fondo ideológico escondido, oculto, que por un lado opaca la realidad objetiva y por el otro hace miopes a los negadores del saber popular al inducirlos al error científico. En última instancia, es esa “miopía” lo que, constituyéndose en obstáculo ideológico, provoca el error epistemológico (1993: 80-81).



⁹² La necesidad de superar el error, que nos debe hacer más rigurosos en la aproximación metódica al objeto para aprender su razón de ser, no nos debe inhibir como si caer en él fuese un pecado por cuya causa debieran castigarnos. La mejor manera de evitar el error es no tener miedo de incurrir en él, sino, haciéndonos cada vez más críticamente curiosos, ejercitar nuestro rigor en el proceso que vengo llamando “cerco epistemológico” del objeto, del que resulta su conocimiento cabal (2001: 111-112).

⁹³ Por eso es que siempre sometía a la práctica en la que participaba, así como al de los demás, a una indagación que no se satisfacía con las primeras respuestas. A un cuestionamiento severo, metódicamente riguroso. A ello se debe que, de las muchas lecturas que hice en aquella época, a muchas fui empujado por la práctica. Eran lecturas necesarias a las que llegaba con el ansia de comprender mejor lo que estaba haciendo. Lecturas que ora confirmaban el acierto de lo que estaba haciendo, ora me ayudaban a corregirlo. Lecturas que luego me llevaban a otras lecturas. En los campos de las ciencias sociales, de la lingüística, de la filosofía, de la teoría del conocimiento, de la pedagogía, en el campo de la historia, en el de la historia de Brasil, en el del análisis de nuestra formación. Lecturas de textos que me ofrecían bases para, por un lado, continuar la lectura del contexto, y por el otro intervenir en él. En mi paso por el Sesi aprendí para siempre cómo trabajar con la tensa relación entre la teoría y la práctica” (1996: 125).



⁹⁴ Las experiencias de las que hablamos, sobre las que discutimos críticamente y que van fijándose ahora en la grabación de nuestro diálogo emergen en un discurso vivo, libre, espontáneo y dinámico. Es importante, sin embargo, que la vivacidad del discurso, la levedad de la oralidad, la espontaneidad del diálogo, en sí mismos, no sacrifican en nada la seriedad de la obra o su necesaria rigurosidad. Hay quienes piensan ingenuamente que el rigor en el análisis sólo existe cuando alguien se encierra entre cuatro paredes, tras una puerta muy segura, cerrada con llave enorme. Sólo ahí, en la intimidad silenciosa de los libros o de los laboratorios, sería posible la seriedad científica. No. Yo creo que aquí, encerrados, pero a la vez abiertos al mundo, inclusive a la naturaleza que circunda tu despacho, podemos hacer y estamos haciendo algo científico y riguroso. Es el estilo el que es diferente, en tanto que oral. Y por eso mismo más liviana, más efectivo, más libre (2013: 26).



⁹⁵ Mi postura propugna la comunión entre el sentido común y el rigor. Es decir, mi posición sostiene que toda rigurosidad conoció un momento de ingenuidad. Y no existe ninguna rigurosidad estabilizada en cuanto tal por decreto. Lo que es absolutamente riguroso hoy puede ya no serlo mañana, y viceversa. Por otro lado, partiendo de la necesidad de que las masas populares se apropien de la teoría y la hagan suya, este proceso no puede realizarse sino a partir del propio pensamiento ingenuo. Es de él desde donde hay que proceder para luego superarlo. Es preciso, como decías, que la rigurosidad no rehace la ingenuidad en el esfuerzo de dirigirse hacia ella. En este sentido, aludo a una virtud o cualidad fundamental para el educador-político y para el político-educador desde la perspectiva que defendemos. La virtud de asumir la ingenuidad del otro para poder superarla con él. Asumirla también implica criticarla. En el caso de las masas populares, no son sólo ingenuas. Al contrario, también son críticas y su criticismo está en la raíz de su convivencia con la dramaticidad de su cotidianidad. Lo que ocurre, a veces, es que las masas populares oprimidas, por equis razones, puedan en el plano de la sensibilidad del hecho y no alcanzar la razón de ser que explica de manera más rigurosa el hecho. No será con la simple superposición de una explicación teórica ajena a ellas como resolveremos el problema del conocimiento (2013: 89-90).

⁹⁶ Al volver la mirada a los tiempos idos me pregunto si las experiencias vividas y los saberes producidos tuvieron sentido para todos los que participaron en ellas. En lo que a mí se refiere, indudablemente lo han tenido. Fueron como una anticipación de las cosas que haría mucho tiempo después, y a la vez un tiempo de aprendizaje para las prácticas en las que hoy participo. Trabajando en el Sesi con profesionales tan diferentes de niveles también diferentes, y con obreros a quienes desafíe a ir asumiendo cada vez más actitudes de sujetos, a ir aprendiendo democracia, practicándola, acabé haciendo una serie de aprendizajes indispensables para quien se inserta en el proceso de cambio de la realidad. Aprendizaje, por ejemplo, de la importancia incalculable de la *información* y de la *formación*, vale decir, de la información que, durante el proceso de aprendizaje, se va transformando en formación. Cosas que ya hacía, ya sea habiendo pensado antes sobre ellas o pensando sobre ellas luego de haberlas hecho, y que posiblemente me tocaron más de lo que tocaron a otros. (1996: 123-124).

⁹⁷ Por ejemplo, puedo entender el significado de los signos lingüísticos de un campesino del nordeste brasileño que me diga, con absoluta convicción, que cure las heridas infectadas de su ganado, rezando sobre los rastros que va dejando en el llano. Desde luego..., el entendimiento del significado de los signos lingüísticos de este campesino, implica la comprensión del contexto en que genera la convicción que se expresó por medio de estos signos. No obstante, la comprensión de los signos, y del contexto, no es suficientes para que yo comparta su convicción (1973: 80-81).



⁹⁸ Así, al objetivar una palabra generadora, el alfabetizando ya está motivado para no sólo buscar el mecanismo de su recomposición y de la composición de nuevas palabras, sino también para escribir su pensamiento, La palabra generadora, aunque objetivada en su condición de simple vocablo escrito, no puede liberarse nunca más de su dinamismo semántico y de su fuerza pragmática, que el alfabetizando toma conciencia en la respectiva descodificación crítica. No se dejará, entonces, aprisionar por los mecanismos de la composición vocabular. Y buscará nuevas palabras, no para coleccionarlas en la memoria, sino para decir y escribir su mundo, su pensamiento, para contar su historia (1970: 8).



⁹⁹ La neutralidad de la educación, que lleva a concebirla como pura tarea, que sirve a la formación de un tipo ideal de ser humano, alejado de lo real, virtuoso y bueno, es una de las connotaciones de la noción ingenua de la educación. Desde el punto de vista de una concepción así, el mundo renace en la intimidad de las conciencias, impulsado por la bondad de los corazones. Y puesto que la educación da forma a las almas y recrea los corazones, es el punto de apoyo del cambio social. Sin embargo, es previamente necesario que la educación dé cuerpo y alma al modelo de ser humano virtuoso, que lleve a una sociedad bella y justa. Nada es posible hasta que una generación de personas buenas y justas asuma la tarea de crear la sociedad ideal. Pero aún antes de que surja esta generación, es posible llevar a cabo algunos esfuerzos humanitarios de ayuda, que también pueden conducir a este proyecto mayor. (1989: 60).

¹⁰⁰ Hoy necesitamos hombres y mujeres que, además de dominar los saberes técnicos y científicos, tengan vocación de conocer el mundo de otra forma, a través de otros tipos de saberes no preestablecidos. Negar esto sería repetir el proceso hegemónico de las clases dominantes, que siempre determinaron qué es lo que deben y pueden saber las clases dominadas. En el discurso dominante actual, ese conocimiento nuevo y necesario del mundo no es más que un saber profesional y técnico. Que ayuda a sobrevivir a los estratos populares, sobre todo en el Tercer Mundo. Pero yo digo; no, no es tan sólo eso. Para el Tercer Mundo, así como para el Primer Mundo, el saber fundamental sigue siendo la capacidad de develar la razón de ser del mundo; y ese es un saber que no es superior ni inferior a otros saberes, pero es un saber que elucida, que desoculta, junto a la formación tecnológica. Por ejemplo, estoy convencido de que, si soy cocinero, si quiero ser un buen cocinero, necesito conocer muy bien las técnicas modernas del arte culinario. Pero sobre todo necesito saber para quien cocino, por qué cocino, en qué sociedad cocino, contra quien cocino, a favor de quien cocino. Y ese es el saber político que tenemos que crear, cavar, construir, producir, para que la posmodernidad democrática, la posmodernidad progresista, se instale y se instaure contra la fuerza del poder de la otra posmodernidad, que es la reaccionaria (2016: 95-96).

¹⁰¹ Por el contrario, para que los hombres simples sean considerados absolutamente ignorantes, es necesario que haya quien los considere así. Éstos, como sujetos de esta definición, necesariamente se clasifican, a sí mismos, como aquellos que saben. Absolutizando la ignorancia de los otros, en la mejor de las hipótesis, relativizan su propia ignorancia (1973: 50-51). En realidad, para aquel que puede comprender que nadie lo sabe todo, ni que tampoco nadie es totalmente ignorante, resulta necesario poder rescatar una afirmación como “El que sabe enseña a los que no saben” de su carácter autoritario. El educador, como aquel que sabe, debe en primer lugar reconocer a los educandos como a los que están en vías de saber más. Son, junto con el educador, los sujetos de dicho proceso, y no pacientes simplemente adaptados. En segundo lugar, el educador necesita reconocer que el conocimiento no es un fragmento de información, inmóvil, concluido, terminado, algo que debe transferirse de quien lo adquirió a quien aún no lo posee. (1989: 60).



¹⁰² Una afirmación inicial que podemos hacer al indagar sobre el proceso de saber, tomado ahora como fenómeno vital, es que, el primer lugar, se da en la vida y no sólo en la existencia que nosotros, mujeres y hombres, creamos a lo largo de la historia con los materiales que la vida nos ofreció. Pero el que aquí nos interesa es el saber que no hacemos capaces de gestar, y no cierto tipo de reacción que se verifica en las relaciones que se dan en la vida humana. En el nivel de la existencia, la primera afirmación que hay que hacer es que el proceso de saber es un proceso social cuya dimensión individual no puede ser olvidada o siquiera subestimada. El proceso de saber que envuelve al cuerpo consciente como un todo -sentimientos, emociones, memoria, afectividad, mente curiosa en forma epistemológica, vuelta hacia el objeto- abarca igualmente a otros sujetos cognoscentes, vale decir, capaces de conocer y curiosos también. Esto simplemente significa que

la relación llamada cognoscitiva no concluye en la relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible, porque se extiende a otros sujetos cognoscentes (1994: 135).

¹⁰³ Una de las posiciones “ingenuas” que se puede asumir, y que en verdad se está asumiendo, es la de multiplicar los establecimientos de enseñanza secundaria con su estructura de estudios actual. A lo que se agregan pésimas condiciones higiénico-pedagógicas, como la falta de personal docente, en nombre de la mayor democratización de la enseñanza o de la cultura. Y la “ingenuidad” consiste precisamente en que ahí no hay realmente “democratización” de la enseñanza o de la cultura., sino apenas extensión al pueblo de la posibilidad de una enseñanza selectivamente antidemocrática (Teixeira, 1957, p. 40). Habría una verdadera democratización de nuestra enseñanza secundaria si ésta pudiera hacerse un instrumento de democratización, de mayor “parlamentarización” del pueblo brasileño. Y eso es lo que no está ocurriendo en realidad. La estructura de los planes de estudios de nuestras escuelas secundarias es una contradicción con las notas más marcantes de nuestra actualidad (2001: 106).

¹⁰⁴ Y si el nuevo tiempo es cada vez más característicamente democrático, en el sentido de la amplitud de la “dialogación” o “parlamentación” del hombre brasileño, no se justifica continuar con una escuela secundaria que choque con su tiempo (2001: 106).



¹⁰⁵ No será esa escuela, de cuatro y hasta de tres horas diarias, parada más de tres meses por año, con maestros mal preparados, debido incluso a la deficiencia de las escuelas normales, escuela perdida por completo o casi en el nerviosismo impuesto por el cumplimiento de los programas, que a veces hasta revelan cierto conocimiento de los problemas locales o regionales pero pronto se “verbalizan” transformándose así en una serie de nociones que se dictan e imponen al educando, no será esa escuela la que va a integrar a ese educando academizado con las realidades, ahora desgraciadamente nomencladas. Escuela que, disminuida en su tiempo, está íntimamente ligada con la falsa concepción que *Anísio Teixeira* llama “concepción mágica o mística de la escuela” (Teixeira, 1956, pp. 147, 339). No será con esa escuela, hoy además mal preparada materialmente, sin equipos, sin material didáctico adecuado, sin condiciones higiénicas, sin vitalidad, sin presupuesto, como podremos ayudar a nuestro educando a insertarse en el proceso de democratización y de nuestro desarrollo. No será con la ostensible negligencia de los poderes públicos, sobre todo federales, hacia el problema de la escuela primaria brasileña, en oposición a los gastos, a menudo no muy bien aplicados, para la enseñanza superior como haremos una escuela primaria capaz de cumplir su tarea de dar educación básica o fundamental al pueblo brasileño (2001: 86-87).



¹⁰⁶ A través de la lectura y la escritura de la realidad y del mundo y, con ellas, de la consideración básica y absolutamente radical de que el inicio del conocimiento tiene sus raíces en el preguntar, en una espiral inacabada, como nosotros mismos, de preguntas que expresan tanto nuestra inquietud y curiosidad como nuestra disposición a aprender que imbrica las indagaciones vividas como las expresadas en la cita de *Raúl* y, al mismo tiempo, el anuncio y la propuesta del programa-proyecto-proceso, en el cual estamos inmersos, de creación singular y social desde una educación de la libertad, desde una educación de la autonomía, desde la acción y la transformación de las mujeres y los hombres y el mundo en el que convivimos... (2013: 17)



¹⁰⁷ Una de las exigencias que siempre nos hicimos Elsa y yo, en cuanto a la relación con nuestras hijas y nuestros hijos, fue jamás negarles respuestas a sus preguntas. Estuviéramos con quien estuviéramos, interrumpíamos la conversación para atender la curiosidad de cualquiera de ellos. Sólo después de haber demostrado respeto a su derecho de preguntar les hacíamos notar que estábamos con alguien. Creo que, ya desde la más tierna edad, iniciamos la negación autoritaria de la curiosidad con frases como “!Pero a qué viene tanta pregunta, niño!”, “Cállate que tu padre está ocupado”, “Ve a dormir, deja la pregunta para mañana” (2013: 70).

¹⁰⁸ Un domingo por la mañana, entonces, fui a un encuentro en una especie de asociación de vecinos. Un grupo enorme de gente. Fui presentado por el educador que me acompañaba. “No vine aquí -dije- para hacer un discurso, sino para conversar. Yo haré preguntas y ustedes también. Nuestras respuestas darán sentido al tiempo que pasaremos juntos aquí. Me detuve. El

silencio fue interrumpido por uno de ellos, que dijo: “Muy bien, me parece bien así. En realidad, no nos gustaría que dieras un discurso. Y tengo la primera pregunta”. -Adelante -dije yo. -¿Qué significa exactamente preguntar? Aquel hombre de un suburbio de Buenos Aires, aquella mañana de domingo formuló la pregunta fundamental. En lugar de responder, intenté que los integrantes del grupo dijeran qué era, para ellos, preguntar. A cada momento procuraba aclarar uno u otro punto, insistiendo en la curiosidad que expresa la pregunta. Tienes razón, este debería ser uno de los primeros puntos a discutir en un curso de formación con jóvenes: qué es preguntar (2013: 71).



¹⁰⁹ Paulo, estamos volviendo al inicio del conocimiento, a los orígenes del acto de enseñar, de la pedagogía. Y estamos de acuerdo en que todo comienza, ya lo decía Platón, con la curiosidad y con la pregunta que esa curiosidad despierta. Creo que tienes razón cuando dices que lo primero que deberían aprender los maestros y los profesores es saber preguntar. Saber preguntar, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad. Preguntas esenciales salidas de la cotidianidad, pues es allí donde están las preguntas. Si aprendiésemos a preguntarnos sobre nuestra existencia cotidiana, todas las preguntas que exigen respuesta y todo el proceso de pregunta-respuesta que constituye el camino del conocimiento comenzará por esas preguntas básicas de la vida cotidiana, por esos gestos, por esas preguntas corporales, que el propio cuerpo nos hace, como bien dices. Yo insistiría en que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar; y me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra, fue al mismo tiempo, pregunta y respuesta en un acto simultáneo. No entiendo el lenguaje cuando hablo de lenguaje, solamente el lenguaje hablado. Sabemos que el lenguaje es de naturaleza gestual, corporal, es un lenguaje de movimiento de ojos, de corazón. El primer lenguaje es el cuerpo y, en la medida en que es un lenguaje de preguntas y en que limitamos esas preguntas y no oímos o valoramos sino lo que es oral y escrito, estamos eliminando una gran parte del lenguaje humano. Creo que es fundamental que el profesor valore en toda la dimensión aquello que constituye el o los lenguajes, que son preguntas antes que respuestas (2013: 72-73).



¹¹⁰ Quisiera añadir que *no* es tan sólo por medio de nuestro testimonio democrático que cambiamos esas condiciones, aunque no sea exigido como una fuerza muy importante para realizar el cambio. Sólo las condiciones sociales pueden explicar las reacciones de los estudiantes en el aula y para cambiar esas condiciones es necesario algo más que nuestra pedagogía democrática. Digo “democrática” en el sentido en que empleamos el término aquí: el profesor liberador que invita a los alumnos a la transformación, que enseña de manera dialógica, y no de forma autoritaria, y da el ejemplo como estudioso crítico de la sociedad (2014: 209).

¹¹¹ Cambiar las condiciones concretas de la realidad implica una práctica política extraordinaria, que exige movilización, organización del pueblo, programas, cosas que no están organizadas sólo dentro de la escuela, que no pueden ser organizadas sólo dentro de una clase o de una escuela (2014: 210).

¹¹² Si miramos de cerca, esta dicotomía puede parecer muy graciosa. Nos hace más capaces de *jugar* con las teorías, algunas de ellas incluso *buenas*. Por ejemplo, eso explica por qué algunos marxistas muy destacados nunca tomaron café en casa de un trabajador. Son teóricos marxistas destacados que nunca han tenido, siquiera, una pequeña experiencia en un barrio de los suburbios. No obstante, conocen la discriminación, porque caminan por la calle y observan el racismo en las universidades. Son *especialistas* en *Marx*. Mientras tanto a causa de su alejamiento de la vida cotidiana, los especialistas en *Marx* dejan de ser marxistas. Pueden incluso decir que conocen a *Marx*, pero lo detestan, porque Marx es tan sólo un texto para especialistas que discuten conceptos. Es muy interesante cómo se puede crear este tipo de intelectual en la dicotomía entre leer palabras y leer la realidad (2014: 213-214).

¹¹³ Desdichadamente, lo que se viene practicando en la mayoría de las escuelas es llevar a los alumnos a ser pasivos con el texto. Los ejercicios de interpretación de la lectura tienden a ser casi su copia oral. El niño percibe tempranamente que su imaginación no juega: es algo casi prohibido, una especie de pecado. Por otro lado, su capacidad cognitiva es desafiada de manera distorsionada. El niño nunca es invitado, por un lado, a revivir imaginativamente la historia contada en el libro: y por el otro, a apropiarse poco a poco del significado del contenido del texto (1994: 49).

¹¹⁴ Si bien, debemos partir de la realidad, emplear el concepto para retornar a la realidad. Pero ese concepto tiene que ser científico, tiene que ser relativo; debe permitirnos escoger la creatividad de la realidad: es decir, que la realidad exija la transformación del concepto y no a la inversa. "...observo como nuestra formación académica nos lleva todo el tiempo, con excepciones, claro está, a un cierto gusto por la descripción o por perfilar los conceptos y no la aprehensión de lo concreto, y a veces lo hacemos con la habilidad de los esgrimistas. Ahí tenemos una diferencia enorme entre nosotros y las clases populares que, de forma general, describen lo concreto. Si le preguntamos a un habitante de las favelas, qué es una favela, casi seguro respondería: "En una favela no tenemos agua". Su descripción es la de lo concreto, no la del concepto. Uno de nosotros seguramente diría: "La favela es una situación sociopatológica..." Por eso también, como he señalado en otras oportunidades, el lenguaje de las clases populares es tan concreto como su vida. En el fondo, todo esto tiene que ver con el análisis que hacía sobre la solidaridad entre realidad-concepto-realidad. En cierto momento del proceso en que el concepto debe mediar en la comprensión de la realidad, nos distanciamos de tal manera de lo concreto que el concepto se vacía. Es como si en algún instante, la favela fuese un concepto y ya no la dramática situación que no logró alcanzar. Vivo, entonces, la ruptura entre la realidad y el concepto que debería mediar su comprensión. Así, en lugar de entender la mediación del concepto en su comprensión de lo concreto, nos quedamos en el concepto, perdidos en su descripción. Peor aún: terminamos por inmovilizar el concepto, haciéndolo estático". (2013: 94-95).

¹¹⁵ Una de nuestras preocupaciones en los últimos tiempos, intentando leer el contexto en el cual vivimos, es desentrañar las teorías explicativas más importantes de la modernidad, como lo ha sido el Liberalismo y el Socialismo. Desde el punto de vista científico, ambas filosofías han dado un marco científico a estas explicaciones, desde las teorías funcionalistas unos y desde las teorías del conflicto, las otras. Y en este sentido, tanto el funcionalismo, es decir, la derecha, como las teorías del conflicto, es decir, el marxismo, sobre todo en sus vertientes más ortodoxas, por razones opuestas quizás, hace varios años no hacen interpretaciones de corte sociológico, no ofrecen herramientas útiles para el actual contexto (2004: 86).

¹¹⁶ La derecha elaboró una serie de conceptos que no son explicaciones científicas de la realidad ni mucho menos, sino que tienen que ver con conceptos relacionados a teoría política. Pero los impuso de hecho como tales a las mayorías. Es decir, lo hizo no sólo desde el campo material, sino que también los impuso desde lo simbólico. Nos estamos refiriendo a toda una serie de conceptos que, por diferentes circunstancias, la gente mal o bien fue tomando, como por ejemplo: el fin de la historia, la muerte de las ideologías, la primacía del mercado, la competencia, la rentabilidad, el ajuste, la globalización, la flexibilización, la convertibilidad, etcétera. Es decir que la derecha avanzó sobre el campo que el pensamiento crítico dejó libre y de alguna manera logró popularizar estos conceptos, mientras que la izquierda o el pensamiento crítico, por ponerle un nombre, no supo poner freno ni plantear una alternativa a este avance, ni a nivel teórico ni a nivel práctico-popular y así nos quedamos sin posibilidad de construir una teoría política crítica para este momento (2004: 87).



¹¹⁷ Por ejemplo, cuando insisto en el hecho de que la educación dialógica parte de la comprensión que los alumnos tienen de sus experiencias diarias, ya sean alumnos de la universidad o criaturas de primaria, trabajadores de un barrio urbano o campesinos del interior, mi insistencia en empezar con *su* descripción sobre *sus* experiencias de la vida diaria se basa en la posibilidad de comenzar por las cosas concretas, el sentido común, para llegar a la comprensión rigurosa de la realidad. No dicotomizo esas dos dimensiones del mundo: vida diaria del rigor, sentido común del sentido filosófico, en palabras de *Gramsci*. El conocimiento crítico o científico no aparece por azar, por un golpe de magia o por accidente, como si no hiciera falta someterse a la prueba de la realidad. El rigor científico viene del esfuerzo por superar la comprensión ingenua del mundo. La ciencia superpone el pensamiento crítico a las cosas que observamos en la realidad, a partir del sentido común (2014: 169-170).



¹¹⁸ Se puede decir, y no han sido pocas las veces que los hemos escuchado: ¿Cómo es posible poner al educador y al educando a un mismo nivel de búsqueda de conocimiento, si el primero ya sabe? ¿Cómo admitir en el educando una actitud cognoscente, si su papel es el de quien aprende del educador? Tales indicaciones, en el fondo, objeciones, no pueden esconder los preconcepciones de quién las hace. Parten siempre de los que se juzgan poseedores del saber, frente a educandos, considerados como ignorantes absolutos. De quien, por equívoco, error, o ideología, ve en la educación dialógica y

comunicativa, una amenaza. Amenaza, en la mejor de las hipótesis, a su falso saber. En verdad, muchos de los que rechazan la comunicación, que huyen de la verdadera cognoscibilidad, que es coparticipada, lo hacen precisamente porque frente a objetos cognoscibles, no son capaces de asumir la postura cognoscente. Permanecen en el dominio de la “doxa”, fuera de él cuál, son mero repetidores de textos leídos y no sabidos, o mal sabidos (1973: 88-89).



¹¹⁹ Uno de los errores mecanicistas al pensar en las relaciones entre opresores y oprimidos radica en no percatarse de que no todo lo que resulta de esas relaciones como respuesta de los oprimidos es enajenación de éstos. Que su creación es totalmente la expresión de su alineación, la pura copia del modelo de su opresor. La cosa no es así en absoluto. Si así fuese, el cuadro fenoménico sería demasiado simple y claro. Es verdad que las relaciones entre opresores y oprimidos, cuando estos últimos “introyectan” a los primeros como “sombras” que pasan a “habitar” en ellos, se vuelven ambiguas y duales. Pierden su autenticidad. Son ellos y los opresores en ellos “introyectados”. Pero es exactamente la *parte de ellos en ellos* la que, a pesar de su ambigüedad, no permite que sean *reducidos* al opresor. Y esa marca de ellos, casi tenue, lo que hace de su creación, de su lenguaje, de su cultura algo más que una simple copia, convirtiéndose en una especie de grito ahogado de su rebeldía, de su resistencia. En una práctica educativa realmente democrática, nada mecanicista, radicalmente progresista, el educador o la educadora no pueden despreciar esas señales de rebeldía. Al contrario, al enseñar los contenidos indispensables él o ella deben, tomando la rebeldía en la mano, estudiarla como postura que han de ser superada por otra más crítica, más comprometida, más conscientemente politizada, más metodológicamente rigurosa (1996:135).

¹²⁰ En tanto elemento liberador de la memoria, la investigación histórica se convierte en algo más que una mera preparación para el futuro por medio de la recuperación de una serie de acontecimientos pasados; deviene un modelo para construir el potencial radical de la memoria. Constituye un sobrio testigo de la opresión y el dolor innecesariamente soportado por las víctimas de la historia, y un texto/terreno para el ejercicio del sentido crítico del cuestionamiento, que no sólo subraya aquellas fuentes de sufrimiento que deben recordarse para que no se repitan, sino además el aspecto subjetivo de la lucha y la esperanza del ser humano. Dicho de otro modo, la liberación de la memoria y de las formas de alfabetización crítica que sustenta, expresa su naturaleza dialéctica tanto en “su impulso crítico desmitificador, que ofrece un sobrio testimonio de los sufrimientos del pasado”, como en las selectas y fugaces imágenes de esperanza que ofrece el presente (1989:40).

¹²¹ No importa que los educadores sean conscientes de que están siguiendo una modalidad domesticadora, puesto que el punto esencial es la dimensión manipulativa que aparece entre educadores y educandos, mediante la cual los últimos se convierten en objetos pasivos de la acción de los primeros. En tanto individuos pasivos, a los educandos no se les llama para que participen creativamente en el proceso de su aprendizaje, sino que se les “rellena” con palabras de los educadores. En el marco cultural de esta práctica, los educadores son presentados a los educandos como si estos últimos permanecieran aislados de la vida, como si el lenguaje-pensamiento fuese posible al margen de la realidad. En la práctica educativa de este estilo, las estructuras sociales no se discuten jamás como un problema que necesite ser revelado. Por el contrario, se las oscurece de diferentes formas para reforzar la “falsa conciencia” de los educandos. En cualquier caso, cuando se critica este tipo de práctica creo que es necesario dejar bien claro que, ya se trabaje en el nivel elemental, en el secundario, en el universitario o en la alfabetización de adultos, un educador burgués autoconsciente no puede evitar verse envuelto en este tipo de acción. Sería extremadamente ingenuo pretender que las clases dominantes desarrollasen un tipo de educación que permitiera a las clases sometidas percibir críticamente las injusticias sociales. Esto demuestra que no existe una educación verdaderamente neutral. Sin embargo, una educación ingenua podría interpretar esta afirmación atribuyendo falta de neutralidad a una práctica educativa en la que los educadores sencillamente no respetan la expresividad de los educandos. Esto es de hecho lo que caracteriza al estilo educativo que tiende a la domesticación (1990:115-116).



¹²² La educación para la domesticación consiste en un acto de transferencia, de “conocimiento”, mientras que la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad. La alfabetización de adultos, contemplada desde un punto de vista liberador, es un acto de conocimiento y creatividad mediante el cual los educandos operan junto a los educadores como sujetos de conocimiento. Obviamente, los educandos no son concebidos como “continentes vacíos”, meros recipientes de las palabras del educador. Dado que no son seres marginales que necesitan ser “devueltos a la salud” o “salvados”, los educandos se perciben como miembros de la gran familia de los oprimidos. Las respuestas a su situación no residen en que aprendan a leer y escribir historias alienantes, sino

en que construyan una historia que actualice sus vidas (1990: 116).



¹²³ Ayer, la lucha por la liberación perseguía la victoria sobre el colonizador a través de la liberación de las fuerzas productivas, de la cual debían resultar “nuevas perspectivas para el proceso cultural” del país. Hoy, la liberación como proceso permanente significa no sólo la consolidación de la victoria, sino también la creación de un modelo de sociedad, ya diseñado, en cierto sentido, durante la etapa de lucha. Este modelo, que es eminentemente político, supone de manera necesaria un proyecto cultural global en que se inserte la educación (incluyendo la alfabetización de adultos). El proyecto cultural de que hablamos, siendo fiel, por un lado, a las matrices populares (aunque sin idealizar), tiene que ser fiel, por otro, lado al esfuerzo de producción del país. Así, pues, nos parece que una acción cultural, desde el nivel mismo de la alfabetización de adultos, tiene un campo amplísimo en que ejercerse. Referido a la lucha por la producción, comprometido en el empeño de aumentar esta producción, el trabajo de la acción cultural debe ir más allá, no sólo de la alfabetización meramente mecánica, sino también de la capacitación puramente técnica de los campesinos y de los trabajadores urbanos. Debe ser una contribución fundamental para el esclarecimiento de los niveles de la conciencia política del pueblo” (1977: 108-109).

¹²⁴ Los oprimidos que introyectando la “sombra” de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la “sombra” exigiría de ellos que “llenaran” el “vacío” dejado por la expulsión con contenido diferente: el de su autonomía. El de su responsabilidad, sin la cual no serían libres. La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha por conseguir su libertad. Ésta tampoco es un punto ideal fuera de los hombres, al cual, inclusive, se alienan. No es idea que se haga mito, sino condición indispensable al movimiento de búsqueda en que si insertan los hombres como seres inconclusos. De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la *razón* de esta situación, al fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más (1970: 37-38).

¹²⁵ Otro ejemplo de un mito que sirve para ocultar la realidad, es decir, que el desempleo en los Estados Unidos está causado por los “extranjeros en situación ilegal” que ocupan los puestos de los trabajadores del país, en lugar de ver al alto nivel de desocupación como una política de *establishment* para mantener bajos salarios. Eso es ocultar la realidad. Esta es la tarea de la ideología dominante. Nuestra tarea, la tarea liberadora, en el ámbito institucional de las escuelas, es iluminar la realidad. Está claro que no es una tarea neutral, como aquella otra, que tampoco lo es (2014: 65).



¹²⁶ Las teorías que son la base de la alfabetización emancipadora han sido en principio calurosamente adoptadas por educadores de muchas partes del mundo, especialmente en Latinoamérica y las ex colonias portuguesas en África. Sin embargo, debemos admitir que, en la práctica, la clase media asimilada (especialmente los educadores formados en las escuelas coloniales), no ha sido capaz de desempeñar un rol pedagógico radical. Estos educadores a veces no logran analizar y comprender las formas en que la clase gobernante utiliza el lenguaje dominante para preservar la división de clases, manteniendo así a los sometidos en su sitio (1989: 158).



¹²⁷ ...se considera que una persona ha sido alfabetizada en la medida en que sea capaz de utilizar el lenguaje para la reconstrucción social y política. La utilización exclusiva del lenguaje dominante en los programas de alfabetización debilita las posibilidades que tienen los estudiantes sometidos de comprometerse en encuentros dialécticos con la clase dominante. La alfabetización en lenguaje estándar habilita a la clase dominante, al apoyar el statu quo. Ayuda al mantenimiento del modelo elitista de la educación, que crea intelectualistas y tecnócratas, antes que intelectuales y técnicos. Resumiendo, la alfabetización en el lenguaje dominante es alienante para los estudiantes sometidos, pues les niega las herramientas fundamentales para la reflexión, el pensamiento crítico y la interacción social. Si no cultivan su idioma nativo, y se ven

privados de la oportunidad de reflexionar y pensar críticamente, los estudiantes de las clases sometidas son incapaces de recrear su cultura y su historia. Sin la reapropiación de su patrimonio cultural, la reconstrucción de la nueva sociedad soñada por los líderes y educadores progresistas difícilmente pueda convertirse en realidad” (1989: 159).

¹²⁸ En este caso, el “hombre nuevo” para los oprimidos no es el hombre que debe nacer de la superación de la contradicción, con la transformación de la antigua situación, concretamente opresora, que cede su lugar a una nueva, la de la liberación. Para ellos, el hombre nuevo, son ellos mismos, transformándose en opresores de otros. Su visión del hombre nuevo es una visión individualista. Su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de sí como personas, ni su conciencia como clase oprimida (1970: 36).



¹²⁹ Al hacer esta afirmación, no queremos decir que los oprimidos, en este caso, no se sepan oprimidos. Su conocimiento de sí mismos, como oprimidos, sin embargo, se encuentra prejuiciado por su inmersión en la realidad opresora. “Reconocerse”, en antagonismo con el opresor, en aquella forma, no significa aun luchar por la superación de la contradicción. De ahí esta casi aberración: uno de los polos de la contradicción pretende, en vez de la liberación, la identificación con su contrario (1970: 36).

Conclusiones

“Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición –un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos– sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste les entregó en forma inestructurada” (1970: 107).

Partimos de la necesidad de compartir (les) algunas ideas concluyentes, que van cerrando el presente análisis del pensamiento hermenéutico de *Paulo Freire*, las cuales nos parecen viables para invitar (los) a dialogar sobre el autor, para ver y analizar nuestros puntos de coincidencia, -y de divergencia- con su pensamiento -y sus planteamientos educativos. Es decir, precisamos abrir un espacio de comunicación, en el cual reconozcamos que es imposible, pedagógicamente hablando, referirnos a la educación, sin su presencia, sin aludir a las categorías conceptuales, integradas su pensamiento multidimensional. Reiteramos, independiente de nuestras posturas culturales e ideológicas, no será posible dejar de lado

sus propuestas sociales. Desde este análisis, por tanto, precisamos afirmar que la vida, la obra educativa y el planteamiento pedagógico de *Freire* no pueden entenderse sin considerar su compromiso político y social con su tierra más próxima -el Nordeste brasileño- y las circunstancias históricas por las que pasa Brasil a lo largo de la existencia.

Precisamos decir que, desde sus inicios, *Paulo* nos ofrece una concepción de la pedagogía y de la praxis coherente con el núcleo de su doctrina, pues en sus orígenes e intenciones a puesta “por la vida”. Más aún, *Freire*, una vez más demuestra que no sólo es un hombre del presente, sino también un hombre del futuro. Su discurso, sus acciones, su calidez y su punto de vista representa una forma de reconocer y criticar un mundo, el trabajo, y la presencia de *Paulo* no sólo lo que somos, sino también las posibilidades de aquello que podemos ser. De ahí que, desde sus tesis, la posición de *Freire*, en su obra educativa, es una actualidad. *Paulo* vive, su presencia está vigente en los escritos de su *pedagogía*. “Es verdad que *Paulo* preparó tópicos nuevos. Sin embargo, *la pedagogía de los oprimidos* responderá a su posición actual. Y en cuanto a *La educación como práctica de la libertad*, el mismo *Freire* confiesa que no se avergüenza de haberla escrito porque esto le permite rehacer su itinerario y dar cuenta de cómo y por qué lo ha hecho”. Es en este sentido que *Paulo Freire* ha hecho suya la herencia olvidada de ideas emancipadoras presentes en aquellas versiones de la filosofía secular y religiosa inserta en el cuerpo del pensamiento burgués. También ha incorporado críticamente a su trabajo una tradición de pensamiento radical sin asimilar muchos de los problemas que históricamente lo han contaminado. *Paulo* ha logrado combinar lo que yo llamo el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad. Utilizando el lenguaje de la crítica, *Freire* ha diseñado una teoría de la educación que considera seriamente la relación existente entre la teoría radical crítica y los imperativos del compromiso y lucha radicales. A partir de sus experiencias, ha generado un discurso que profundiza en nuestra comprensión de la dinámica y la complejidad de la dominación.

Trataré de explicar lo que para mí constituye lo central del pensamiento pedagógico de *Paulo*. Su posición intelectual posee un itinerario definido: parte del análisis de los programas de educación de adultos y de una crítica radical a los mismos, para llegar luego a una propuesta que denomina “*Acción cultural liberadora*” la cual se proyecta como un verdadero programa de acción con los sectores marginados, oprimidos y denominados en el marco de una creciente complejización de su conciencia. En este itinerario dialógico se reflejan dos facetas fundamentales: una primera etapa de sus propuestas educativas, sobre todo a partir de su trabajo en Brasil, su país natal y en Chile, país que lo recibiera como exiliado en 1965; y la consideración metodológica básica de su proyecto educativo global. El pensamiento freiriano se inscribe en una vertiente educativa genéricamente denominada como “educación liberadora”, la que supone un compromiso afectivo con las clases y sectores sociales oprimidos. Dentro de esta orientación y en dimensión histórica se puede afirmar que esta propuesta marca un hito fundamental en la historia de la pedagogía y en particular en la historia de las ideas en Latinoamérica.

Si replanteamos esta reflexión, señalemos pues, los nuevos programas de alfabetización deberán basarse en la noción de alfabetización emancipadora, en la cual la alfabetización es concebida como

“uno de los principales medios por los cuales los “oprimidos” puedan participar en la transformación sociohistórica de su sociedad”. Según esta concepción, los programas no deberán estar vinculados únicamente vinculados al aprendizaje mecánico de la lectura, sino, además, a la comprensión crítica de los objetivos globales de la reconstrucción nacional. Así, el desarrollo por parte del lector de una comprensión crítica del texto, y del contexto sociohistórico al cual se refiere, se convierte en un factor importante de nuestra alfabetización. Recordemos, *Pedagogía del oprimido*, es el texto fundamental de *Paulo Freire* donde se analizan las diferencias entre la concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión y la concepción “liberadora”, por la que opta claramente.

Toda la “*Pedagogía de los oprimidos*”, así como sus textos más recientes, están impregnados de una intención revolucionaria. La “concientización” no se ha considerado nunca como un objeto educativo. Tiene siempre como fin que el pueblo asuma la responsabilidad política de la historia. Aclarando esto, nos queda por saber cuáles son los factores políticos que permiten una “educación liberadora”. Dicho de otra manera, ¿cómo hablar de liberación por medio de la educación en una sociedad donde el poder político se encuentra bloqueado por las fuerzas de opresión? En nuestras sociedades occidentales, llamadas “democráticas” ¿en qué medida se puede, de otra manera que no sea pedagógica y restrictiva, hablar de educación liberadora? ¿en función de que criterios es posible determinar si una acción de formación o un movimiento social con dimensión educativa escapa a la dominación de las fuerzas opresivas? A nuestro juicio, la respuesta a estas preguntas se hace más difícil aún por el tipo de discurso asumido por *P. Freire*. Cuando él habla de pueblo o de oprimidos, no delimita, en algún momento, con precisión esos términos. En el contexto del nordeste brasileño y en otras regiones del mundo subdesarrollado los factores de la situación política son suficientemente elocuentes para que no sea necesario detenerse en definir, especialmente en forma sociológica, lo que estos términos significan. Asimismo, la ausencia de una referencia precisa de factores económicos, sociológicos, o psicológicos, es impresionante, y esto hace difícil la puesta en práctica del pensamiento de *Paulo Freire*.

Sin embargo, *Paulo* ha argumentado correctamente que la dominación no puede reducirse exclusivamente a una forma de dominación de clase. Utilizando la noción de *diferencia* como hilo conductor teórico, *Freire* rechaza la idea de que exista una forma universalizada de opresión. Ésta dimensión educativa se proyecta en diversos espacios culturales, por ejemplo, en los hechos, como educación popular de contexto existencial y existenciado del oprimido intenta alcanzar el “inédito viable”, como esfuerzo de conocimiento y praxis social. *Paulo Freire* es el artífice de los primeros grandes eslabones y estructuras educativas que vinculan al oprimido con la construcción de una nueva hegemonía social, desplazando al bloque en el poder y reconduciendo este hacia una nueva estructura normativa, pero sobre todo valorativa. De ahí que su esencia pedagógica, reconocida tras la labor de los grupos populares de educación en todo el Continente, tiene un alto valor “provocativo”: provocación para la transformación de la conciencia o, lo que es lo mismo, para asumir el compromiso de modificar los cauces del conocimiento social en tanto formas desmitificadoras, pero también transformadoras.

Desde esta dimensión particular, valoramos que en que el movimiento perenne de la pregunta nos sitúa en un horizonte de conversación, intercambio, visibilidad y reconocimiento de otras voces no presentes en el diálogo pero que están vinculadas con él, en ese transcurso, y, además, articulada con las reflexiones que aquí y ahora planteamos. Algunas de estas inquietudes e incertezas en el movimiento perenne de la pregunta, estableciendo un diálogo con el otro y la otra, a través de un ejercicio libre y actual en el cual las palabras afloran y, con ellas, las mujeres y los hombres que, sencilla y amorosamente somos capaces de ponernos en juego y también en lugar. Esto hacemos, claro, de una manera actual, es decir, real y efectiva, conjugando el partir de sí hacia la otra y el otro, con sus experiencias y palabras, con sus cuerpos y gestos, hacia los contextos de querer vivir en los cuales devenimos ciudadanos en la cre-acción de leer y escribir el mundo y, con él, a nosotras y nosotros mismos, en un doble movimiento que opera, y es realizado, como un abrirse al mundo y a las y los otros, inaugurando, como confirma y señala *Freire*, una relación dialógica que incesantemente es apertura a la potencia del acto, y viceversa, del acto leído y escrito como acontecimiento, a la potencia de los conceptos vividos y, por tanto, circulados en circularidad y comunidad, inaugurando no unos meros momentos, ahora adjetivados de transdisciplinarios cuando los momentos siempre han tenido y tienen esas valencias, sino unos momentos que en realidad son instantes y sucesión de instantes que las mujeres y los hombres somos capaces de transformar en acontecimientos.

Los textos de *Paulo Freire* llegan, sin duda, a un vasto y variado público, pero el pensamiento que toma forma, necesita un número determinado de mediciones para ser asimilado. Constituye una síntesis difícil de aprender globalmente. En consecuencia, cada lector corre el riesgo de retener sólo lo que le concierne directamente o lo que sus marcos propios de referencia le permiten captar. Si eres *latinoamericano*, por ejemplo, comprenderás a *Freire* en función de su experiencia de lucha política o de su práctica de movimiento social tal como ha tenido lugar en el interior de ese cuadro socio-económico. O bien, si eres *católico*, te identificarás en la corriente humanista y te sentirás en el terreno familiar a causa de las manifiestas influencias de los filósofos que han marcado el pensamiento de *Paulo Freire*. Además, si eres marxista, reconocerás una problemática típica a la que las corrientes contemporáneas de pensamiento (*Gramsci, Lukacs, Marcuse*) le han acostumbrado. Si eres *pedagogo*, encontrarás acentos de liberación que caracterizan las tendencias progresistas de la pedagogía contemporánea. En la línea de estas distinciones, solamente aquellos, que son un poco éstos personajes a la vez, o han pasado por estos diferentes “estadios” y han sufrido esas diferentes “influencias” pueden comprender realmente la intención de *Paulo Freire* y la totalidad de su recorrido intelectual. Sin embargo, esta falta de claridad en los términos utilizados nos conduce al siguiente problema: ¿en qué medida sus experiencias y teorías, nacidas en el contexto del “Tercer Mundo” pueden traducirse y adaptarse a las sociedades “altamente industrializadas”?

Por tanto, las tesis educativas que *Paulo Freire* analizó, son una interpretación que queda abierta a la discusión permanente. Un enfoque interpretativo, como el este autor, comprende un conjunto de denuncias, pronunciamientos y anuncias de “su lectura” de la realidad, o para decirlo de otra manera, sus planteos son esencialmente discutibles. De ahí que, la antropología interpretativa de

Freire, es una dimensión cuya proceso y progresión se distinga por las consecuencias del diálogo cooperativo. Las tesis que él construyó son una creación de su pensamiento en relación con la experiencia cultural. La cultura se comprende mejor, no como esquemas complejos de conductas, sino como algo que está ocurriendo, algo en movimiento, en constante devenir. De ahí que la comprensión de los otros seres humanos se halla relacionada en todos los ámbitos de la cultura.

Finalmente, nos corresponde a nosotros, por tanto, promover un diálogo amplio y crítico entre las grandes teorías que, contra la marea del determinismo y del fatalismo inexorable de la economía del mercado, de la especulación, de la ganancia y de exclusión, quieran contribuir a un nuevo proyecto planetario de convivencialidad humana. “Nos corresponde a nosotros, *Paulo*, que aquí nos quedamos, derrumbar muros e inventar lo que *Paulo Freire* viene llamando desde hace algunos años, una *ingeniería epistemológico-pedagógica* de puentes, a través de los cuales podamos ir y venir, al encuentro, soñando con un día en el que podamos sentarnos *a la sombra de este árbol* de fraternidad global”.

Bibliografía Fundamental

FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Editorial Siglo XXI (cuadragésima cuarta edición), México, 1969, pp. 151.

_____ *Pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, (cuadragésima séptima edición), México, 1970, pp. 240.

_____ *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Editorial Siglo XXI, (décimo primera edición), México, 1973, pp. 109.

_____ *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Editorial Siglo XXI, (octava edición), México, 1977, pp. 238.

_____ *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Editorial Siglo XXI, (décima edición), México, 1984, pp. 176.

_____ MACEDO, Donaldo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Editorial Paidós, Barcelona-Buenos Aires- México, 1989, pp. 176.

_____ *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Editorial Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 1990, pp. 204.

_____ *Pedagogía de la esperanza*, Editorial Siglo XXI, (segunda edición), México, 1993, pp. 226.

_____ *Cartas a quien pretende enseñar*, Editorial Siglo XXI (segunda edición), México, 1994, pp. 141.

_____ *Política y educación*, Editorial Siglo XXI, México, 1996, pp. 132.

_____ *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Editorial Siglo XXI, 1996, pp. 226.

_____ *Pedagogía de la autonomía*, Editorial Siglo XXI, México, 1997, pp. 139.

_____ *La educación en la ciudad*, Editorial Siglo XXI, México, 1997, pp. 169.

_____ *A la sombra de este árbol*, Editorial El Roure, S. A., (primera edición), Barcelona, 1997, pp.170.

_____ *Educación y actualidad brasileña*, Editorial Siglo XXI, México, 2001, pp. 122.

_____ *Pedagogía de la indignación*, Editorial Morata, Madrid, 2001, pp. 151.

_____ *El Grito Manso*, (primera edición), México, 2004, pp. 101.

_____ FAUNDEZ, Antonio, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Editorial Siglo Veintiuno (primera edición), Buenos Aires, 2013, pp. 221.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira, *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2014, pp. 286.

_____ *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*, Editorial Siglo Veintiuno, (primera edición), México, 2016, pp. 187.

_____ *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*, Editorial Siglo XXI, México, 2016, pp. 187.

_____ *La voz del maestro. Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo*, Editorial Siglo XXI, 2018; PP. 142.

Bibliografía Complementaria

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

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

LOPEZ, L. 2000; *Paulo Freire. Entre la opresión y la esperanza*. Pedagogías del siglo XX; 10, 132-141.

NÚÑEZ, H. C. 2003; *Vigencia del pensamiento de Paulo Freire*, Crefal, México, pp. 108.

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

_____ *Paulo Freire en América Latina*, Editorial Gernika (primera edición), México, 1981, pp. 207.

_____ *La praxis educativa de Paulo Freire*, Editorial Gernika (cuarta edición), México, 1981, pp. 172.

TREMILLO, G. L. F.; 2005. Tesis: *La educación dialógica de Paulo Freire. Una metodología para la transformación social*. México, D F. pp. 160.

Dimensiones
Educativas de la
Pedagogía Cotidiana

Concienciadora

Perceptiva

Hermenéutica
interpretativa

Circunstancial

Cotidiana
Concreta-Material

Subjetiva

Objetiva
Consciente

Evolutiva
Progresiva

Concienciadora

Ad-Mirativa
de Asombro

Fenomenológica

Existencial

Relacional

Epistemológico

Indagativa

Crítica

Filosófica

Pedagógica

Operativa
Argumentativa

Significativa

De sabiduría

Nocional

Interrogativa

Concreta

Dimensiones educadoras de la pedagogía cotidiana			
PERCEPTIVA	HERMENEÚTICA Interpretativa	CIRCUNSTANCIAL	COTIDIANA Concreta- Material
SUBJETIVA	OBJETIVA Consciente	EVOLUTIVA Progresiva	CONCIENCIADORA
AD-MIRATIVA De Asombro	FENOMENOLÓGICA	RELACIONAL	EXISTENCIAL
EPISTEMOLÓGICA	INDAGATIVA De Investigación	CRÍTICA	FILOSÓFICA
PEDAGÓGICA	OPERATIVA Argumental	SIGNIFICATIVA	DE SABIDURÍA
NOCIONAL	INTERROGATIVA	CONCEPTUAL	LIBERADORA Emancipadora
Directrices culturales de la pedagogía ciudadana			
ANTROPOLÓGICA	INCONCLUSA		CIUDADANA
ÓSMICA Universal	RADICAL	POLÍTICA	ÉTICA ESTÉTICA
COGNITIVA Argumentativa	DISCIPLINARIA	CIENTÍFICA De Conocimiento	CONCIENCIADORA
MORAL Espiritual	ECOLÓGICA	PARTICIPATIVA	IDEOLÓGICA
DEMOCRÁTICA	PLURALIZANTE	TEMPORAL	ESPACIAL
TRANSITIVA	ECONÓMICA	TRASCENDENTAL	HISTÓRICA
Disciplinas educacionales de la pedagogía instrumental			
ORGANIZACIONAL	CURRICULAR Programática	SITUACIONAL	DIDÁCTICA
METODOLÓGICA	DIALÓGICA Intercomunicativa	PROGRESISTA	REVOLUCIONARIA Activa
GNOSEOLÓGICA	PROBLEMATIZADORA	PRÁCTICA Práxica	CONTEXTUALIZADORA Teórica
ALFABETIZADORA	LECTORA Analítica	ESCRITORA	EVALUATIVA
COGNOSCITIVA	DE APRENDIZAJE	DE ENSEÑANZA	INTEGRADORA
INSTRUMENTAL	CUALITATIVA	DOCENTE	FORMATIVA. -Técnica Tecnológica-
Inteligencias educativas de la pedagogía comunitaria			
PROFÉTICA Esperanzadora	VALORAL	DIGNIFICADORA	HUMANISTA Ontológica
ACTITUDINAL	CREATIVA Poiética	CULTURAL Estructural	SISTEMATIZADA Sintética
EDUCATIVA	SOCIOLÓGICA Estructural	TRANSFORMADORA De Cambio	DESARROLLISTA Nacionalista
DE LENGUAJE	GENERATIVA Heurística	ACADÉMICA	POPULAR
PSICOLÓGICA	AFECTIVA Emocional	COMUNITARIA Social	SUSTANTIVA Integral- Holista
ORGÁNICA Biofilica	DIVERSIFICADA	TOLERANTE Incluyente	PACÍFICA Justa. -Armónica



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

upd.edu.mx

