

Universidad Nacional Autónoma
de México

Palabra, acción y reflexión:
El concepto de conciencia
en Paulo Freire

Tesis que para obtener el título de Licenciado en Psicología presenta:

César Eduardo Ortega Elorza

Directora de tesis: Mtra. Angélica Bautista López

Revisor: Dr. Pablo Fernández Christlieb

Ciudad Universitaria

México, D.F.

Agosto 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*No acepten lo habitual como cosa natural, pues en tiempos de desorden,
de confusión organizada, de arbitrariedad consciente,
de humanidad deshumanizada,
nada debe parecer imposible de cambiar.*

--Bertolt Brecht

A la Universidad Nacional, con gratitud y amor

A mi madre y a mi padre, que me dieron la vida

A mis hermanos, por su compañía y apoyo

A Mónica, por tu cariño y paciencia

Al Colectivo Conciencia Crítica I (1999-2002)

Al Colectivo Conciencia Crítica II (2002-2005)

A Jorge Mendoza y Jesús Lozano, quienes me mostraron nuevos caminos

A los compañeros del movimiento estudiantil de 1999-2000,
sobre todo a aquéll@s que siguen luchando y buscando caminos

Al CCD Aquiles damos durito

Al colectivo Tsoj metik (2005-2006)

Al grupo Terreiro Mandinga de Angola

A los compañeros jóvenes en resistencia alternativa

A la familia paterna y materna que directa o
indirectamente me apoyó

A mi directora de tesis y a los profesores de la Facultad de Psicología:
Blanca Reguero, Margarita Lagarde, Patricia Piñones, Joaquín Figueroa, Alfredo
Guerrero, Francisco Pérez Cota, Ma. De la Luz Javiedes, Rafael Luna, Emily Ito,
Pablo Fernández Christlieb

A los profesores de las Facultades de Ciencias Políticas, Filosofía y del CELE
que comparten su pasión y conocimiento con sus alumnos

A tod@s l@s amig@s, compañer@s, cuat@s y conocid@s de Psicología, Filosofía,
Ciencias, Economía y Ciencias Políticas de la UNAM y de la ENAH por su apoyo,
compañía y reflexiones

Al EZLN, por dar a nuestra generación ejemplo de lucha, dignidad y coraje
A todas y todos aquellos que *eligen* no cerrar los ojos y el corazón frente a la
injusticia y la barbarie y con su caminar, es decir, con su preguntar,
construyen la esperanza y el mañana

INDICE

INTRODUCCION	7
ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS	11
1. El punto de vista de “una” psicología social crítica	12
2. El enfoque dialéctico	13
3. La aproximación metodológica	14
CAPÍTULO 1. ¿QUÉ PODEMOS ENTENDER POR CONCIENCIA HUMANA?	16
1.1 ¿Odres nuevos, vinos viejos?	16
1.2 Las bases fisiológicas de la conciencia desde la perspectiva del <i>viejo</i> materialismo dialéctico	17
1.3 El conductismo social y el interaccionismo simbólico de George Herbert Mead.	20
1.4 La conciencia, el lenguaje y el significado en Alexéi N. Leóntiev.	23
1.4.1 Actividad, procesos sensoriales, significado y conciencia	25
1.5 La organización semiótica de la conciencia: Mijaíl Bajtín y Lev Vigotski	26
1.5.1 La teoría del signo de Bajtín (El doble carácter del signo)	27
1.5.2 La conciencia y el lenguaje interior	28
1.5.3 Los géneros discursivos y la conciencia	29
1.6 El materialismo <i>emergente</i> en la versión de Humberto Maturana y Francisco Varela	31
1.6.1 Al filo de la navaja	32
1.6.2 Los fenómenos sociales y el lenguaje	33
1.7 Críticas a las concepciones materialistas de la conciencia	35
CAPÍTULO 2. CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DE LA OBRA DE PAULO FREIRE	41
2.1 Introducción	41
2.2 ¿Desde dónde partimos para investigar el concepto de conciencia en Paulo Freire?	42
2.3 El contexto histórico del trabajo de Freire	44
2.3.1 El contexto mundial de mediados del siglo XX	44
2.3.2 El Brasil en Latinoamérica	44
2.3.3 El Brasil	45
2.4 Contexto teórico-conceptual de la obra de Freire	48
2.4.1 Influencias y afinidades del trabajo de Paulo Freire	49
2.4.2 Polémicas y diferencias	53
a) El objetivismo y el mecanicismo	53
b) El subjetivismo y el psicologismo, el representacionismo.	54
c) Los educadores que niegan la dimensión política de su labor	54
d) La cultura del silencio	54
e) Contra el sectarismo y el dogmatismo	55
f) Contra la teoría y la acción cultural para la dominación	56
2.4.2 Críticas a Paulo Freire	56

CAPÍTULO 3. LA REFLEXIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA SOBRE LA CONCIENCIA (EL CONCEPTO DE CONCIENCIA EN PAULO FREIRE)	58
3.1 Conciencia y educación	59
3.2 Conciencia y conocimiento	61
3.3 El proceso de la conciencia	63
3.4 Conciencia y comunicación	67
3.5 Conciencia y transformación del mundo	70
3.6 Conciencia e ideología: ¿el fin de las ideologías, las clases y la historia?	73
3.7 Conciencia y dominación	75
3.8 Conciencia y liberación	78
CAPÍTULO 4. ¿HACIA UNA PSICOLOGÍA SOCIAL CRÍTICA Y DIALÉCTICA? VALORACIÓN DEL CONCEPTO DE CONCIENCIA E HIPÓTESIS SOBRE LA ACTUALIDAD DEL PENSAMIENTO DE FREIRE	84
4.1 Formulación de hipótesis	85
4.2 Evaluación del concepto de conciencia (con base en elementos epistemológicos de una psicología social crítica)	86
4.3 La pedagogía del oprimido como totalidad concreta.	98
4.4 Búsqueda de alternativas: Freire en la actualidad y la construcción de un mundo más humano	111
<i>Paulo Freire y la construcción de lo nuevo: Freire en los movimientos sociales latinoamericanos</i>	113
CONCLUSIONES	116
ANEXOS	122
BIBLIOGRAFÍA	128

Siglas más utilizadas

Pedagogía del Oprimido [PO]

Entrevistas a Paulo Freire [E]

La naturaleza política de la educación [NPE]

Concientización: Teoría y práctica de la liberación [C]

La educación como práctica de la libertad [EPL]

Pedagogía de la Autonomía [PA]

Pedagogía de la esperanza [PE]

Desmitificación de la concientización [DC]

La importancia de leer y el proceso de liberación [ILPL]

Dialéctica de lo concreto [D]

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una investigación sobre el concepto de conciencia en el trabajo de Paulo Freire y al mismo tiempo una determinada --e incompleta-- interpretación de su obra. Es asimismo el intento de concreción y síntesis --también incompleta-- de las distintas influencias del autor de este trabajo.

La conciencia humana ha sido objeto de investigación y discusión por parte de filósofos, psicólogos, sociólogos, fisiólogos, lingüistas, pedagogos, biólogos, físicos, teóricos y dirigentes políticos y sociales. La heterogeneidad de los principios filosóficos, de los esquemas o premisas teóricas, de los métodos y procedimientos de investigación, la orientación social y política de los investigadores y los fines y usos de la investigación científica de la conciencia, constituyen en la actualidad una vasta literatura y dificultan la aproximación a nuestro objeto de investigación. Partimos en este momento de una definición simple y aproximativa de la conciencia humana como la facultad de estar en y conocer el mundo que nos es común a todos los seres humanos; como una capacidad humana ligada al conocimiento del mundo y de los otros seres que existen en el planeta que habitamos. Lo anterior quiere decir ya que nos planteamos abiertamente en la perspectiva, en una búsqueda por el lado de la conciencia social más que de la conciencia llamada individual que tradicionalmente ha sido el estudio de la psicología.

Mi tesis principal es que el concepto de conciencia en Paulo Freire, formado y madurado como una síntesis de distintas corrientes y tradiciones de pensamiento, encuentra una articulación y /o una clave de interpretación si nos aproximamos a su estudio *en su doble carácter de proceso y producto de la palabra* (del diálogo y la interacción comunicativa), *la acción* (en un marco cultural e histórico específico) y *la reflexión* (como proceso individual y colectivo) *humanas*.

Éste es, en primer lugar, el intento práctico de una investigación interdisciplinaria, organizada sin embargo bajo las consideraciones epistemológicas de una vertiente específica dentro de la psicología social. Interdisciplinaria por tres intentos o razones: 1) Por la naturaleza propia de la investigación, que requirió, a mi parecer, un abordaje de y desde distintos campos de conocimiento, 2) por el carácter en alguna medida interdisciplinario del quehacer pedagógico y político, de investigación y reflexión del autor central en esta investigación; 3) por el carácter pretendidamente interdisciplinario de la formación académica del autor, pero además por la "apertura" y el antidogmatismo de la aproximación

disciplinaria específica que constituye uno de los pilares explicativo-comprensivos de este trabajo.

En segundo lugar, constituye un intento por aproximar las premisas filosóficas y las herramientas conceptuales y metodológicas de este enfoque de la psicología social al enfoque, método y concepción general del materialismo dialéctico. Mis fuentes principales para su estudio lo constituyen los trabajos de Karel Kosik, Raúl Rojas Soriano, Francisco Dávila Aldás, Wilhelm Reich, Immanuel Wallerstein y por supuesto, el propio Freire, pero es evidente que la responsabilidad de esta investigación sólo puede atribuirse a su autor. En este momento sólo puedo decir que estoy conciente de algunas de las tensiones, contradicciones y posibles incongruencias o malinterpretaciones producidas por este acercamiento, al que sin embargo encuentro potencialmente fructífero.

Al haber desarrollado una determinada interpretación y un intento de valoración crítica de la obra del maestro-pedagogo brasileño –cuestiones ambas que se encontraban sólo periféricamente contempladas en el plan original de la tesis-, coincido con la opinión de Karel Kosik cuando afirma que, en un cierto sentido, la vida de un texto [o una obra] transcurre como *atribución de significados*, que por un lado se convierten en la concreción de los sentidos que contiene objetivamente la obra y por otro, en la introducción de nuevos sentidos en ella (Dialéctica de lo concreto, 1967, pp. 173-174).

En ese sentido una carencia fundamental en este trabajo de investigación es la ausencia de una crítica completa de las interpretaciones precedentes de la obra de Freire. También es notoria la falta de una investigación documentada y confiable sobre el transcurso y la condiciones socio históricas, concretas y específicas, en que se desarrolló el trabajo político y pedagógico de Freire. Por otra parte, dada la amplitud y complejidad del tema, me fue imposible elaborar una definición exhaustiva de cada uno de los conceptos que en ella aparecen, con los cuales dialoga la *interpretación del mundo* de Freire, y que están ligados a la interpretación del mundo *desde la cual* estudiamos su trabajo. La teoría marxista de la falsa conciencia, la teoría gramsciana de la hegemonía y la teoría psicoanalítica del inconciente son, a mi modo de ver, los principales convidados de piedra en esta investigación.

En este punto convenga quizás aclarar lo que **no** es esta tesis. Al investigar sobre el tema de la conciencia, más que apuntar a trazar un estudio sobre la historia o evolución intelectual de Freire, intento indagar en la lógica interna del movimiento de su pensamiento. Por otro lado, ésta no es una investigación sobre el método de alfabetización-

concientización de Freire, aún cuando haya, ineludiblemente, referencias en este sentido. Tampoco aborda las limitaciones *prácticas* del método de Freire y no se inscribe ni puede o puede debatir propiamente con los avances y limitaciones de la psicología educativa o la pedagogía entendidas en su acepción academicista. Aunque no es un interés meramente académico el que ha impulsado esta tesis, intenté elaborar un trabajo académico con algún grado de rigor científico que expresa y reconoce la politicidad que le da origen y la constituye.

Este trabajo de investigación surge, en medio de la compleja y dolorosa realidad en que vivimos (en México, Latinoamérica y el mundo), del creciente interés en los aspectos subjetivos, volitivos y emocionales que atraviesan *la totalidad* de los procesos de organización, resistencia y lucha por un mundo *mejor y diferente* al actual caracterizado por el dominio del capital, y por la --ahora confirmada-- intuición del papel que la educación y la formación --entendidos en sentido amplio como procesos socioculturales situados históricamente-- humana tienen en la constitución de sujetos sociales que cuestionan su actual forma de vida --o la imposición de un destino-- y luchan por recuperar su dignidad y construir la posibilidad de otro futuro.

En forma más general, asumo también que es preciso saber qué conceptos pueden aún ser útiles para pensar la realidad, cuáles han sido definitivamente superados, o necesitan ser reformulados, tarea que recae no sólo ni especialmente en quienes tienen actualmente el privilegio del tiempo para pensar, escribir y reflexionar.

Esta tesis se inscribe así dentro del proceso en curso de reestructuración de conceptos¹ dentro de las ciencias y las humanidades, paso necesario para superar la crisis de los paradigmas de investigación científica y acción política² a que se refiere el Dr. Pablo González Casanova (2002), en la que nos hemos propuesto, como objetivo, revisar el

¹ Siguiendo al Dr. Dávila Aldás (1996): “Cuando hablamos de concepto nos referimos en primer término a un instrumento de análisis del que cabe continuamente precisar sus características y su función; también lo consideramos un conjunto de conocimientos concretos los cuales deben evaluarse y criticarse por lo que, en tercer lugar, el concepto aparece como el resultado y fruto de la investigación científica cuyos momentos y procedimientos tendrán que justificarse de modo conveniente [...]. A esta definición fundamentalmente lógica y formal, cabe añadirle, de acuerdo con las precisiones de la epistemología moderna, una perspectiva histórica, por lo que el concepto es una construcción incesante, en vías de perfeccionamiento, transformación, deformación o alargamiento”. Nota al pie de página en *Teoría, ciencia y metodología en la era de la modernidad*, p. 36.

² El doctor González Casanova (2002) nos dice: “Si por paradigma entendemos “una forma de plantear y resolver problemas”, la crisis de hoy abarca tanto a los principales paradigmas de la investigación científica y acción política. A la crisis del estructural-funcionalismo y a la de la filosofía empirista, de las filosofías de la praxis y de los métodos dialécticos se añaden las crisis del liberalismo, de la socialdemocracia, del comunismo, del nacionalismo-revolucionario y del neoliberalismo”. *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos*, p. 5.

concepto de conciencia en Paulo Freire y, por lo tanto, los conceptos y relaciones que informan sus definiciones de la conciencia humana.

Nuestra investigación partió de la intuición de la actualidad y de la (incompleta) idea de que su pensamiento, o al menos algunos elementos de éste, son aún vigentes y relevantes, en el sentido de que aún pueden hacer alguna aportación, tanto en los ámbitos especializados de producción de conocimiento como en la construcción e impulso a procesos de cambios sociales y culturales que contribuyan a las distintas formas de lucha contra las distintas formas de tiranía existentes.

La propuesta pedagógica liberadora de Freire apunta al desarrollo de una **conciencia crítica individual y colectiva** que, surgida en el re-conocimiento y la re-apropiación del mundo que el hombre ejerce en su *actividad objetivo-material-subjetiva-espiritual*³, plantea la necesidad colectiva de construir, de “materializar” un proyecto-proceso de sociedad distinta, más humana, sustentando y re-creando nuevas relaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Pienso que la principal aportación de Freire radica en su concepción del hombre como ser que es capaz de auto-constituirse como el sujeto de un constante aprender, conocer, cuestionar y transformar las circunstancias objetivas en las que vive.

Para acercarnos al pensamiento de Paulo Freire es preciso identificar y dar cuenta de las premisas teóricas y metodológicas que orientan la construcción de nuestro objeto de investigación. Ello constituye el objeto de nuestro siguiente apartado.

³ Isabel Rauber (2000). Construcción de poder desde abajo *Rebelión*. Rauber, Isabel (2000).

ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

En este punto, es necesario hacer explícitas algunas de las premisas teóricas, políticas y axiológicas que orientan la construcción de nuestro objeto de estudio y la aproximación *específica* de la disciplina desde la cual se aborda el problema de la conciencia: la *psicología social crítica*. Dado que conceptos y definiciones se definen entre diálogos y debates, y expresan afinidades y diferencias en los terrenos de la academia, la sociedad, la política, la ideología y la cultura, es necesario esbozar la perspectiva desde la que abordamos estas afinidades y diferencias. Debido a que atravesaremos por posturas filosóficas, epistemológicas y metodológicas que tienen terreno común en las “ciencias naturales” y las “ciencias sociales”, se requiere hacer una breve exposición que proporcione un marco explicativo-comprensivo para nuestra investigación, y al mismo tiempo proporcione algunos elementos para la posterior valoración crítica de nuestro trabajo de investigación. Dada la complejidad y la necesaria síntesis de esta exposición, citamos *in extenso* al Dr. Francisco Dávila Aldás (1996):

“El conocimiento, o sea, la comprensión y las explicaciones acerca de la naturaleza y de la sociedad, así como su transformación y cambio dependen tanto de las circunstancias objetivas y subjetivas que se anudan en una totalidad de condicionamientos que constituyen la trama de la vida práctica y cotidiana. [...] En el caso de las ciencias naturales, el objeto material, la realidad de las ciencias naturales, permanece y es externa al sujeto que lo formula, no se inmiscuye en él de modo tan complejo y problemático como sucede en las ciencias sociales. En éstas, el objeto social, la realidad social, no es de naturaleza material, de procedencia material, proviene de las relaciones entre los hombres, es producto de la intergénesis humana pero siempre por la vía de las mediaciones materiales, es decir, por el camino y el soporte de las relaciones de los hombres con la naturaleza” [...] [Por lo tanto], *“el método científico, el único método aplicable tanto para las ciencias naturales como para las ciencias sociales [es] el ingente trabajo de la razón crítica que duda de la visión de lo real, de las apariencias, de las generalidades, de las grandes teorías; que rompe con los juicios y prejuicios del saber común [...], que duda de sí mismo y de la teoría que él informa [...], que está dispuesto a ponerlos en crisis [...] porque la realidad concreta, siempre específica y particular, puede y debe ser formulada y aprehendida en una nueva perspectiva, en un proceso sin fin de aproximaciones sucesivas [...], que, finalmente, [...] conoce el valor del compromiso y es comprometido porque advierte la temporalidad de la ciencia y no cree en la posesión de la verdad como absoluta sino como contingencia sociohistórica contradictoria e irracional”*.

(Teoría, ciencia y metodología en la era de la modernidad, pp. 216-221).

Siendo estas nuestras principales guías epistemológicas y metodológicas, intentamos presentar a continuación

1. El punto de vista de “una” psicología social crítica.

Propongo como punto de partida que la psicología social crítica es “*la disciplina que estudia los vínculos y las interacciones recíprocas de los seres humanos en su contexto histórico*”.

En el marco de la actual crisis de los paradigmas de investigación científica a que se ha hecho referencia, esta definición requiere aclaraciones relativas a:

a). *Los alcances y límites de la psicología social contemporánea.* En primer lugar, se trata de una psicología social que se concibe más allá del estudio de los pequeños grupos, o del estudio de los grupos abstraídos de su contexto social, cultural e histórico específico (Martín-Baró, 1985). Se trata de una psicología social que supera los límites impuestos por la investigación experimental o la validación estadística, que se no se concibe sino en la necesidad de un franco y permanente diálogo con otras ciencias sociales, que trata de hacer explícitos sus valores y sus compromisos, sin resguardarse en una inexistente “neutralidad científica”.⁴ Una investigación académica que no pretende o puede estar desligada del contexto sociocultural en que se produce y que reconoce que tiene ó puede tener efectos y consecuencias sociopolíticas. Una psicología social que trata de orientar sus modestos esfuerzos hacia la superación de las distintas formas de enajenación y opresión que pesan sobre los hombres y las mujeres.

b) *La relación que la psicología social crítica guarda frente a otras disciplinas, y la necesidad de estudios que integren otras perspectivas disciplinarias.* La psicología social es una disciplina cuyo desarrollo requirió de importantes avances tanto en el campo de las “ciencias naturales” como en el de las “ciencias sociales y humanas”. Su desarrollo y utilidad no puede tener lugar sino en una continua interacción con los desarrollos y avances en otras disciplinas del conocimiento. Por otro lado, la “*transgresión*” disciplinaria que representa la investigación de la conciencia, o las posibilidades y limitaciones de cada enfoque, suponen variaciones históricas y culturales en las que, como cada vez más investigadores reconocen, se entrecruzan factores económicos, políticos, ideológicos y de clase (Comisión Gulbenkian, 1996).

c) *La definición ideológico-práctica del investigador frente a su “objeto de estudio”.* La concepción filosófica del mundo y del hombre que precede a cualquier enfoque disciplinario orienta de forma particular la solución de problemas teóricos y prácticos. La postura que el investigador asume --de forma explícita e implícita-- frente a su objeto de estudio es

⁴ “La ciencia es parte de la existencia humana y no se puede desvincular de los valores, deseos e intereses contradictorios de los hombres [y las mujeres], de los grupos y de las clases sociales, ya que éstos tienen una influencia decisiva en su propia estructuración interna” (Nota al pie de página en Dávila Aldás, 1996, p. 223).

relevante desde el planteamiento hasta las consecuencias últimas que puedan derivarse de sus investigaciones. Esta cuestión, en la que no podemos extendernos aquí, ha sido discutida de forma profunda e informada en otros trabajos, que orientan de forma particular nuestra postura, algunos de los cuales venimos indicando en esta introducción.

De forma general, podemos definir a grandes rasgos nuestra posición, estableciendo una distinción entre: los estudiosos que se abocan a *entender el mundo tal como es*, y aquéllos que entienden que su propia actividad forma parte de la actividad transformadora del hombre en el mundo. Situado como está, en un lugar determinado de la estructura social de la que forma parte (a la que define, de forma abstracta, como su “objeto de estudio”), el estudiante, investigador, intelectual ó estudioso, asume –de forma explícita o implícita—un compromiso, en uno ú otro sentido, de naturalezas completamente opuestas: hacia la estructura de poder vigente y las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que los sustentan, o con las ideas, prácticas, personas, grupos o movimientos sociales que construyen y luchan por cambios o mejoras graduales y/o radicales para las sociedades a las que pertenecen. Esta investigación trata de ubicarse en una perspectiva político-científica de compromiso y construcción con las mayorías populares y la clase trabajadora, perspectiva que requiere del desarrollo de una nueva pedagogía y difusión de las ciencias sociales, que tenga como objetivo aprender a aprender (enseñar a aprender y aprender a enseñar) en un mundo interconectado y complejo, en la lucha por un mundo distinto, menos inhumano (González Casanova, 2004).

En este sentido, concebimos la mirada específica de la psicología social *como un esfuerzo o aproximación para explicar, comprender, y contribuir a transformar las mediaciones entre los procesos macro-sociales y los procesos micro-sociales*. Ahora bien, ¿cómo se articula esta mirada con

2. El enfoque dialéctico

La idea de la realidad como totalidad organizada y compleja, dinámica y contradictoria aparece ya entre líneas en la formulación de los presupuestos de mi investigación. La pertinencia actual de la concepción general del materialismo dialéctico es planteada paradójicamente por la física y la biología modernas, que plantean cuestiones relacionadas a la totalidad, la complejidad y la organización. Esos desarrollos y sus consecuencias han motivado un creciente interés en el estudio de los “sistemas” en la naturaleza y la sociedad, y crecientes acercamientos entre estudiosos e investigadores de diferentes disciplinas. Aunque son innegables los problemas teóricos y las tensiones y contradicciones entre las

múltiples teorías o enfoques de sistemas complejos y un enfoque general del materialismo dialéctico (que no tiene nada que ver con la concepción doctrinaria, esquemática y reductora del “marxismo-leninismo” del siglo XX) comencé mi investigación partiendo de que debía dejar claro en principio si consideraba la conciencia como un hecho o proceso de carácter ideal o material, o bien de naturaleza social o individual. Partiendo de mi respuesta a este problema he intentado aprender, aplicar, incorporar y recuperar críticamente en su desarrollo lo que denominaré, con grandes reservas, una metodología dialéctica de investigación, con la idea de construir una *totalidad concreta* como resultado de mi investigación. También me planteé esta tarea desde el inicio de mi investigación por las siguientes razones: 1) En primer lugar, como estrategia para acercarme al pensamiento del autor central en mi investigación; 2) como forma de elaborar y validar la construcción de mi objeto de investigación. En este sentido las principales herramientas en el desarrollo de mi investigación fueron los trabajos de Raúl Rojas Soriano, de la Comisión Gulbenkian y la Dialéctica de lo concreto de Karel Kosik; 3) como un intento de conocer el pensamiento dialéctico, tratando de valorar sus aportaciones y 4) acercarme al debate en el que se plantea la validez del pensamiento dialéctico como herramienta para pensar, conocer y transformar la realidad, en su interacción con otros núcleos de conocimiento. De este intento deriva

3. La aproximación metodológica

El objetivo del primer capítulo es elaborar un “mapa de definiciones” sobre el concepto de conciencia. Ello nos permitirá establecer un determinado “estado de la cuestión” que no puede ser sino parcial y limitado, pero nos permitirá aproximarnos a ciertos debates y discusiones a los que necesariamente hemos de hacer referencia en nuestra investigación. Posteriormente, en el segundo capítulo, procuraremos abordar el contexto histórico y socioeconómico de Paulo Freire por una parte, y por otra, hacernos una idea aproximada del contexto de ideas, debates y discusiones en que se formó y posteriormente dialogó y se confrontó nuestro autor. El tercer capítulo es el núcleo de nuestra investigación, y se abocará a explorar la definición o definiciones de la conciencia en nuestro autor, procurando, también en este caso, hacer referencia a los contextos reales y los contextos teóricos sin los cuales la investigación de un concepto quedaría en el vacío. El capítulo cuatro presenta algunas hipótesis que nos parecieron plausibles como objeto de investigación y procurará intentar un análisis y valoración crítica del conjunto de la investigación y la discusión sobre las hipótesis formuladas.

Antes de comenzar, he de prevenir al posible lector: es posible que la necesaria síntesis que abarcamos tanto en este capítulo como en el resto de nuestra investigación refleje de forma incompleta e inexacta el pensamiento de algún autor. En algunos casos, la amplitud o complejidad del tema admitieron apenas una breve mención, lo que bien podría derivar en una incomprensión o distorsión de las ideas fundamentales o la visión de conjunto de algún autor. Mi propósito general fue intentar trazar a grandes rasgos el contexto de los debates y las definiciones sin los cuales los conceptos o algunas tesis carecerían por completo de sentido. Por otro lado, es fácil advertir la sobreabundancia de citas en la presente investigación, pero preferí hacerlo de esta manera a caer en un lamentable ejercicio de ventriloquía. En este sentido, traté de crear al menos una estructura discursiva coherente con nuestros objetivos y la exposición de algunas ideas clave en la concepción de cada tema o autor. La evaluación de este intento queda, por supuesto, al juicio crítico del (eventual) lector(a).

CAPÍTULO 1. ¿QUÉ PODEMOS ENTENDER POR CONCIENCIA HUMANA?

1.1 ¿Otres nuevos, vinos viejos?

El propósito general de este capítulo es enmarcar la conciencia como un objeto reconocible de estudio a través de la literatura existente, siguiendo algunas de las variadas aproximaciones disciplinares que los autores nos proponen y, de forma muy esquemática, algunas de las polémicas en que se conformaron estas definiciones. La idea de “asomarnos” a la multiplicidad de perspectivas en la investigación de la conciencia es tratar de construir un “campo común de definiciones” que sirva de punto de partida a nuestra investigación. Consideré necesario este abordaje ya que considero el mismo trabajo de Freire, en sus concepciones y método, como el fruto de una síntesis interdisciplinaria.

La síntesis de estas aproximaciones disciplinares, necesariamente parcial y limitada, obedeció a los siguientes criterios: comencé restringiendo inicialmente mi búsqueda a aquellos autores que: 1) En la construcción del concepto de conciencia rechazan una concepción mecánica y/o estrictamente psicológica; 2) en principio rechazan alguna forma de reduccionismo en la construcción de su objeto de investigación, es decir, que conciben la conciencia humana como un objeto de estudio abierto a diferentes aproximaciones disciplinares y metodologías de investigación; 3) por otro lado, mi búsqueda se restringió a autores contemporáneos (quiero decir, del siglo XX) y 4) es importante explicitar que la elección de los autores estuvo guiada también por el interés de conocer a algunos representantes de lo que se conoce como el *viejo* materialismo dialéctico, y cuyo trabajo aportaba, en mi opinión, elementos significativos para la construcción de mi objeto de estudio.

Las *hipótesis de trabajo* que consideraremos frente a esta parte de la investigación son: a) que es posible considerar *la conciencia como un momento de la actividad humana*, y que b) sin negar *la objetividad de las relaciones sociales y los procesos que condicionan la existencia y las formas de la conciencia humana*, es posible concebirla c) como un *producto histórico*, y por lo tanto, d) *en continuo movimiento y transformación*.

Una vez definidos nuestros objetivos, entramos de lleno en la investigación de nuestros autores sobre la conciencia.

1.2 Las bases fisiológicas de la conciencia.

La investigadora soviética E.V. Shorokhova, construyó una indagación filosófica con la intención de evaluar y organizar los resultados de las investigaciones fisiológicas, morfológicas y anatómicas, orientadas a dilucidar la naturaleza de las relaciones entre el cerebro y la psique, entre lo fisiológico y lo psíquico. Shorokhova parte de una crítica del dualismo psicofísico (escuela que considera que el cerebro y la conciencia tienen existencia independiente, y estudia bajo qué condiciones se relacionan: “el cerebro como órgano del alma”). Estas posiciones están representadas por filósofos como Descartes, de un lado, e investigadores como Sherrington, Eccles y Adrián de otro, que desarrollan un trabajo de investigación experimental, pero sus conclusiones pertenecen al terreno del idealismo filosófico (Shorokhova, 1963, pp.9-11). Señala que las investigaciones anatómicas y morfológicas proporcionaron la principal base científica del problema de la localización de los procesos psíquicos en el cerebro (*ídem*, p.12). Participa de una crítica demoledora a la *teoría motora* de la conciencia, y cuestiona desde su perspectiva filosófica y la evidencia experimental las teorías de la *localización específica* de la conciencia. Shorokhova se apoya en el principio pavloviano de la *localización dinámica* de las funciones en la corteza cerebral, que sostiene que los fenómenos psíquicos son el resultado de una compleja y conjunta actividad de diversas secciones del sistema nervioso central (*ídem*, p. 58).

Según Shorokhova, el desarrollo de la fisiología confirmó la tesis materialista de que **la conciencia es una función del cerebro**, lo que define el problema psicofísico como el problema de las relaciones entre fenómenos fisiológicos y psíquicos. En sus términos: “*El materialismo dialéctico plantea que todo lo existente son formas diversas y cambiantes de la materia. [...] El carácter peculiar y específico de la conciencia radica precisamente en su idealidad. [...] la conciencia surge durante la interacción de objetos y fenómenos objetivos, [...] como resultado de la interacción material. Fuera de esa interacción, la conciencia no existe. Sin embargo, [...] no significa que la conciencia sea material. [...] El materialismo dialéctico explica la aparición de una propiedad especial de la materia, la propiedad de reflejar la realidad objetiva en forma de imágenes ideales*” (*ídem*, p.16).

Así, según Shorokhova, el materialismo dialéctico plantea que la solución del problema de lo material y lo ideal parte del estudio de las “conexiones” entre la conciencia con la actividad material del cerebro y su definición como reflejo de la realidad. “[...] *La conciencia es la propiedad de la acción refleja del cerebro*” (1963, p. 50). Aclara, desde esta postura, que el reflejo de la realidad no puede identificarse con la realidad reflejada. Hasta aquí se puede dar por sentado, según la autora, el reconocimiento de que la actividad nerviosa superior es la

base de la conciencia, es decir, el problema de las relaciones de la materia y la conciencia -- como problema filosófico general-- adquieren un aspecto concreto en la investigación de las relaciones recíprocas entre la conciencia y la actividad nerviosa superior (*ídem*, p. 18).

Hoy sabemos que la actividad nerviosa superior es un fenómeno fisiológico (electroquímico) y psíquico al mismo tiempo. Lo fisiológico constituye el fundamento de lo psíquico, pero no existe una identidad entre ellas, ni puede reducirse lo uno a lo otro, ni constituyen instancias separadas e independientes. Pero para Shorokhova, lo psíquico es una manifestación de lo fisiológico, que se verifica en el cerebro como actividad nerviosa (*ídem*, p.24), lo que resulta en la propiedad de reflejar idealmente la realidad objetiva (*ídem*).

Por otra parte, Shorokhova sigue a Pávlov al considerar que el cerebro funciona en forma de reflejos.⁵ Para Pávlov era necesario tener siempre en cuenta que el organismo establece sus conexiones con el medio *como una formación íntegra* y que *todas las leyes fisiológicas expresan la actividad adaptativa del organismo a determinadas condiciones de existencia* (1963, p. 67). Esta actividad adaptativa tendría, según Shorokhova, diferentes niveles. El primero de ellos para las complejas relaciones del organismo con el medio circundante, a través de complejos reflejos incondicionados, constituido por la subcorteza cerebral. El segundo nivel, constituido por los grandes hemisferios, que mediante la formación de nexos condicionados y asociaciones permite la señalización [señalización], un proceso continuo de análisis y síntesis de la infinita masa de estímulos exteriores, que hace posible una orientación y adaptación mayor. Éste constituiría el único sistema de señales en el animal y el primero en el hombre (Shorokhova, 1963, p. 68). Este sistema nos da una idea del sentido vital de los fenómenos psíquicos, de su importancia en la conducta y la actividad vital de los organismos.

Pero el hombre cuenta con otro sistema de señales resultado de la abstracción y generalización de las impresiones, influencias y estímulos exteriores al organismo. Según la concepción de Pávlov --que Shorokhova sustenta-- sobre el segundo sistema de señalización de la realidad, es que a través de éste se establece el vínculo entre el hombre con el medio social, específicamente humano (Shorokhova, 1963, p.27). La interacción entre estos dos

⁵ Pávlov consideraba que la actividad de los (analizadores/sistemas perceptivos) y la actividad refleja condicionada constituyen los mecanismos de la actividad nerviosa superior, de la conducta de los animales y del hombre. De aquí se seguirían, en principio, dos lineamientos teórico-metodológicos de la investigación científica de la conciencia: a) la actividad refleja condicionada del organismo se estructura en base a clases determinadas de vínculos reflejos incondicionados del organismo con el medio (*ídem*, p.64) y b) el vínculo entre la actividad refleja condicionada en el plano psicológico expresa, de ese modo, el vínculo de la conciencia con las necesidades del organismo (Shorokhova, 1963, pp. 62, 64, 65).

sistemas de señalización de la realidad, así como las peculiaridades de la actividad de estos sistemas se deben a que se han desarrollado en un medio socialmente determinado (*ídem*, p. 70). “[...] *En el hombre, la percepción del mundo exterior está mediada por toda la anterior práctica social de la humanidad... [...] Gracias a la producción social, el reflejo humano se ha enriquecido con aspectos de la realidad que son inaccesibles a los animales superiores*” (*ídem*, p. 71).

Lo que los descubrimientos fisiológicos demuestran, según Shorokhova, es que el animal y el hombre en sus relaciones recíprocas con la realidad objetiva actúan como un sistema activo y complejo y que la actividad cerebral constituye la base material de los procesos psíquicos del hombre. Del examen crítico de Shorokhova de las relaciones recíprocas entre la conciencia y la materia se desprende: a) La conciencia no puede reducirse a la materia (polémica con Engels, Arjipov); b) La conciencia no puede divorciarse de la materia (polémica con Jromov y otros). La parcial conclusión de esta investigadora es que la conciencia no es materia ni movimiento, sino una propiedad de la materia en movimiento; en otras palabras, desde esta perspectiva se concibe la conciencia **como una propiedad de la materia altamente organizada** (Shorokhova, 1963, p. 16).

Dos observaciones críticas me parecen necesarias. La primera en relación a la importancia que tiene para Shorokhova *“la asimilación teórica de la doctrina de Pávlov, considerada como base científica natural de la teoría marxista-leninista del conocimiento y la psicología soviética”*, de donde se deriva que *“toda actividad psíquica es una actividad refleja condicionada”* y que en efecto ocupó durante mucho tiempo el lugar predominante en la investigación científica, construyendo el desarrollo de otros enfoques y perspectivas (Shorokhova, 1963, pp. 26, 30, 32). Este fenómeno “académico” no está desligado del proceso sociopolítico del stalinismo en la Unión Soviética, y es un ejemplo de cómo cuestiones teóricas o, al parecer, meramente académicas, son influidas (e influyen en) y condicionan (y son condicionadas por) los intereses, las acciones y decisiones en los ámbitos sociopolíticos, económicos y culturales.⁶ En segundo lugar, con respecto al concepto de

⁶ “[...] *La política leninista de libertad en el ámbito de la creación cultural, científica y artística, comenzó a desvitalizarse hacia fines [de la década de 1920-1930] en relación directa con el proceso de burocratización que fue sufriendo la revolución soviética. [...] Este proceso fue sensible y anticipadamente percibido por Lenin en sus últimos meses de vida, y, aunque estaba sumamente enfermo, trató desesperadamente de revertirlo. [...] Apenas murió, Lenin fue embalsamado: así nacería una nueva religión atea, incluso con el ritual de la eterna peregrinación al mausoleo de la momia, que aún subsiste. En seguida, también se embalsamaron --después de eviscerarlas prolijamente-- sus ideas: así nacería un nuevo dogma, el «marxismo-leninismo», un catecismo stalinista completamente ajeno a la esencia del marxismo auténtico, ya sean las teorías marxianas como la interpretación leniniana --concreta en situaciones concretas-- de las mismas. Más tarde, ya que “la traición siempre comienza por la revisión de la teoría”, se hizo necesario velar por la pureza del evangelio: así nacería una nueva Inquisición. Finalmente, habría que embalsamar al país entero. Stalin y sus gángsters ya se*

“reflejo de la realidad” que se desprende de esta concepción. Tratando de contextualizar la aparición y el uso de este concepto, podemos adelantar en este momento que el concepto de reflejo se desarrolló en el combate teórico no sólo contra el idealismo filosófico, sino contra versiones renovadas de la doctrina del vitalismo.⁷ Ahora bien, en perspectiva, incluso dentro del “materialismo dialéctico” encontramos versiones o explicaciones mecánicas de los fenómenos. Pienso que el concepto de reflejo opera (u operó) un poco en este sentido (reflejo subjetivo de la actividad objetiva), lo que parece implicar, o suponer que efectivamente los seres humanos constituimos organismos o mecanismos que operamos con reflejos o *representaciones* estáticas del mundo objetivo. Este tipo de concepciones, como veremos, han sido cuestionadas radicalmente, por el socioconstruccionismo dentro de la psicología social o el materialismo emergente.

1.3 George Herbert Mead: la palabra, la persona y la conciencia.

Mead aborda el problema de cómo surgen el espíritu y la persona humanos en términos biosociales. ¿Qué entiende Mead por mente?⁸: “[...] *El lenguaje, en cuanto formado de símbolos significantes, es lo que nosotros entendemos por espíritu*” (1990, p. 216). Es importante ofrecer una idea aproximada de lo que Mead entendía también por lenguaje. Al detallar las relaciones entre el espíritu y el símbolo, nos dice que: “[...] *Los reflejos condicionados más la conciencia de las actitudes y significaciones que ellos involucran constituyen el lenguaje y, por lo tanto, establecen la base o componen el mecanismo del pensamiento y la conducta inteligente*” (*idem*, p. 155). Tratándose de un concepto

encargarían de ello, con un fervor que hubiera hecho llorar de emoción a Al Capone. Se puede ubicar hacia 1934 la consagración definitiva del stalinismo y el comienzo de las manifestaciones más características de esta monstruosa degeneración: terror, masacres, campos de concentración, endiosamiento y mentira, en proporciones inauditas” (Silvestri y Blanck, 1993, pp. 139,147). En nuestro presente: “*La sospecha instalada acerca de que no es posible otro mundo más allá del capitalismo está anudada al fracaso del socialismo real, cuyos errores han sido manipulados por los poderosos para dar como verdadera su pretensión de haber arribado al fin de la historia. [...] A ello contribuyó decisivamente la identificación falsa e interesada del "socialismo real" con todo socialismo posible y la del marxismo con la ideología soviética que lo justificó.*” [Sánchez Vázquez 2004, digital] en: Isabel Rauber (2005). Lo que no podemos saber, en el caso de Shorokhova, si la cita en cuestión fue introducida como un recurso para “permanecer” dentro de la ortodoxia (una táctica común entre los intelectuales e investigadores soviéticos en aquel tiempo), o responde a una identificación personal y teórica de la autora con dicho marco de interpretación filosófica. El examen de esta cuestión escapa por el momento a nuestra investigación.

⁷ La doctrina del vitalismo sostenía, a grandes rasgos, que era posible la animación de la materia inerte por medio de una fuerza o soplo vital, de carácter sobrenatural o divino. A pesar de haber sido fehacientemente refutada por los experimentos de Louis Pasteur, resurge de cuando en cuando bajo diferentes marcos e interpretaciones teóricas y filosóficas. Biología: La vida y sus procesos (2002). México: Publicaciones Cultural.

⁸ Se imponen desde este momento ciertas aclaraciones. El título original de la obra de Mead es *Mind, self and society*, pero en la publicación de la obra los editores decidieron traducir *self*, cuyo equivalente literal sería sí mismo, como persona, y el término *mind* [mente] como espíritu, debido a los usos de la literatura filosófica y científica castellana (entonces en boga). Es importante tener en cuenta esto para prevenir un grado mayor de confusión frente a la exposición que aquí intentamos (N. del t.)

problemático, Mead sugiere que *“lo característico del espíritu es la inteligencia reflexiva del animal humano”* (ídem, p. 152).

Para Mead, la mediación del lenguaje es lo que hace posible la aparición de la persona. Mead encuentra que la característica distintiva de la personalidad reside en la capacidad del organismo con espíritu para ser un objeto para sí mismo (reflexividad). El desarrollo de la persona (y de la personalidad) del individuo sólo existe en las relaciones definidas con otras personas y el reflejo o la expresión de la pauta general de conducta del grupo social al cual pertenece (1990, p. 193). En contraste con el conductismo watsoniano, el lenguaje es para Mead un fenómeno objetivo de interacción dentro de un grupo social, que *“aún subjetivizado para constituir el fuero interno del espíritu del individuo, sigue siendo social –una forma de despertar en el individuo, por sus propios gestos, las actitudes y papeles de otros involucrados en una actividad social común”* (ídem, p.30). En la introducción de su obra, Charles W. Morris plantea que: *“[...] Mead concibe un proceso social [...] de organismos biológicos interactuantes, proceso dentro del cual, gracias a una internalización de la conversación (en la forma de gestos vocales), surgen el espíritu y las personas. Según Morris, Mead evita “el extremo del individualismo biológico por medio del reconocimiento de la naturaleza social del proceso biológico subyacente”* (Mead, 1990, p.29).

Los gestos vocales son, en la perspectiva del conductismo social, *“[...] símbolos significantes, y por símbolos significantes no nos referimos a algo que reside fuera del campo de la conducta. Un símbolo no es otra cosa que el estímulo cuya reacción es dada por anticipado. Eso es todo lo que quiere decir para nosotros un símbolo.”* (Mead, 1990. p. 208) Las reacciones son, a su vez, *“significaciones en la medida en que están dentro de esta conversación de gestos”*. El lenguaje sería, en esta perspectiva, *“una serie de símbolos significantes [...], la serie de gestos que el organismo emplea para provocar la reacción de los otros”* (ídem, p. 343). Sin embargo, no es una serie de gestos que se dé en el vacío, sin un propósito definido: *“[...] El lenguaje, como tal, es un proceso por medio del cual el individuo ocupado en actividades cooperativas puede aprehender la actitud de los otros involucrados en la misma actividad”* (ídem). De esta concepción se deriva que: *“[...] La persona surge así en el desarrollo de la conducta de la forma social capaz de adoptar la actitud de los otros involucrados en la misma actividad cooperativa. La precondition de tal conducta es el desarrollo del sistema nervioso [...] pero el individuo no podría adoptar la infinita cantidad de actitudes de los otros, aunque existiesen las vías nerviosas, si no estuviese en ejecución una actividad social organizada”* (ídem, p.343).

El mecanismo del proceso del desarrollo de la personalidad, desde el punto de vista del conductismo social, es *la adopción de papeles* involucrada en el símbolo del lenguaje. Para Mead, la persona es un proceso social, y existen múltiples e imbricadas relaciones, directas e indirectas, entre la conciencia de sí y el marco organizado de relaciones sociales... Así, *“la capacidad fisiológica del ser humano para desarrollar el espíritu o la inteligencia es un producto del proceso de evolución biológica, tal como todo su organismo; pero el desarrollo real de su espíritu o inteligencia, concedida tal capacidad, debe llevarse a cabo en términos de las situaciones sociales dentro de las cuales recibe expresión y significación; y de ahí que él mismo sea un producto del proceso de evolución social, del proceso de la experiencia y la conducta sociales”* (Mead, 1990, p. 247). Es precisamente la experiencia la que nos da la entrada a la definición de conciencia en Mead, ya que la conciencia, en su más amplio sentido, no es “algo” que emerge en determinado momento, sino una serie de caracteres dependientes de la relación entre una situación y un “organismo”. En este sentido Mead también se desmarca del conductismo watsoniano.

Mead establece una importante distinción entre conciencia y conciencia de sí: *“[...] Nuestro cuerpo forma parte de nuestro medio, y es posible que el individuo experimente su cuerpo y tenga conciencia de él y de las sensaciones corporales, sin tener **conciencia de sí mismo**; en otras palabras sin adoptar la actitud de los otros hacia él”* (Mead, 1990, p. 199). El término de conciencia, a secas, dijéramos, se refiere según Mead al campo de la experiencia. Para Mead, [...] *“lo que entendemos por conciencia es ese carácter y aspecto peculiares de la experiencia humana individual debidos a la sociedad humana, a la sociedad de otras personas individuales que adoptan la actitud de otros hacia ellas. La concepción –o teoría de la conciencia – fisiológica es, en sí misma, inadecuada; necesita ser suplementada por el punto de vista sociopsicológico. La adopción o experimentación de la actitud del otro es lo que constituye la conciencia de sí, y no las meras sensaciones orgánicas de las cuales tiene conciencia el individuo que las ha experimentado* (ídem). Por otra parte, en la visión de Mead, es necesario tener siempre presente que *“el proceso del cual surge la persona es un proceso social que involucra la interacción de individuos e involucra la pre-existencia del grupo”* (Mead, 1990, p. 193).

La persona como proceso social, la preexistencia del grupo, la mediación del lenguaje como símbolos significantes para la coordinación conductual y la adopción del punto de vista del otro son, en conjunto, los elementos de la definición de conciencia de sí en Mead:

“El individuo humano consciente de sí, adopta o asume las actitudes sociales organizadas del grupo social o comunidad dada (o de una parte de ella) a la que

pertenece, hacia los problemas sociales de distintas clases que enfrentan a dicho grupo o comunidad en cualquier momento dado y que surgen en conexión con las correspondientes empresas sociales o tareas cooperativas organizadas en las que dicho grupo o comunidad, como tal, está organizado” (Mead.1990, p.186).

Aunque Mead hace énfasis de forma reiterada en la emersión de la persona como un proceso social articulado a un proceso biológico subyacente, ello contrasta con su definición del mundo experimentado como “un conjunto de acontecimientos naturales”, en la que se pone de relieve el carácter abstracto y a-histórico del conjunto de sus premisas (su definición de la historia como un “conjunto de biografías”). Al hablar de actividad social organizada, Mead se refiere a partidos políticos, clubes, asociaciones religiosas, definiendo estas organizaciones como “relaciones e interacciones sociales entre individuos”, anticipando de este modo lo que podríamos llamar una “concepción organísmica de la sociedad”. Cuando Mead dice (teniendo como premisa la pre-existencia del grupo) que: *“La relación de los organismos individuales con el todo social del cual son miembros es análoga a la relación de las células individuales de un organismo multicelular con el organismo como un todo”* (1990, p. 193), quizás está escapando del individualismo biológico, pero no así del metodológico propio del conductismo.

1.4 La conciencia, lenguaje y significado en Aléxei N. Leontiev

Según Aléxei N. Leontiev, uno de los descubrimientos filosóficos más importantes de Marx consiste en reconocer que el conocimiento no existe al margen del proceso vital, que por su propia naturaleza es un proceso material, práctico. En este sentido, Leontiev considera que *“el reflejo de la realidad surge y se desarrolla en el proceso de desarrollo de los vínculos reales de los hombres cognoscentes con el mundo humano que los circunda”* (Leontiev, 1984, p.20). Lo que los hombres son y conocen, está determinado por su actividad. Esta actividad a su vez está condicionada por el desarrollo de los medios y formas de organización específicos de la sociedad a la que pertenecen los hombres.

Las categorías de actividad objetivada, conciencia del hombre y personalidad son para A. N. Leontiev las categorías más importantes para desarrollar *“un sistema no contradictorio de la psicología como ciencia concreta del nacimiento, funcionamiento y estructuración del reflejo psíquico de la realidad, el cual mediatiza la vida de los hombres”* (idem, p.13). Algunas de las ideas centrales de la concepción de Leontiev son: la inseparabilidad del reflejo psíquico de los aspectos de la actividad humana que lo engendran y son mediatizados por él (idem,

p.14); la imposibilidad de concebir la conciencia como una categoría “psicológica”. Según este autor, sólo el materialismo dialéctico permite comprender las transiciones reales que vinculan entre sí la psique del individuo concreto y las diferentes formas de la conciencia social.

“[...] La teoría general de la conciencia, como forma superior, específicamente humana, del psiquismo, que surge en el proceso del trabajo social y que supone el funcionamiento del lenguaje, constituye una premisa fundamental de la psicología del hombre. [Sin limitarse] al estudio de los fenómenos y los procesos en la superficie de la conciencia, la investigación psicológica requiere penetrar en su estructura interna; la conciencia, no como un campo que puede ser contemplado por el sujeto y en el cual se proyectan las imágenes y los conceptos de éste, sino como un movimiento interno peculiar, engendrado por el movimiento de la actividad humana” (ídem, p.1).

Las distintas aproximaciones metafísicas para una teoría general de la conciencia tienen en común, según Leontiev, el no abordar la esencia o la estructura interna de la conciencia, considerándola una cualidad, de forma parecida a los fenómenos y procesos psíquicos o, en forma psicológica, como condición de la unificación de la vida psíquica interior (Leontiev, 1984, pp. 23-26).

La distinción fundamental que señala Leontiev en relación al papel que tiene la actividad en relación a la conciencia reside a su juicio en si se considera a la actividad objetivada: *“[...] sólo como una condición del reflejo psíquico y expresión suya, o en cambio, como un proceso que entraña las contradicciones dinámicas, los desdoblamientos y las transformaciones internas que engendran la psique, la que constituye un momento necesario del propio movimiento de la actividad, de su desarrollo”* (Leontiev, 1984, p.14). En El Capital de Marx, a que hace referencia Leontiev, se explica que el trabajo pasa sin cesar de la forma de la actividad a la forma de la existencia, es decir, de la forma del movimiento a la forma de la objetivación. Al mismo tiempo, *“durante el proceso de objetivación de la actividad humana se produce también la objetivación de aquellas nociones que impulsan, orientan y regulan la actividad del sujeto. [...] Ellas adquieren una nueva forma de existencia, como objetos externos que son percibidos sensorialmente”* (ídem. p. 27), y que como resultado de este proceso adquieren una existencia ideal. Para que este proceso pueda realizarse, *“el objeto debe aparecer como reproduciendo el contenido psíquico de la actividad, en su faceta ideal”*. *[...] Pero la delimitación de esta faceta ideal “no se puede comprender haciendo abstracción de los vínculos sociales –incluido el trabajo– de la comunicación”,* según lo pretenden, nos dice Leontiev, las teorías idealistas del pensamiento.

Al entablar comunicación entre ellos, *“los hombres producen también el lenguaje, que sirve para denominar el objeto, los medios y el proceso de trabajo. Pero, **la conciencia no es engendrada por el lenguaje, sino que es la forma de su existencia**”* (Leontiev, 1984, p.27, subrayado nuestro).

1.4.1 Actividad, procesos sensoriales, significado y conciencia

Las concepciones tradicionales de la génesis de la conciencia suponen una relación directa sujeto-objeto, sin mediaciones, del tipo sujeto→objeto. Leontiev, inserto en otra tradición de pensamiento, subraya el carácter mediador de la actividad en la génesis y el desarrollo de la conciencia, que se podría esquematizar en la forma sujeto→actividad→objeto. *“[...] La conciencia constituye un proceso de apropiación por el sujeto del mundo objetivo en su forma ideal. [...] Este proceso se realiza mediante el funcionamiento del lenguaje, que es un producto y un medio de comunicación entre los que participan en las actividades práctico-productivas. Estas mismas actividades requieren ser consideradas como procesos, como modos de existencia en calidad de ser natural, corporal”* (Leontiev, 1984, pp. 102, 104). A esta apropiación subyace una trama sensorial de la conciencia, cuya naturaleza se deriva de las características del proceso de apropiación. *“[...] La naturaleza profunda de las imágenes psíquicas sensoriales reside en su carácter objetivo, en el hecho de que son gestadas durante los procesos de actividad que liga en la práctica al sujeto con el mundo objetivo exterior”* (ídem, p.109-110).

Ahora bien, el proceso de génesis y desarrollo de la conciencia a través de la actividad y la aprehensión del mundo como proceso perceptivo-práctico, requiere de un tercer elemento para articularse: el significado, que constituye el objeto de estudio de otras disciplinas. Leontiev apunta: *“[...] En el hombre, las imágenes sensoriales adquieren una nueva cualidad, que es justamente su carácter significativo. Los significados son “formadores” primordiales de la conciencia humana, [...] los significados refractan el mundo en la conciencia del hombre, [pero] aunque el lenguaje es el portador de los significados, no es sin embargo el demiurgo [creador] de éstos...**Tras los significados lingüísticos se ocultan los modos de acción socialmente elaborados, en cuyo proceso los hombres modifican y conocen la realidad objetiva, [...] en los significados está representada –transformada y comprimida en la materia del lenguaje – la forma ideal de existencia del mundo objetivo, de sus propiedades, vínculos y relaciones, descubiertos [y creados] por la práctica social conjunta**”* (Leontiev, 1984, pp.110, 111, subrayado nuestro).

El principal problema del estudio del significado en psicología es, según Leontiev, si se le considera como un producto psicológico, como producto de la asociación y generalización de impresiones. En su perspectiva, el estudio de los significados debe ser guiado por el estudio de las leyes lógicas y objetivas que los rigen. Leontiev reflexiona también sobre la individualización y subjetivización de los significados, es decir, sobre la parcialidad y el sentido personal que pueden adquirir los mismos. Esta discusión nos dirige también a la cuestión de las relaciones internas, las imbricaciones de los significados en los procesos lingüísticos que constituyen la conciencia humana.

En esta exposición dejamos de lado la cuestión que Leontiev aborda sobre el desarrollo histórico del lenguaje, del paso del lenguaje práctico al lenguaje interiorizado, y de ahí al desarrollo de la actividad mental, abstracta (las relaciones del lenguaje interior con la conciencia), no porque carezca de importancia para nuestro tema sino porque su complejidad nos desviaría del curso de nuestra investigación. Leontiev da un paso más adelante (para su tiempo) al señalar el reflejo de la realidad como un proceso activo. Queda sin embargo pendiente, la cuestión de si la realidad interna del sujeto, el mundo de significados, *refleja* efectivamente el mundo objetivo, si la interrelación de la actividad y los significados de las actividades socialmente elaboradas constituyen efectivamente una *representación* dinámica del mundo objetivo. Dentro de la teoría del conocimiento que estamos estudiando, es fundamental la noción de un mundo objetivo, aunque en constante transformación. Las investigaciones de Leontiev, como él mismo señala, más que presentar tesis concluyentes, formulan nuevas preguntas en torno a la génesis, desarrollo, proceso, formas y estructura de la conciencia, que cuestionan las concepciones antropológicas que analizan la conciencia en el marco de la actividad pero en una visión fundamentalmente estática, o las teorías de la doble determinación de la conciencia (herencia biológica y social) de la conciencia. El conocimiento acumulado nos permite poner en duda la afirmación de que “lo que los hombres son y conocen está determinado por su actividad”.

1.5 La organización semiótica de la conciencia: Bajtín y Vigotski en la óptica de Silvestri y Blanck

Según la teoría materialista de la conciencia, las sensaciones, percepciones, pensamientos y procesos que integran la órbita de la conciencia son reflejos de la realidad (Silvestri y Blanck, 1993, p. 28). Así también, las circunstancias históricas y sociales son reflejadas por la conciencia. El lenguaje, compuesto de signos, reflejaría de este modo una visión socialmente determinada de la realidad. Los autores materialistas, nos dicen Silvestri y Blanck, conciben

la conciencia, no como una emanación del alma del individuo ni una secreción del cerebro, sino como un reflejo activo de la realidad (pp. 28-29).

Siguiendo a Silvestri y Blanck, el concepto de reflejo se adoptó en la lucha contra el agnosticismo (no es posible conocer el mundo) y el idealismo subjetivo (solipsismo y psicologismo: es el sujeto individual el que por sí mismo conoce el mundo). No se trata, sin embargo, de un reflejo **en el** sujeto sino **por el** sujeto (Rubinstein, 1963; en Silvestri y Blanck, 1993, p.). El reflejo es entonces un proceso activo y no un acto pasivo.

¿Pero qué características tiene este proceso activo? El reflejo humano, según estos autores, no es una operación directa. En los cerebros animales, por así decirlo, no hay significados, no hay categorías, ni conceptos. “[...] *El hombre refleja la realidad utilizando herramientas que le son exclusivas: los signos. [...] Los signos son mediadores en la relación con la realidad. Nuestra conciencia está poblada con signos [...] La propia conciencia es una construcción de los signos. No hay conciencia fuera de ellos*” (Silvestri y Blanck, *ídem*, p. 65) El reflejo activo de la realidad, en el intercambio comunicativo, involucra los procesos de significación, formación de sentido y valoración social. Estos procesos fueron analizados por un investigador hasta hace poco tiempo desconocido, de inusitada estatura intelectual.

1.5.1 La teoría del signo de Bajtín (El doble carácter del signo)

Mijaíl Bajtín fue un teórico de la conciencia que desarrolló una teoría de su estructura semiótica y de su relación con la ideología (Silvestre y Blanck, 1993, p. 37). En la teoría del signo que es la base de su concepción del lenguaje, es importante destacar el doble aspecto del signo. En primer lugar, Bajtín concibe el signo como un objeto material, debido a su naturaleza acústico-fisiológica. Esta materialidad del signo es central en su concepción, dado que los signos surgen en el proceso de interacción social, y sus efectos ocurren en el mundo exterior.

Desde la perspectiva de Mijaíl Bajtín un signo es también un objeto ideológico, en tanto *“representa algo que está fuera de él, y produce al mismo tiempo un hecho de conciencia, un reflejo de lo representado, una idea, un significado. Para Bajtín, “todo lo ideológico posee [...] un valor semiótico”* (Silvestri y Blanck, 1993, p. 55). Dentro de esta perspectiva se considera que no puede establecerse una frontera precisa y delimitada entre la conciencia individual de la persona y la conciencia histórico-social de la colectividad. Cada hombre individual es el conjunto, la síntesis de sus relaciones sociales, históricamente constituidas. En palabras de Silvestri y Blanck: *“No existe signo interno en mi conciencia que no se haya nutrido, más o*

menos mediatizadamente, de la trama ideológico-semiótica de la sociedad en que vivo” (ídem).

Los signos a que se refieren los autores son los que constituyen el lenguaje. En Bajtín encontramos una relación inseparable entre el lenguaje y la conciencia, relación que encontramos como un continuo en las definiciones que hemos revisado sobre la conciencia. Esta estrecha relación se da, en el caso de Bajtín, en el marco de una concepción que atribuye tanto al lenguaje como a la conciencia un origen social: *“La realidad de la conciencia es la realidad del signo. El signo es social. El lenguaje no surge, en la historia de la humanidad, ni es adquirido por el niño, ni se desarrolla, fuera de la sociedad humana. El lenguaje es producto de la actividad humana y es una práctica social. La conciencia sólo puede formarse en sociedad” (ídem, p.32).* Así pues, los signos tienen un origen social y una función eminentemente comunicativa, social. Para Silvestri y Blanck: *“los signos son instrumentos objetivos de la relación entre personas. La función principal de de estos instrumentos es la comunicación: suponen una mediación interpersonal” (ídem, p 33).* Para ellos, la lingüística conductista describió adecuadamente el carácter instrumental de lenguaje, en su aspecto externo. Pero la realidad de los signos guarda otro aspecto. *“Al internalizarse, los signos se convierten en **instrumentos subjetivos** de la relación con uno mismo: autodirigen y regulan la propia conducta y el pensamiento. [...] Todas las funciones mentales superiores (procesos mediatizados por signos) [...] se adquieren durante el desarrollo ontogenético del hombre en sociedad, mediante la actividad social” (Vigotski, 1979, 1987, en Silvestri y Blanck, 1993, p. 34).*

1.5.2 La conciencia y el lenguaje interior

El estudio del desarrollo del lenguaje interno y de la interiorización del lenguaje, se han ha construido gracias a las aportaciones fundamentales de Piaget, Luria, Stern y Vigotski. Para Bajtín, la conciencia no existe fuera del lenguaje interior, constituido por la materia de los signos. El lenguaje interior tiene una trama semiótica. El lenguaje interior se forma al interiorizar el habla. De ella retiene, nos dicen Silvestri y Blanck, aunque en diverso grado, su característica más constitutiva: la dialogicidad. *“[...] Los signos del lenguaje interior, al retener las propiedades del habla comunicativa, se convierten en instrumentos internos y subjetivos de la relación con uno mismo. La conciencia aparece, entonces, como una forma de contacto social con uno mismo” (1993, p. 67).* Al referirse a las características del lenguaje interior, Silvestri y Blanck apuntan: *“[...] La particularidad fundamental del lenguaje interior es su función predicativa. Vigotski (1983) definió al predicado psicológico de un enunciado como la parte que incluye información nueva. [...] La predicatividad del lenguaje interior no se*

fundamenta sólo en base a su carácter dialógico. [...] El lenguaje interior es altamente predicativo. Tiende a formular sólo lo nuevo. [...] Siempre existe información nueva que ingresa a la conciencia propia, y lo hace por las necesidades propias que plantea la actividad". Los autores citan a Wertsch para desarrollar su planteamiento. Según Wertsch: *"[...] la acción que se está llevando a cabo, la actividad orientada hacia una meta consciente, es la que incide en la organización de lo nuevo y lo dado en el dominio del lenguaje interior"* (Wertsch, 1979, en Silvestri y Blanck, 1993, p. 71).

El lenguaje acompaña asimismo, y debido a este carácter, a otras manifestaciones de la conciencia: *"[...] El hecho de que la misma palabra, interiorizada como lenguaje interior, constituya el material semiótico de la conciencia, motiva a que acompañe a todos los actos ideológicos, aun los no lingüísticos [...] La comprensión y la generación de fenómenos plásticos, musicales, religiosos, por ejemplo, no es posible sin el concurso del lenguaje"* (Silvestri y Blanck, 1993, p.53). El lenguaje no es el único participante de la conciencia. Aunque existan como procesos independientes, psicológica o neuropsicológicamente hablando, el lenguaje, el pensamiento verbal, el pensamiento musical y el lenguaje pictórico interactúan de múltiples e inagotables formas. El habla sin sonido y el pensamiento verbal son fenómenos que participan de la conciencia. Es necesario tener presente, señalan los autores, el papel de los signos no verbales, en los que incide directa o indirectamente el contexto comunicativo.

El lenguaje, como práctica social y comunicativa, tiene lugar en los distintos grupos sociales y esferas ideológicas de que se constituye la cultura. Pero las distintas instituciones sociales y los individuos y grupos que manifiestan diferentes funciones y relaciones de poder dentro de la sociedad, producen sin duda textos de contenido, estilo y operaciones retóricas diferentes. Para Bajtín, la misma conciencia del sujeto ha sido construida por su circunstancia histórico-cultural (Silvestri y Blanck, 1993, p. 84). El lenguaje encuentra su forma esencial en el diálogo, es decir, en un intercambio comunicativo que tiene lugar en circunstancias concretas. Es por ello que el contexto comunicativo --en su acepción amplia-- es el que genera las mentes de los sujetos y motiva sus cambios y evoluciones, que la conciencia del sujeto se construye a través de su práctica social y comunicativa (Silvestri y Blanck, 1993, pp. 65, 84, 87).

1.5.3 Los géneros discursivos y la conciencia

El lenguaje es utilizado en ámbitos y con funciones diversas. Y a cada territorio de la actividad humana le corresponde un área particular del uso de la lengua. *"[...] En cada esfera*

de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y complica la esfera misma” (Bajtín, 1982b, en Silvestri y Blanck, 1993, p.95) [...] Estas formas genéricas, interiorizadas, juegan un papel esencial en la interpretación de la realidad por la conciencia: se puede decir que la conciencia humana posee una serie entera de géneros interiores para ver y comprender la realidad” (Bajtín, 1978, El problema de los géneros discursivos, p.290). Según Silvestri y Blanck, la configuración de los géneros en vinculación con situaciones prácticas concretas crea una dinámica relación cognitiva entre praxis, realidad y formas genéricas (1993, p.99).

Para Bajtín, el enunciado es, dentro de los géneros discursivos, la unidad comunicativa concreta del lenguaje. Así como dentro de su perspectiva, no se puede señalar una división tajante entre lo consciente y lo inconsciente⁹, para Bajtín no existe el enunciado absolutamente propio. El enunciado y su forma genérica ya le son dados al hablante por los “otros”, como *“formas normativas características y dependientes de su entorno histórico y social” (Silvestri y Blanck, 1993, p.99). El enunciado es, además, ineludible e inevitablemente, dialógico. Nuestro discurso está siempre impregnado de palabras ajenas en diferentes grados de alteridad. Por decirlo de otra manera: no es el individuo quien define los propios límites de su conciencia. “[...] La conciencia es limítrofe, extraterritorial –imaginando como territorio al organismo – porque su naturaleza coincide con el signo y no existe fuera de él. Los signos, el material semiótico, no son privados, para uso personal, sino compartidos como práctica social” (ídem, p.103).*

Si el material de la interacción social y comunicativo es de origen social y tiene un uso compartido, dentro de actividades socialmente organizadas, y las formas discursivas en permanente cambio y recreación poseen siempre un cierto grado de alteridad, ¿qué definición de la conciencia se está creando? Según Mijaíl Bajtín:

“[...] Los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por relación a la otra conciencia...[...] Y todo lo interno no se basta por sí mismo, está vuelto hacia el exterior, está dialogizado, cada vivencia interna llega a ubicarse sobre la frontera, se encuentra con el otro, y en este intenso encuentro está toda su esencia...” (Silvestri y Blanck, 1993, p.104).

⁹ “La conciencia no abarca la totalidad de la vida mental: el proceso psíquico por el cual adquirimos conciencia de distintos aspectos de la realidad no es necesariamente consciente” (Rubinstein, 1963, en Silvestri y Blanck, p. 30), o según Bajtín: “la línea divisoria entre lo consciente y lo no consciente es inestable y dinámica” (en Silvestri y Blanck, 1993, pp. 39-42).

1.6 El materialismo *emergente*. El árbol del conocimiento de Humberto Maturana y Francisco Varela.

Hasta aquí nos hemos referido a distintas versiones, algunas de ellas ligadas entre sí, de la concepción sociohistórica (o biosocial en la versión de Mead) del psiquismo humano. Ahora revisaremos una definición de conciencia que puede ser considerada dentro de las concepciones biológicas de la psique del ser humano. Pero los trabajos de Humberto Maturana y Francisco Varela forman parte de una ruptura y un cuestionamiento radical a ciertos dogmas de la cultura que subyacen aún en la investigación científica y aportan nuevas formas de entender el mundo y a quienes lo habitamos. Para los efectos de este trabajo de investigación, entiendo esta perspectiva dentro de la tendencia del *materialismo emergente*, para poder situar la definición de conciencia que los autores elaboran.

El principal cuestionamiento desde esta perspectiva hacia los autores que hemos estado revisando, es a la concepción de la conciencia o la psique humana como reflejo de la realidad objetiva, aún si éste se considera como un proceso activo y no un acto pasivo.

En el centro de este debate se encuentra el fenómeno del conocer.

Maturana y Varela (*El árbol del conocimiento*, 1990) proponen a los seres vivos como unidades autónomas y **autopoiéticas**, es decir, como unidades organizativas de lo vivo de muy distintos grados de complejidad, capaces de diferenciarse de su medio circundante, y de crear acoplamientos con otros seres vivos determinados por su estructura (*acoplamiento estructural*), de los que dependen su adaptación al medio y su conservación (una unidad autopoiética puede ser celular o multicelular). “[...] *Dotados o no de sistema nervioso, todos los organismos, incluidos nosotros [los seres humanos], funcionan como funcionan y están donde están en cada instante, como resultado de su acoplamiento estructural*”. Señalan, sin embargo, que no es lo mismo afirmar el carácter estructuralmente determinado de un sistema autopoiético que afirmar su completa predictibilidad. La predictibilidad de un sistema tiene que ver más bien con la capacidad explicativa que como observadores podemos proponer. Esto quiere decir que “[...] *El ser vivo (con o sin sistema nervioso), por tanto, opera siempre en su presente estructural. El pasado como referencia a interacciones ocurridas, y el futuro como referencia a interacciones por ocurrir, son dimensiones valiosas para comunicarnos entre nosotros como observadores, pero no entran como tales en el operar del determinismo estructural del organismo en cada momento*” (*op. cit.*, pp. 104, 105, 106).

1.6.1 Al filo de la navaja

De la forma en que los autores conciben la organización de lo vivo se desprende el radical cuestionamiento al funcionamiento del sistema nervioso, como un mecanismo que refleja y representa una realidad exterior:

*“La visión más popular y corriente hoy en día considera al sistema nervioso como un instrumento mediante el cual el organismo obtiene la información del ambiente que luego utiliza para construir una **representación** del mundo que le permite computar una conducta adecuada a su sobrevivir en él” (Maturana y Varela, 1990, p. 112).*

Esta metáfora es, para los autores, completamente falsa. No existe para cada acción o conducta de un organismo o sistema, una representación del mundo. No se elabora, previo a cada conducta, un mapa que represente el mundo objetivo y formule la o las conductas necesarias para la conservación del organismo o sistema. Esto explicaría en parte, en nuestra experiencia, el porqué no somos conscientes del sinnúmero de procesos que como seres vivos, incluyéndonos a los seres humanos, nos permite interactuar y adaptarnos continuamente, es decir, establecer o restablecer de forma continua un balance entre las transformaciones del medio circundante y la dinámica estructural del organismo.

Lo anterior me parece que no equivale a decir que el medio circundante carece de importancia para explicar el operar del organismo, a caer en el solipsismo, a negar la existencia de una realidad objetiva. Lo que se cuestiona es la existencia de una realidad fija, que, como reflejo o representación, el organismo elabora para adecuar su conducta o comportamiento en un medio biológico y social.

Lo que ocurre, según los autores, es que se tienden a confundir los dominios descriptivos de los fenómenos a los que hacemos referencia mediante el lenguaje con el operar del organismo, su dinámica de estados, sus desplazamientos y cambios de posición en el medio. En este marco explicativo se entiende por *conducta* los cambios de postura o de posición de un ser vivo, que un observador describe como movimientos o acciones en relación a un ambiente determinado. Es por ello que *“el éxito o fracaso de una conducta queda siempre definido por el ámbito de expectativas que el observador especifica”* (Maturana y Varela, 1990, p.117). Esto quiere decir que la conducta de los seres vivos no es una invención del sistema nervioso. *“Lo que hace la presencia del sistema nervioso es expandir el dominio de posibles conductas al dotar al organismo de una estructura tremendamente versátil y plástica”*

(*ídem*). De ahí que: *“La riqueza plástica del sistema nervioso no está en que guarde representaciones de las cosas del mundo, sino en que en su continua transformación permanece congruente con las transformaciones del medio como resultado de que cada interacción lo afecta”* (Maturana y Varela, 1990, pp. 145-146). De todo ello deriva la opinión de los autores, que se sitúa explícitamente en el marco de nuestra investigación: *“Cuando en un organismo se da un sistema nervioso tan rico y tan vasto como el del hombre, sus dominios de interacción permiten la generación de nuevos fenómenos al permitir nuevas dimensiones de acoplamiento estructural. En el hombre esto, en último término, hace posible el lenguaje y la autoconciencia”* (*ídem*, p.150).

1.6.2 Los fenómenos sociales y el lenguaje

Los autores de *El árbol del conocimiento* distinguen, en la organización de lo vivo, unidades de primer, segundo y tercer orden. Como es imposible extendernos aquí en el fascinante viaje que Maturana y Varela proponen, y al efecto que lo que nos proponemos en este trabajo de investigación, no tenemos otro remedio que centrarnos en las denominadas *unidades de tercer orden*. Se entienden como fenómenos sociales a los fenómenos asociados a la participación de los organismos en la constitución de unidades de tercer orden. La fenomenología de las unidades de tercer orden se basa, ya sea que se establezcan entre insectos, ungulados, primates ú homínidos, en que *“los organismos participantes satisfacen sus ontogenias [historias de vida] individuales fundamentalmente mediante sus acoplamientos mutuos en la red de interacciones recíprocas que conforman al constituir las unidades de tercer orden”*. Maturana y Varela designan como comunicativas las conductas que se dan en un acoplamiento social, y como comunicación, a la coordinación conductual que observamos como resultado de ella (1990, pp. 165-167).

Hemos visto que desde la perspectiva de estos autores resulta fundamental diferenciar el operar de un organismo de la descripción de sus conductas. Para ellos *“toda vez que un observador describe las conductas de interacción entre organismos como si el significado que él asume que ellas tienen para los participantes determinase el curso de tales interacciones, el observador hace una descripción en términos semánticos”* (1990, p. 180). La participación en conductas comunicativas es propia de cualquier organismo con capacidad de acoplarse estructuralmente para su conservación, pero quizá sea importante dejar claro que la descripción en términos semánticos, pertenece de forma exclusiva al hombre.

Es la *conducta comunicativa lingüística* la que ha abierto y transformado los dominios de interacción del ser humano:

“[...] La característica clave del lenguaje, que modifica de manera tan radical los dominios conductuales humanos, haciendo posibles nuevos fenómenos como la reflexión y la conciencia, [es] que el lenguaje permite al que opera en él describirse a sí mismo y a su circunstancia [...] “Lo fundamental en el caso humano es que el observador ve que las descripciones pueden ser hechas tratando a otras descripciones como si fueran elementos del dominio de [sus] interacciones” (Maturana y Varela, 1990, p. 181).

Es decir, el lenguaje pasa a formar parte del mundo de interacciones del hombre, de su medio, y en este dominio semántico los seres humanos conservan su adaptación, acoplándose y cohesionándose dentro de las unidades sociales que constituimos como seres humanos, *“en un mundo siempre abierto de interacciones lingüísticas”* (Maturana y Varela, 1990, p. 182).

No es posible reconstruir a detalle la historia o el origen de las condiciones que posibilitaron el origen y el desarrollo del lenguaje. Existen sin embargo diferentes tesis sobre este desarrollo. Maturana y Varela sostienen que el trabajo común y la convivencia estrecha podrían haber sido un elemento determinante en la aparición de la reflexión lingüística. Lo que se puede decir *“es que los cambios en los homínidos tempranos que hicieron posible la aparición del lenguaje tienen que ver con su historia de animales sociales, de relaciones interpersonales afectivas estrechas, asociadas al recolectar y compartir alimentos”* (1990, p.187). La personalización de las relaciones en la red de interacciones lingüísticas recurrentes nos permite, según nuestros autores, conservar una *coherencia descriptiva* y una adaptación en el medio que constituye el lenguaje humano. En palabras de Maturana y Varela:

“En la vida diaria, se organiza y se da coherencia a [la] continua concatenación de reflexiones que llamamos conciencia y que asociamos a nuestra identidad. Por un lado, [...] el operar [recurrente] del lenguaje es condición sine qua non para la experiencia que asociamos a lo mental. Por otro lado, estas experiencias fundadas en lo lingüístico se organizan en base a una variedad de estados de nuestro sistema nervioso, a los cuales, como observadores, no tenemos un acceso directo. Pero que organizamos siempre de manera que encaja en la coherencia de nuestra deriva ontogénica” (1990, p.199), es decir, de nuestra historia particular como seres.

Así, es posible para nuestros autores concluir (provisionalmente, como siempre) que:

“[...] La aparición del lenguaje en el hombre (y de todo el contexto social en el que aparece) genera este fenómeno inédito –hasta donde sabemos – de lo mental y de la conciencia de sí. Sin el desarrollo histórico de las estructuras adecuadas [sociales] no es posible entrar en este dominio humano. A la inversa: como fenómeno en la red de acoplamiento social y lingüístico, lo mental no es algo que está dentro de mi cráneo, no es un fluido de mi cerebro: la conciencia y lo mental pertenecen al dominio de acoplamiento social y es allí donde se da su dinámica” (1990, p.201).

1.7 Críticas a las concepciones materialistas de la conciencia.

Antes de continuar con el objetivo de la presente investigación, es necesario hacer un deslinde con respecto a otras posiciones materialistas y señalar algunas de las críticas hacia las posiciones y explicaciones que hemos abordado previamente, algunas de las cuales compartimos y eventualmente habrán de ponerse de relieve. Alberto Carreras, del Departamento de Filosofía de la Universidad de Zaragoza, propone que una manera de ordenar las respuestas dadas al problema de la conciencia, puede ser representarlas en un continuo, con dos direcciones, materialista y espiritualista, cuyos extremos se juntan (Carreras, 1999, pp. 122, 123). Allí se podrían situar, con mayor o menor dificultad, las distintas alternativas filosóficas o perspectivas teóricas que hemos revisado. Antes de intentar un resumen somero de las posiciones que en esta descripción/esquematización se pueden encontrar, conviene aclarar que en algunas de ellas, los términos conciencia, espíritu, mente y alma son equivalentes en algunos autores.

El viejo dualismo platónico-cristiano, revitalizado por Descartes y conocido como *dualismo de las sustancias*, postula que el alma es una sustancia, que puede subsistir con independencia del cuerpo. Todavía hoy, más de la mitad del mundo occidental sigue creyendo en la inmortalidad del alma tras la muerte del cuerpo (Carreras, 1999, p.123). El *dualismo de las propiedades*, por su parte, niega la independencia del espíritu pero acepta su diferencia y separación con lo material. Otra posición considera lo mental y lo material como aspectos distintos de una única realidad. Los *monismos* aseguran que sólo hay un principio, una sustancia, y que esa única sustancia tiene diversos niveles de organización o formas de manifestarse. En sus extremos, los monismos afirman la identidad absoluta de la materia y el espíritu.

Nos parece necesario aclarar, como lo hace Carreras, que “*el concepto de materia que aquí se adopta no es absoluto sino relativo al nivel de organización que [se esté observando]. [...]El materialismo defiende que la forma ú organización no viene de fuera ni es independiente de la materia en cualquiera de sus niveles, sino que es un resultado natural de la actividad de ciertos elementos o procesos básicos*” (Carreras, 1999, p. 125).

Las teorías materialistas reduccionistas acentúan el origen o la base material de la surge la mente. Pueden decir, por ejemplo, que la mente no es más que (se reduce a) un conjunto de neuronas. En cambio, algunas de las posiciones materialistas actuales resaltan el carácter biológico del cerebro como parte de un organismo vivo, incardinando la mente dentro de la naturaleza orgánica. El *funcionalismo*, paradigma dominante de los científicos cognitivos en las últimas décadas, sostiene que la mente es una *función* que alcanza unos resultados utilizando ciertos mecanismos. Desde esta posición, las funciones que desempeña la inteligencia y los resultados que consigue son independientes del sujeto que los realiza, así como de los procedimientos que utiliza, de sus sentimientos, grado de conciencia, intencionalidad, etcétera. (Carreras,1999, p.131). Desde las concepciones sociohistóricas y culturales del psiquismo humano que hemos revisado en este trabajo de investigación, el funcionalismo es equivocado, y falaz.

Los biologismos, presentando la conciencia como proceso biológico, defienden también el conocimiento como adaptación biológica. Esta alternativa, apoyándose en Aristóteles, considera que el conocimiento es un simple cambio en el organismo, de manera tal que el organismo se adapta mejor a su mundo. Esta posición fue, según Carreras, defendida en su tiempo por Konrad Lorenz y Jean Piaget.

Las teorías materialistas emergentistas ó emergentes, por otro lado, pone el acento en la diferencia que separa al todo de sus partes componentes. Tal diferencia es *organización* (Carreras, 1999, p.127). Manteniendo que la conciencia es una propiedad, irreductible a otras propiedades materiales, existe otra alternativa que afirma la conciencia es una propiedad derivada de (o producida por) otras más elementales, pero que “no se reduce a ellas”. La subjetividad “*no sería una propiedad fundamental ni universal de la materia, sino que aparecería en unas circunstancias y no en otras. Se trataría de una propiedad que **emerge** a partir de un grado elevado de organización neuronal*” (*ídem*, p. 136). Una mirada superficial podrá considerar las posiciones de Maturana y Varela dentro de un enfoque biológico reduccionista. Subrayo tan sólo tres puntos de desencuentro: 1) Estos autores, a partir de un determinado nivel de organización (unidades de tercer orden), se refieren a adaptación biológica y *social*, y se refieren también a conducta *cultural*. 2) Las fuentes de cambio las constituyen tanto los

organismos como el medio. 3) El organismo no se adapta mejor o peor al medio, se acopla al medio y a otros organismos *determinado como lo está por su estructura*. En su perspectiva, los seres humanos en particular, se adaptan y transforman al mundo en el proceso biológico y social, histórico del conocimiento.

El trabajo experimental de Gazzaniga y LeDoux (*The Integrated Mind*), sustenta la hipótesis de Daniel Dennett sobre la conciencia *“como un fabulador de hipótesis para relacionar y dar coherencia tanto a nuestras percepciones como a nuestro comportamiento”* (Carreras, 1999, p. 141). Desde la física cuántica, pero sin sustento experimental, Roger Penrose ha postulado que la conciencia-subjetividad es un fenómeno cuántico, que puede originarse a través de los microtúbulos del citoesqueleto de las neuronas, lugar donde podrían producirse fenómenos de coherencia cuántica. El movimiento de Vida Artificial considera, por su parte, que las propiedades adaptativas de los seres vivos pueden llegar a ser una propiedad de los Animats o mecanismos artificiales (robots, animales virtuales) (ídem, pp.128, 133).

El *inesencialismo* de la conciencia se formula desde posiciones materialistas o espiritualistas. En el primer caso, encontramos a los funcionalistas y a los conductistas cognitivos, quienes afirman que la conciencia sólo produce una inútil sensación subjetiva, niegan que la conciencia tenga influencia sobre nuestra conducta, que tenga alguna repercusión en el mundo físico y social, y que sea necesaria para dar una explicación científica de nuestros comportamientos. Diferentes tipos de experiencias abonan esta versión. *“[...] En los estados de gran concentración, cuando estamos absortos en una conversación emocional o conducimos por una carretera habitual (Jaynes, 1990) la información sensorial fluye, se toman decisiones, se inventan y ejecutan planes, pero de nada de ello nos percatamos conscientemente”* (Carreras, 1990, p.140). También la sugestión posthipnótica es un ejemplo de que la conciencia parece no tener demasiada relevancia para el comportamiento. Moody justifica su desconfianza hacia el inesencialismo de la conciencia, pero la hace extensiva al materialismo en general, al que identifica, sin ninguna justificación, con el inesencialismo (ídem, p. 141).

El pampsiquismo afirma que todos los entes materiales tienen psique, desde un átomo o una piedra hasta un hombre, entendiendo por “psique” la vida, el espíritu o ambas cosas a la vez (Carreras, 1999, p. 133).

Desde una perspectiva espiritual y religiosa, y sin establecer muchas distinciones, se considera que todos los materialismos, al no reconocer a la conciencia una entidad independiente a la materia, la desvirtúan y le niegan una esencia propia. *“[...] Algunos defienden el misterio o la inmaterialidad del alma porque piensan que una explicación materialista de la conciencia rebaja*

la dignidad humana. [...] Muchos otros critican el materialismo bajo el aliento de ideologías religiosas. La teología sigue con atención los actuales debates filosóficos sobre la conciencia, interviniendo frecuentemente en ellos, ya que atañen directamente al dogma de la inmortalidad del alma y de la vida futura [después de la muerte]” (Carreras, 1999, pp. 143, 148).

Decir que el alma o la conciencia son inmateriales equivale a decir que el pensamiento no es reducible a la materia, posición con la que estaríamos, a grandes rasgos, de acuerdo. Pero otro tipo de posiciones desvincula en todo momento el pensamiento de la práctica social. Señalamos también nuestra distancia frente a estas posturas, apuntando que la necesaria crítica al materialismo reduccionista, el fisicalismo, o funcionalismo (formas distintas del objetivismo) no implica obviar o desconocer la importancia de los procesos materiales, reales, de la actividad humana.

Junto con los teólogos, vienen los místicos. Según Carreras (1999), *“las investigaciones sobre experiencias místicas parecen más bien una vía muerta para el estudio de la conciencia. [...] Pero las críticas de los espiritualistas suelen ser un buen contrapunto a la ingenuidad y pretensiones de muchos científicos y tecnólogos”* (p. 151).

En otra perspectiva, la de los mentalistas (incluyendo la mayor parte de los fenomenólogos), la experiencia subjetiva e intransmisible de los “qualia” o cualidades subjetivas supone un fenómeno nuevo y distinto, no reducible a grupos de neuronas activadas. Entre los fenomenólogos, un grupo mayoritario piensa que la fenomenología cumplirá el papel de puente entre la ciencia cognitiva y la subjetividad humana. Es decir, tendrá *“el papel de coordinar las descripciones en tercera persona [como las que podría hacer un neurólogo] y las descripciones en primera persona [propias del punto de vista fenomenológico]*. Esta alternativa se conoce como “la mutua iluminación” (Carreras, 1999, pp. 151-157). El punto de partida de la fenomenología es la experiencia subjetiva. En su versión original, toma como dato primario la subjetividad y comienza un proceso de depuración, para ir limpiando de la conciencia todas a las adherencias culturales, educacionales, que mezclados con los datos de la conciencia, los deforman. Desde nuestra perspectiva no podemos suscribir esta postura. Pero si la fenomenología describe la experiencia subjetiva atendiendo en todo momento a la dinámica sociolingüística, al contexto comunicativo concreto (sociocultural e histórico) de la producción y recreación de signos que constituye el lenguaje, y los resultados de las ciencias cognitivas, pensamos que la investigación sobre la conciencia podría seguir por nuevas y fructíferas vías.

Resumen

Al inicio de nuestra investigación formulamos una serie de hipótesis iniciales de trabajo, con la idea de sustentarlas o rechazarlas a partir de la revisión crítica de la información teórica y empírica disponible. De acuerdo con la información y los autores consultados, pueden sustentarse las primeras 4 hipótesis que conformaron el núcleo del anteproyecto de mi investigación, a saber:

1. La definición de la conciencia como un momento de la actividad humana (posición sustentada por Leontiév, Bajtín y Vigotski, Maturana y Varela, Shorokhova).
2. El reconocimiento de objetividad de las relaciones sociales y los procesos sociales que *condicionan* la existencia y las formas de la conciencia (todos los autores).
3. La idea de la conciencia como un producto histórico (todos los autores).
4. La idea de que la conciencia, en tanto producto histórico, se encuentra en movimiento y continua transformación (Leontiév, Bajtín y Vigotski, Silvestri y Blanck, Shorokhova).

En segunda instancia, planteo como premisas:

A) Que existen tres ejes constantes que recorren las definiciones en las distintas disciplinas de los autores consultados: **conciencia y sistema nervioso, conciencia y actividad humana, conciencia y lenguaje.**

B) Que concordamos con el punto de vista según el cual la investigación del problema de la conciencia humana es un problema de análisis por niveles (Leontiév). Cada nivel posterior sería, en cierto modo, organizador o rector del anterior, pero en todo momento presupondría el nivel anterior de análisis. Pensamos que esta propuesta no reduce ningún nivel de investigación a otro, sino que considera cada nivel en su complejidad y organización, y la exigencia de un método de investigación específico. Formularíamos estos niveles de la siguiente manera:

1. Biológico-fisiológico. El de la actividad del sistema nervioso, que conforma la base material de los procesos psíquicos del hombre, en su permanente y cambiante relación con el entorno (actividad adaptativa-transformadora (Shorokhova, Maturana y Varela). Por otra parte, la existencia de una trama sensorial de la conciencia (Leontiév), y la definición de los signos, en su doble carácter de objetos materiales, acústico-fisiológicos, y objetos ideológicos (Bajtín).

2. Biológico-social. En los seres humanos, a diferencia de los demás seres vivos, todos los procesos biológicos se encuentran en una trama de comportamiento social (Mead), con diferentes *dominios de*

interacción. La progresiva complejidad evolutiva del sistema nervioso del hombre, determinada por su actividad social, permitió la ampliación de sus dominios de interacción, posibilitando el surgimiento y desarrollo de las estructuras sociales en que se creó y desarrolló el lenguaje y la autoconciencia (Maturana y Varela).

3. Semiótico-lingüístico. El lenguaje constituye uno de estos dominios de interacción, singular por dos razones: a) la reflexividad (Mead) o recursividad lingüística (Maturana y Varela) que permite la coherencia descriptiva del mundo y del sujeto que lo emplea, y b) el lenguaje atraviesa todos los otros dominios de interacción (Maturana y Varela) ó *esferas de la praxis* (Bajtín) del ser humano. La conciencia del sujeto se construye a través de la práctica social y comunicativa (Silvestri y Blanck). La conciencia y el lenguaje guardan una relación recíproca e indisoluble con la actividad en cualquier contexto sociocultural específico (Bajtín).

4. Histórico social. La conciencia no existe fuera de los signos del lenguaje, ni puede concebirse separada de la actividad humana, (Leontiev). La conciencia, el lenguaje, son productos y modos de apropiación de la realidad, realidad objetiva que es producto de la actividad transformadora del hombre, actividad que se sitúa siempre espacial y temporalmente. Esta relación y la actividad varían de acuerdo con el contexto histórico-social en que se desarrolla la actividad práctica del hombre.

A estas premisas, y a la consideración de estos niveles, subyace la idea de que es posible encontrar *vasos comunicantes* en las definiciones de las distintas disciplinas. Con esta idea se elabora el Cuadro 1. Esta idea no pretende hacer caso omiso de las contradicciones, algunas claramente manifiestas, entre las concepciones teóricas de las(os) distintas(os) autoras(es), o los sistemas ideológico-filosóficos que los sustentan. Tampoco pretende lidiar entre las limitaciones, alcances o contradicciones internas de las distintas formulaciones y aproximaciones revisadas. Es una síntesis que constituye un intento de asimilación crítica¹⁰, provisional dentro de nuestra investigación, con la idea rectora de encontrar o construir puentes o terrenos comunes entre los términos de distintas disciplinas. Esta síntesis será sometida a una valoración crítica posterior.

¹⁰ “La asimilación crítica como actitud intelectual permite incorporar los núcleos de conocimiento válidos de diferentes sistemas teóricos, descartando las propuestas que no tengan correlación verdadera con los hechos. Se diferencia del eclecticismo en que permite una integración coherente, ya que éste no es sino la coexistencia incoherente de asertos contradictorios bajo un marco pretendidamente unificador” (“Teoría y método para una ciencia psicológica unificada”, en M. Siguán (coord.), 1987, pp. 102-127. Blanck, 1987b, citado en: Silvestri y Blanck, p. 92). Ya que es la teoría la que guía la investigación y los criterios metodológicos y de interpretación, diríamos que “los hechos” son aquellos (fenómenos, situaciones, procesos) sobre los que *existe un grado relativo de acuerdo intersubjetivo* para su denominación como “hechos”, siempre dentro de ciertos marcos explicativo-comprensivos...

CAPÍTULO 2. CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DE LA OBRA DE PAULO FREIRE

2.1 ¿Desde dónde partimos para investigar el concepto de conciencia en Paulo Freire?

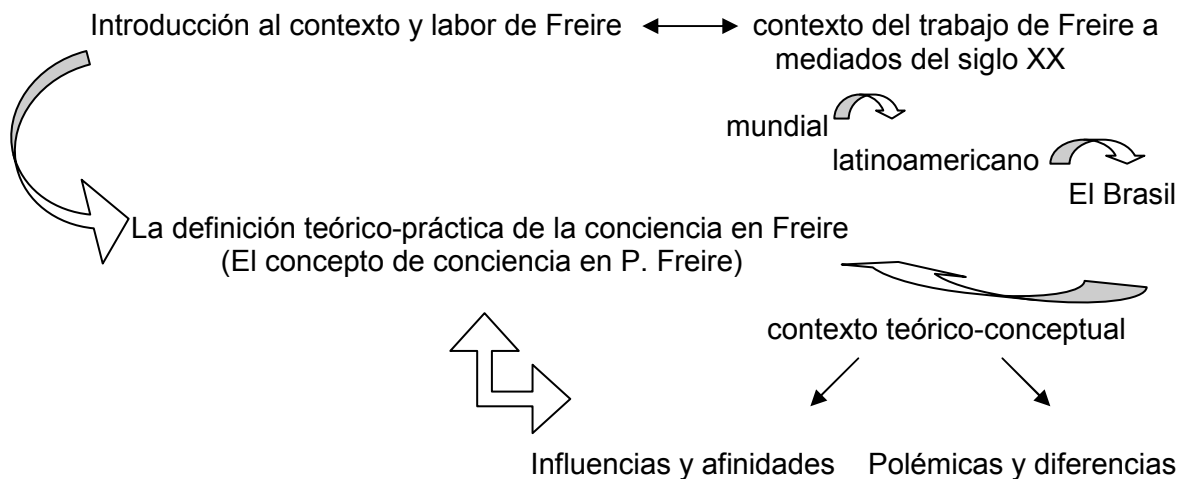
Partimos de que existe un mundo natural que precedió y permitió el desarrollo de la especie humana, que es independiente del hombre y su conciencia. Partimos de que existe una realidad objetiva, que sin embargo no es independiente de los modos humanos de acceso a la misma. El mundo, tal como lo conocemos, es construido y significado por la actividad humana, por las prácticas sociales y culturales que median y transforman nuestra relación con el mundo. (Por actividad humana, entendemos todas las esferas de actividad del hombre. Esta actividad, al transformar el mundo del hombre, transforma al hombre y las prácticas con que media y transforma al mundo). Y esta actividad se sitúa siempre, en un lugar y un tiempo determinados.

Nuestro punto de partida y la definición que adopto y sintetizo es que la psicología social crítica es *la disciplina que estudia los vínculos y las interacciones recíprocas de los seres humanos en su contexto histórico, que se concibe a sí misma como un esfuerzo o aproximación para explicar, comprender, y contribuir a transformar las mediaciones entre los procesos macro-sociales y los procesos micro-sociales*. Desde esta aproximación, consideramos algunos elementos epistemológicos de nuestra perspectiva: 1) La intrínseca e irreductible *historicidad* de los productos y los procesos sociales. 2) La dimensión constitutivamente *hermenéutica* de los fenómenos sociales. 3) La *naturaleza* plenamente social, y por lo tanto a la vez *histórica* y *contingente*, de esas prácticas sociales particulares que son las prácticas científicas y de la propia *razón científica*. 4) El carácter socialmente productivo de los conocimientos elaborados por las ciencias sociales (entre ellas la psicología social) y, en consecuencia, la inescapable *dimensión política* de esas ciencias.

En resumen, se trata de una perspectiva que insiste en el carácter socialmente construido de la actividad científica (Ibáñez, Tomás; *Municiones para disidentes: Realidad, verdad, política*, 2001). Planteamos el desarrollo de nuestra investigación de la siguiente manera: la primera parte, dirigida a explorar la naturaleza social, histórica y contingente, es decir: 1. Introducción al contexto y labor de Freire (breve referencia al trabajo pedagógico y político de Freire); 2. Breve referencia al contexto en el que se desarrolla el trabajo de Freire (mundial, latinoamericano, y el de su país, el Brasil a mediados del siglo XX); y una

segunda parte que intentará abordar las dimensiones hermenéutica y política del trabajo de Paulo Freire, en una breve exploración del contexto teórico-conceptual en el que se desarrolla su trabajo práctico y se gesta su producción teórica.

→ (Representación gráfica del desarrollo del capítulo 2).



2.2 Vida y trabajo de Freire

Ernani María Fiori definió la labor de Freire como *“la del educador de vocación humanista que, al inventar sus técnicas pedagógicas, redescubre a través de ellas el proceso histórico en que y por el que se constituye la conciencia humana. El proceso a través del cual la vida se hace historia”* (Prólogo a la *Pedagogía del Oprimido*, 1982, p. 4). El de Freire es un proceso de búsqueda constante, el intento consciente de superación de los propios errores, limitaciones, parámetros y definiciones del mundo, desde la opción y la perspectiva de los desheredados del mundo, a quienes dedicó su esfuerzo.

Paulo Freire es un pensador práctico, sencillo y complejo a la vez. Nacido en Brasil (ver Anexo), sus primeros condicionamientos y posibilidades se dieron en ese marco histórico y concreto. Para volver a leerlo, es necesario recordar que los primeros trabajos de Freire ven la luz en un momento de crisis, una crisis social, histórica y cultural a nivel planetario.¹¹ Crisis que estalla y que recorre el final del siglo XX, a la que se hecho referencia al principio de este ensayo.¹² Una parte importante de esta crisis es la crisis del pensamiento y la

¹¹ Immanuel Wallerstein (1989). *1968: Revolution in the World-system*.

¹² Pablo González Casanova (2004). *La formación de conceptos en ciencias y humanidades*.

práctica libertadora. Es en este contexto, al que se hace referencia en forma breve, en el que se gestan y aparecen los trabajos de Freire.

Trabajo pedagógico y político de Freire

Paulo Freire nace en Recife (antes Pernambuco) en 1921 (ver Anexo 1). Entra a la Facultad de Derecho, de la que se gradúa. Además, realiza estudios de Filosofía y Psicología del Lenguaje. Como Director del Departamento de Educación y Cultura del SESI (Servicio Social), realiza sus primeras experiencias de trabajo comunitario, que califica de asistencialistas, entre 1946 y 1954. Desde 1947, capta los dos grandes defectos de los métodos pedagógicos tradicionales: posibilidad de domesticación y posibilidad de manipulación. Comienza a trabajar como profesor de la Universidad de Recife (Federal de Pernambuco). Fundador y director del Movimiento de Cultura Popular y del Servicio de Extensión Cultural.

El trabajo de alfabetización en el Nordeste brasileño comienza en 1962, cuando consigue que 300 campesinos lean y escriban en 45 días (Blanco, 1982, p. 16). Con el apoyo de un sector de la opinión pública y el gobierno federal encabezado por João Goulart, continúa el trabajo en 1963 y 1964. El plan de 1964, consideraba la preparación de 20.000 coordinadores de círculos de cultura, para el trabajo de alfabetización de 2 millones de personas. Reducido a su expresión más simple, el sistema de alfabetización de Freire se basa en *un proceso educativo totalmente basado en el entorno del estudiante, en asumir que los educadores deben entender y asumir la realidad y el contexto en los que viven los educandos como parte de su actividad de aprendizaje.*

La reacción de las clases privilegiadas y la estructura de poder internacional al creciente proceso de concientización, participación y movilización de sectores campesinos, jóvenes, obreros y masas populares, se concreta en el golpe de Estado del ejército, la clase terrateniente y la burguesía comercial y los intereses financieros y comerciales de los EEUU. Freire, como muchos otros, sufre prisión y exilio. Se traslada a Chile donde, de 1964 a 1970, continúa su trabajo como educador. Posteriormente se traslada a Ginebra, donde trabaja como consultor de la UNESCO y asesor del Consejo Mundial de Iglesias. Continúa su práctica pedagógica y programas de alfabetización en Tanzania, Angola, Santo Tomé y Príncipe, Guinea-Bissau y Cabo Verde, Granada y Nicaragua. Continúa aprendiendo y difundiendo, no su método alfabetizador, sino la concepción del mundo que le da sustento. En 1980 regresa a Brasil, donde estuvo creando, pensando, escribiendo, reflexionando y participando hasta el final de su vida, acaecida en junio de 1997.

2.3 El contexto histórico del trabajo de Freire

Partimos de una visión general (mundial) para desplazarnos posteriormente al contexto “particular” (América Latina y el Brasil), ampliando sucesivamente el marco temporal para situar el contexto del trabajo de nuestro autor. En la investigación sobre el Brasil, presentamos un brevísimo resumen de la historia del Brasil, y cerramos este apartado con un resumen del marco socioeconómico del Brasil entre los años 1920 y 1940.

2.3.1 El contexto mundial de mediados del siglo XX

Dada la necesaria brevedad y precisión que se requiere en este apartado, preferimos citar en extenso, una aportación actualizada e informada sobre el tema:

[...] “La Segunda Guerra Mundial modifica la configuración de un sistema de relaciones internacionales que antes había tenido que acomodarse a los resultados de la conflagración de 1914 a 1918 y de la crisis de 1929 a 1933. Entre sus resultados sobresale la destrucción de Europa, el ascenso de Estados Unidos al status de primera potencia imperialista mundial y el surgimiento del mundo bipolar, a partir de la expansión del socialismo a las naciones de Europa Oriental. De esta combinación de elementos se origina la Guerra Fría (1946-1989), ofensiva universal –ideológica, política, económica, diplomática y militar – encabezada por el imperialismo norteamericano, destinada a lograr la “contención del comunismo”, en especial, a evitar su expansión hacia Europa Occidental, cuna de las ideas del socialismo y el comunismo, cuya devastación amenaza con incentivar la lucha popular. [...] La Guerra Fría constituye el principal instrumento del imperialismo norteamericano para ampliar y profundizar su dominación en América Latina, proceso que avanza más rápido en los ámbitos político y militar que en el económico. [...] La doctrina Truman es la encarnación de la política de la Guerra Fría en América Latina. Con el pretexto de combatir la “amenaza del comunismo”, durante su presidencia (1945-1952), Truman desata una ofensiva destinada a destruir a todas las fuerzas políticas latinoamericanas que considera como obstáculos para la ampliación y profundización de su dominio continental.” (Regalado, 2006, pp. 117-118).

2.3.2 El Brasil en Latinoamérica.

Es necesario volver hacia atrás en el tiempo para poder construir una visión de conjunto sobre lo que acontece en América Latina. Halperin Donghi¹³ nos dice que: “*El proceso de formación histórica del Estado nacional en América Latina, muy diferente al de Europa, fue*

¹³ Halperin-Donghi, Tulio (1972): Historia contemporánea de América Latina. Madrid, Alianza, en Noé, Alberto, Movimientos sociales en Brasil, 1989, p. 383).

el resultado de una voluntad realizada a través de los movimientos de independencia” (Noé, p.383), afirmación que en el caso del Brasil habría que poner entre paréntesis. Según Boris Fausto: *“La independencia de Brasil no llegaría por un corte revolucionario con la metrópoli, sino a través de un proceso del que derivaron algunos cambios y muchas continuidades en relación al período colonial. La historia de ese proceso pasa por el traslado al Brasil de la familia real portuguesa, debido a la invasión napoleónica, y por la apertura de los puertos brasileños al comercio exterior, lo que puso fin al sistema colonial, y [dio inicio]a la instauración de un sistema monárquico.”* (Fausto, 2003, p. 60).

Sin embargo, y de común con el resto de los países del continente, el Brasil transita de un abierto tutelaje político a un sutil pero no menos férreo control económico, político e ideológico, ejercido por las potencias europeas primero, y por el *imperio* norteamericano en el siglo XX y la actualidad. La definición del politólogo Roberto Regalado parece adecuada en este contexto: *“El neocolonialismo se caracteriza por la independencia institucional formal de la neocolonia, que esconde la subordinación política y dependencia económica respecto de la metrópoli”* (2006, p. 107). Esta situación, según nos explican otros estudiosos, conduce a reproducir en cada país (internamente), esa relación de subordinación y dependencia, con características específicas en cada país del subcontinente. Alberto Noé nos dice que: *“En el caso brasileño estas circunstancias fueron reforzadas por los componentes autoritarios y conservadores de las élites políticas que garantizaron al Estado el papel definitorio en la acción y la organización social”* (Noé, 1989, p. 383).

Esto es importante de considerar pues es el marco en que se desarrolla la actividad política y pedagógica de Freire, vale decir, es dentro del marco institucional del Estado brasileño, encabezado por João Goulart, que se desarrollan las primeras experiencias del método de alfabetización- concientización. Institucionalidad que destruyen los *poderes fácticos*, nativos y extranjeros, cuando la organización y la movilización de las clases populares en la década de los 60's comienzan a ser consideradas como una amenaza a sus privilegios económicos y políticos. Constante que también puede observarse en los demás países del continente.

2.3.3 El Brasil

Debido a que nuestra intención es contextualizar al autor, nos vemos obligados a elaborar un breve recorrido por la historia del Brasil. Dicho recorrido nos da una visión que abarca del tiempo de la colonia hasta los años 40 del siglo XX, con el fin del Estado Novo. La

totalidad de las citas corresponde al invaluable trabajo de Boris Fausto (2003), *Historia concisa de Brasil*.

a) El Brasil: colonia, independencia y monarquía

*"[...] Como sucedió en toda América Latina, Brasil llegaría a ser una colonia cuyo sentido básico sería el de proveer géneros alimentarios y minerales importantes al comercio europeo. La política de la metrópoli portuguesa consistiría en incentivar el comercio en gran escala de unos pocos productos exportables, basado en la gran propiedad. [...] Junto con la empresa comercial y la gran propiedad, [se requiere destacar] un tercer elemento: el trabajo forzoso. [...] En la América española imperaron diferentes formas de trabajo servil, mientras que en Brasil lo que predominó fue la esclavitud (pp. 19-20). [...] **La esclavitud fue una institución nacional. Permeó a toda la sociedad condicionando su modo de actuar y de pensar. [...] El prejuicio contra el negro se extendió más allá de la esclavitud y llegó, modificado, hasta nuestros días**" (p.30, subrayado nuestro).*

"[...] El marco internacional de finales del siglo XVIII (independencia de las colonias inglesas de América del Norte, la Revolución Francesa, la Revolución Industrial en Inglaterra) no dejó de afectar las relaciones entre la corona portuguesa y su mayor colonia. Ya a mediados del siglo XVIII Portugal se había convertido en un país atrasado en relación con las grandes potencias europeas. Aún así, la monarquía lusitana intentaba mantener el sistema colonial y, al mismo tiempo, limitar la creciente presencia inglesa en Brasil. (p. 54)[...] Al mismo tiempo que la corona lusitana mantenía una política de reforma al absolutismo, en la colonia surgían varios intentos de independencia y conspiraciones contra Portugal. [...] Podemos afirmar que se trató de movimientos de revuelta regional y no de revoluciones nacionales. Ese fue el trazo común de diversos episodios como la Inconfidencia Minera (1789), la Conjunción de los Sastres (1798) y la Revolución de 1817 en Pernambuco".

Fausto Brito resume y relanza la pregunta *¿en qué momento había surgido la conciencia de ser brasileño?*, y apunta que: *"no hay una respuesta única para una pregunta de esa naturaleza. La conciencia nacional se fue definiendo a medida que ciertos sectores de la sociedad de la colonia comenzaron a tener intereses distintos de los de la metrópoli, o a identificar en ésta la fuente de sus problemas"* (p. 57). Después del proceso de independencia, y a diferencia de otros procesos regionales (*vid supra* 2.3.2), *"¿Porqué Brasil no se fragmentó en el siglo XIX y consiguió mantener la unidad territorial que venía de los tiempos de la colonia? Las rebeliones provinciales y las diferencias e incertidumbres en torno a la forma de organizar el poder central indican que la unidad del país no estaba garantizada cuando se proclamó la independencia. La unidad fue producto de la resolución de los conflictos por la fuerza o por la habilidad, así como del esfuerzo de los gobernantes para construir un estado centralizado"*. Sobre este tema existen muchas controversias, pero Boris Fausto sostiene que *"el interés por el mantenimiento del sistema esclavista llevó a las provincias más importantes a mantenerse unidas, pues su separación las debilitaría enormemente frente a las presiones internacionales antiesclavistas lideradas ahora por Inglaterra"*. Al mismo tiempo: *"La unidad de un país que se presentaba como una monarquía estable rodeada de repúblicas turbulentas fue también apoyada por Inglaterra. Finalmente, la formación de una élite homogénea, de concepción jerárquica y*

conservadora, que circuló por los puestos administrativos del país, favoreció la implementación de una política cuyo objetivo era la construcción de un imperio centralizado” (pp. 89-90). Pese a lo cual “en el Brasil independiente persistió la escasa integración territorial y económica del país que databa de los tiempos de la colonia” (p. 124).

b) El Brasil a finales del siglo XIX: Primera República, movimientos sociales y Estado Novo

“[...] En febrero de 1891 fue promulgada la primera Constitución republicana, que se inspiraba en el modelo norteamericano y consagraba la república federal y liberal (p.126) [...] La República dio forma concreta a la autonomía de los estados, expresando plenamente los intereses de cada región” (p. 132). “[...] La inmigración en masa fue uno de los rasgos más importantes de los cambios socioeconómicos ocurridos en Brasil a partir de las últimas décadas del siglo XIX. Este país fue, después de EU y Canadá, uno de los principales receptores de los millones de europeos y asiáticos que llegaron a las Américas buscando oportunidades de trabajo y ascenso social. [...] La diversificación de la actividad económica está ligada a la llegada y expansión de los inmigrantes [en el territorio brasileño]” (p. 139).

Para entonces podemos contar, dentro de las actividades económicas del Brasil, la agricultura (que en conjunto ocupaba a 2/3 de la población), la industria y los servicios. “Pero hasta 1930, predominó la estructura política oligárquica, con base económica en las plantaciones de café” (fazendas) (Blanco, 1982, p. 28).

“[...] Durante la primera República (1889-1930) los movimientos sociales de trabajadores ganaron cierto ímpetu, tanto en el campo como en las ciudades. En el campo pueden ser divididos en tres grandes grupos: los que combinaron contenidos religiosos con carencias sociales, los que combinaron contenido religioso con reivindicaciones sociales, y los que expresaron reivindicaciones sociales sin contenido religioso (p. 149). [...] En los centros urbanos, a pesar de las significativas diferencias de instrucción y la falta de medios de divulgación, eran mucho mayores la libertad de circulación y de ideas. Aún así, el movimiento de la clase trabajadora urbana fue limitado y sólo excepcionalmente consiguió alcanzar algunos éxitos a lo largo de la Primera República (p. 150).

Posteriormente, con otra composición política y social y otros objetivos, tuvo lugar el movimiento revolucionario de 1930 que “se inscribe en una coyuntura de inestabilidad que caracterizó a toda América Latina y que fue generada por la crisis mundial iniciada en 1929. Entre 1930 y 1932 se sucedieron en el subcontinente once episodios revolucionarios, la mayoría de ellos de carácter militar. El levantamiento de 1932 y la asunción presidencial de Getulio Vargas marcó el fin de la Primera República y el comienzo de nuevos tiempos” (p. 162).

“[...] Dos cuestiones se entrelazan en el proceso político de 1930-34, el movimiento del “tenentismo”, y la lucha entre el poder central y los grupos regionales (p. 168). [...] Paralelamente, la historia de los años 1930-45 se caracterizó por el fortalecimiento de las fuerzas armadas, especialmente del Ejército” (p. 174). [...] Frente a las cristalizaciones de una corriente integrista-fascista y una corriente autoritaria, se impulsó la creación de la Alianza Nacional Libertadora (ANL), que reunió a varios sectores sociales dispuestos a enfrentar al fascismo y al imperialismo. [...] El levantamiento de 1935 encabezado por la

ANL fue un completo fracaso y tuvo graves consecuencias, ya que permitió la implementación de amplias medidas represivas y el comienzo de una escalada autoritaria (pp.175-177). [...] El desarrollo de este proceso condujo al golpe militar de 1937 que instauró la dictadura del Estado Novo. [...] Desde el punto de vista socioeconómico, el Estado Novo representó una alianza de la burocracia civil y militar y la burguesía industrial, cuyo objetivo común inmediato era promover la industrialización del país sin grandes conflictos sociales (p. 179). [...] El Estado Novo fue concebido como un estado autoritario y modernizador que debería durar muchos años, sin embargo, no llegó a los ocho años. [...] Los problemas del régimen estuvieron más vinculados a la inserción del Brasil en el marco de las relaciones internacionales, que a las condiciones políticas internas del país. Esa inserción impulsó a las oposiciones y permitió el surgimiento de divergencias dentro del gobierno” (p. 189).

c) Marco socioeconómico

Entre 1920 y 1940 la población brasileña pasó de 30,6 millones de habitantes a 41,1 millones de habitantes. Entre los dos años existía casi una situación de equilibrio entre población masculina y femenina. Se trataba de una población joven, en la que los menores de veinte años representaban alrededor del 54% del total, tanto en 1920 como en 1940 (p. 192).

Si se consideran las distintas regiones del país en 1940, el norte concentraba apenas al 3,5% de la población; el nordeste (donde Freire llevaría a cabo su trabajo) al 32,1%, el este (Minas y Espírito Santo), el 18,1%; el centro-sur, el 26,2%; y el sur (Santa Catarina y Río Grande do Sul), el 10,9%. Un importante cambio se produjo por la reducción de la importancia de la inmigración internacional y por el creciente volumen de las migraciones internas. [Éstas] tuvieron un sentido diferente según la región (p. 192-193) Como resultado de la crisis del caucho, el norte presentó una elevada tasa de migración interna (cerca del -14%). En gran medida, se trató de un movimiento de regreso de los nordestinos a su región de origen. Por el contrario, el sur y el centro-sur como un todo presentaron altas tasas positivas (11,7%). El período que comienza en 1929/1930 es muy relevante tanto desde el punto de vista de la producción agrícola como de la producción industrial. En 1920, la agricultura detentaba el 79% del valor de la producción total y la industria el 21%. En 1940, las proporciones correspondían al 57 y 43%, respectivamente. [...] En el período 1935-1939, la participación del café en el valor total de las exportaciones brasileñas cayó del 71,7% al 41,7%, y la del algodón pasó del 2,1 al 18,6%. Además de la producción industrial, debemos destacar el aumento de la producción agrícola destinada al mercado interno. Entre 1939 y 1943, arroz, porotos, carne, azúcar, mandioca (yuca), maíz y trigo pasaron de 36, a representar el 48,3% de los cultivos (p. 193).

Las tasas de crecimiento anual de la industria [...] indican un avance considerable entre 1933 y 1939 y un ímpetu menor entre 1939 y 1945. [Posteriormente], es probable que las inversiones públicas en infraestructura hayan contribuido en eliminar o atenuar dificultades serias [...] para el mantenimiento del proceso de industrialización y su posterior expansión en la posguerra. Entre 1919 y 1939 [...], las industrias básicas –metalurgia, mecánica, material eléctrico y material de transporte –prácticamente duplicaron su participación de total del valor agregado a la industria. A pesar de aportar todavía más del 60% del valor agregado a la industria, las industrias tradicionales, principalmente la textil, vestidos y calzados, alimentos, bebidas, tabaco y muebles – vieron reducida su participación relativa, ya que en 1919 representaban el 72% de ese valor. El crecimiento de las industrias química y farmacéutica fue extraordinario, triplicó su participación entre 1919 y 1939.

En el sector educativo, hubo cierta caída del índice de analfabetismo entre 1920 y 1940. Sin embargo, continuó siendo muy elevado. Al considerarse la población de quince años o más, el índice de analfabetos cayó del 69,9% en 1920 al 56,2 en 1940. Se calcula que en aquella época el índice de escolarización en niños y niñas entre cinco y diecinueve años que frecuentaban la escuela primaria o secundaria era cercano al 9%. En 1940, dicho índice llegó a poco más del 21% (p. 194, subrayado nuestro).

Industrialización, migración interna, polarización social y diversificación económica son algunas de las tendencias que conforman el contexto histórico de la obra y el autor que estudiaremos.

2.4 Contexto teórico-conceptual de la obra de Freire

Los conceptos son a la vez móviles y dialécticos. [...] Los conceptos varían a lo largo del tiempo. Es más, los conceptos se definen entre diálogos y debates [...] Conceptos y definiciones son históricos y dialógicos. [...] Es necesario comprender su génesis y las oposiciones y afinidades que expresan...
--González Casanova, Pablo. *La formación de conceptos en ciencias y humanidades*.

Una brevísima reconstrucción del contexto a un nivel teórico-conceptual de los años 60 y 70 nos permitirá situar en perspectiva los diálogos e intercambios que Freire fue tejiendo y articulando.

2.4.1 Influencias y afinidades del trabajo de Paulo Freire

En el desarrollo del concepto de concientización se reconoce la influencia de escritos del obispo Hélder Cámara, mientras que en la fundamentación filosófica de su Pedagogía del Oprimido fue importante su formación y diálogo con el profesor Álvaro Vieira Pinto, cuya obra, *Ciencia y existencia*, nos fue imposible de consultar.

Según José Blanco: *“El trabajo de Freire se alimenta también de la tradición judeo-cristiana, [...] y [más específicamente] de las corrientes del personalismo, [retomando] de manera central Emmanuel Mounier. Este espíritu cristiano católico es el de un compromiso radical, liberador y humanista que influiría de forma muy importante en el movimiento y el pensamiento latinoamericano de la Teología de la Liberación”* (Blanco, 1982, p. 18). También es significativa, en el pensamiento de Paulo Freire, *“la influencia de autores como Tristán de Athayde, Maritáin, Bernanos”* (existencialismo), y la influencia de pensadores de la Escuela de Frankfurt como Fromm y Marcuse, de quienes *“retoma el rechazo enérgico hacia toda estructura deshumanizadora”*. También, según este autor *“su trabajo pedagógico lo lleva a acercarse a las obras de líderes revolucionarios como Amílcar Cabral, Julius Nyerere, y Leopold Senghor”* (Blanco, 1982, p. 19). Ferreira Calado (2004), por su parte, cita entre sus influencias a Samora Machel, Lucien Goldman, y Simone de Beauvoir, Antonio Gramsci y el Che Guevara. Como pedagogo, Freire conoció el trabajo de autores, investigadores y educadores como Freinet, Iván Illich y Pichón-Riviére.

Según Carlos Alberto Torres Novoa (*Conciencia e historia*, 1992): “Freire irrumpe en la escena histórica (más concretamente a partir de lo educativo), proponiendo una antropología política que lleva la reflexión sobre el hombre [...] hacia una síntesis global, donde se encuentran, íntimamente unidos, lo antropológico con lo pedagógico, lo político, lo filosófico e incluso lo teológico” (1992, p. 59). Antropología...política. ¿El estudio del hombre... en tanto animal político? Al inicio de nuestra investigación, planteamos que a cualquier disciplina o área de conocimiento subyace un marco de interpretación filosófico. Acorde con este planteamiento, Torres Novoa propone que: “La filosofía subyacente del pensamiento freireano, se conforma desde distintas versiones filosóficas en una amalgama [...], reuniendo el pensamiento existencial (el hombre como ser en construcción), el pensamiento de la fenomenología (el hombre construye su conciencia en cuanto intencionalidad), el pensamiento marxista¹⁴ (el hombre vive en el dramatismo del condicionamiento económico de la infraestructura y el condicionamiento ideológico de la superestructura) y la dialéctica hegeliana ([...]por el movimiento del devenir dialéctico, lo que es sí, pasa a ser en sí y para sí)”¹⁵ (Torres Novoa, 1992, p.60).

La primera pregunta que requerimos formularnos es: ¿cómo es que Freire integra estas tradiciones filosóficas? Una primera aproximación a este problema es constatar que Freire nunca se propuso como objetivo formular un sistema teórico acabado, sino que sistematizó su experiencia en el marco de la educación problematizadora, y las experiencias y reflexiones de los trabajadores urbanos y rurales con los que convivió. Según Torres Novoa, en la confluencia del pensamiento de Freire el mayor peso lo tiene la dialéctica hegeliana, en tanto constituiría un anticipo de su “pedagogía del oprimido”, mientras que otros autores (Ferreira Calado, 2004) atribuyen un peso creciente a la tradición marxista, en sus vertientes más lúcidas.

¹⁴ Parece la lectura de un “marxismo” reduccionista y mecanicista. Quizá la necesaria simplificación en este punto condujo al autor a una distorsión grosera del pensamiento marxista, tan común en el siglo XX. Estamos advertidos sobre el riesgo existente de extender al conjunto de los escritos de un autor una crítica realizada sobre una afirmación concreta. Para una exposición más amplia sobre la influencia del pensamiento marxista en el trabajo práctico y los escritos de Freire, y una perspectiva más amplia sobre sus influencias, ver Ferreira Calado (2004), “Fuentes del pensamiento e interlocutores de Paulo Freire”, en *Paulo Freire: Forjador de utopías*, pp. 17-23.

¹⁵ Con respecto a este punto es importante, para la lectura de Freire: 1) la dialéctica hegeliana ha sido definida, por algunos autores, como idealista, en tanto la dialéctica marxiana vendría ser una dialéctica materialista. Es de todos conocida la expresión según la cual Marx habría “puesto de cabeza” la dialéctica hegeliana. Ahora bien, según Lucien Goldmann: “Marx afirma y admite también la influencia del pensamiento sobre la vida material y Hegel la influencia de las condiciones históricas y sociales sobre la vida del espíritu. Por consiguiente, habría la misma dialéctica de la totalidad y la diferencia se reduciría a lo sumo a una importante cuestión de acento”. (*Investigaciones dialécticas*, p. 12, Instituto de Filosofía, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1982).

En ese orden de ideas, siguiendo a Torres Novoa (CATN), Freire busca definir al hombre, y bajo las influencias mencionadas, lo concibe como conciencia de sí, alteridad y fuerza de trabajo. Freire, siguiendo a Hegel, *“asume que el hombre es conciencia de sí [y busca] una explicación dialéctica-fenomenológica de este hecho) e introduce la dimensión de la relación interpersonal (la alteridad), retomando el fundamento de la corriente personalista al estilo Mounier, para finalmente, aceptar con Marx que el hombre es fuerza de trabajo”* (1992, pp. 60-61).

Es necesario destacar que la tesis central de este autor es que la antropología freireana, nutrida por las corrientes mencionadas es, sobre todo, una respuesta a la relación conciencia (como ser social) e historia (como ser histórico). Para Freire, según este autor, *“el hombre es existencia (es un ser de relaciones) y apertura (es un ser con los otros), se constituye conjuntamente con el mundo, como ser social y como ser histórico. Pero “[...] ¿cómo se relaciona el hombre directamente con el mundo”* (Torres Novoa, 1992, p. 60). ¿Qué es lo que media entre el hombre y el mundo? Para Freire, es por la educación, en el sentido más amplio de la palabra, que el hombre comienza su “lectura” del mundo, es a través de la educación que el hombre comienza a conceptualizar, a orientarse en el mundo, es la educación un factor importante, aunque no el único, para el gobierno de su mundo. En su obra más reconocida, Freire nos dice que *“la educación debe ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto”* (PO, 1982, p. 52, citado en Torres Novoa, 1992, p. 61).

Si la educación ha de constituir esta mediación entre el hombre y el mundo; *“no sólo no debe ser neutral, aséptica y apolítica, sino que debe asumir [y exponer] todos los condicionamientos [...] así como todas las potencialidades humanas”* (Torres Novoa, 1992, p. 61). Es en este sentido que, en Freire: *“la educación [se define como] una forma de política o acción cultural que trasciende los límites teóricos de cualquier doctrina política específica, al tiempo que vincula la teoría y la práctica social a los aspectos más profundos de la emancipación”* y de esta forma, según Henry Giroux, *“en tanto referente del cambio, la educación representa una forma de acción que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y la posibilidad”* (Henry Giroux, introducción a *La naturaleza política de la educación*, 1990, p. 15). En este caso, se trata de la crítica hacia la reproducción de las estructuras y procesos económicos, políticos, sociales y culturales generadores de desigualdad que no se agota en sí misma para quedar en una denuncia estéril, sino que procura activamente identificar e impulsar vías concretas y posibles de acción social y cultural.

En trabajos posteriores, Freire admite que la alfabetización de adultos o la educación no constituyen de hecho el “instrumento idóneo” y la “palanca” adecuada para el cambio social, pero defiende que la utopía, como construcción de lo posible, tiene que animar todo proyecto educativo. La pedagogía es, para Freire, esencialmente política, *“un apasionado compromiso por lograr que lo político se convierta en algo más pedagógico, y parte fundamental de un proyecto”* que implica la lucha contra todas las formas de la opresión y la lucha por la humanización de la vida (Giroux, 1990, p. 15). La antropología de Freire se fecunda, según CATN, en esta utopía.

Ahora bien, ¿es la antropología este eje que anuda las dimensiones del trabajo de Freire que propone Torres Novoa? Al preguntarse simultáneamente sobre sí mismo y el mundo, sobre ‘el puesto del hombre en el cosmos’, Freire se desmarca de una antropología filosófica o “filosofía del hombre” con un carácter antropocéntrico. *“[...] Los movimientos de rebelión, en el mundo actual, sobre todo aquellos de los jóvenes, que revelan necesariamente peculiaridades de los espacios donde se dan, manifiestan en su profundidad esta preocupación en torno del hombre y de los hombres como seres en el mundo y con el mundo. En torno de qué y cómo están siendo. Al poner en tela de juicio a la civilización de consumo, al denunciar las “burocracias” [...]; al exigir la transformación de las universidades [...], al proponer la transformación de la realidad misma [...] buscando la afirmación de los hombres como sujetos de decisión, todos esos movimientos reflejan el sentido más antropológico que antropocéntrico de nuestra época”* (PO, 1982, pp. 31-32).

Para Freire, como para Karel Kosik, el hombre es un ser “antropocósmico”. En el ensayo “El hombre”, Karel Kosik sostiene que *“[...] La realidad de la naturaleza como totalidad absoluta, [es] independiente no sólo de la conciencia del hombre, sino también de su existencia, y es la realidad del hombre, que en la naturaleza, y como parte de ella, crea la realidad humano-social, que trasciende a la naturaleza, y define en la historia su propio lugar en el universo. [...] Como hombre está siempre, y a la vez, en la naturaleza y en la historia. Como ser histórico, y por tanto como ser social, humaniza la naturaleza, pero también la conoce y reconoce como totalidad absolutas, [...] como condición y supuesto de la humanización”* (*Dialéctica de lo concreto*, 1967, pp. 256-257, subrayado en el original). Es en este sentido que podemos considerar la formulación de Torres Novoa: *“La antropología es para Freire, la reflexión sobre la totalidad del ser histórico del hombre y su mundo”* (*Conciencia e historia*, 1992, p.63).

2.4.2 Polémicas y diferencias

En el siguiente apartado trataré de esbozar algunas de las oposiciones y polémicas de que participó Freire. Las “temáticas” que desarrollo emergen de la lectura particular que hago de la *Pedagogía del Oprimido*. Así pues, tenemos a Paulo Freire contra...

a) El objetivismo y el mecanicismo.

El mecanicismo se remite en sus orígenes a la física aristotélica, y se desarrolló en el siglo XVII, en oposición a la doctrina del *anima mundi* (vitalismo): *“la noción de que la materia estaba llena de vida y la consiguiente identificación de Dios con la Naturaleza. El mecanicismo trata fundamentalmente, de interpretar la naturaleza como si fuera una máquina, y de utilizar el conocimiento derivado de las máquinas para interpretar la estructura física de la naturaleza. [...] Forma parte del credo de los mecanicistas la idea de que se podía probar que todos los efectos genuinos en la naturaleza eran explicables en términos de causas ordinarias, independientes, mecánicas y materiales”* ((Shapin, 2000, p. 52,67). Para explicar el objetivismo, acudiré a uno de sus representantes más importantes: *“[De acuerdo a mi tesis] existen (1) el conocimiento o pensamiento en sentido subjetivo, que consiste en un estado de la mente o de la conciencia, o en una disposición a comportarse o actuar, y (2) un conocimiento o pensamiento en sentido objetivo, que consiste en los problemas, teoría y argumentos como tales. El conocimiento, en este sentido objetivo, es totalmente independiente de la pretensión de conocer de cualquiera; es también independiente de las creencias o de la disposición de cualquiera a asentir, afirmar o a actuar. El conocimiento en sentido objetivo es un conocimiento sin conocedor; es conocimiento sin sujeto cognoscente (K. R. Popper, *Objective Knowledge*, 1979, Oxford University Press, 1979, pp. 108-109, subrayado en el original, en: Chalmers, 2001, p. 169).*

Al separar el conocimiento del conocedor, Popper convierte el proceso del conocimiento en una absoluta entelequia. El objetivismo fragmenta y esencializa las diferentes dimensiones de la realidad. La relación lógica entre el mecanicismo y el objetivismo se encuentra en la negación que hacen del papel de la subjetividad en la transformación de la realidad. El objetivismo es, según Freire, *“la exacerbación del poder de la objetividad, del mundo objetivo, para crear o condicionar la conciencia”* (*Entrevistas con Freire*, 1978, p. 42). Es necesario enfatizar que el mecanicismo o el objetivismo, bien ligados al determinismo, no han anidado exclusivamente dentro de las ciencias de la naturaleza, ni son patrimonio de determinada tendencia sociopolítica.

b) El subjetivismo y el psicologismo, el representacionismo.

Anteriormente esbozamos una crítica del representacionismo, postura “emparentada” con estas perspectivas (ver Anexo 2). Ambos polos (mecanicismo-objetivismo, subjetivismo-psicologismo) constituyen los marcos de interpretación dominantes en nuestras sociedades. Según Freire *“no tenemos una conciencia aquí y el mundo allá, la conciencia aparece entre la relación del hombre y el mundo, del hombre y la realidad existe una relación dialéctica (dialecticidad) entre la subjetividad y la objetividad, de esta forma es posible entender el proceso de conscientización. Pero la conciencia no es solo, no puede ser solo el reflejo de la realidad, porque la conciencia es reflexiva”* (E, 1978, p. 42).

El psicologismo es el intento de explicar los hechos, fenómenos o acontecimientos sociales, a partir de las características psicológicas y/o individuales (subjetivas) de quienes estuvieron o están envueltos en ellos. En el subjetivismo, *“la conciencia sería la creadora del mundo, la conciencia crea la realidad”* (E, 1978, p. 42), donde la realidad sensible es creación del sujeto, y el pensamiento, la idea o la conciencia son, por sí mismos, capaces de transformar la realidad, en tanto constituyen el dato más importante de la realidad. En este tipo de formulaciones, el pensamiento es abstraído tanto de la objetividad de las relaciones sociales en que se genera como de las mediaciones materiales que el hombre ha construido en su relación con la naturaleza, y que sustentan dichas relaciones. Estas perspectivas pueden rastrearse históricamente, por ejemplo, en Platón, Berkeley y Hume.

c) Los educadores que niegan la dimensión política de su labor.

Freire insiste, de forma progresiva y cada vez más clara en sus escritos, en el carácter político del proceso educativo. Para él, *“el acto de alfabetizar implica una dimensión política incluso si se trata de una mera reproducción o transferencia de contenidos”* (Ferreira Calado, 2004, p. 55). Freire trabaja y reivindica *“una educación en la que conocer y transformar la realidad sean exigencias recíprocas”* (Acción cultural para la libertad, p. 92, en Ferreira Calado, 2004, p. 56). Defiende que el proceso de enseñanza implica el trabajo con los contenidos (*quien enseña, enseña algo a alguien*), sin embargo, *“el problema fundamental de naturaleza política y afectado de tintes ideológicos, es saber quién se encarga de elegir los contenidos, a favor de quién estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué”* (Pedagogía de la esperanza, 1998, p.110, en Ferreira Calado, 2004, p. 56). El aporte de Freire, desde las tradiciones y perspectivas en que se fundamenta, concurre con la sociología del conocimiento en mostrar con mayor claridad este problema, cuestionando la supuesta “apoliticidad” de los presupuestos, premisas,

argumentos y herramientas metodológicas en el campo de las ciencias “naturales” y exactas. El cuestionamiento al gobierno de los técnicos y los “expertos” proviene de esta misma fundamentación filosófica.

d) La cultura del silencio.

Anteriormente revisamos de forma breve el contexto histórico de la obra de Freire, destacando las relaciones de dependencia del Brasil y el conjunto de América Latina, que se reproducen internamente en la estructura social. “[...] *Lo que llamamos cultura del silencio, introyectada como “inconsciente colectivo”, herencia del pasado colonial, [es] generada en las condiciones objetivas de una realidad opresiva, e introyectada mediante los mitos que sustentan el poder de los grupos y clases dominantes. Esta cultura del silencio no solamente condiciona la forma de estar siendo de los hombres mientras se halla vigente la [estructura de lo real material] que crea esas relaciones, sino que [...] en condiciones favorables, los mitos y el poder inhibitor de la cultura del silencio pueden “reactivarse”, incluso cuando la realidad material que los sustentaba, ha cedido el paso a una nueva estructura socioeconómica”* (E, 1978, p.21, subrayado nuestro). Para entender la cultura del silencio debe considerársele, en sí misma, como parte de un conjunto o totalidad mayor. “*En este conjunto mayor debemos reconocer la cultura o las culturas que determinan la voz de la cultura del silencio [...], que nace de la relación entre el tercer mundo y las metrópolis [...]. No es el 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”* (La naturaleza política de la educación, 1990, p. 90). La concepción dinámica y dialéctica de la cultura en Freire, nos aproxima a entender la “cultura” como proceso histórico y contradictorio en el que distintos elementos e interacciones configuran procesos singulares, específicos, y al mismo tiempo procesos y fenómenos de creciente complejidad.

e) Contra el sectarismo y el dogmatismo.

El conocimiento y la interpretación del mundo requieren entenderse como procesos de intercambio, continuos y abiertos. En cualquier ámbito de la sociedad (la familia, la escuela, el trabajo, la iglesia, etcétera), en los distintos terrenos de la existencia del hombre (el trabajo, la cultura, la historia, los valores), la interacción lingüística, el diálogo, la comunicación, son esenciales en la participación en la dinámica social, en la reproducción y transformación del mundo por la acción de los hombres. Al cuestionar y tratar de romper con los mitos, las creencias y las formas de ser, pensar y relacionarse propios de una

situación opresiva, no es posible adoptar una postura de rigidez o de cerrazón, de negación de las diferencias. Una visión mesiánica o autoritaria que postule un “evangelio de la liberación”, es incompatible – independientemente de la doctrina o teoría que la inspire– con un proceso educativo y un proyecto político de emancipación humana. En la perspectiva de Freire, la negación del diálogo a cualquier nivel o ámbito, que lleva a cabo quien se coloca en una posición de superioridad, la de “alguien que sabe frente a alguien que no sabe”, mina la posibilidad de la comunión, la solidaridad y la organización entre los oprimidos.

f) Contra la teoría y la acción cultural para la dominación.

En Freire encontramos una reflexión constante sobre la necesaria coherencia entre los fines y los medios. Desde su postura, la educación liberadora no puede hacer uso de los mismos métodos que la educación que domestica al hombre. *“Si es que escojo una acción liberadora, una acción humana, para mí es necesario que estén absolutamente claros, el método, las técnicas, los procesos que voy a usar cuando esté delante de los educandos. Generalmente nosotros creemos que estamos trabajando por el hombre [...], para la liberación de ellos [...], sin embargo seguimos usando los mismos métodos que impiden al hombre ser libre”* (E, 1978, p. 37). La educación, entendida como acción cultural liberadora no puede recurrir a la conquista, es decir, no puede buscar el sometimiento o la sumisión del otro, no puede coadyuvar o admitir en su práctica la invasión cultural de aquéllos con los que construye el proceso educativo. Para Freire, **los errores metodológicos en la acción cultural tienen siempre un trasfondo ideológico**. La educación, como acción cultural con un objetivo liberador, se distingue siempre, en sus métodos, de la acción cultural antidialógica de dominación. La crítica a los métodos y metodologías utilizadas e implicadas en una acción cuyo objetivo se declare contrario a la dominación y la explotación de los hombres, se convierte de este modo en una crítica frontal (que Freire comparte con la generación del 68) hacia los medios que se han empleado y los resultados que estas prácticas han aportado; en una crítica hacia las formas concretas y específicas de organización y acción sobre y en la realidad que pueden crearse y/o construirse en cada contexto histórico-social.

2. 4. 3 Críticas a Paulo Freire

Tan sólo mencionaré, de forma necesariamente esquemática, algunas de las críticas más importantes que se hicieron al trabajo de Freire. Al centrarme en su producción teórica, y no en “su” método o en el análisis de sus experiencias y procesos, o en los resultados de

experiencias realizadas con algunas de las direcciones metodológicas que señalaba la reflexión de Freire, registré también sólo las críticas que aparecen relacionadas con uno u otro escrito, en las fuentes que pude consultar. Entre ellas podemos encontrar las siguientes:

En ciertos sectores, la propuesta de Freire generó encono por su rotundo rechazo de la reducción del individuo a un puro reflejo de las estructuras socioeconómicas en que insistían (e insisten) algunos; relacionado con esto, se le criticó la importancia dada a la subjetividad y la conciencia en la organización y la lucha sociopolítica, y por tanto, el papel atribuido al proceso de concientización. El concepto de concientización constituyó objeto de viva polémica debido a su ambigüedad y a la posibilidad, latente y real, de su uso con otros objetivos sociopolíticos. Freire fue duramente cuestionado por la vaguedad de los conceptos de pueblo y oprimido, también por no declarar de forma explícita que la lucha de clases es el “motor de la historia”. También fueron muy cuestionadas sus afirmaciones de que el oprimido, al liberarse, libera al opresor; y la afirmación de que la conciencia de clase del trabajador pasa por su conciencia de hombre como hombre oprimido, definición que coloca la dignidad y el agravio moral del oprimido en el mismo rango de importancia que la explotación material de que es objeto.

CAPÍTULO 3. LA REFLEXIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA SOBRE LA CONCIENCIA (EL CONCEPTO DE CONCIENCIA EN PAULO FREIRE).

Para abordar el concepto de conciencia en nuestro autor he de hacer referencia, en forma ineludible, al proceso de la concientización, que es durante un determinado período, el principal eje de sus trabajos, exposiciones, conferencias y ensayos. Al mismo tiempo, poco podemos avanzar en la explicación-comprensión de este proceso, si no tenemos clara la definición de conciencia de nuestro autor...

Pablo González Casanova nos dice que la investigación científica en el marco de un proceso de reestructuración de conceptos se hace más compleja en tanto éstos forman, han formado y formarán parte de procesos sociopolíticos de dominación y liberación, y en tanto los conceptos están insertos en posiciones sociales e ideológicas opuestas (*La formación de conceptos en ciencias y humanidades*, 1999, p. 147). Esto se pone de relieve cuando Freire expone que el tema fundamental de la Pedagogía del Oprimido es “*la constitución histórica de la conciencia dominada y su relación dialéctica con la conciencia dominadora en la estructura de dominación*” y en el que define al hombre como “cuerpo consciente” (*E*, 1978, pp.17-18).

Como aproximación metodológica, retomaremos la siguiente definición: “*La concientización 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 su vidas, como de su capacidad para transformar dicha realidad*” (*Acción cultural y concientización*, en *La naturaleza política de la educación*, p. 85). A partir de ella, propongo para mi investigación el intento de distinción analítica del concepto de conciencia en su relación con algunos de los términos de esta definición que retomamos. Las dimensiones que propongo son: educación, proceso, conocimiento, comunicación, transformación del mundo, ideología, dominación, humanización y liberación. Cada una de estas dimensiones remite necesariamente a las demás y viceversa, en el intento de un entrelazado que sólo en su relación recíproca de complementariedad mantiene su sentido.

3.1 Conciencia y educación.

Toda práctica educativa implica un concepto del hombre y del mundo.

--Paulo Freire, *Cultural action for freedom*

Es impresionante hasta qué punto, en la actualidad, viejos y renovados mitos, impulsados por fuerzas sociales poderosas, obstaculizan el libre desarrollo del ser humano. Como parte de este libre desarrollo, entendemos las posibilidades reales (más allá de las formales) de acceso a la educación. Esta situación es el resultado del proceso histórico (irracional y contradictorio) que actualmente vive la humanidad.¹⁶ Este proceso puede explicarse cuando se hace referencia a las ideologías que sustentan *“posiciones elitistas y excluyentes características de toda la historia del pensamiento y el conocimiento que descansan en la dominación y la explotación de las mayorías y que ven como hecho natural e indiscutible el que sean unos cuantos los que dispongan de lo necesario para obtener una educación de calidad”* (González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, 2000, p. 63).

La reflexión de Freire sobre la conciencia pasa por una crítica y una discusión en torno, no sólo del proceso educativo, sino de la naturaleza de este proceso y del contexto histórico-social específico en el que se generan los procesos educativos. Para la década de los 70's, Freire coincide con Iván Illich en que las escuelas, no importa el nivel, constituyen instrumentos de control social, que *“las escuelas en sí mismas son instituciones domesticadoras. [...] Realmente, el conocimiento es un proceso. Pero qué significa la escuela, es una casa en la cual los estudiantes son invitados a tomar una actitud pasiva para recibir el conocimiento existente sin alguna posibilidad de reflexión o de creación de ese conocimiento...”* (Entrevistas, 1978, p.46) La concepción bancaria de la educación que analiza Freire,¹⁷ es una forma de educación (una práctica educativa) que constituye una práctica de y para la dominación, concibe a los hombres como seres pasivos, como espectadores del mundo que reciben permanentemente en su conciencia los depósitos que el mundo les hace. Esta práctica y perspectiva piensa la conciencia de los seres humanos como “algo” dentro de los hombres, *“mecánicamente separada del mundo”* pero, al mismo tiempo, *“pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad”* (Freire, 1982, p. 78).

¹⁶ El investigador ruso Alexander Zinoviev (q.e.p.d., Rebelión, 24-05-2006) y otros como Samir Amin, Eric Hobsbawm o Michel Chossudovsky (González Casanova, 2000) advirtieron ya que *“se ha producido un colosal retroceso del nivel intelectual de la humanidad en su conjunto”*, al mismo tiempo que podemos observar el desarrollo tecnocientífico en los campos de la robótica, la nanotecnología, la investigación genómica, la aeronáutica espacial, y las tecnologías alternativas de generación de energía.

¹⁷ El análisis sobre la concepción bancaria de la educación puede consultarse en los textos de Freire, *La Pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad*, principalmente.

Independientemente del nivel en el que se realice (alfabetización, educación primaria, universitaria), la educación es en este sentido una transferencia de conocimientos o valores en abstracto, una entrega o donación de saber por parte de quien “lo posee” hacia quien carece de él, absolutizando estos polos, el saber y la ignorancia. El ánimo de esta práctica (de la educación bancaria), según Freire, es *“controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo, manteniendo la ingenuidad de los educandos, [inhibiendo] su poder de creación y acción, [obstruyendo] la actuación de los hombres como sujetos de su acción, [frustrándolos] en tanto seres de opción (idem, p. 82), preparando, de esa forma, su acomodación al mundo de la opresión,¹⁸ enmascarando las razones de su ser y de la realidad en la que se desenvuelven. La adaptación de los seres humanos requiere de la recreación de la ingenuidad de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, la mistificación de las relaciones sociales que en él existen, y por tanto la “falsificación” de la conciencia del hombre.*

Según Henry Giroux, existe una notable similitud entre el trabajo político-pedagógico de Freire y algunos de los principios teóricos fundamentales de la nueva sociología de la educación *“que emergió con toda su fuerza en Inglaterra y los Estados Unidos como respuesta a lo que puede, con cierta ligereza, llamarse el discurso de la teoría y la práctica educativa tradicionales”* (Giroux, 1990, p. 17). Según este autor, la mayor diferencia entre el trabajo de Freire y la nueva sociología de la educación es que *“ésta última parecía comenzar y concluir en la lógica de la reproducción política, económica y cultural, mientras que el análisis de Freire comienza con el proceso de producción, es decir, con las diversas formas en que los seres humanos construyen su decir y legitiman sus experiencias contradictorias en el marco de situaciones y limitaciones históricas específicas”* (idem, p. 18).

Para Freire, y contrariamente a lo que algunos le atribuyen, la educación no es palanca sino referente de cambio. Teniendo esto claro, es que *“la educación es aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar, señalar y luchar por una forma concreta de vida futura”* (Giroux, 1990, p. 15)

¹⁸ ¿Qué es el mundo de la opresión? Por mundo de opresión se puede entender el mundo de *“las sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, [en la que] los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mitifican, masifican y dominan [al hombre]. En esa situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla”* (PO, 1982, p.20).

De allí que el acceso a la educación, las reformas a los métodos y contenidos de la educación, los objetivos y alcances de la educación en todos sus niveles; la relación entre investigación y enseñanza, entre los distintos niveles de educación y entre las distintas direcciones de la investigación científica y sus aplicaciones; y el progresivo desmantelamiento de los sistemas de enseñanza pública, que no son sino correlato de los procesos de privatización de la educación, constituyan desafíos actuales y urgentes en relación a las formas de conciencia existentes en el mundo de que formamos parte.

3.2 Conciencia y conocimiento.

“La conciencia es una misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes.”

--Ernani María Fiori. Prólogo a la *Pedagogía del oprimido*.

La conciencia que de sí mismos tienen los seres humanos y del mundo en el que viven, es resultado de los procesos sociales y cognoscitivos en que participan, independientemente de que éstos se desarrollen o no en un ambiente escolarizado.

Hemos revisado en primera instancia la crítica a una práctica educativa que en su concepción, medios y fines, inhibe y rechaza la expresividad, experiencias, creatividad y sueños de quienes pretende educar. La opción política y la práctica pedagógica de Paulo Freire se definen en forma abiertamente antagónica a esta concepción. Para Freire, *“la educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación [tendría que] basarse [...] en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de problematización de los hombres en su relación con el mundo”* (Freire, 1982, pp. 84-85). Con otras palabras, *“[...] La condición básica para la concientización es que su agente sea un sujeto, es decir, un ser consciente, [como tales] los hombres están no sólo en el mundo sino con el mundo, junto con otros hombres”* (Freire en NPE, p. 85, subrayado en el original).

¿Qué es este ser consciente para Freire? ¿Qué es este “cuerpo consciente”? ¿Cuál es esta característica que lo distingue de otros seres vivos? Además de lo que hemos definido previamente (vid. ¿Cómo abordamos el trabajo de Freire?, cap. 2), consideramos: a) La capacidad del hombre de trascender y transformar el marco natural en el que se

desenvuelve su actividad, b) la reflexión que el hombre puede ejercer sobre su actividad, y c) la finalidad que mediante la reflexión el hombre impone a su actividad. En ese sentido: *“Uno de los marcos fundamentales de la distinción entre los animales y los hombres está en que solamente estos últimos son capaces de ejercer una reflexión crítica sobre su actividad, sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. [...] Por esta razón, los animales, rigurosamente, no trabajan. [...] Les falta [...] conciencia de sí y conciencia del mundo, lo que en el fondo es la misma cosa”* (E, 1978, p. 24).

Esta capacidad del hombre de distanciarse y de ejercer una reflexión sobre el mundo y su actividad en él, sobre sí mismo y con otros hombres, es la base de la distinción que hace Freire entre vida y existencia. Sólo los seres humanos somos capaces de crearnos una existencia, en la que experimentamos la tensión permanente entre las determinaciones que nos condicionan y los ámbitos de libertad posibles que se desarrollan en la posibilidad y la capacidad del hombre de habitar y crear la naturaleza y la historia.

La concientización para Freire es, en primer lugar, un acto de conocimiento, un proceso de conocimiento en el que se conquista: *“La conciencia de sí de los seres humanos, [que] implica la conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que se hallan como seres históricos y que aprehenden a través de su habilidad cognoscitiva”* (Freire, 1984, *La importancia de leer y el proceso de liberación* [ILPL], pp. 84-85).

Este acto de conocimiento implica el adentrarse poco a poco en la esencia de los hechos, considerándolos como objetos de conocimiento, desvelando la razón de ser de estos hechos, destruyendo las apariencias y los mitos que ocultan y revelan la realidad al mismo tiempo mediante el ejercicio de la capacidad crítica cognoscitiva. *“[...] Pero el acto de conocer que, si es auténtico, exige siempre el desvelamiento de su objeto, no se da en la dicotomía antes mencionada, entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría”* (*idem*, p. 85). Aquí aparece de nuevo el contraste entre perspectivas del proceso educativo, que son también diferencias en la definición de la conciencia y la teoría del conocimiento. *“[...] En la educación bancaria se define el conocimiento como algo estático, concluido y finalizado, separándolo del conocimiento nuevo, que está por crearse. Asumir un conocimiento existente, como algo concluido, [como hacen los modelos de educación dominante], [conduce] a asumir una posición y a dividir también a la sociedad entre los que poseen este conocimiento y los que no lo poseen”* (E, 1978, p. 77). Las diferencias de saberes y generacionales (considerando de entrada la naturaleza política de este hecho) se traduce, de esta forma, en un diferencial sociopolítico entre diferentes sectores de la población. [Pero cuando] *“descubro que el conocimiento no es un hecho, es un proceso, y*

descubro que es un proceso que resulta de la praxis¹⁹ [de la actividad humana] de los seres humanos sobre la realidad que ellos transforman, [entendiendo] la unidad entre la teoría y la práctica (idem, pp. 77-78).

El conocimiento es un proceso que resulta de la transformación de la realidad que los seres humanos llevan a cabo como seres históricos, en la multiplicidad de los ámbitos de su actividad. Siguiendo a Karel Kosik. *“La praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como **transformación** de la realidad”* (D, 1967, p. 240). Es decir, que el conocimiento crítico del mundo está ligado a la *práctica transformadora* del hombre en el mundo, cuya evolución y resultados posibilitan la creación de un nuevo conocimiento, necesario en la creación de una nueva realidad. *“De ahí que se vuelva importante, en la práctica del desvelamiento de la realidad social, en el proceso concientizador, que la realidad sea aprehendida no como algo que es, sino como devenir, como algo que está siendo. Pero si está siendo, en el juego de la permanencia y el cambio, y si no es ella el agente de ese juego, es que éste resulta de la práctica de los seres humanos sobre ella”* (Freire, 1984, p. 85). Es por ello, que siguiendo a Freire, la conciencia no puede ser sólo reflejo de la realidad, o incluso reflejo activo. La realidad no constituye un todo que es, y que pueda ser “reflejado” o “representado” en la conciencia del sujeto, por el sujeto. La realidad como devenir constante supone un proceso de re-elaboración y re-creación ininterrumpida de las pautas, procesos, discursos y prácticas que constituyen la dinámica social.

3.3 El proceso de la conciencia

El proceso de conciencia es un proceso lento, pero que en última instancia adquiere su firmeza en el proceso de la propia realidad.

– Paulo Freire y Antonio Faundez, *Hacia una pedagogía de la pregunta.*

Previamente abordamos la crítica a la noción autoritaria de la conciencia como “vasija vacía” en la que, en el curso del proceso educativo, se “depositan” conocimientos y valores estáticos y abstractos. Freire rechaza la idea de la conciencia como “espacio” dentro de un cuerpo y por tanto, como algo que es determinado por el mundo.

¹⁹ La praxis, según Silvestri y Blanck (1993), es *“la actividad material consciente y objetiva que modifica la realidad”*. Para una discusión más amplia sobre este concepto, en particular sobre la reducción de la praxis en técnica y manipulación, véase “Praxis” en *Dialéctica de lo concreto*, de Karel Kosik (1967).

Hemos visto que la educación problematizadora, núcleo de la práctica político-pedagógica de Freire, promueve la superación de la contradicción educadores-educandos y, a través de esta superación, la instauración de una relación dialógica que permite la inserción crítica de los hombres en la realidad, es decir, el paso de una conciencia ingenua a una conciencia crítica de la realidad. Es importante aclarar que para Freire no hay una diferencia de esencia entre estas dos formas o tipos de conciencia sino *“una diferencia de grado en el proceso de evolución de la conciencia”* (Freire, 1971, *Desmitificación de la concientización [DC]*, p. 8). Haciendo referencia al proceso de evolución del hombre, Freire cita al teólogo y antropólogo francés Pierre Teilhard de Chardin, quien llama **hominización** *“al momento en el que aparece la concientización: el momento en que hay reflexión, en que hay intencionalidad dirigida al mundo, el momento en que el hombre no solamente sabe, sino que sabe que sabe”* (E, 1978, p. 38-39). De aquí se desprende ya la idea de la conciencia como un proceso. Pero no es un proceso que se desarrolle en el vacío, sin dirección, sin finalidad o intención.

Anteriormente nos hemos referido también a su tesis de la conciencia como “conciencia intencionada al mundo”, concepto que en realidad proviene de la filosofía existencialista. Es en este sentido, que el conocimiento de la realidad exige ir más allá y discernir la razón de ser de las metas, los métodos, los objetivos e intereses presentes en la realidad que está siendo y que se está conociendo, es decir, re-descubrir la intencionalidad de los seres humanos, presente en el mundo del que forman parte los sujetos cognoscentes y del cual se distancian críticamente. Dice Freire: *“Esta dimensión “crítica” de la conciencia da cuenta de las metas que los hombres asignan a sus actos de transformación de la realidad. Dado que son capaces de establecer metas, sólo los hombres son capaces de concebir el resultado de sus acciones aún antes de iniciar la acción propuesta”* (Freire en NPE, 1990, p. 88). En el marco de la reflexión crítica sobre la actividad citamos una frase de Freire, según la cual, “conciencia del mundo y conciencia de sí serían en el fondo la misma cosa” (*vid. supra.* conciencia y conocimiento). Conviene ahora aclarar y matizar esta postura. El proceso de la concientización, *“base fundamental de un proceso de educación liberadora”*, es un proceso que Freire define, posteriormente, como *“un esfuerzo dialéctico de comprensión entre la subjetividad y la objetividad, es decir, entre conciencia y mundo, o bien, entre hombre y mundo”* (*Desmitificación de la concientización [DC]*, 1971, p. 4). En este esfuerzo, no se separa, no se dicotomizan estas dimensiones; según Freire, *“se sabe que no hay hombre sin mundo, y que no hay mundo sin hombre, sabe que no hay conciencia que no sea conciencia del mundo y sabe que no hay mundo que no sea mundo de conciencia”* (*ídem*). ¿Qué quiere decir Freire? ¿Significa que el mundo no existe sin el hombre, o que el hombre no existe sin el mundo que lo rodea? Karel Kosik nos dice que: *“La realidad no es (auténtica)*

realidad sin el hombre, de la misma manera que tampoco es (únicamente) la realidad del hombre [...] Si la realidad es incompleta sin el hombre, también el hombre es fragmentario sin la realidad” (D, p. 266-267). Hasta aquí tenemos que las mujeres y los hombres como especie son parte de una totalidad mayor, que puede definirse como realidad o mundo, y que el hombre y el mundo guardan una relación de mutua determinación, de la que deriva la completud y la autenticidad de ambos. *“El hombre es un ser cuya existencia se caracteriza por la producción práctica de la realidad humano-social, y por la reproducción espiritual de la realidad humana y de la realidad ajena al hombre, la realidad en general. En la praxis se abre el acceso tanto al hombre y a su comprensión como a la naturaleza y al conocimiento y dominio de ella”* (D, 1967, p. 268).

Para Freire, la concientización no se agota en una toma de conciencia sino que es, ante todo, un problema y un desafío para los hombres en la realidad concreta en la que se desenvuelven. Rechaza cualquier perspectiva idealista, según la cual el mundo puede ser transformado desde y sólo por la conciencia de los hombres. En su opinión, la revelación o desvelamiento de la verdad objetiva, una nueva percepción de la realidad, no constituyen una verdadera concientización. En su definición es contundente: *“la concientización [...] no puede existir fuera de la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo que prohíbe que los hombres sean”* (Freire, DC, 1971, p. 5). La concientización como proceso de conocimiento del mundo y creación del mundo del hombre enfrenta diversos obstáculos. En la *Pedagogía del oprimido*, Freire nos dice: *“Su conocimiento de sí mismos, como hombres y mujeres como seres oprimidos, [...] se encuentra perjudicado por su inmersión en la realidad opresora. [...] La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial en que se forma”* (1982, pp. 35-36). Es en este proceso en el que se generan los fenómenos de “adherencia” al opresor, o del “miedo a la libertad” que Freire estudió.²⁰

Para concluir este apartado presentaremos una síntesis sobre los niveles de evolución de la conciencia a que nos referimos anteriormente, en su relación con la realidad concreta que encara el proceso de concientización. Según Freire, la conciencia de los seres humanos alcanza varios niveles, siempre en el contexto de la realidad histórico-cultural en que viven. En términos relativos, existirían ciertas características fundamentales de determinadas “configuraciones histórico-culturales” a la que corresponderían, en relación dinámica, y no mecánica, dichos niveles. Por otro lado, es necesario aclarar que *“no hay fronteras*

²⁰ *Pedagogía del oprimido*, capítulos I y II.

rígidamente definidas entre los momentos históricos que producen cambios cualitativos en la conciencia de los hombres” (Freire en NPE, 1990, p. 96).

En primera instancia, encontramos la configuración histórico-cultural que Freire denominó la cultura del silencio (*vid.* Contexto histórico del trabajo de Freire y la cultura del silencio, capítulo dos). Freire define a las sociedades latinoamericanas como sociedades cerradas y dependientes. Señala que *“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, es su “casi adherencia” a la realidad objetiva, o “casi inmersión” en la realidad”*. Este modo de conciencia, asociado a una percepción distorsionada de la realidad concreta y una concepción mágico-fatalista del mundo, fue denominado semiintransitivo por Freire (Giroux, 1990, pp. 93-94).

El impacto de los cambios históricos, económicos, políticos y culturales, que comenzarían a finales del siglo XIX y continuarían a lo largo del siglo XX, empujarían a las sociedades latinoamericanas *“a su estado actual de transición histórica y cultural”* (hablando de los años 60's-70's), en el cual *“empiezan a manifestarse los primeros movimientos de emergencia de las hasta entonces sumergidas y silenciosas masas”*. Según Freire, *“esta transición histórica corresponde a una nueva fase de la conciencia popular”,* la de la *“transitividad ingenua”,* que implica, cuando menos, *“la presencia de las masas en el proceso histórico”* y a la vez *“también constituye una etapa de la conciencia en desarrollo propia de la élite en el poder”*. En el curso de este proceso de transición, *“el carácter predominantemente estático de la sociedad cerrada da lugar gradualmente a un dinamismo en todas las dimensiones de la vida social”*. Al tiempo que *“las líneas de la transición histórica se van agudizando, evidenciando las contradicciones propias de una sociedad dependiente”,* se va perfilando *“un momento decisivo para la conciencia crítica de los grupos progresistas”* que *“tienden cada vez más a unirse a las masas populares [...] a través de la literatura, las artes plásticas, el teatro, la música, la educación, los deportes y el arte folclórico”*. Lo importante de ese momento, para Freire, reside en *“la comunión que algunos de estos grupo son [sean] capaces de lograr con el pueblo”* (Giroux, 1990, pp. 96-98).

Esta comunión con el pueblo (que Freire reúne dentro de una visión profética y utópica) es *“una de las características fundamentales de la educación problematizadora, entendida como acción cultural para la libertad. [...] La concientización es un proyecto conjunto puesto que se desarrolla [...] entre 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 Lucien Goldmann denomina “el máximo de conciencia potencial” y que se encuentra más allá de la conciencia real” (Freire en NPE, 1990, p. 103).

Este concepto de “máximo de conciencia potencial” parece estar asociado a la idea de una colectividad en lucha, que alcanzaría a vislumbrar los límites de las determinaciones históricas o socioculturales que pesan sobre ella, y la viabilidad de las acciones que puede autónomamente emprender para transformar sus circunstancias objetivas.

3.4 Conciencia y comunicación

Hemos visto que en la perspectiva de Freire, conciencia y mundo no son lo mismo, no se reducen uno a la otra, pero tampoco son “cosas” separadas, “claras y distintas” como diría Descartes. La frase del sentido común, de aparente e inofensiva obviedad, “cada cabeza es un mundo”, es sin embargo, una simplificación y popularización de una concepción individualista y aislacionista del ser humano que permea incluso a varios campos del conocimiento científico, incluyendo por supuesto a las corrientes predominantes en psicología. Desde la perspectiva en que se sitúa, nuestro autor postula que: *“en una posición dialéctica, no me es posible aceptar la separación ingenua entre conciencia y mundo” (Freire [ILPL], 1984, p. 79).*

En la pluralidad de significados que pueden darse a la palabra mundo, podemos entenderlo aquí como “situación común de los hombres”. Para Freire: *“[...] Ya que los hombres no existen fuera del mundo, fuera de la realidad, el movimiento debe comenzar con la relación hombre mundo. En consecuencia, el punto de partida debe ser siempre cuando se trata de los hombres en el “aquí y el ahora” que constituye la situación en el interior de la cual están sumergidos, de la cual surgen y en la cual intervienen” (Freire, *Concientización: Teoría y práctica de la liberación*, 1974, p. 89).*

En este punto volvemos, en el marco de la educación problematizadora, a la tesis de Freire que considera que *“la esencia del ser de la conciencia, es su intencionalidad”*. Es decir, que *“lo propio de la conciencia es ser, siempre, **conciencia de**, no sólo cuando se intenciona hacia objetos sino cuando se vuelve sobre sí misma” (Freire, PO, pp. 84-85, subrayado nuestro)*. La reflexión de Freire continúa en el sentido de establecer que los objetos de esta intención, (el mundo, los otros hombres, la propia conciencia) en tanto objetos-sujetos cognoscibles, requieren, exigen, la superación de la contradicción de la superación educador-educando (no se trata de depositar , de narrar, de transferir conocimientos y

valores) para dar paso a *“la relación dialógica, indispensable para el proceso cognoscible [de conocer] de los sujetos cognoscentes [que conocen], en torno del mismo objeto cognoscible”*, es decir, del objeto que forma parte del proceso del conocimiento, el mundo (*ídem*, p. 85). Es pues, mediante la relación dialógica, por el vínculo-mediación de la palabra, que se hace posible conocer, investigar, intervenir y transformar la realidad humana, y a los seres humanos que la reproducen y recrean mediante su actividad. Pero el diálogo, o la palabra, el lenguaje, en última instancia, es también el medio en que la conciencia se relaciona consigo misma, *“cuando se vuelve sobre sí misma”*, en lo que integraría la variedad de fenómenos que conocemos como reflexión, pensamiento, lenguaje interior, que atraviesan la totalidad de los productos artísticos, culturales, científicos y religiosos.

La investigación temática, momento de la práctica político-pedagógica de Freire, es *“la investigación del pensamiento-lenguaje-acción del pueblo, es la investigación y organización de las formas en que se están dando las relaciones hombres-mundo para su conocimiento crítico”* (E, 1978, p. 29). Este conocimiento crítico, el desarrollo de la conciencia crítica, tiene lugar sólo en la medida en que se instaure y continúe una situación de diálogo. Ernani María Fiori plantea que: *“Las conciencias no son comunicantes porque se comunican, por el contrario, se comunican porque son comunicantes. La intersubjetividad de las conciencias es tan originaria como su mundaneidad o su subjetividad”* (Prólogo a *Pedagogía del Oprimido*, 1982, p. 18). Esta definición es importante pues, en el primer caso, la comunicación sería algo así como una función o propiedad derivada de la conciencia, y en el segundo se reconoce que la actividad comunicativa es factor constituyente o estructurante, condición *sine qua non* de la conciencia. El diálogo es entonces, en esta perspectiva, constituyente de la conciencia humana, que es así conciencia del mundo. Sin la intersubjetividad que constituye el mundo de los hombres, no es posible la conciencia.

En esa situación común que es creada como realidad humano-social (Kosik), es que hombres y mujeres se encuentran, conocen, recrean y transforman el mundo. *“[...] El diálogo es el encuentro de los hombres, mediatizado por el mundo, para nombrar al mundo. Si al decir su palabra, al llamar al mundo, los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino por el cual los hombres encuentran su significación en cuanto hombres; el diálogo es, pues, una necesidad existencial”* (*Concientización: Teoría y práctica de la liberación*, 1974, p. 89).

¿Pero qué es esta necesidad existencial a la que se alude? ¿Qué quiere decir que mediante el diálogo los hombres encuentran su significación en cuanto hombres? Si el diálogo tiene

este rol central en el conocimiento y reapropiación del mundo, hemos de hacer referencia a lo que supone su negación o su contrario: el silencio, la incomunicación. Retomando la síntesis del apartado anterior sobre los niveles de conciencia que observa Freire en el proceso de evolución de la conciencia, hemos de resaltar que, en la relación con los grupos dominantes, *“el dato objetivo de una sociedad cerrada, dependiente, uno de sus componentes estructurales, es el silencio de las masas, silencio sólo roto por rebeliones ocasionales e inefectivas [...] Cuando una sociedad cerrada comienza a quebrarse, sin embargo, el nuevo dato reside en la presencia de las masas. El silencio ya no se concibe como algo dado e inalterable, sino como el resultado de una realidad que puede y debe transformarse”* (Freire en NPE, 1990, p. 95).

La toma de la palabra es en este contexto un momento esencial de una lucha por transformar el mundo, en el contexto del mundo de la opresión al que nos hemos referido anteriormente. Karel Kosik nos dice: *“La praxis comprende también, además del aspecto representado por el trabajo (aspecto laboral), un elemento existencial que se manifiesta tanto en la actividad objetiva del hombre transformadora de la naturaleza y donadora de sentido humano al material natural, como en la formación de la subjetividad humana, en la creación del sujeto humano, en la cual los aspectos existenciales (angustia, náusea, miedo, alegría, risa, esperanza, etc.) no se presentan como “experiencia” pasiva sino como parte de la lucha por el reconocimiento, o proceso de realización de la libertad humana”* (D, 1967, p. 243). En el proceso de esta “creación del sujeto humano” a que se refiere Kosik, el diálogo reúne en torno de sí y atraviesa todas las dimensiones o aspectos existenciales. Los sentimientos, las emociones, el sustrato emocional de la condición humana halla expresión (o no la halla) siempre en referencia al lenguaje²¹, al intercambio dialógico entre los seres humanos. El diálogo es inseparable, no sólo de todas las situaciones y actividades cotidianas del hombre, de aquellas cuestiones que le plantean su finitud y su lugar en el universo, y su reconocimiento ante sí mismo y otros. El diálogo es inseparable del momento en que el hombre se plantea la realidad como desafío, y como desafío se plantea colectivamente su transformación: *“[...] el diálogo es el encuentro en el cual la reflexión y la acción, inseparables de aquéllos que dialogan, se orientan hacia el mundo que hay que transformar y humanizar”, [...] [éste no puede existir] “sin un amor profundo por los hombres y el mundo, sin humildad, sin esperanza, sin confianza y sin compromiso, sin una fe intensa en la vocación del hombre a ser más plenamente humano”* (Freire, C, 1974, pp. 89-91).

²¹ Es decir, en cualquier signo, palabra, gesto, diseño, símbolo. Nota al pie de página en Bajtín, Mijail: *¿Qué es el lenguaje?*, en Silvestri y Blanck, (1993).

3.5 Conciencia y transformación del mundo.

¿Qué papel juega el conocimiento crítico, con el diálogo, de las relaciones entre los hombres y el mundo para la transformación del mundo y de estas relaciones? Freire plantea que: *“Si nuestra visión es dialéctica, ni subjetivista por un lado ni mecanicista por otro, no podemos, en el proceso de la concientización, atribuirle a la conciencia un papel que no tiene, el de transformar la realidad”* (Freire, ILPL, 1984, p. 80). En *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Freire nos dice que, en sus primeros trabajos, vgr., *La educación como práctica de la libertad*, atribuye erróneamente a la conciencia *“un papel de motivador psicológico de la transformación”*. Añade que su error consistió en considerar que *“desvelar la realidad era ya transformarla”* (ILPL, 1984, p. 86). Señala que fue su propia actividad, la praxis que desarrolló posteriormente, lo que le mostró dicho error. Insistiría una y otra vez en esto: *“La educación para la libertad implica constantemente, permanentemente, el ejercicio de la concientización tornándose hacia sí misma y su relación con el mundo, tratando de explicar las razones por las cuales puede aclarar la situación concreta que el hombre tiene en el mundo. Pero no es suficiente. Es importante hacer ver que la reflexión no es suficiente para el proceso de liberación. Necesitamos praxis o en otras palabras, necesitamos transformar la realidad en la cual nos encontramos. Pero para transformar la realidad, para desarrollar mi acción sobre la realidad transformándola, es necesario conocer la realidad, por eso en mi praxis es necesaria y constante la unidad entre mi acción y mi reflexión”* (E, 1978, p. 39).

La concientización, implica, por tanto, un proceso crítico de conocimiento que implica no una nueva percepción pasiva frente al mundo, sino su transformación por la acción reflexiva de los seres humanos. *“[La] autenticidad [de la concientización] se da cuando la práctica del desvelamiento de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad”* (Freire, ILPL, 1984, p. 86).

Hemos de tener presente que toda acción es unilateral y se lleva a cabo siempre dentro de un determinado contexto, teniendo un significado específico. Atento a esta premisa, Freire considera que *“la concientización no puede escapar a los límites de la realidad histórica”*, o, en otras palabras, *“el esfuerzo de concientización no resulta posible si no se toma en cuenta su viabilidad histórica”* (E, 1978, p. 99). ¿Pero a qué se refiere con “viabilidad histórica”? Hasta aquí, es necesario subrayar una vez más que la concientización, como Freire la entiende, no es una toma de conciencia de una situación objetiva, o la transformación de la realidad por la transformación de la conciencia, errores que provienen, desde su perspectiva, de entender la conciencia como una categoría psicológica o de una posición subjetivista. La unidad de la acción y reflexión en la transformación de la realidad, i.e., una

actividad transformadora en el mundo concreto en el que se desarrolla el proceso concientizador, requiere tomar en cuenta los límites y las posibilidades del marco social concreto en que se desarrolla esa actividad, y el contexto general en el que se da esa actividad. Así, *“es imposible analizar correctamente la concientización como si fuera un pasatiempo intelectual o la constitución de una racionalidad separada de lo concreto”* (E, 1978, p. 91). En su ensayo *Historia y libertad*, Karel Kosik plantea que *“si la premisa fundamental de la historia es el hecho de **ser creada por el hombre**, la segunda, igualmente fundamental, es la necesidad de que en esta creación se dé una **continuidad**. La historia sólo es posible en cuanto que el hombre no comienza siempre de nuevo ni tampoco desde el principio, sino que enlaza con el trabajo y los resultados de las generaciones precedentes”* (D, 1967, p. 256). La actividad transformadora *“sólo existe como **continuidad de la historia** en relación con la **actividad** de los hombres”* (ídem, p. 257, subrayado en el original).

Es decir, que en cada contexto concreto, se requiere una acción cultural acorde con su especificidad. La claridad sobre los medios y los recursos apropiados en relación a los objetivos y a las condiciones y el contexto de la acción, es lo que lo posibilita, en esta perspectiva, que la concientización desemboque en la organización sociopolítica de los trabajadores y los oprimidos. En relación a ello, Freire comentó que siempre es necesario: *[...] “aprovechar la tradición de lucha, de resistencia, y trabajarla es una tarea nuestra, de educadoras y educadores progresistas”* (Freire, PE, 1993, p. 103).

La definición del “lo inédito viable” o la “viabilidad histórica” de una determinada acción, es resultado de la investigación, al menos en una primera instancia. Dice Freire: *“Lo que necesitamos en primer lugar es conocer qué tipo de educación necesita realmente el pueblo* (E, 1978, p.102). Dicha investigación no puede agotarse en la prescripción de tareas o fórmulas. *“Discutimos muchas veces sobre el contenido de la educación para el pueblo, sin comprometernos nosotros con las exigencias concretas que ésta plantea”* (ídem). ¿Qué cambios materiales y en la organización social y material se requieren para impulsar un determinado esfuerzo educativo? Sólo la continuación y profundización del diálogo y el compromiso desarrollado en el proceso del conocimiento crítico del mundo, afianzarán la dirección de la actividad transformadora.

La concientización es un proceso que abarca tanto a educadores y educandos. Al admitir una “diferencia de grado en el proceso de evolución de la conciencia” (*vid. supra.* el proceso de la conciencia), Freire enfatiza, en distintos momentos, que *“todos nosotros estamos involucrados en un proceso permanente de concientización, en tanto seres pensantes en*

relación dialéctica con una realidad objetiva sobre la cual actuamos. Lo que varía en el tiempo y el espacio son los contenidos, los métodos y los objetivos de la concientización” (Freire en NPE, 1990, p. 169, subrayado nuestro). Además del estudio de estos cinco elementos en el proceso de la educación liberadora, Freire subraya, en base a su experiencia, la importancia del compromiso del educador o intelectual con el pueblo, no sólo en el respeto y el diálogo con y entre las formas culturales y valores sociales,²² diferentes y potencialmente contradictorias, sino en el compromiso del investigador-educador con el proceso de transformación de la realidad y las previsibles consecuencias y riesgos que la organización sociopolítica de los oprimidos supone, en el enfrentamiento objetivo con las fuerzas opresivas, que se manifiesta como una exigencia hacia y requiere una definición del investigador-educador.²³

Freire plantea que *“a medida que los hombres actúan efectivamente sobre el mundo, transformándolo con su trabajo, su conciencia se ve a su vez condicionada histórica y culturalmente”* (NPE, 1990, pp. 89-90). Esto quiere decir que la actividad transformadora regresa a su vez sobre los hombres, presentándoseles nuevamente como mundo dado. En Freire, el objetivo de la concientización es una humanidad liberada. Pero, a diferencia de sus contemporáneos que se planteaban la liberación del hombre como una revolución que toma el poder, él concibe este objetivo como un proceso *ininterrumpido*, como un proceso de búsqueda permanente. La acción que los seres humanos echan a andar, por la defensa de la vida, la libertad o la dignidad crea una nueva realidad, en la que es necesario que el proceso de concientización (el conocimiento crítico y la acción transformadora) no se detenga en la realidad transformada, *“que asume un nuevo perfil”*. Freire insiste en esta cuestión: ***“Si los seres humanos, como seres transformadores, quedan “adheridos” a la nueva realidad, resultante de su acción, serán sumergidos en una nueva “oscuridad”*** (ILPL, 1984, p. 81, subrayado nuestro). Aunque Freire no aclara del todo este último concepto, podemos aventurarnos a deducir que se refiere a que la nueva realidad, creada el proceso transformador, requiere de la continuidad de la acción reflexivo-crítica sobre ella y sobre los sujetos que han sido parte de ella.

²² “La lectura del mundo no puede ser la lectura de los académicos impuesta a las clases populares. [...] Tampoco, como una prueba de respeto hacia la cultura popular, que [los académicos] callen frente al “saber de la experiencia vivida” y se adapten a él (PE, 1993, p. 101).

²³ Freire refiere una anécdota, en la que, en el transcurso de una asamblea, los pobladores preguntaron a un investigador que quería asistir a las asambleas del pueblo: “[Queremos saber], *si la solidaridad supera los límites de tu curiosidad intelectual, si vas a acompañarnos, si vas a estar a nuestro lado, cuando caiga la represión*” (Freire, PE, 1993, p. 67).

Además de tomar en cuenta las especificidades del proceso transformador es necesario tomar en cuenta que, en tanto acción cultural, *“no puede dejar de corresponder a las potencialidades [del ser social] en que se genera”* y que *“se desarrolla (o transforma) dentro de sí mismo, en el juego de sus contradicciones”* (Freire, PO, 1982, p. 173), de lo que se desprende que es necesaria **una actitud crítica permanente** frente a las contradicciones inherentes a todo esfuerzo o proceso de carácter pretendidamente liberador.

3.6 Conciencia e ideología: ¿el fin de las ideologías, las clases y la historia?

La discusión sobre el concepto de conciencia en Freire nos conduce ineludiblemente hacia los conceptos de ideología, dominación, y liberación. Dada la complejidad de estos temas, trataremos de esbozar de forma sintética, en este apartado, las perspectivas desde las que podríamos elaborar nuestro criterio general de referencia para abordar la relación entre conciencia e ideología en Freire. Ello nos permitiría apenas, pensamos, mencionar posteriormente la relación entre los conceptos-actos-realidades de la dominación y la liberación en la visión del autor que nos ocupa en este trabajo de investigación.

Según Ignacio Martín-Baró: *“[...] Cada ordenamiento social exige la elaboración de un universo simbólico que cumpla varias funciones críticas para su supervivencia y reproducción: a) Darle un sentido frente a los grandes interrogantes de la existencia humana; b) Justificar su valor para todos los sectores de la población; c) Permitir su interiorización normativa en los grupos y personas”*. (1985b, p. 5). Esta definición nos da un punto de partida para el problema que analizaremos, y aunque en principio podría ser válida para el papel que podrían desempeñar, bien una Weltanschauung, un sistema religioso o filosófico, Martín-Baró adopta esta definición para abordar el papel que una ideología desempeña en la sociedad.

Antes de abordar algunas definiciones operativas de la ideología, y de hacer explícita la perspectiva epistemológica en la que me sitúo frente a la cuestión de la ideología, en el marco de una psicología social crítica, quiero retomar algunas definiciones de ideología del trabajo de Adriana Silvestri y Guillermo Blanck (1993) sobre Mijaíl Bajtín, algunos de cuyos elementos pretendimos ofrecer, en breve síntesis, en el capítulo uno. Recordemos que, para Bajtín, todo signo es ideológico en la medida que *“representa algo que está fuera de él, y produce al mismo tiempo un hecho de conciencia, un reflejo de lo representado, una idea, un significado. Todo lo ideológico posee [...] un valor semiótico”*. Entre las diferentes acepciones de ideología que, según estos autores, Bajtín retoma y utiliza, podemos

encontrarla como: a) sistema de ideas socialmente determinado, como sistema de valores y puntos de vista de un grupo o clase social; b) distorsión del pensamiento que encubre las contradicciones sociales y legítimas, de este modo, las ideas hegemónicas de un determinado orden social; c) comunidad de valores, no sólo de una clase social, sino que también tiene en cuenta la pertenencia a una misma familia, profesión, etnia, nación u otras determinaciones sociales que configuran horizontes de vida similares; d) ideología cotidiana, todo el conjunto de los reflejos y de las interpretaciones de la realidad social y natural que suceden en el cerebro del hombre, fijados por medio de palabras, diseños, esquemas, u otras formas sígnicas. Queremos destacar que, para Bajtín, el arte, la ciencia, la literatura, la filosofía, la religión, etc. – son llamados “formas ideológicas” o “sistemas de creatividad ideológica”.²⁴

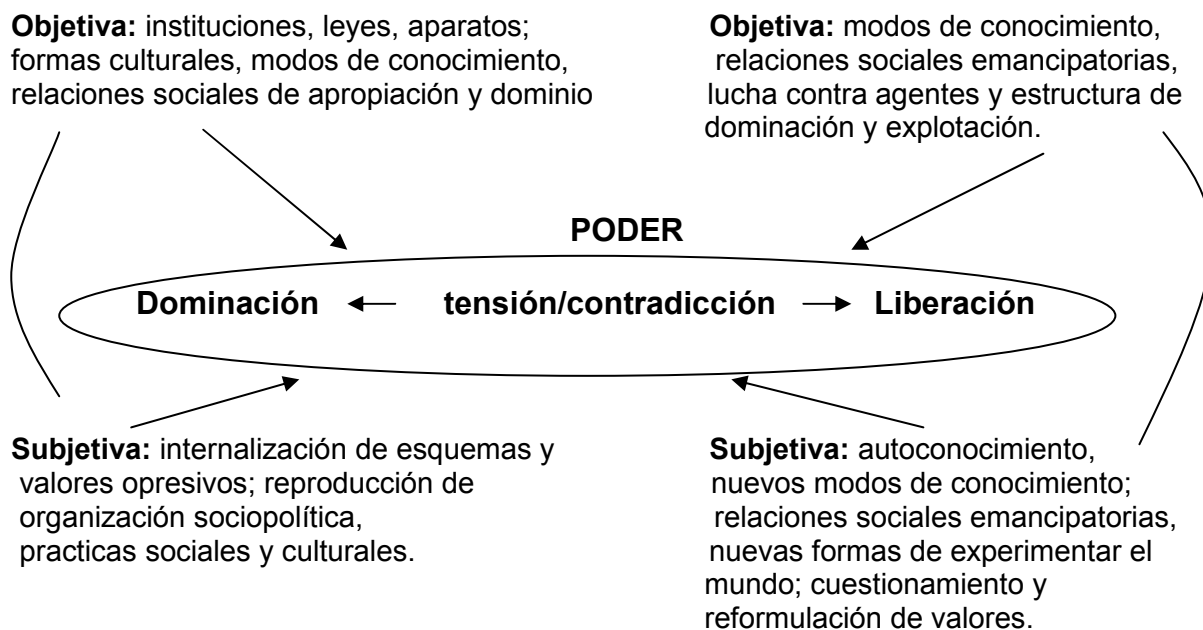
Según Tomás Ibáñez: “[...] 1) La ideología tan sólo nos proporciona un conjunto débilmente sistematizado de principios organizadores de una visión del mundo que no van más allá de constituir simples indicadores a partir de los cuales el sujeto tiene que construir su propia postura. 2) Toda ideología, por más pura que se afirme, es inter-ideológica, intertextual, polifónica, y contradictoria. Por lo tanto ninguna ideología constituye nunca el único sistema a partir del cual se llevan a cabo las interpretaciones. 3) La ideología adquiere su valor de uso en el seno de los grupos sociales. Para saber si las posturas que elabora son suficientemente válidas, el individuo recurre a la formulación práctica de la ideología que se realiza en el seno de los grupos de los que participa [...]; es el grupo quien permite fijar los procedimientos de aplicación concreta de la ideología y la validez de las interpretaciones que sugiere. La ideología encuentra su realidad en el valor de uso que le dan los grupos, [...] en el intercambio, la argumentación. La ideología es una práctica, no es ninguna esencia” (Ibáñez, 2001, pp. 195-196).

Dado que en la perspectiva en que nos hemos ubicado desde un principio, los grupos diversos que constituyen una sociedad no constituyen un todo homogéneo y armónico, sino que tienen y desarrollan visiones, intereses y actividades en conflicto, podemos decir en una primera mirada que, dentro de cada sociedad, que existen diversas “ideologías” con determinado valor de uso y difusión, ligado a las prácticas e intereses de los grupos que las integran.

²⁴ Ver Silvestri, Adriana y Blanck, Guillermo, (1993); La organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos.

Freire concibe la dominación y liberación como entramados de acciones y política cultural. El núcleo de esta concepción se desarrolla en el capítulo 4 de su *Pedagogía del oprimido*. Antes de continuar echaremos un vistazo a un esquema que pretende resumir, con toda la violencia que esto supone, una visión positiva/negativa del poder que nos permite aproximarnos a la relación dialéctica dominación-liberación que discutiremos a continuación.

(La concepción del poder en Paulo Freire)



3.7 Conciencia y dominación

La dominación es algo más que la simple imposición arbitraria del poder de un grupo sobre otro.

-- Henry Giroux, La naturaleza política de la educación

Los grupos sociales se constituyen y articulan sus relaciones, principalmente, en la división social del trabajo, a nivel local, regional o nacional (o mundial). Incluso el sentido común puede reconocer que no todos los grupos tienen los mismos accesos a los recursos, o las mismas o equivalentes formas de retribución o reconocimiento por su trabajo, y que no todos los grupos resultan beneficiados de la misma manera en el orden social al que pertenecen, ó incluso percibir que existen fuertes desequilibrios y desigualdades en relación a estos parámetros. De la manera en que se constituyen estas desigualdades, deriva, en todas las sociedades, el poder o la influencia social que un grupo puede tener sobre los otros grupos. Si la ideología constituye un conjunto de principios organizadores de una

visión del mundo, tiene un valor de uso dentro (y entre) los grupos, y apunta a configurar un sistema de valores y puntos de vista o conjunto de reflejos y representaciones de la realidad social y natural, podemos pensar que los grupos beneficiarios de las estructuras sociales existentes tendrán un interés en difundir, comunicar, exponer, transferir, y educar a los otros grupos en *su ideología* con el fin de mantener, conservar y en lo posible acrecentar su influencia y poder. Aquí cabe hacer una distinción entre las relaciones de poder y las relaciones de dominación. Según Julia Varela,²⁵ siguiendo a Foucault, las relaciones de poder son *“relaciones que adoptan distintas formas y se producen en diferentes niveles. Se caracterizan por ser relaciones móviles e inestables, [...] que sólo pueden existir en la medida en que [los sujetos libres] que participan en ellas [...] no están completamente a merced unos de otros, y que pueden utilizar estrategias que van desde la huida o el engaño, hasta la resistencia violenta.”*²⁶ Las relaciones de dominación son, por el contrario, *aquellas permanentemente disimétricas (asimétricas) en las que la libertad de los participantes se ve muy limitada o prácticamente anulada”*. Podemos retomar estas definiciones, haciendo sin embargo acotaciones importantes sobre ellas.²⁷ Aquí seguimos nuevamente la lectura de Freire por parte de Henry Giroux, quien nos dice que: *“Para Freire, la lógica de la dominación representa una combinación de prácticas ideológicas y materiales, históricas y contemporáneas, que jamás resultan totalmente fructíferas, que siempre contienen contradicciones, y que se combaten constantemente en el marco de relaciones de poder asimétricas”* (NPE, 1990, p. 14).

En la concepción de Freire, el poder es simultáneamente una fuerza negativa y positiva.

²⁵ Prólogo a la edición española, p. XI, de: *Foucault y la educación. Disciplinas y saber.* (1993). Stephen J. Ball (compilador). Madrid: Morata.

²⁶ Para un estudio sobre las relaciones de clase y poder, y las estrategias de resistencia de los oprimidos, en un estudio en el sudeste asiático, véase James C. Scott (2000), *Los dominados y el arte de la resistencia*, México: Era. En este volumen también una crítica importante a la teoría neomarxista de la hegemonía y la falsa conciencia.

²⁷ Si bien existe un margen de libertad que es inherente a las relaciones de poder en esta definición, la afirmación de que son “sujetos libres” quienes participan en ellas puede fácilmente ponerse en cuestión, en particular si examinamos esta afirmación en situaciones concretas, y en la afirmación de “sujetos libres” no aclara si se refiere a sujetos individuales o colectivos, que utilizan esos márgenes para ampliarlos o defenderlos. La libertad no es entonces “condición” de una relación de poder, sino la posibilidad de resistencia en el marco de esa relación. Por otro lado, en “la libertad de los participantes” en las relaciones de dominación a que se refiere Varela, ambos polos de la relación responden: 1) a una serie de condicionamientos que resultan tanto de la dinámica interna de la relación como de sus propias características, y 2) a un conjunto de condicionamientos externos que pueden situarse tanto en el análisis de las variables espacio-tiempo en que se sitúa dicha relación y los condicionamientos materiales y simbólicos (históricos, económicos, culturales, etcétera) que configuran tales relaciones o situaciones: *“el problema de los oprimidos y los opresores y la ideologización de los oprimidos por los opresores, todo lo que se dice [en PO] de la larga experiencia hecha [con campesinos en Chile] se ha concebido dentro de un tiempo y un espacio”* (Entrevistas, p. 55). En nuestra opinión, es importante subrayar que la anulación o limitación de uno de los “participantes” pesa siempre, *mucho más*, en uno de los polos de esta relación. Evidentemente, esta discusión requiere otros espacios.

Sobre el poder como fuerza positiva, nos referiremos en el siguiente apartado. El poder como forma de dominación es la fuerza represiva encargada de defender, en última instancia, los intereses y privilegios de los opresores. La dominación también es la manera en que *“el poder, la tecnología y la ideología se unen para producir formas de conocimiento, relaciones sociales y otras formas culturales para silenciar activamente a las personas”* (Giroux, 1990, p. 21), y de forma más sutil pero no por ello menos violenta, *“se la puede hallar en las formas en que los oprimidos internalizan su propia opresión y por ende participan de ella”* (idem). Estas formas que damos en considerar globalmente como “aspectos psíquicos de la dominación” cobran particular relevancia para el control tecnocientífico de individuos y sociedades a finales del siglo XX y en el siglo que comienza.

Hemos referido que los grupos beneficiarios de cada estructura social y, por tanto, dominantes en ellas, tienen como tarea vital la difusión de su visión del mundo y sistema de valores para inculcarlo o imponerlo a otros grupos, en la medida que su aceptación por otros grupos contribuye a la preservación de las relaciones que subyacen a la estructura social jerárquica. *“[...] La dominación tiene mecanismos de proyección social: en la dialéctica de opresor-oprimido está implícito [...] el problema de la clase social”* (E, 1978, p. 55). Esta dialéctica no admite su consideración en un nivel individual o un enfoque individualizante (como al parecer sostiene Varela), pues dicha dialéctica, como es analizada en la PO, se encuentra *“totalmente ubicada en una realidad histórica”* (idem). Ahora bien, para Freire, la dominación no sólo es de clase: es decir, si bien muchas problemáticas son incomprensibles en su conjunto sin la noción de clase social del pensamiento marxista, es imposible concebir la clase como el único “motor de la historia”, como *Deus ex machina* al que deben reducirse para su explicación todos los fenómenos de la vida social. *“[...] Utilizando la noción de diferencia como hilo conductor teórico, Freire rechaza la idea de que exista una forma universalizada de opresión. [...] Al reconocer que ciertas formas de opresión no puede 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 [sectores, comunidades y pueblos, agregaríamos] luchan 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”* (Giroux, 1990, p. 14). Después de un período de discusiones, críticas y aprendizajes, el análisis marxista contemporáneo tiende a conjugar la noción y el análisis de clases (y de lucha de clases) con el análisis de la multiplicidad de las formas de

dominación y opresión.²⁸ Así en los estudios de migración, racismo, género, violencia sexual, entre otros temas.

La educación, entendida como acción cultural, requiere para su implementación de un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos, una metodología que plasme en la práctica sus concepciones y objetivos. Es en este sentido que Freire se refiere a los errores metodológicos como expresiones de una visión ideológica. En última instancia, en la práctica política, *“no hay error metodológico que no implique un trasfondo ideológico”* (E, 1978, p. 95) En la medida en que [educadores y militantes, y profesionales en general] mantienen dentro de sí una visión elitista, *“el mito de la incapacidad natural de las masas [del pueblo], su tendencia va a ser de desconfianza, de rechazo al diálogo [...]*. Con este comportamiento *“lo que hacen es reproducir la dicotomía típica que en una sociedad de clases ocurre entre la enseñanza y el aprendizaje. [...] [En la medida en que] se niegan a aprender con el pueblo, imponen, “depositan” conocimientos revolucionarios”* (ídem). En la concepción de Freire, la educación no es, no puede ser neutral. Los métodos, técnicas y procedimientos no los son tampoco. *“Los métodos, técnicas y procedimientos [del educador o militante] deben reflejar su intención, su propósito político en la práctica”* (ídem). Éstos deben tratar de incorporar los intereses, inquietudes y anhelos de los educandos, desafiando en todo momento su capacidad crítica y cognoscitiva, orientada hacia los objetivos definidos en común.

3.8 Conciencia y liberación

La revolución es un acto de conocimiento.

–Paulo Freire

El proceso de concientización, según Freire, es un método de acción que implica *“una acción ideológica, como cualquier acción humana”* (E, 1978, p. 69). Si la psicología social debe enfocarse al análisis de lo que de ideológico hay en el comportamiento humano, entendiendo por ello todos aquellos elementos que remiten a factores sociales e históricos (Martín-Baró, 1989)²⁹, cobra para nosotros un mayor sentido la afirmación de Silvestri y Blanck: *“todos atravesamos y somos atravesados por las ideologías”*. Hemos visto que en la dinámica de los procesos sociales las clases y los grupos dominantes enmascaran o encubren algunos aspectos de la realidad social que posibilitan una visión de conjunto, y de

²⁸ Veáse Miliband, Ralph: Análisis de clases, en: *La teoría social, hoy* (1987); (Anthony Giddens, Jonathan Turner y otros). Madrid: Alianza.

²⁹ Martín-Baró, Ignacio (1989). Procesos psíquicos y poder [Formato PDF]. UCA, El Salvador.

cierta forma logran convertirla en algo natural, aceptable, para la población que vive sometida. Esto es lo que se entendería por *proceso de ideologización*, que abarcaría al menos una parte de los ámbitos de socialización de una cultura o sociedad específica. Esta forma esquemática es insuficiente para dar cuenta de estos vastos y complejos procesos, mucho más complejos en la actualidad que en el tiempo de Freire, y que además varían de sociedad en sociedad, pero al menos nos proporcionan ciertas pistas para indagar la naturaleza de la relación entre conciencia y liberación que Freire propone.

La tarea del investigador-educador progresista, llamado a colaborar con los trabajadores y grupos oprimidos, de expulsar al opresor de su conciencia (tarea que lo involucra a él mismo), y que Freire analiza en la *PO*, podríamos entenderlo como un proceso de desideologización, en la definición que propone Martín-Baró:

“[...] Desideologizar significa desenmascarar ese “sentido común” enajenador que encubre los obstáculos objetivos al desarrollo de [la democracia]³⁰ y los hace aceptables a las personas (p. 7), [...] de poner al descubierto [...] esos presupuestos en que se enraiza la vida cotidiana y que fundamentan la pasividad, la sumisión y el fatalismo” (p. 6). (1985b, p. 5).

En esta perspectiva se consideran la pasividad, la sumisión y el fatalismo como elementos imprescindibles a la conservación de todo orden establecido. Esta desideologización es parte de un proceso más amplio y es tan sólo una de las vías a través de las cuales comienza un proceso de cuestionamiento parcial o total de la sociedad y de las estructuras y relaciones sociales construidas en ella y de las que se forma parte, ya sea como individuo (sujeto social), grupo o clase social.

El desarrollo de la conciencia crítica frente al condicionamiento histórico y cultural, es lo que Freire, con Marx, denomina conciencia de la opresión. *“[...] La realidad opresiva implica la existencia de los que oprimen y de los que son oprimidos. Éstos, a quienes cabe realmente luchar por su liberación, necesitan ganar la conciencia crítica de la opresión, en la praxis de esta búsqueda, [...] la realidad opresora, [que es el contexto histórico y sociocultural] funciona como una fuerza de absorción de las conciencias. [...] Esta realidad, en sí misma, es funcionalmente domesticadora. Liberarse de su fuerza exige, indiscutiblemente, la*

³⁰ La democracia, como muchos otros conceptos, ha adquirido una variedad de significados a lo largo del tiempo y según el contexto sociopolítico y el actor o sujeto social que lo emplea y sus objetivos. En este caso, el autor se refiere a la “democracia” desde un contexto sociopolítico en el que, en el transcurso de 10 años, una dictadura militar y un régimen de tipo “civil”, sostenidos por los Estados Unidos y la fuerza de las armas, asesinaron, torturaron y desaparecieron por igual a miles de salvadoreños.

emersión de ella, la vuelta sobre ella” (PO, 1982, p. 43), diríamos, de nueva cuenta, la superación de la conciencia ingenua del mundo, característica definitoria del “analfabetismo político”.³¹

Si la ideología es una práctica, la desideologización, podemos pensar, supondría un cuestionamiento de las prácticas hasta ahora llevadas a cabo por grupos e individuos y que de algún modo sustentan el orden social vigente del que forman parte como oprimidos. Al colocar en la mira de la actividad crítica situaciones, acontecimientos, percepciones, hábitos mentales, actitudes y comportamientos de la vida cotidiana que configuran el mundo *como está siendo*, se pone en entredicho la inmutabilidad del mundo y su aparente objetividad –en tanto separación- de la actividad humana. Una cuestión central para la correcta comprensión del concepto-proceso de concientización en el pensamiento de Freire, es que: *“La concientización, asociada o no a la alfabetización, debe ser un intento crítico de develar la realidad, [...] debe estar relacionada con la inserción política. No existe concientización si no finaliza en la acción consciente de los oprimidos en tanto clase social explotada, que lucha por la liberación”* (NPE, 1990, p. 132). Pues no puede entenderse por concientización un proceso educativo que posibilite en los individuos una toma de conciencia de su circunstancia real y se los oriente a transformarla por su propia cuenta y en el sentido de su comprensión individual. Por ello es que: *“Aún cuando [refiriéndose a las iglesias modernizadoras] hablan de educación liberadora, están condicionadas por su concepción de la liberación como actividad individual que debería producirse por medio de un cambio de conciencia y no a través de la praxis histórico-social de los seres humanos”* (*ídem*, p. 145).

En la búsqueda y la re-orientación de la praxis que se produce, es posible también un doble descubrimiento: el de la política como actividad específicamente humana, y el de la reinscripción o re-descubrimiento de lo político en las distintas esferas de la actividad humana. La cuestión de la inserción política y la acción consciente, de la lucha de los oprimidos como clase social explotada, nos conduce al concepto de *conciencia de clase*, a la que sólo haremos breve mención dada la complejidad del tema.

Resumiendo, en Freire, la conciencia de clase, *“[...] No es conciencia psicológica, no es sensibilidad de clase, es una práctica y un saber, [que] “no se engendra espontáneamente,*

³¹ Nota al pie de de Freire sobre el analfabetismo político: “[...] Muchos analfabetos y semianalfabetos, desde el punto de vista lingüístico, son, sin embargo, políticamente “instruidos”, mucho más que ciertos letrados instruidos. Y en esto no hay ninguna razón para asustarse. La práctica política de aquéllos, su experiencia en los conflictos –en el fondo la verdadera comadrona de la conciencia – les enseña lo que los últimos no aprenden o no consiguen aprender en sus libros (*ILPL*, 1984 p. 73).

separada de una praxis revolucionaria de transformación de la realidad. Según Freire, “esta praxis implica una conciencia clara [por parte de las clases oprimidas] del rol histórico que están jugando” [en lo cual mediaría la experiencia histórica de su clase, como grupos oprimidos o trabajadores explotados]. En ese sentido, “La conciencia de clase requiere una práctica de clase [una práctica de acuerdo con su ser, sus necesidades e intereses], que a su vez origina un conocimiento al servicio de los intereses de la clase a la que pertenece”. Para Freire, “este conocimiento no es transferible, nace de la realidad a través de la acción”. La conciencia de clase, dirige [...] “la acción consciente [con el objetivo] de abolición de las condiciones objetivas que la constituyen como clase; [...] en ese proceso, la clase oprimida comienza no sólo a conocer de una manera diferente lo que ya conocía, sino que también conoce lo que no conocía” (E, 1978, pp. 62, 93, 94). El conocimiento en el proceso del desarrollo de la conciencia no es, en esta óptica, un descubrimiento individual, sino un proceso social de descubrimiento, re-apropiación y recreación del mundo que no puede gestarse sin la comunicación, el compromiso y el intercambio abierto entre todos los seres humanos que participan y se transforman a sí mismos en este proceso.

Para Paulo Freire, la liberación es simultáneamente un proceso de construcción y conocimiento, de re-creación y re-novación de la realidad, en el que la situación de diálogo, el intercambio comunicativo, es condición *sine que non* de cualquier acción con un objetivo de liberación. Así pues: “El diálogo como encuentro de hombres [y mujeres] que pretenden ser más lúcidamente humanos, no puede practicarse en un clima cargado de desesperanza. [...] El verdadero diálogo no puede existir si los que dialogan no se comprometen con un pensamiento crítico, [...] que percibe la realidad como un proceso en evolución, en transformación, más que como una entidad estática; pensamiento que no se separa de la acción, sino que se sumerge sin cesar en la temporalidad, sin miedo a los riesgos” (C, 1974, p. 91). El acento en el carácter dialógico del proceso de transformación se contrapone abiertamente a un enfoque autoritario de cambio social. La construcción de los espacios de diálogo e intercambio, entre trabajadores, comunidades, grupos y diferentes sectores de la población, y su creciente protagonismo dentro del proceso de cambio, resultan, desde esta perspectiva, fundamentales para la producción de una realidad en la que se afirme una posibilidad distinta de vida para los seres humanos. En su concepción, el diálogo auténtico es el *quid* de la acción político-liberadora. En este punto polemiza con aquellos que plantean que la educación y el diálogo con el pueblo vendrán después de la toma revolucionaria del poder. “[...] Subrayemos, una vez más, que no hay dicotomía entre diálogo y acción revolucionaria. No hay una etapa para el diálogo y otra para la revolución. Al contrario, el diálogo, es la esencia misma de la acción revolucionaria... [...] En la teoría de esta acción, sus actores, intersubjetivamente, inciden su acción sobre el objeto, que es la realidad de la

que dependen, teniendo como objetivo, a través de la transformación de ésta, la humanización de los hombres” (Freire, PO, p. 172).

El creciente cuestionamiento de los hombres frente al mundo los coloca en una situación en que descubren los obstáculos de su humanización, que deben ser desafiados en la necesaria re-creación del mundo que les permita su realización como seres humanos, pues *“las situaciones límites se presentan a los hombres como si fueran determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa sino el adaptarse a ellas. De este modo, los hombres no llegan a trascender las “situaciones límites”, ni a descubrir y divisar más allá de ellas, y en relación contradictoria con ellas, el inédito viable”* (Freire, PO, p. 121).³²

La percepción ingenua o mágica de la realidad, que sustenta una postura fatalista, cede paso en la continuación y profundización del cuestionamiento frente a las situaciones que los hombres experimentan, *“a un ímpetu de transformación y búsqueda, de la cual los seres humanos se sienten sujetos”*. Pero, nos dice Freire *“este movimiento sólo se justifica en la medida en que se dirige al ser más, a la humanización de los hombres”* (Freire, PO, 1982, p. 94).³³

Es importante destacar que, en forma posterior, Freire subraya su convicción de que la liberación (entendida como humanización) y la opresión (deshumanización) no están inscritos en la historia como un destino inexorable (*Pedagogía de la esperanza*). Distingue, sin embargo, entre la vocación de humanización del hombre y la viabilidad comprobable en la historia de su deshumanización.

³² El inédito viable es una pauta de acción contenida ya en el desarrollo de las tendencias y contradicciones de las situaciones histórico-existenciales que se dan en las relaciones hombres-mundo. La percepción de la practicabilidad del inédito viable constituye un hecho colectivo, resultado de la creciente conciencia y participación de trabajadores, pueblo y grupos oprimidos en el proceso de cambio cultural y social, dirigido a transformar y abolir las condiciones objetivas que los constituyen como grupos oprimidos. El inédito viable es, según el contexto y el momento histórico de que se trate, según la especificidad sociocultural, los objetivos planteados y los recursos empleados, un programa educativo, un cambio introducido en las relaciones de producción e intercambio, una estrategia política, o la constitución de una forma determinada de organización para la lucha reivindicativa y/o política.

³³ En un ensayo que analiza la relación Hegel-Marx, Isabel Rauber (2001) se refiere a *“la necesaria coherencia que debe existir entre método y objetivo, entre método y resultado, entre el camino que se sigue y el punto al que se quiere arribar. Cuando existe contraposición e incluso, a veces, antagonismo entre ellos, es imposible alcanzar lo que se busca; el fin último resulta traicionado por las herramientas empleadas para llegar a él por los medios para alcanzarlo. Y esto no solo ocurre así en el plano teórico, también en la vida política concreta es necesaria una coherencia medio-fin, a riesgo de que, en caso contrario, el primero traicione al segundo, al punto tal de hacer de él una negación de sí mismo”*. (*El rostro hegeliano de Carlos Marx*).

Es por ello que la conciencia de la opresión, momento clave e imprescindible para la comprensión del significado de la liberación por parte de los educadores y el pueblo requiere, en primer lugar, *“ser conscientes de la forma que adopta la dominación, la naturaleza de su situación y los problemas que plantea a aquéllos que la experimentan como fuerza tanto subjetiva como objetiva”* (Giroux, 1990, p. 21), de la forma concreta que adopta la dominación, que en general posee profundas y ocultas raíces históricas y culturales, por lo que un proyecto de liberación requiere, ante todo, tomar en cuenta, *“como punto de partida, las particularidades históricas y culturales, las formas de vida social, de los grupos sometidos y oprimidos”* (ídem). La anterior es una definición importante en relación al proceso de producción y reproducción de la realidad humano-social. Es desde este punto de vista, *“[...] La organización política no puede partir sino de lo históricamente posible, aprovechando los espacios de lucha viables”* (Introducción a ILPL, 1984, p. 13).

Con todos estos elementos puede pensarse que las experiencias más novedosas y creativas de organización y resistencia de los oprimidos, han desafiado, en primera instancia, todos los moldes, esquemas preestablecidos y dogmas sobre cómo ha de ser su organización y sus formas de acción, y cuáles han de ser las rutas o caminos en la lucha por la liberación. Freire afirmó, de diferentes maneras, que: *“Las maneras de resolver los problemas que [un pueblo] se plantea no dependen solamente de las condiciones materiales de la sociedad sino también de su orientación ideológica y política”* (E, 1978, p. 102). Así pues, esta orientación puede facilitar u obstaculizar el distanciamiento crítico frente a la realidad objetiva, el pensamiento crítico, la disposición al cambio, o las formas de percibir y manejar el conflicto en torno a los valores morales e intereses materiales que en cada microsociedad adoptan una configuración específica, en continuidad y ruptura con la cultura y la historia. Si la dominación y la opresión no tienen una forma universal, sino formas múltiples y entrelazadas, cabría pensar también en las múltiples y diferentes formas de articular un cuestionamiento integral de la realidad en la que vivimos.

CAPÍTULO 4. ¿HACIA UNA PSICOLOGÍA SOCIAL CRÍTICA Y DIALÉCTICA? VALORACIÓN DEL CONCEPTO DE CONCIENCIA E HIPÓTESIS SOBRE LA ACTUALIDAD DEL PENSAMIENTO DE FREIRE

“Yo sueño con que nunca más se vacíen las calles. Que nunca más los líderes políticos se sirvan de las plazas llenas para poder negociar arriba. Sueño con que aprendamos todos a asumir democráticamente los cambios. Sueño con una sociedad reinventándose de abajo hacia arriba, donde todos tengan derecho a opinar y no apenas el deber de escuchar. Este es un sueño históricamente viable, pero demanda que la gente anteayer hubiese descruzado sus brazos para reinventar esa sociedad”.

-- PAULO FREIRE en Kintto Lucas: *La pedagogía de los sueños*.

Según Karel Kosik, todo proceso cognoscitivo de la realidad social es un movimiento circular, en el que la indagación parte de los hechos para tornar de nuevo a ellos (*Dialéctica de lo concreto*, 1967, p. 67). El comienzo de nuestra investigación, abstracto y relativo, ha intentado hasta ahora reproducir conceptualmente un conjunto de elementos que apuntaron, en un segundo momento, a la explicación-comprensión del condicionamiento histórico-sociológico de las definiciones teórico-prácticas de la conciencia, en su relación con la praxis del autor. Pero no podemos considerar terminado nuestro trabajo con la exploración-investigación sobre las condiciones (el tiempo del autor) y sus ideas. Al tratar de aportar elementos para responder a la pregunta: ¿Porqué Paulo Freire ha cobrado conciencia de su tiempo en las categorías que lo ha hecho, y qué tiempo se muestra a los hombres en dichas categorías?, tratamos de indagar en la conexión interna entre el tiempo y las ideas, con el objetivo de construir un determinado “nivel de generalización”, que nos permita formular alguna(s) hipótesis, tanto sobre la validez de ciertos elementos de la obra de Freire, como sobre la realidad histórico-concreta desde la que nos preguntamos sobre la conciencia y las distintas formas de conciencia social. Para ello hemos de considerar el conjunto de la obra de Freire, como una “estructura significativa”, que el presente trabajo denomina “Pedagogía de la liberación” [PL]. Al concebir la obra de Freire como estructura significativa no se intenta el análisis crítico de la evolución intelectual del autor sino tratar de captar algunos elementos de la especificidad de su obra en la realidad humano-social en que tiene lugar, como producto y expresión de esta realidad, concebida como totalidad concreta (Kosik).³⁴

³⁴ Siguiendo a Karel Kosik, existen en el pensamiento filosófico tres concepciones fundamentales del todo o de la totalidad, basadas en una determinada concepción de la realidad, que postulan los correspondientes principios epistemológicos: 1) la concepción atomístico-racionalista de Descartes a Wittgenstein, que concibe el todo como la totalidad de los hechos y elementos más simples; 2) la concepción organicista y organicista-dinámica, que formaliza el todo y afirma el predominio y la prioridad del todo sobre las partes (Schelling, Spann, [nosotros incluiríamos a Spengler y Parsons]); 3) La concepción dialéctica (Heráclito, Hegel, Marx), que concibe la realidad como un todo estructurado, que se desarrolla y crea (*Dialéctica de lo concreto*, pp. 63-64). “La totalidad dialéctica es un conjunto determinado de relaciones, procesos y hechos y al mismo tiempo la creación (génesis) de esa totalidad, la o las estructuras significativas que conforman, la génesis y la unidad de sus contradicciones; [...] la totalidad concreta reproduce la realidad social al nivel teórico-conceptual de los conceptos y definiciones, en sus relaciones y las estructuras significativas que conforman (idem, pp. 56, 63).

En este último capítulo, nos planteamos dos tareas: I) La evaluación de la investigación del concepto de conciencia según Paulo Freire, desde el marco interpretativo de la psicología social crítica, y II) La valoración del concepto de concientización y de las hipótesis a continuación formuladas desde el contexto en que se formula la presente investigación.

4.1 Formulación de hipótesis

Consideramos que a partir de estos elementos podemos construir algunas hipótesis de trabajo para la valoración crítica de nuestra investigación. Desbordando la centralidad de la noción económica de explotación de la fuerza de trabajo en el pensamiento marxista, y relacionando y articulando con ella las nociones de dominación y opresión, surge una concepción más abarcadora dentro de la que los procesos educativos pasan a ser campos de conflicto respecto a las formas de vida y socialidad y la cultura material, social y política de los grupos subalternos, en el proceso–proyecto de construcción y respeto de la autonomía y capacidad de autodeterminación, y la dignidad de las personas, colectivos y comunidades; así, la “Pedagogía de la liberación” vendría a ser una mirada inquisitiva e intuitiva sobre el proceso de irrupción de estos actores sociales en el espacio público, una constatación de las condiciones de que parten grupos sociales y comunidades y contra las cuales se rebelan, y un conjunto de interrogantes sobre la(s) posibilidad(es) de auto-constitución de estos sujetos, actores y movimientos, que es otra manera de preguntarnos sobre las condiciones y los modos de organización social y material de la conciencia (como integración del hacer-acción, la palabra-diálogo y el pensar-reflexión).

4.1.1 Hipótesis general de trabajo:

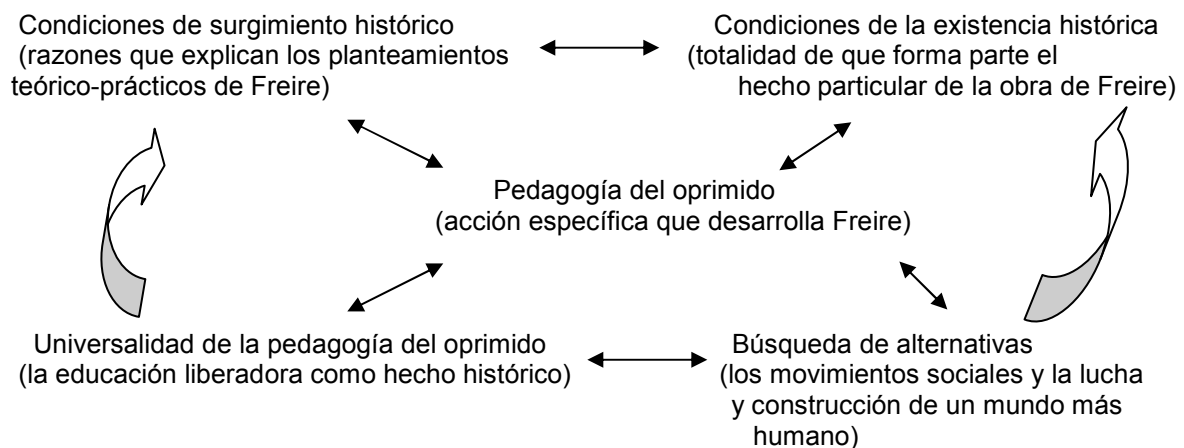
Es posible que Freire haya concretado, en la “Pedagogía de la liberación”, una lectura *intuitiva* de algunas temáticas que se desprenden de la praxis y los principales temas y desafíos de los actores y movimientos sociales críticos del sistema de dominación capitalista en América Latina, y que actúan en el período histórico que va de la década de los 70’s a los comienzos del SXXI.

Estas temáticas serían: a) La centralidad del diálogo como intercambio social y comunicativo en la concepción de la conciencia de Freire y la orientación dialógico-comunicativa de la investigación académico-social actual y la práctica político-transformadora con un sentido

liberador; b) El planteamiento de lo inédito viable o lo viable históricamente en Freire y el actual énfasis del tiempo y el espacio en el estudio y la transformación de la realidad social; c) El planteamiento de la autonomía en Freire y la cuestión de la autonomía y la autoconstitución de los movimientos y sujetos de transformación social; d) La temática y la concepción del poder en Freire y la cuestión del poder en los movimientos y los sujetos de transformación social.

Considero que estas hipótesis se sustentan en y al mismo tiempo nos permiten proponer el siguiente esquema de la “Pedagogía del oprimido” como “totalidad concreta”.

(Propuesta (de esquema) de la concepción genético-dinámica de la totalidad concreta)



4.2 Evaluación del concepto de conciencia (con base en elementos epistemológicos de una psicología social crítica).

Éstos son (vid. Capítulo 2): 1. La *naturaleza* plenamente social, y por lo tanto a la vez *histórica y contingente*, de esas prácticas sociales particulares que son las prácticas científicas y de la propia *razón científica*. 2. La dimensión constitutivamente *hermenéutica* de los fenómenos sociales. 3. La intrínseca e irreductible *historicidad* de los productos y los procesos sociales. 4. El carácter socialmente productivo de los conocimientos elaborados por las ciencias sociales (entre ellas la psicología social) y, en consecuencia, la inescapable *dimensión política* de esas ciencias).

4.2.1 Naturaleza social, histórica y contingente de la práctica científica.

(La obra de Freire como fenómeno social). Dentro de cada formación social existen toda una gama de comportamientos, situaciones y acciones regulares, que pueden (o no) ser esenciales o vitales para la continuidad/reproducción de dicha formación. Llamamos fenómeno social a la aparición, desarrollo y extensión de un determinado (comportamiento, situación, acción), en cualesquiera de los ámbitos o esferas de actividad humanas, en el momento que “se hace visible” a los sentidos y la conciencia y comienza a ser objeto de la actividad reflexiva de los seres humanos. En tanto los fenómenos sociales están siempre situados en un *momento temporal concreto y marcos de significado específicos*” (Tirado Serrano e Ibáñez, 2004), requiere destacarse “el carácter necesariamente histórico de cualquier fenómeno social” (Ibáñez, 1992, p. 21).

La relación obra científica-fenómeno social. La práctica científica como esfera de actividad humana, como práctica social, tiene como particularidad fundamental, el constituir, junto con la filosofía, una actividad especial encaminada a descubrir, tras la existencia de los fenómenos, el fundamento oculto, la coherencia interna y la estructura de las cosas. Esta afirmación tiene como premisa la concepción de la realidad como unidad del fenómeno y la esencia.³⁵ Pero esta actividad especial a que se dedica la ciencia (y la filosofía) no le otorga *per se* una especial primacía respecto a otras esferas de actividad humana (vida cotidiana, economía, arte, religión, política).³⁶ No sólo la ciencia se ocupa del conocimiento y la comprensión de las cosas. En realidad, las prácticas sociales que constituyen las ciencias (en su más amplia acepción y diversidad) encuentran su origen, sus objetivos, sus medios y sus resultados en la realidad humano-social que las constituye y da forma. La práctica científica es, por supuesto, susceptible de indagación científica, filosófica y social, y es guiada, a no dudarlo, por valores políticos y morales de distinto signo. Un fenómeno social puede suscitar la investigación científica (migraciones, cambios en las formas de relación de pareja, corrupción en mandos policíacos, adicción a sustancias psicoactivas). Una obra científica (filosófica o artística) es asimismo capaz de generar ciertos cambios en la comprensión del mundo, y junto con otros factores, inducir, acelerar o expresar la aparición de nuevos fenómenos sociales (Por ejemplo: el estudio de la evolución de las especies de Charles Darwin, la teoría de la relatividad de Einstein; el psicoanálisis desarrollado por Sigmund Freud, los trabajos de Ludwig Wittgenstein o la filosofía existencialista; el surrealismo, el cubismo, la poesía romántica).

³⁵ Ver capítulo 1 de *Dialéctica de lo concreto*: El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción.

³⁶ Es importante señalar, siguiendo a Kosik, que no concebimos estas esferas en separación y aislamiento, sino en su continua y contradictoria interpenetración y co-determinación.

Ahora bien, ¿es posible considerar una obra científica como un fenómeno social? En términos aproximativos (generales) podemos contestar afirmativamente cuando: a) una obra científica atiende o apunta hacia una problemática fundamental para la sociedad en que se formula, b) aporta nuevos elementos o resume de forma original “viejos” elementos para la comprensión de determinado fenómeno o problemática; c) su desarrollo, aplicaciones y consecuencias generan cambios en las condiciones histórico-concretas de que surgió y en las formas de enfocar y resolver ciertos problemas, y, por otra parte, propician y/o revelan nuevos fenómenos o problemáticas.

Considerando los anteriores criterios, pensamos que es posible definir la PL como un fenómeno social en tanto:

a) La PL se inscribe como aporte a la lucha por un mundo más justo, democrático e igualitario, en un momento de crisis general de los sistemas de enseñanza y de crítica profunda a un sistema social que sustenta su progreso técnico-material en la miseria material y espiritual del ser humano; b) La PL como estructura significativa retoma elementos de distintas tradiciones filosóficas y del pensamiento social, aportando su fe religiosa y sintetizando, más que en un sistema teórico o de creencias acabado, en una forma de pensamiento crítico sustentada en una visión profética y utópica de una humanidad liberada; c) La implementación del método de alfabetización-concientización de Freire propició cambios importantes en las comunidades del nordeste brasileño en que trabajó, contribuyendo a la ruptura del silencio de sectores campesinos y populares y en alguna medida, contribuyendo a su organización sociopolítica. Por otro lado, son innegables las aportaciones y repercusiones académicas, científicas, sociales y políticas de los planteamientos político-pedagógicos de Freire y de la continuidad de su trabajo en Chile, México, Nicaragua, EU, Europa y África, que impulsó estudios, investigaciones, publicaciones y trabajo de campo, que partieron de, o adoptaron y modificaron, en distintos contextos y ámbitos (*apropiación crítica*), conceptos, desarrollos, intuiciones y resultados de su trabajo y reflexiones. Parte importante de dicho trabajo se realizó, es importante recalcarlo, siendo asesor del Consejo Mundial de Iglesias y en continuo diálogo con organizaciones revolucionarias, movimientos sociales y especialistas de diferentes campos, al calor de procesos de transformación social sobre los que se han hecho, y pueden y deben hacerse balances sobre sus resultados. Estos son los trazos preliminares que nos permiten sustentar la hipótesis de la vigencia de algunos núcleos de su pensamiento como aporte a un pensamiento transformador en el siglo XXI.

4.2.2 Dimensión “hermenéutica” de la obra de Freire.

Por dimensión hermenéutica aludimos a los significados sociales que envuelven, constituyen y se ponen en juego en el curso de la práctica científica. Siguiendo a Ibáñez, asumimos que los conceptos son producciones teóricas particulares insertadas en amplios sistemas de ideas, saberes y teorías generales que les dan sentido y que “[...] *la interpretación, toda interpretación, opera con conceptos que requieren el lenguaje “natural” para poder ser pensados, transmitidos y entendidos. [...] La dimensión hermenéutica atraviesa, de esta forma, no solamente las operaciones de las ciencias sociales, sino las operaciones de toda ciencia, tal y como apuntaba Hans Georg Gadamer*” (Ibáñez, 1992, p. 19). La interrogante general es aquí: ¿Cómo atraviesa Freire las disciplinas, perspectivas y definiciones a que nos referimos en las premisas del capítulo dos?

4.2.2.1 Premisa A: *Que existen tres ejes que recorren las definiciones en las distintas disciplinas de los autores consultados: conciencia y sistema nervioso, conciencia y actividad humana, conciencia y lenguaje.* Si bien Freire nunca se refiere al sistema nervioso o a la biología humana, plantea que, contrario a los hombres, los animales tienen, en su actividad, una prolongación de ellos sobre la cual no son capaces de reflexionar, al igual que no son capaces de reflexionar sobre los productos de esta actividad y sobre sí mismos, quienes llevan a cabo dicha actividad. Se refiere al ser humano como un “cuerpo consciente”, es decir, como un cuerpo (lo que implica un soporte y una actividad biológicas) capaz de reflexionar sobre sí mismo y sobre los productos de su actividad. Esta actividad, como Freire subraya, se desarrolla siempre en un marco histórico-social concreto; en un entorno cultural producto de las relaciones históricamente constituidas por la actividad transformadora (objetivada-objetivante) característica de su especie y por las relaciones entre los miembros individuales y los grupos sociales que integran y configuran los marcos sociales de su actividad. A su vez estas relaciones se han constituido merced a la actividad y a las conductas o pautas lingüístico-culturales (lenguaje) que constituyen, tanto las formas de designar los objetos materiales y el mundo independiente de su existencia (la naturaleza) y que pueden constituir el objeto de su actividad, como las formas de designar e interactuar en las relaciones sociales que son a la vez producto y posibilidad de esas pautas e interacciones lingüísticas.

4.2.2.2 Premisa B: *Concordamos con el punto de vista según el cual la investigación del problema de la conciencia humana es un problema de análisis por niveles (Leontiév). Cada nivel posterior sería, en cierto modo, organizador o rector del anterior, pero en todo momento presupondría el nivel anterior de análisis. Pensamos que esta propuesta no reduce ningún nivel de investigación a otro, sino que considera cada nivel en su complejidad y organización,*

y la exigencia de un método de investigación específico. En este punto retomamos la noción de “cuerpo consciente” de Freire como guía metodológica para la discusión.

1) *Biológico-fisiológico*. La definición del hombre como “cuerpo consciente” parece admitir: a) la actividad cerebral o nerviosa superior como base material de los procesos psíquicos del hombre y b) la definición del hombre como un sistema activo y complejo en sus relaciones recíprocas con la realidad objetiva. Por otro lado, aunque existe cierta congruencia entre estos supuestos que propone Shorokhova, la definición de conciencia como imagen o reflejo subjetivo, resultado de la actividad adaptativo-transformadora del organismo, sería incompatible con la noción de Freire, que cuestiona las nociones de imagen (representación) y de reflejo de la conciencia, la idea del ser humano en la reducción biologicista que opera la noción de organismo, y la dicotomía que inadvertidamente instaura entre mundo subjetivo y mundo objetivo. Con respecto al papel de los sentidos, la “trama sensorial de la conciencia” que propone Leontiév, el proceso de alfabetización-concientización incorpora un momento de distanciamiento u objetivación (ad-miración) del mundo, dentro del cual la actividad de los seres humanos, que involucra la actividad de todos sus sentidos, se convierte en “objeto” de la actividad cognoscitiva, en la que los sentidos humanos, la percepción del mundo, y la actividad humano social en él, que son condicionados histórica y culturalmente, pasan a ser elementos y objetos de la reflexión crítica. Cobra relevancia en este punto la noción de Bajtín de considerar los signos del lenguaje en su doble carácter (material/ideológico). El carácter material de los signos del lenguaje se encuentra determinado en primer lugar, por su naturaleza acústico-fisiológica, es decir, por su relación con procesos físicos, químicos y eléctricos ligados al funcionamiento del sistema nervioso humano y, en segundo lugar, por su relación, funcionamiento y expresión de los procesos y relaciones materiales que le subyacen. El concepto de conciencia de sí de Freire engloba y amplía los conceptos de conciencia y conciencia de sí de G.H. Mead, al incluir la dimensión del cuerpo y la conciencia del otro. La conciencia de sí en Freire es incomprensible sin la “conciencia del mundo”, que a su vez reúne la dimensión del otro, el mundo de la naturaleza y el mundo del hombre (cultura e historia).

2) *Biológico-social*. Todos los procesos biológicos³⁷ humanos se encuentran, efectivamente, insertos en tramas de comportamiento social (Mead). La definición de “cuerpo consciente” podrá de nueva cuenta concordar con esta afirmación. En adelante, sin embargo, la definición de de tramas de comportamiento social, o procesos sociales, difiere en forma significativa.

³⁷ Por procesos biológicos entendemos la interrelación y organización jerárquica de procesos moleculares, metabólicos, celulares, fisiológicos, genéticos, evolutivos y ecológicos (*Apud* Campbell, Mitchell, Reece (2001). *Biología. Conceptos y Relaciones*. México: Prentice Hall).

Mead entiende el proceso social como el resultado cualitativo de la interacción de organismos biológicos individuales. El ejemplo más extremo de esta concepción podemos encontrarlo en la actual sociobiología. El conductismo social de Mead, nutrido en la teoría evolutiva de Darwin, concibe la formación del individuo, de la persona (*self*) en el todo social, como un proceso mediado por el lenguaje en la que el individuo internaliza y adopta los papeles (roles, gestos, actitudes) del otro. Aunque este proceso presupone la existencia de “vías nerviosas” y “la ejecución de una actividad social organizada”, la concepción de la realidad humano social, de su creación y desarrollo, la tradición del pensamiento de que forma parte Mead, es radicalmente distinta de la visión de Freire, que se contrapone con los rasgos individualistas y abstractos de la obra de Mead. En términos generales, en relación a la dimensión evolutiva del proceso social, ambos autores son influidos por la teoría de Darwin³⁸ y, en el caso específico de Freire, por algunas de las ideas evolutivas de P. Teilhard de Chardin, cuya influencia en Freire discutiremos posteriormente.

Maturana y Varela (1990), por su parte, discuten críticamente el papel de la evolución en el desarrollo del sistema nervioso del ser humano, que estudian en su interrelación con la creación y desarrollo de las estructuras o formas de organización social. Quizá sea necesario recordar que, para estos autores, la diversificación y ampliación de los dominios de interacción o esferas de actividad del hombre se debe tanto a la creciente complejidad evolutiva del sistema nervioso y la capacidad del hombre de transformación de la naturaleza mediante el trabajo, como a la creciente asimilación y desenvolvimiento en los distintos dominios de interacción, gracias a la acumulación y transmisión de experiencia en el proceso social (cultura). El horizonte de estos autores es también posibilitar una comprensión de los distintos niveles de complejidad de organización de lo vivo. La interrelación de estos niveles, el rechazo de la metáfora “representacionista” del sistema nervioso, y la intención de desmarcarse de las posiciones solipsistas y objetivistas en el proceso del conocimiento, aproximan su sistema de ideas sobre el desarrollo y formación de lenguaje y la autoconciencia en la dinámica de la organización social, al intento de Freire de definir la conciencia en la tensión continuamente generada entre la objetividad de una realidad “externa” e “independiente” al sujeto cognoscente, y los procesos colectivos de configuración de la subjetividad propia de su existencia.

3) *Semiótico-lingüístico*. El lenguaje es un concepto central en todas las definiciones de conciencia que revisamos. Sin la mediación del lenguaje, no sería posible hablar de

³⁸ Para una crítica de la teoría de Darwin, de sus supuestos e implicaciones ideológicas, ver: Muñoz Rubio, Julio; On Darwinian discourse (I y II), en *Science as Culture*, Vol. 8, No. 1 y 2.

conciencia en ninguna de las aproximaciones que hemos revisado.³⁹ Existen sin embargo, diferencias significativas en cuanto al papel y al énfasis del lenguaje en relación con la conciencia. Estas definiciones han variado con el tiempo, gracias al conocimiento acumulado en distintas disciplinas y a la constante crítica y tensión entre conceptos, teoría, enfoques y paradigmas. Desde los enfoques que lo conciben como un sistema de señalización y generalización de estímulos específicamente humano, a los que lo consideran como un proceso de apropiación por el sujeto del mundo objetivo en su forma ideal, o bien como dominio de interacción en el que los seres humanos se adaptan, acoplan o cohesionan, el lenguaje es considerado en su impronta social y en relación con la actividad objetiva y las formas de organización social. Dos características clave del lenguaje son, según Maturana y Varela (1990): 1) la posibilidad, para quien lo emplea, de permitir la coherencia descriptiva del mundo y de sí mismo (*recursividad*) y 2) que atraviesa todos los otros dominios de interacción del ser humano, es decir, el conjunto y diversidad de las actividades económico-materiales, así como las actividades y relaciones estéticas, políticas, filosóficas, científicas y religiosas, en que se diversifica la reproducción societal y la creación ideológico-cultural (que Mijaíl Bajtín denomina *esferas de la praxis*). Incluso Mead reconoce que “el desarrollo de la inteligencia o la personalidad se lleva a cabo en las situaciones sociales dentro de las cuales recibe [o encuentra] expresión y significación”. En Leontiév, los significados son formadores de la conciencia humana, pero al mismo tiempo se ocultan en ellos los modos de acción social en que los hombres conocen y transforman la realidad objetiva.⁴⁰ Si, siguiendo a Leontiév, el lenguaje es la forma de existencia de la conciencia, y si el lenguaje y la conciencia tienen un origen social, producto de la actividad humana, podemos considerar que en Freire el lenguaje refracta, refleja, recrea, reinterpreta, renueva y distorsiona los procesos de conocimiento y transformación de la realidad objetiva, las distintas formas y niveles de conciencia y, por tanto, las formas de acción y organización en y sobre la realidad. De allí también la afirmación contundente de Bajtín para quien la conciencia no existe fuera de la trama semiótica del lenguaje, y la idea de que la conciencia del sujeto es una construcción mediada por la práctica social y comunicativa. La idea general de la recursividad (Maturana y Varela) o reflexividad (Mead) del lenguaje podemos encontrarla en ampliada y desarrollada en Bajtín, quien se refiere a la conciencia como el lenguaje interior que pasa a constituir una forma de contacto social con uno mismo.

En Freire el lenguaje y la dialogicidad son referentes centrales en toda su concepción. De hecho, pueden rastrearse en todas las fases y niveles del proceso de concientización y la

³⁹ Todos nuestros autores coinciden básicamente, aunque con matices, en la premisa de los orígenes sociales del lenguaje.

⁴⁰ La realidad objetiva entendida como lo real social y lo real material en continua re-creación y desarrollo.

educación problematizadora. Desde su participación institucional en el SESI, en que dedica atención a los problemas de filosofía y psicolingüística, el desarrollo de su práctica le permite por un lado, elaborar paulatinamente la crítica de la educación bancaria, que en última instancia es una crítica a la dominación sociopolítica, y por otro, la concepción de una pedagogía que trata de posibilitar la expresión del educando y la reflexión crítica sobre el contexto en que se desarrolla la acción educativa. Para Freire como para Mijaíl Bajtín la conciencia y el lenguaje guardan una relación recíproca e indisoluble con la actividad en cualquier contexto sociocultural específico.

La diferencia principal entre estos autores es la definición de conciencia de Bajtín como reflejo activo de la realidad, aunque esta definición no supone una determinación mecánica de la conciencia sino un proceso de elaboración activa por parte del sujeto. El concepto de reflejo activo no agota sin embargo todos los elementos para entender el proceso esencialmente constructivo de constitución de la conciencia, en que el lenguaje no juega únicamente un papel reflexivo.

4) *Histórico-social*. En relación a la postura de Mead, en que la reflexividad del lenguaje posibilita la adopción del papel del otro y el desarrollo concomitante de la personalidad, el elemento principal que destaca es la concepción abstracta que tiene de estos procesos, que se articula con su visión armónica y funcional de la sociedad. Freire, por el contrario, analiza los procesos lingüísticos en situaciones sociales concretas desde una teoría y una filosofía de la historia con una perspectiva emancipadora. Por su parte, Freire comparte la idea de Leontiev de que la conciencia no puede ser una categoría psicológica. Ahora bien, si la conciencia surge en la actividad humana que incluye el proceso del trabajo social y en ella los seres humanos utilizan el lenguaje para dar cuenta de sí y de su mundo en la diversidad de sus esferas de actividad, el estudio de los significados lingüísticos y los procesos sociales requiere considerar siempre la inclusión de las variables espacio-tiempo para su explicación y comprensión. En estas mediaciones se puede investigar la reciprocidad y co-determinación entre la conciencia histórico-social y la conciencia individual.

4.2.3 Historicidad de la obra de Freire.

Esbozados los alcances y la influencia de la Pedagogía de la liberación (y si podemos considerarla como fenómeno social), nos preguntamos ahora si es posible considerar la PL como un hecho histórico. Aún antes de exponer lo que definiría a un fenómeno social como

hecho histórico,⁴¹ hemos de considerar la definición de Freire, en que se refiere a la PL como el estudio de “*la constitución histórica de la conciencia dominada y su relación dialéctica con la conciencia dominadora en la estructura de dominación*”, como vimos en el capítulo tres.

Aquí debemos distinguir entre la historicidad del fenómeno que estudia Freire y la historicidad propia de su obra, en cuya relación se distingue de nueva cuenta entre la génesis y la validez de la obra; entre el carácter temporal del fenómeno y de la obra, y la vitalidad o supratemporalidad de la misma, considerando ésta como parte, producto y expresión de la realidad como totalidad concreta en continuo desarrollo y creación. Cuando hablamos de vitalidad o supratemporalidad de la obra, sea ésta de carácter artístico, científico o filosófico, nos referimos a su capacidad de renovarse, es decir, de abrirse a nuevas significaciones e interpretaciones, ya sea revelando su auténtico significado en el transcurrir del tiempo, bien contribuyendo al enriquecimiento del mundo humano (Kosik).

En esta parte de nuestro análisis, destacamos nuevamente que Freire aborda su objeto de estudio, *vgr.* “la existencia del oprimido y la conciencia dominada” en el proceso de su “constitución histórica.” Frente a la cuestión de la existencia histórica del oprimido, nos centraremos primeramente en dos cuestiones interrelacionadas: 1) ¿Qué entendemos por oprimido? (¿Quién es el oprimido?) y 2) La constitución histórica del oprimido.

1) ¿Quién es el oprimido?

El concepto de “oprimido” comprende a un conjunto de actores y sujetos sociales con distintos referentes y horizontes, demandas y reivindicaciones, que retoman y renuevan prácticas sociales, políticas y culturales al enfrentar desde su especificidad distintas formas de dominación y opresión, y que emergen de nueva cuenta en América Latina (como en otras partes del mundo) a partir de la década de los 60’s. Entre estos actores y sujetos sociales, protagonistas de renovadas luchas y movimientos, podemos encontrar, definidos genéricamente, al negro, al indio, al trabajador y poblador urbano y campesino, a la mujer y la juventud pobre de las ciudades. Esta caracterización, esquemática *in extremis*, requiere tomar en cuenta la especificidad socio-nacional de que se trate.

⁴¹ Según Karel Kosik, un fenómeno social es un hecho histórico en tanto: 1. cada fenómeno puede ser comprendido como elemento del todo, de un determinado conjunto y cumple con un doble cometido que lo convierte en hecho histórico: a. se define a sí mismo y al conjunto; b. es productor y producto c. ser determinante y determinado; d. ser revelador y, a la vez, descifrarse a sí mismo; adquirir su propio, auténtico significado y conferir sentido a algo distinto (D, 1967,p. 61).

En el contexto mexicano actual, Arturo Anguiano nos dice: “De hecho, el concepto del proletariado en Marx iba mucho más allá de los obreros industriales. Si hoy hablo del oprimido pienso en todos los explotados, sometidos, discriminados, ultrajados, proscritos, esto es: trabajadores, campesinos, indígenas, mujeres, desempleados, poblaciones colonizadas, minorías nacionales, migrantes, todos los diferentes, los otros que no somos los de arriba y su clase política” (*Rebeldía* no. 36, 2005, p. 36).

2) Hemos asumido, como presupuesto de nuestra investigación, la existencia de relaciones de acumulación, apropiación y control que han conformado históricamente estructuras sociales jerárquicas e inequitativas. En primer lugar, es necesario constatar esta situación, en cuya gravedad están de acuerdo un sinnúmero de agentes y actores sociales, para lo cual retomaremos tan sólo algunos parámetros⁴² estadísticos del contexto histórico-cultural concreto en el que se lleva a cabo nuestra investigación.

Aunque los sistemas o formaciones sociales de privilegio jerárquico han existido desde aquello que denominamos historia antigua de la humanidad, nosotros atendemos al proceso de destrucción y construcción de nuevos sistemas histórico-sociales, en el espacio geográfico y cultural que hoy conocemos como América Latina [AL], y que tuvo lugar hace 500 años, ligado a la conformación del sistema-mundo capitalista en el que vivimos.

Es decir, que consideramos la totalidad/diversidad geográfica-histórico-cultural de AL, incorporada en una unidad de análisis más amplio, que nos permite considerar las tendencias, diferencias, cambios y transiciones en una perspectiva histórica de larga duración, desde la que pueden explicarse y comprenderse las continuidades y rupturas en las formas de vida, tradiciones, comunidades geográficas y culturales y estructuras sociopolíticas.

Nuestra investigación considera de este modo, la conformación de estructuras sociopolíticas altamente estratificadas, que bajo el impulso de tendencias internas y condicionantes

⁴² “El 4% de las riquezas de las 225 familias más ricas permitiría que toda la población mundial pudiera cubrir sus necesidades básicas y dispusiera de los servicios sociales elementales a nivel de salud, educación y alimentación”. Para el caso de México: “El 45% de los hogares mexicanos están en situación de pobreza, al obtener un ingreso per cápita de alrededor de dos dólares diarios. En contraste, el 10% de los hogares más ricos alcanzaron un ingreso per cápita de cerca de 26 dólares al día. [...] Casi el 10% de los adultos (6 millones de personas) aún no saben leer ni escribir. El 12.5% de la población no tiene acceso a agua potable; el 50% no tiene acceso a servicios de salud, y el 27% no tienen acceso a las mínimas medidas sanitarias. Nuestro país es trágicamente representativo de la desigualdad mundial”. (*Escuela de Cultura Popular*, diciembre 2005. Fuentes: Organización Mundial de la Salud. *Informe sobre la salud en el Mundo 2003*. Ginebra, pp. 4, 8, 10, 11, 15, 17, 18, 19, 21, 22 y 24; Rouer, Maximilien. *Cifras a favor de la sostenibilidad de la Tierra*. En *La Tierra vista desde el Cielo*. Editions de Le Martinière. París, 2002, p. 449; PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano*. México 2002. Mundi Prensa, 2003.

externos, se conservan, transforman y deterioran como partes de un sistema histórico-social más amplio, definido como economía capitalista mundial o sistema-mundo capitalista⁴³, que se desarrolla según sus propias tendencias, ciclos y contradicciones. En AL la conformación, conservación y cambio de estructuras sociopolíticas de privilegio jerárquico explica hasta cierto punto el carácter permanente y/o recurrente de la violencia que se manifiesta en cualquiera de las esferas de actividad o niveles de convivencia de cada sociedad o formación sociopolítica, en la cotidianeidad de la vida y en aquellos episodios de rebelión, levantamientos populares y revoluciones políticas de que está llena la historia de nuestro continente. El trabajo de Paulo Freire aparece en un momento en el que convergen históricamente: la nueva configuración mundial posterior a la Segunda Guerra Mundial, la crisis del sistema-mundo capitalista que estalla en 1968, la implementación de las políticas del Estado de bienestar y de Terrorismo de Estado para garantizar las condiciones de acumulación de capital, las crisis de los regímenes de orientación comunista y sus desviaciones burocrático-represivas, y el desarrollo y continuación de movimientos revolucionarios y de liberación nacional-popular en AL, Asia y África.

El desarrollo de la educación popular y de la Teología de la Liberación en la que Freire tuvo una destacada influencia, tiene lugar en un momento en que *“las orientaciones totalizantes⁴⁴ [...] de los distintos actores sociales, nacional-populares o populistas, campesinos, obreros, étnicos, regionales, empresariales, de vanguardia revolucionaria o de guerrillas [...] tienden a perder su impulso vital en la última década [70's], y empieza a evidenciarse un fraccionamiento acelerado de la acción colectiva en la región”* (Calderón, 1995, p. 19) y comienzan a aparecer los signos de *“la emergencia de una nueva reestructuración mundial*

⁴³ Valga la siguiente aclaración cuando hablamos de sistema-mundo: “No hay sistemas productivos globalizados, hay agentes económicos: las multinacionales, el capital dominante, que tienen una acción a escala mundial. Pero no constituyen un sistema productivo mundial, y se encuentran en conflicto con los sistemas productivos nacionales, incluidos los de los centros más desarrollados.” (Samir Amin, *Los desafíos para el Tercer Mundo*. Conferencia impartida en el Teatro Biblioteca Nacional “José Martí” de Cuba, La Habana, el 20 y 22 de diciembre de 1999 por invitación de la Revista Pasado y Presente XXI y el Centro de Estudios sobre América Latina (CEA).

⁴⁴ “[...] *Estado e industria fueron los componentes básicos de las orientaciones y constituciones de los actores sociales latinoamericanos, y esto fue tan importante que no sólo es posible reconocerlos en proyectos netamente populistas, sino también en orientaciones clasistas impulsadas por partidos o movimientos de inspiración marxista, por la propia política de Estado norteamericano o de otras potencias internacionales como, por ejemplo, la Alianza para el Progreso. [...] La industrialización fue buscada tenazmente desde todos los planos de la vida económica a través de la tecnificación y la ampliación de empresas mineroexportadoras o agroexportadoras, pero principalmente intentando una industria manufacturera que crease mercado interno. [...] Los bloques y las alianzas sociales fueron variando según los procesos históricos, pero en todos ellos fue central el apropiarse del Estado para el logro de un espacio político que permitiera la realización de algunos o la frustración de otros intereses económicos en pugna. [...] Los distintos actores sociales [...] tenían como centro de conflicto al Estado y buscaban la dirección del proceso industrial que culminó en una revolución industrial trunca.*” (Calderón, 1995, pp. 18-19).

como también muy probablemente de nuevos conflictos y nuevas formas de acción colectiva” (ídem, p. 21).

4.2.4 El carácter socialmente productivo y la dimensión política de la Pedagogía del Oprimido.

Al destacar el carácter socialmente productivo de un trabajo científico, se está diciendo que no es posible construir conocimientos científicos sobre lo social sin que éstos produzcan a su vez efectos sociales (Ibáñez, 1992, p. 23). En el terreno académico y social, investigadores, educadores y especialistas tanto del entorno de Freire como de otras latitudes contribuyeron a pensar y desarrollar en la práctica algunas alternativas frente a los modelos predominantes dentro de la investigación social y la práctica educativa. Es precisamente para finales de los 70's que estalla la crisis dentro de las ciencias sociales a partir de la cual cristalizan nuevas tendencias y direcciones epistemológicas y metodológicas en distintos campos de conocimiento. Es el caso, por ejemplo, de enfoques como la investigación-acción que desarrollan Orlando Fals-Borda y otros investigadores.

¿Pero qué efectos sociales produjo el trabajo de Freire? Incluso una investigación especializada podría difícilmente determinar los alcances de estos efectos. El impacto de los programas de educación popular en los distintos contextos en que trabajó Freire correspondió en su momento valorarlo y analizarlo a quienes fueron sus actores: gobiernos, movimientos, grupos y personas involucrados. Pienso que es posible considerar que a excepción del trabajo de alfabetización llevado a cabo bajo circunstancias excepcionales por la Revolución Cubana, el trabajo de alfabetización de Freire constituye una referencia ineludible para otras experiencias. La alfabetización o los procesos de alfabetización son unos y diferentes después de Freire. Freire mismo participa del movimiento que vendría a ampliar y renovar las bases de lo que conocemos como Educación Popular. También es posible mencionar, aparte de la influencia de las ideas de Freire en Brasil, los reiterados esfuerzos que inspiró en la renovación y mejora de la red educativa brasileña; la apertura de los centros escolares al saber y la participación comunitaria y la transformación democrática y descentralizadora de las estructuras administrativas y gubernamentales de la educación, específicamente en el período en que Freire se desempeñó como secretario de Educación en la ciudad de Sao Paulo.⁴⁵

⁴⁵ Paulo Freire. (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Por otra parte, Tomás Ibáñez sostiene que: “Cualquier científico social (cualquier clase de científico), que sea realmente eficaz en tanto científico, que produzca conocimientos ampliamente reconocidos y que aporte efectivamente algo a su campo de especialidad, actúa ineludiblemente...como agente político capaz de incidir, poco o mucho, a más corto o largo plazo, sobre la realidad social, puesto que modifica nuestra forma de entenderla” (1992, p. 23). La mención reiterada del carácter directivo de la educación y de la politicidad de todo proceso educativo bastarían quizás para referir esta dimensión política. Conforme pasa el tiempo, es posible advertir en sus escritos la creciente conciencia de su actuación como agente político, en que se sabe parte de la tendencia dentro de la investigación académico-científica que se vuelve consciente de sus efectos sociopolíticos y que precisa repensar su responsabilidad y sus tareas al acompañar, contribuir y aprender de los procesos de cambio social y político desde la perspectiva de las mayorías populares en América Latina.

4.3 La pedagogía del oprimido como totalidad concreta.

4.3.1 Condiciones de surgimiento histórico.

¿Bajo qué condiciones surge ó qué condiciones (razones) explican, en su génesis, los planteamientos teórico- prácticos de Freire?

El sistema escolar como institución política y de masas nace con la puesta en marcha del proyecto de Ilustración y por lo tanto con la burguesía moderna y el Estado que constituye un instrumento para su reproducción y dominio. [...] El sistema escolar y la educación obligatoria no son sin embargo una dádiva o un regalo de las élites. Las capas populares y las clases trabajadoras lucharon en varias ocasiones y bajo distintas circunstancias por la existencia de un sistema “igualitario” de educación para todos. [...] La instrucción y la educación, reservadas a las esferas privilegiadas, se convirtieron poco a poco en un “valor” en el mercado de trabajo, en elementos que van a sustentar la división técnica y social del trabajo. [...] La instrucción y la educación para todos forman parte de la ideología democrática de la igualdad del ciudadano, al mismo tiempo que, en realidad, ni todos pueden acceder al sistema escolar, ni la formación de todos es necesaria para la organización social de privilegio jerárquico.

[...] La “educación pública a escala de masas” se encuentra con la limitación profunda de la contradicción entre el derecho de todos al saber y la aceptación de un modelo de “promoción” que funciona como mecanismo de ascenso y movilidad social. Incluso el movimiento obrero y el movimiento democrático reivindican que, en la carrera por los privilegios materiales o de status, las posibilidades de formación sean iguales para todos, lo que resulta en una formación “igual” para sujetos desiguales. [...] La selectividad, la formación de capacidades y el “valor de cambio” de la educación son inherentes a la institución escolar, que juega un papel fundamental en la reproducción y la legitimidad de una jerarquía de desiguales. El patrimonio de conocimientos

técnicos o de “cultura”, convertido en mercancía a través de la selección y el sistema de diplomas y su vínculo con el status y la riqueza material, refuerza así la organización social sustentada en la producción de mercancías. [...] La crisis de 1968 no expresa sino el rechazo a este carácter y esencia del sistema escolar (Fuente: Rossanda, *et al.*, 1973).

Existieron, sin embargo, experiencias y tendencias que cuestionaban por principio la legitimidad de esa jerarquía y el modelo de “competencia” en la adquisición y la transmisión del saber... Estas tendencias, que aparecen en Europa por ejemplo durante la Revolución Francesa o la breve vida de la Comuna de París, fueron sofocadas de inmediato por los grupos dominantes, dejando entrever de este modo su potencial subversivo y el carácter de no-neutralidad del espacio pedagógico.

El conjunto de estas ambigüedades y contradicciones son reproducidas, transformadas y dotadas de nuevos contenidos, al proyectarse y realizarse en la realidad histórica de América Latina. En América Latina y su historia de conquista, colonización y dependencia de poderes externos a partir del siglo XVI, los proyectos e instituciones educativas marcan, quizá con mayor claridad, la idea de una educación que forme a las élites y su separación frente a una masa de trabajadores y no trabajadores, oprimidos y excluidos, una parte de la cual es formada y adiestrada en los intereses y objetivos de las élites y otra, mayoritaria, cuya fuerza de trabajo expropiada constituyen los verdaderos pilares del sistema de dominación y privilegio. En AL, por otra parte, sólo en tiempos recientes ha sido arrebatado el sistema escolar al control de la Iglesia.⁴⁶ Pero el sistema escolar no ha sido todopoderoso en su tarea de homogeneización y control social. Existen otros espacios, otros tiempos, formas y mecanismos de transmisión y reproducción de la cultura de los grupos sociales “subalternos”. En este contexto general, en la “lectura” de un determinado marco histórico concreto y una determinada comprensión de sus líneas y caracteres particulares, nace, es decir, se recrea, la Pedagogía de la liberación.

⁴⁶ “La fuerza de las religiones, y especialmente de la Iglesia católica, ha consistido y consiste en que sienten enérgicamente la necesidad de la unión doctrinal de toda la masa religiosa y luchan para que los estratos intelectualmente superiores no se separen de los inferiores. La iglesia romana ha sido siempre la más tenaz en la lucha para impedir que “oficialmente” se formen dos religiones, la de los “intelectuales” y la de las “almas sencillas”. (...) Los jesuitas han sido sin duda los mayores artífices de ese equilibrio y, para conservarlo, han impuesto a la Iglesia un movimiento progresivo que tiende a dar ciertas satisfacciones a las exigencias de la ciencia y la filosofía, pero con un ritmo tan lento y metódico que las modificaciones no son percibidas por la masa de las personas sencillas, si bien aparecen como “revolucionarias” y demagógicas a los “integristas”. (Gramsci, Antonio (1985) *Apuntes para una introducción y preparación al estudio de la filosofía y la historia de la cultura*. Barcelona: Grijalbo.

4.3.2 Existencia histórica de la PO.

¿En qué condiciones específicas se desarrolla? ¿De qué totalidad o cuál es la totalidad de que forma parte el hecho particular de la obra de Freire? En forma general podemos mencionar los siguientes hechos y tendencias:

a) Crisis y reorganización del sistema- mundo capitalista; b) El trabajo de Freire, marcado por su experiencia vital, el trabajo con sus colaboradores cercanos, el contexto socioeducativo en que se desarrolló y la realidad sociopolítica del Brasil; c) La crisis y reorganización de los objetivos y los métodos de la Iglesia católica (crisis de legitimación y fraccionamiento en tendencias: iglesia conservadora-reaccionaria, iglesia asistencialista, Teología de la Liberación); d) Implantación de dictaduras en toda América Latina como formas de imposición de un proyecto político y de sociedad, en un momento de crisis del sistema mundo (el terror constituye uno de los presupuestos básicos de la reorganización neoliberal de la economía, la sociedad, la política y la cultura), crisis del liberalismo como ideología legitimadora (Wallerstein, 1999); e) Desarrollo vertiginoso de las relaciones de producción (impacto de la tecnología en sistemas y procesos de producción, acumulación y apropiación); f) Crítica de los resultados, los objetivos, los métodos y los contenidos de los proyectos político-liberadores (crítica de la hegemonía norteamericana y la complicidad soviética, crítica de las prácticas de la izquierda partidaria y ortodoxa (Wallerstein, 1989). Gestación de cambios y mutaciones de las lógicas, los objetivos, las formas de organización y articulación de respuestas de los diferentes actores sociales en los nuevos contextos y situaciones a que se enfrentan y en que se desenvuelven.

Dentro de este marco histórico-temporal es que discutimos las aportaciones de Freire.

4.3.3 Pedagogía del oprimido: acción que desarrolla Freire.

La interrogante general que aquí se nos presenta es: ¿qué expresa su obra, qué rasgos originales aporta, qué experiencias condensa, hacia qué horizontes apunta? De forma más específica nos preguntamos: 1) ¿Qué es lo inédito que hace Freire? 2) ¿Qué propone como nuevo dentro de la teoría y la práctica? 3) ¿Que de lo que lo influencia y condiciona, resume de una forma original y propia?

4.3.3.1 En primer lugar, llama la atención la extraordinaria capacidad de conjugar y sintetizar núcleos válidos de conocimiento de diferentes disciplinas que “hace” interactuar unos con otros, lo que le permite desarrollar y construir un pensamiento sustentado en distintos niveles

(filosófico, epistemológico, teórico). Su pensamiento se orienta progresivamente a partir siempre de la realidad concreta para volver a ella, reconociendo el carácter socialmente construido de ésta. En este sentido, cabe destacar el carácter, el carácter *transdisciplinario** de la reflexión teórica de Freire, *en un momento* en que la reordenación institucional de las “ciencias sociales y las humanidades” apunta a la creación de nuevas vías de especialización (Comisión Gulbenkian).

4.3.3.2 Lingüística y procesos sociales. Debemos a Freire una interesante convergencia entre el análisis lingüístico y la dinámica de los procesos socioculturales, quien retoma, en algunos momentos de su trabajo teórico, el análisis lingüístico para explicar su concepción teórica metodológica. El análisis lingüístico (o la lingüística en general) consta de varias aproximaciones, y/o fundamentaciones y métodos. Se basa, por ejemplo, en la lingüística de Saussure y sus desarrollos (Trier, Guiraud, Bally) para realizar un análisis del concepto de “extensión” para discutir las formas de constitución del conocimiento humano, que sitúa siempre en un contexto histórico-cultural.⁴⁷ En Freire, *“el lenguaje es una de las expresiones más inmediatas, auténticas y concretas de la cultura” (La naturaleza política de la educación, 1990, p.179)*. Por otro lado, considera esencial darse cuenta de que *“el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación, sino además una estructura de pensamiento del ser nacional” (idem, p. 180)*.

En su vivencia y el trabajo en África, en el análisis del proceso colonial y el proceso de liberación, Freire sostiene que no existe intervención colonial que no provoque un proceso de resistencia, y que la reapropiación de la cultura africana, no constituía un problema *“meramente lingüístico, sino político e ideológico, que implica decisiones políticas [que] también implican una serie de consecuencias administrativas y económicas” (NPE, p. 179)*. *“En última instancia”,* señala Freire, *“la política lingüística, que constituye una dimensión de las políticas culturales, acabará profundizando las diferencias entre las clases sociales [y los grupos étnicos]” (idem, p. 180)*.

Otro momento en el que su trabajo supera el “objetivismo abstracto” del análisis lingüístico, es en relación al análisis de la relación entre los educadores progresistas y las clases trabajadoras y populares. Para P. Freire el problema de la sintaxis remite al problema de la estructura y organización del pensamiento. La cuestión del lenguaje, en el fondo una cuestión de clase, reviste un desafío en este punto para la práctica educativa progresista. Para el maestro brasileño, la competencia y la coherencia del educador progresista se revelan en la construcción de una relación de sensibilidad, comprensión y respeto de la estructura y

⁴⁷ Paulo Freire. (2001) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.

expresión del lenguaje popular, de la construcción de una relación dialógica entre éste y el llamado “patrón culto”, cuyo conocimiento debe suponer un instrumento más para luchar contra la dominación (*Política y educación*, pp. 61-62).

4.3.3.3 Dialéctica, conciencia, subjetividad y poder.

La concepción dialéctica de la realidad y la conciencia le permite a Freire, en mi opinión, anticipar algunas vías de reflexión del trabajo psicosocial que serán posteriormente desarrolladas.

A) La construcción de una PL en Freire sugiere atender a las características concretas del contexto en que se desarrolla la acción cultural, como a la dirección y contenidos del proceso histórico que constituyó el momento presente, del que simultánea y contradictoriamente se parte y se distancia para conocerlo y transformarlo. El concepto de *cultura del silencio*, que guarda una relación dialéctica con dos dimensiones temporales: la del pasado colonial de Latinoamérica, que constituye al mismo tiempo memoria histórica e “inconsciente colectivo” y las de “las condiciones objetivas de una realidad opresiva”, mantenidas y legitimadas “mediante los mitos que sustentan el poder de los grupos y clases dominantes”. En relación a ambas, Freire se refiere a *los procesos colectivos de constitución y transformación de los procesos subjetivos y la subjetividad*. Al insistir de forma reiterada en la necesidad de pensar la historia como posibilidad y no como determinismo, se abren interrogantes sobre las formas de construcción y los procesos colectivos en que históricamente se configuraron las formas actuales (y en las que pueden rastrearse formas pasadas) de la subjetividad de los individuos, grupos sociales, comunidades y pueblos. Por ejemplo, la re-interpretación colectiva de lo que significó la conquista europea de América y su balance desde la perspectiva de los descendientes de aquellos que la sufrieron de forma directa, los pueblos originarios. Puede constatarse el desarrollo y cristalización de esta tendencia en la emergencia y combatividad de los pueblos originarios en AL, que con gran creatividad y un notable grado de autonomía desarrollan procesos socioculturales y de organización sociopolítica más visibles desde la década de los 70`s.

Por otra parte, el conocimiento del mundo (presente) requiere de vías e instancias para la reflexión colectiva de las ideas, tradiciones, códigos y comportamientos que atraviesan las distintas esferas de la actividad humana y que, sedimentados en la historia social, constituyen simultáneamente factores de conservación y cambio (lo que depende en buena medida de la situación histórico-concreta) del mundo como lo conocemos (o es conocido).

Pero si en la perspectiva de Freire, cualquier forma de dominación requiere por una parte aceptar, recrear e instrumentar dichos productos sociales para su legitimación, dicha instrumentalización constituye tan sólo un aspecto de la elaboración de una visión del mundo que un grupo o clase dominante propone para el conjunto social. La situación concreta, objetiva, de dominación y opresión constituida históricamente requiere no sólo la recreación de determinados mitos, y la neutralización de hechos o acontecimientos que los pongan en duda, sino, ante todo, de la recreación adecuada de las apariencias necesarias para una forma determinada de dominación (Scott, 2000). La “cultura del silencio”, o el silencio o aquiescencia que los grupos y mayorías populares parecen otorgar a las élites, confirmando la apariencia de la hegemonía ideológica, puede resignificarse ampliando el estudio de las relaciones de poder a las prácticas cotidianas que se verifican detrás de la arena pública. El esbozo de una propuesta más completa en ese sentido la constituye el estudio de James C. Scott *Los dominados y el arte de la resistencia*, pero algunas de esas nociones aparecen ya en escritos como *Política y Educación* y *Pedagogía de la autonomía*.

Pienso que la toma de la palabra en los “círculos de cultura” u otros esfuerzos de alfabetización-educación representaba (o posibilitaba) una ruptura con los mitos y la visión del mundo de los grupos dominantes y una nueva comprensión del *carácter inconsciente de las determinaciones y los condicionamientos sociales*, al tiempo que la elaboración de un nuevo posicionamiento del sujeto frente al mundo del que forma parte. Sin embargo, la concientización entendida estrictamente como “desvelamiento de la realidad opresiva” agota su sentido en las condiciones en que los grupos oprimidos han ubicado con certeza las razones objetivas de su situación, que continúa reproduciéndose en la medida en que el poder al que se enfrentan tiene aún otros recursos a su alcance.

B) Bajtín y Freire.

¿Existe alguna relación entre las concepciones de la conciencia de M. Bajtín y Freire? Antes de explorar algunas hipotéticas similitudes, repasemos algunos detalles de su formación y vida. Recordemos que ambos autores abrevan, en el curso de su formación intelectual, en la vertiente de un marxismo que da amplitud, profundidad y relieve a la dirección y el carácter de sus reflexiones. Por otro lado, sin ser practicantes, ambos participan, a lo largo de su vida, de una cosmovisión religiosa que no parece mellar el carácter crítico de sus indagaciones. Hasta donde sabemos, no hay referencias o indicios de intercambios o conocimientos entre estos autores. Sin embargo, son impresionantes algunos paralelismos entre algunas de sus definiciones, conceptos e ideas, perceptibles más allá de la composición temática, el estilo o la sintaxis de sus respectivos escritos. Entre ellas podemos mencionar la relación estudiada

entre la ideología y la conciencia, la definición de la conciencia como producto y expresión del intercambio social y comunicativo, el énfasis en las características concretas y particulares (es decir, el papel determinante de las variables espacio-tiempo) de los procesos de constitución de la conciencia, el pensamiento y el lenguaje.

En el carácter eminentemente dialógico del enunciado de Bajtín (*El problema de los géneros discursivos*) me parece encontrar una enorme correspondencia con el entramado teórico-práctico de Freire y dentro de él, con la centralidad que la instauración o construcción de una situación dialógica tiene en cualquier nivel de la práctica político-pedagógica. En Bajtín el enunciado como unidad comunicativa concreta es *“un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y no puede ser separado de los eslabones anteriores que lo determinan por dentro y por fuera.... (...) pero también está relacionado con los eslabones posteriores de la comunicación discursiva”*. Para Bajtín como para Freire, cuya concepción de la conciencia no es la de “algo” a la espera de ser llenado por “los otros”, *“el hablante espera desde el principio [la] contestación [de su pensamiento] y su comprensión activa. Todo el enunciado se construye en vista de la respuesta”* (*Estética de la creación verbal*, p. 283). Es en esta coincidencia (en el sentido etimológico de co-incidir, y no como “mera causalidad”) que Freire postula que enseñar exige respeto a los saberes de los educandos y rechaza cualquier forma de discriminación (incluyendo la lingüística), demanda de las fuerzas y actores progresistas reconocimiento y asunción de la diversidad cultural, y respeto a la autonomía y dignidad del ser del educando (*Pedagogía de la autonomía*).

C) El poder en Freire y Foucault

También queremos destacar, en este análisis, la relación que pensamos existe entre las concepciones dialécticas del poder en Freire y Michel Foucault. Antes de desarrollar este breve apartado, hemos de aclarar que teniendo en cuenta las diferencias entre las sociedades que son objeto de su análisis (que es la relación contradictoria del centro y la periferia en el sistema-mundo capitalista), así como las diferencias derivadas de los mecanismos y relaciones de poder/saber y dominación, hemos de señalar la convergencia de las críticas de ambos autores a los determinismos estructurales e individuales. Habiendo discutido algunas de las ideas de Freire sobre el poder en el capítulo tres, señalamos tan sólo algunas de las intuiciones y reflexiones en la dirección que hemos señalado.

En la perspectiva de Freire, la de-construcción del poder hegemónico y la construcción de un poder alternativo por parte de los grupos oprimidos se plantea simultáneamente y, ante todo, como una tarea político-pedagógica. En ella concurren la crítica a la noción de la conquista

del poder estatal como condición *sine qua non* para una transformación social y la crítica a la visión *exclusivamente* negativo-represiva del poder que encontramos también en escritos de Michel Foucault. De esta crítica se desprende la argumentación en torno a la importancia de la construcción del propio poder de los sujetos socioculturales, cuya diferencia esencial radica en: a) que emplaza al reconocimiento del poder existente en todas las relaciones sociales y esferas de la actividad humana y a la construcción de un poder social constituido por criterios y procedimientos éticos y colectivos; b) que este poder puede constituirse como un poder, no *sobre* las cosas y las personas, sino como un poder-hacer que implica una acción consciente y colectiva, en el marco de las propias posibilidades y recursos. Es posible que a ello (o a algo parecido) se refiera Freire cuando afirmaba: *“Puesto que me interesa y creo que la subjetividad y la conciencia poseen un rol vital en la construcción de la historia, pienso que lo importante no es tomar el poder, sino reinventarlo”* (NPE, p. 175). En este sentido y retomando las definiciones de poder se puede proponer que el desarrollo de la conciencia crítica vendría a ser, el proceso de auto-constitución de nuevas subjetividades y saberes de los sujetos, individuales y colectivos, en el curso de los procesos de cambio personal y colectivo en que se comprometen y participan, como la constitución y auto-regulación de las propias prácticas de saber y de poder.

4.3.3.4 Considerando los marcos (y por lo tanto, los condicionamientos) en que se desarrolló la labor de Freire, podemos pensar que fue capaz de:

A) Trascender o romper con el esquema asistencialista de trabajo a que podía haberse restringido su labor de alfabetización en Brasil, en el marco del régimen de tipo “populista” que encabezaba João Goulart. Como afirman Hilda Varela y Miguel Escobar: *“La alfabetización liberadora de Freire surge como una contradicción en el seno del régimen, como vivo ejemplo de que la organización política, esencial para la lucha (...) no puede ser acrítica ni idealista, sino [que debe] partir de lo históricamente posible, aprovechando los espacios de lucha viables, para abrir caminos hacia la transformación”* (Introducción a *La importancia de leer y el proceso de liberación*, 1984, p. 11, subrayado nuestro).

B) Trascender la formulación filosófica que dio sustento a la *Pedagogía del Oprimido*, que reúne tradiciones filosóficas del mundo occidental (marxismo, existencialismo, cristianismo, fenomenología, dialéctica hegeliana), en la dirección de un pensamiento que se vuelve cada vez más concreto, como puede advertirse en la evolución de sus escritos.

C) Por último, hemos de reiterar la no-burocratización y los cambios democráticos en la red escolar en Sao Paulo que impulsó Freire, mostrando la posibilidad, desde la esfera

gubernamental, de abrir espacios para la participación y el cambio social *desde abajo*, entendido como **una posición lógico-metodológica**, y no **en su exclusiva definición económica o social**.

D) Trascender *algunos* de los límites ideológico-prácticos del cristianismo. En este sentido nos preguntamos: ¿Sigue siendo vigente, válida y necesaria una Teología de la liberación o es posible y necesaria una liberación sin teología?, e intentamos una

4.3.4 Valoración crítica de las fuentes teológicas del pensamiento de Freire.

Antecedentes. Las aportaciones de la Teología de la Liberación

La Teología de la Liberación constituye, a partir de la década de los 70's, un acercamiento sin precedentes entre las orientaciones progresistas y revolucionarias de las luchas anticoloniales y de liberación nacional-popular y amplios sectores de la población creyente en América Latina. Según González Casanova: *“La Teología de la liberación es el máximo esfuerzo de desacralización del poder establecido y de sus prácticas de legitimarse con las creencias y la fe de los pueblos. Exige el respeto al dogma; también al derecho a la “opción por los pobres” por parte de sacerdotes y creyentes. [...] Exige considerar en términos puramente científicos la validez y aplicabilidad de las teorías sociales”* (González Casanova, 2002, p. 15). Desde nuestra posición nos parece indiscutible, no sólo la influencia que han tenido Frei Betto, Camilo Torres, Hélder Cámara, Ernesto Cardenal, Martín-Baró, entre muchos otros, en tanto teólogos comprometidos, sino sobre todo la aportación de los millares de militantes cristianos y católicos que aportaron su conocimiento, su trabajo, su compromiso, su energía creadora e incluso su vida en los procesos de cambio junto con su pueblo.

Las fuentes ideológicas de la Teología de la Liberación

1. La doctrina social de la Iglesia. Pero el pensamiento de Freire se nutre de una tradición religiosa que busca renovar un compromiso humanista, en una suerte de “vuelta” a las fuentes originales del pensamiento cristiano. Este “compromiso renovado” supone enfocar “los temas sociales” que han sido dejados de lado, tales como la miseria material y espiritual, la injusticia, la desigualdad social, entre otros. Este ha sido el objetivo de la Doctrina social, formulada principalmente en los papados de León XXIII y Pío XI, que es, en el siglo XX, el principal instrumento a través del cual la Iglesia ha buscado continuar presente en la vida de los pueblos, en medio de lo que algunos autores denominan como el “proceso de secularización del mundo moderno”. Este proceso corre paralelo a la propia crisis de la Iglesia como institución social, que se hace visible con más claridad en el momento de crisis del sistema-mundo a que se ha hecho referencia en esta investigación. Esta crisis se manifiesta en la creciente incapacidad de la Iglesia de explicar y situarse frente a los

fenómenos sociales y culturales que el progreso científico y el desarrollo y expansión de las relaciones de producción capitalistas habían creado. El concilio de Medellín marca un punto de inflexión en la formulación de una doctrina que asume de forma explícita su papel sociopolítico en este contexto. Pero, al mismo tiempo, el concilio de Medellín tiene como fuente ideológica la Doctrina Social, que asume y legitima las premisas básicas de reproducción del mundo capitalista. Es preciso considerar, sin embargo, que son precisamente la gestación y dinámica de los procesos sociales de ruptura y conflicto con el orden social existente (léanse los movimientos socialista y de liberación nacional) los que forman parte de la disminución de la influencia social de la iglesia. Las investigaciones en diferentes ámbitos regionales de México durante la década de los 70's y los 80's (Istmo de Tehuantepec y Chihuahua) permiten suponer que *“ante [los movimientos sociales], hay en la Institución un intento constante de adaptar y readaptar sus medios y sus fines para conservar o incrementar su presencia en todos los ámbitos sociales. Su intervención, como agente activo, en los movimientos sociales ha sido una de las formas de lograrlo, y a la vez ha redundado en un impulso y fortalecimiento de dichos movimientos”* (Muro González, 1994, p. 11).

2. Las influencias de Freire: Teilhard de Chardin y Hélder Cámara.

En diferentes ocasiones, Freire mismo apunta a las influencias de Pierre Teilhard de Chardin y el obispo Hélder Cámara en el desarrollo del concepto “concientización”. Analizaremos primero el trabajo del filósofo, teólogo y antropólogo francés, quien desarrolló una complicada teoría de la evolución humana y se convierte en una importante referencia cuando a mediados del siglo XX la tarea de restañar y reducir las diferencias y abismos que se han abierto entre la comprensión moderna del mundo y la idea de una entidad Creadora de todo lo existente (Dios) es una necesidad vital para las instituciones y jerarquías eclesiásticas.

¿Cómo se plantea este problema T. De Chardin? En su obra *Ciencia y Cristo* (1968), T. De Chardin nos dice: “El Mundo actual –en la medida que yo lo comprendo—no es radicalmente incrédulo o arreligioso. Pero su facultad natural de adoración ha derivado hacia un objeto, el Universo, que le parece estar en oposición con el Dios cristiano” (La incredulidad moderna, en *Ciencia y Cristo*, p. 137). Su opinión se apoya en su premisa de que “el estudio científico del mundo (por ser esencialmente analítico) nos hace marchar en principio en sentido inverso a las realidades divinas” (Análisis y síntesis, en *Ciencia y Cristo*, p. 44). Cabe reconocerle, hasta aquí, la distinción (o más precisamente, oposición) existente entre el dogma y el pensamiento analítico. Pero T. De Chardin tiene claro su objetivo y asevera que “esta misma penetración científica de las cosas nos hace volvernos y nos lanza, por su prolongación natural, hacia el Centro único de las cosas, que es Dios nuestro Señor” (ídem). En el entorno convulso de la Europa de los años 30 del siglo XX, este “hombre de

ciencia” afirma: “[...] ¿Queremos que los hombres vuelvan a Dios, impulsados por esa misma corriente que parece apartarnos de Él? Abramos ampliamente nuestro espíritu y nuestro corazón a las aspiraciones nuevas, para tomar posesión de ellas y, a continuación, para cristianizarlas” (La incredulidad moderna, en *Ciencia y Cristo*, p. 140).

Teilhard de Chardin aporta de este modo una solución tanto en el terreno ideológico como en el práctico, indicando el sentido general en que deberían desenvolverse los agentes de la Iglesia, en el contexto de las bruscas y continuas transformaciones de “el breve siglo XX”. ¿Pero a qué clase de mundo aspira esta síntesis nueva entre la Fe y el Progreso? ¿A qué tipo de sociedad aspira la visión renovada de la Iglesia, o más específicamente, este espíritu renovado que anuncia T. De Chardin? En síntesis, propone recuperar, “*el sentido democrático de los derechos de la persona; la visión comunista de las potencias de la Materia; y el ideal fascista de las minorías selectas organizadas*” (Salvemos a la Humanidad. Reflexiones sobre la crisis presente, en *Ciencia y Cristo*, p. 168). Pero lo que pareciera irreconciliable adquiere un significado preciso en esta inquietante afirmación: “*En el campo que quiere abarcar [el fascismo], sus construcciones satisfacen, más quizás que otras, las condiciones que reconocimos como fundamentales para la ciudad del porvenir. [...] El Fascismo representa posiblemente una maqueta, bastante lograda, del mundo de mañana [...]*” (*idem*, p. 166). La afinidad entre las corrientes integristas del catolicismo y el fascismo es bien conocida. Aun así, no podemos evitar la sorpresa cuando descubrimos que el obispo Hélder Cámara, por su parte, militó en su juventud en las filas del movimiento integrista que en Brasil simpatizaba con el fascismo internacional.

3. La crisis de la Teología de la Liberación.

La presencia de la Iglesia católica en los movimientos sociales que denuncian el orden social vigente ha sido notoria. Tal vez debido a esta contradicción es que “[...] *Ha sido objeto de fuertes persecuciones por las altas jerarquías eclesíásticas aliadas al poder establecido y a los intereses dominantes.*” (González Casanova, 2002, p. 15). Sin embargo, la falta de crítica sobre las fuentes ideológicas de la Teología de la Liberación, que deriva en un sostén de las instituciones fundamentales de las relaciones sociales capitalistas, así como la derrota o la contención político-militar de experiencias y movimientos a los que estaba asociada han resultado en una relativa pérdida de credibilidad y una fuerte crisis interna. La corporativización de sus estructuras o el elitismo de algunos de sus portavoces, la han colocado en una situación de desventaja frente a otras expresiones doctrinarias.

Quienes se enfrentan desde la Iglesia a la tarea de elaborar un balance autocrítico sobre la teología de la liberación, consideran dos premisas fundamentales. En primer lugar, La cuestión no es tener o no una “opción por los pobres”, lo que implica una teología “para” los

pobres. La cuestión central pasa por desarrollar una teología “desde” los pobres, lo que quiere decir: asumir la situación, el sufrimiento y la vida de estas personas, de los parias, de los excluidos. En segundo lugar, lo importante, ante todo, no es modificar “los contenidos” de la teología, sino “el método teológico” en cuanto tal (*Los pobres y la teología. ¿Qué queda de la Teología de la Liberación?*, 1998, pp. 370-376).

4. La religión y un proyecto-proceso de democracia para todos

El pensamiento religioso es un producto social, parte de la cultura de los pueblos (Kosik). Desde los tiempos de las sociedades tribales, la religión o las funciones religiosas han constituido un pilar fundamental de la organización económico-social y de la cosmovisión que sostiene unida a cualquier formación social. La formación de una casta sacerdotal o religiosa ha estado ligada a la apropiación, por parte de una minoría, de la riqueza social que produce el conjunto de una determinada población.

Aún así me inclino a pensar que la religión carece de un sentido unívoco y fijo. Pienso que todo proceso de cambio en un sentido liberador debe tomar esto en cuenta, y actuar en consecuencia. La formación y presencia de las comunidades eclesiales de base en procesos de organización sociopolítica en todo el continente latinoamericano es hoy una realidad y requiere ser considerada en vistas de la posible articulación de sus demandas y reivindicaciones con las de otros sectores o grupos sociales. Como señala González Casanova (2002, p. 16): “*El concepto [que requiere ser pensado como proyecto y como proceso simultáneamente] de democracia no excluyente, de democracia para todos, combina la necesidad de participación de los pueblos con una defensa del pluralismo ideológico, cultural, ético, político y religioso*”.

Pienso que dos condiciones, entre otras muchas, destacan frente a la posibilidad de esta articulación: la *continua problematización* de la visión religiosa del mundo, por parte de los sectores laicos o no-religiosos involucrados y por otra parte, que este proceso contemple siempre el establecimiento y creación de un diálogo abierto y comprometido en la búsqueda de los intereses generales.

4.3.5 Universalidad de la PO: la pedagogía liberadora como hecho histórico.

Al tratar de justificar la propuesta de la PO como un hecho histórico, nos preguntamos sobre los “rasgos” de universalidad que pudiera contener. Ante todo, tengamos presentes algunos hechos:

- 1) La crítica posmoderna ha criticado sin cuartel los discursos universales y homogeneizadores, revelándolos, en algunos casos, como piezas fundamentales de las prácticas coloniales y neocoloniales y la invasión cultural occidental. Pero el discurso posmoderno ha proclamado también la dislocación de los “grandes relatos” que podían sustentar el ideal de una transformación emancipatoria de la especie humana.
- 2) El desmoronamiento del proyecto de la Ilustración, de la concepción del progreso lineal de la civilización de historia, del papel otorgado a la razón (científica) en el progreso humano, así como la pérdida de la fe en la inevitabilidad de la prosperidad, la igualdad y la libertad para todos, son algunos de sus principales resultados. En algunos de sus escritos, el sociólogo Immanuel Wallerstein considera a este proceso como el derrumbe del liberalismo como ideología, que constituyó la geocultura dominante en el período 1848-1945.⁴⁸
- 3) El discurso posmoderno puede ser visto, en retrospectiva, como un período de transición cultural y de rearticulación de los sistemas de ideas y saberes de la civilización occidental capitalista, correspondiente al proceso de reestructuración del sistema-mundo capitalista de finales del siglo XXI, conocido como “globalización neoliberal”.
- 4) Esta transición y rearticulación afectó también los procesos de producción e intercambio del conocimiento científico que juegan un papel tanto en las condiciones y métodos de reproducción y acumulación de capital, como de aquéllos que tendencialmente se oponen a este sistema.
- 5) La PO, en tanto puede ser comprendida como fenómeno social, portador de determinada historicidad y como elemento de un determinado conjunto (Educación Popular), reivindica el carácter concreto y particular, histórico y contingente, de: a) la práctica e investigación educativa, no sólo del método sino de los contenidos del aprendizaje; b) la práctica e investigación científica, así como la intervención técnico- científica; c) la práctica político-pedagógica y la investigación sociopolítica; d) las formas y pautas de dominación específicas, geográficas, sectoriales y de clase y que se articulan en un sistema histórico-social determinado; e) las formas de resistencia de las clases populares, que no sólo se muestran de forma clara y abierta en su organización y movilización, sino que, siguiendo a Freire, pueden encontrarse “*en sus fiestas, danzas, juegos, leyendas, devociones, miedos, semántica, sintaxis y religiosidad*” (*La importancia de leer y el proceso de liberación*, p. 54).
- 6) Es necesario volver a tomar en cuenta, las múltiples aportaciones y la difusión que durante la década de los 70’s y 80’s, conforman y dan continuidad al “conjunto de variantes que hoy se denomina “Educación Popular” (González Casanova, 2002) y, por otro lado, los variados y sistemáticos intentos de recuperación, asimilación y esterilización de que han sido objeto estos desarrollos, como discutiremos posteriormente.

⁴⁸ Immanuel Wallerstein (1999). *A left politics for the 21st century or Theory and praxis again*. Sección “Papers” en www.binghamtom.edu).

Considerados estos “hechos” ¿cómo podemos hablar de universalidad de una determinada propuesta? Pienso que ello es posible básicamente por dos razones:

1) Creo que la profunda “lectura” del mundo que realizó Freire en contexto **muy** específico, posibilitó la puesta en relieve de ciertas claves de interpretación general, comunes a la experiencia y la condición de los seres humanos, en medio de la enorme diversidad de contextos, situaciones y formas en que los seres humanos vivimos, pensamos, sentimos y actuamos.

2) La pedagogía liberadora resulta de una “lectura “compartida” dentro de ciertos sectores sociales, en los que existe la necesidad vital de concebir y practicar una educación que cultive el potencial creativo, la potencialidad crítica y la capacidad, exclusivamente humana, de transformar el mundo mediante su actividad, y no sólo de encajar o adaptarse a él. Por otro lado, la resonancia universal de la obra de Freire se debe precisamente a que forma parte de desarrollos, experiencias e inquietudes que desde otros tiempos y en otros lugares venían gestándose.

4.4 Búsqueda de alternativas: Freire en la actualidad y la construcción de un mundo más humano.

¿Qué de las tesis y planteamientos de Freire han sobrevivido? ¿Qué aportes se reconocen? ¿Quiénes y cómo lo retoman? ¿Existen elementos prácticos que valoren o evalúen los aportes teóricos de Freire? ¿Existen elementos de la práctica de Freire recuperados críticamente en otros contextos? En este último apartado, orientamos nuestra investigación y reflexiones en torno a dos interrogantes. La primera de ellas es: ¿Existen elementos de la realidad contemporánea que justifiquen o reconozcan alguna aportación teórico-práctica de P. Freire? La segunda interrogante sería: ¿existe alguna relación entre la propuesta de Paulo Freire y la acción o el discurso de los movimientos sociales de finales de siglo?

En relación a la primera interrogante considero que, pesar de lo mucho que haya cambiado el mundo en los últimos 40 años, podemos partir de la permanencia, conservación y transformación, en todo el mundo, de estructuras sociales jerárquicas, polarizadoras y excluyentes, que han adoptado, en algunos casos, (sobre todo en el mundo occidental) procedimientos formales de democracia representativa liberal y que han desarrollado e incorporado también nuevas formas de dominación, coerción, control y sometimiento.

Por otra parte, la orientación explícitamente dialógica de las ciencias sociales en general y en algunas vertientes de la práctica educativa en la actualidad, así como el interés (al parecer creciente) que suscita la obra de Freire en diversos campos de conocimiento. Con la teoría de la acción comunicativa de Jurgen Habermas, se inició una orientación de las ciencias sociales hacia razonamientos comunicativos. A partir de entonces, científicos sociales de relevancia internacional (Beck, Giddens, Touraine) comenzaron a proyectar su trabajo en esa dirección. Freire, sin embargo desarrolla una teoría de la acción dialógica más de una década antes de que Habermas publicara la teoría de la acción comunicativa (Ramón Flecha, en Araujo Freire, 2004). Renate Zwicker-Pelzer señala también orientaciones teóricas o conceptuales, paralelas al trabajo de Freire, en otros campos de conocimiento. Menciona a Paul Watzlawik en el área de comunicaciones y Gregory Bateson en el campo del aprendizaje, y las orientaciones dialógicas de terapia y consulta desarrolladas por Virginia Satir, Fritz Perls y Carl Rogers (*ídem*). Venicio A. de Lima señala que, fuera de Brasil, más allá del campo educativo, Freire ha sido (y es) estudiado en las áreas de filosofía, servicio social, teología, lingüística. Posteriormente, se revelaría el potencial teórico de sus ideas en el estudio de la comunicación y la cultura (*ídem*).

Finalmente, el debate contemporáneo sobre la educación de calidad y la educación para todos,⁴⁹ las transformaciones recientes y pendientes de los sistemas educativos y la urgente necesidad de discutir en todos los ámbitos de la sociedad las relaciones entre educación, democracia y trabajo, nos lleva a considerar la vigencia de algunas de las aportaciones de Freire pero, sobre todo, a reiterar la necesidad de discutir críticamente sus aportaciones.

Paulo Freire y la construcción de lo nuevo: Freire en los movimientos sociales latinoamericanos.

Para responder a esta interrogante requerimos partir de la posición de Freire frente al “marxismo” ortodoxo y los “nuevos” movimientos sociales. En todo momento, destaca el trabajo y la reflexión de P. Freire como parte del movimiento renovador del marxismo, surgido con fuerza después de la muerte de Stalin.

Al centrar una parte importante de sus críticas en los rasgos autoritarios de la práctica política y educativa, Freire percibe algunas de las inconsistencias y equívocos que la importación del “marxismo-leninismo” arrastraba. El énfasis teórico y práctico en la participación cada vez más consciente y protagónico de las mayorías populares genera una serie de contradicciones

⁴⁹ Pablo G. Casanova (2000). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.

con el papel que debería jugar una “vanguardia revolucionaria”. Freire no niega nunca la importancia de la emergencia y la existencia de un liderazgo revolucionario dentro de un proceso de transformación social radical, pero el análisis dialéctico-crítico lo lleva a confrontarse con algunas de las premisas que sostienen al leninismo como práctica teórica y organizativa.

El desprecio por la lucha social real de la *Vieja Izquierda* hacia las acciones que desarrollaron los movimientos sociales a partir de la década de los 80's, que en su práctica dejaron de orientar su acción hacia la toma del poder del Estado, no fue compartida por Freire, quien sin embargo no hacía eco tampoco de una ingenuidad acrítica hacia las formas nuevas de organización social que entonces comenzaban apenas a mostrar algunos de sus rasgos.

Al proponer una relación entre la temática que trabajó Paulo Freire y los movimientos u organizaciones que cuestionan o luchan contra el sistema social capitalista, requiero hacer, cuando menos, tres aclaraciones:

1) No pienso que exista una correspondencia estricta o lineal entre los planteamientos de Freire y algunos de los ejes políticos, organizativos, o temáticos de estos movimientos. La reflexión de Freire sobre los movimientos sociales, al menos en la bibliografía revisada, muestra apenas una preocupación y una incipiente reflexión sobre el carácter y/o el desarrollo de estos movimientos frente al complejo escenario de fin de siglo.

2) En ningún momento planteo que los movimientos sociales y u organizaciones siguen las pautas de reflexión desarrolladas por Freire o, en cualquier caso, las de ningún estudioso o científico social. La dinámica de la realidad social, al no estar predeterminada ni preestablecida sólo puede, en determinados casos, conocerse, con diferentes grados de certeza (y en esto los marcos de interpretación juegan un papel decisivo), a la realidad compleja, contradictoria y cambiante de la constitución interna de un movimiento social o de la dinámica entre éste y el Estado y otras expresiones socioculturales y fuerzas sociopolíticas dentro de cada sociedad.

3) Es necesario reiterar que las premisas, datos e interpretaciones susceptibles de constituir elementos de esta determinada interpretación, en las que las fuentes de información, los recursos y mis propios marcos interpretativos, son por supuesto objeto de debate político y académico abierto y constructivo.

En este punto deseo subrayar el carácter incompleto de estas reflexiones e hipótesis, formuladas en el curso de esta investigación. Debido a ello, y para facilitar la exposición de

estas ideas presento un cuadro, bastante esquemático por cierto, de los temas en los cuales me parece que existe *cierta* convergencia.

Pienso (o me ha parecido percibir) que algunos de los planteamientos que recorren la obra de Freire, leídos de forma abierta y crítica, pueden hallarse en el discurso y la práctica de algunos de los más importantes y actuales movimientos y/o tendencias antisistémicas⁵⁰ en el continente latinoamericano. Al hacer esta afirmación estoy pensando sobre todo en el Ejército Zapatista Liberación Nacional (EZLN) de México, el Movimento Sem Terra (MST) en Brasil y el movimiento indígena boliviano (MIB) y el proceso de organización sociopolítica que plantea la Sexta Declaración de la Selva Lacandona. Ésta última no es incluida en el cuadro que a continuación presentamos.

⁵⁰ Por *antisistémico* entenderemos, en un sentido muy restringido, aquellos movimientos, organizaciones y tendencias que se oponen explícitamente a las relaciones de acumulación y apropiación de tipo capitalista.

CUADRO 1. Esquema de convergencia de temáticas en Freire y movimientos sociales latinoamericanos

	Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)	Movimento Sem Terra (MST) de Brasil	Movimiento Indígena Boliviano (MIB)
Lucha por reconocimiento de la Identidad cultural	X		X
Recuperación de tradiciones, cultura y cosmovisión popular en el proceso de resistencia	X	X	X
Diversidad, pluralismo cultural y religioso	X	X	
Presencia de o relación con comunidades eclesiales de base (CEB's)- Teología de la Liberación	X	X	
Crítica al poder centralizador del Estado	X	X	X
Crítica a la conquista del poder político (vía revolucionaria o vía reformista-parlamentaria)	X	X	X
Énfasis en la construcción de Poder social	X	X	X
Auto-constitución de formas de gobierno (nuevo tipo de poder)	X	X	X
Organización sociopolítica como proceso pedagógico	X	X	
Importancia concedida a la relación dialógica entre "bases" y "liderazgo"	X	X	X
Convergencia multiétnica	X	X	X
Convergencia de los ejes de clase, etnia, género	X	X	
Creación de instancias y espacios de educación propios	X	X	X
Fuerte tendencia autonómica	X	X	X
Propuestas de alianzas con distintos sectores sociales	X	X	X
Formas alternativas y "contextuales" de organización sociopolítica.	X	X	X

De existir elementos que sustentaran esta apreciación, me parece que sería interesante releer críticamente a Freire para plantear los complejos problemas del papel de la educación en los procesos de cambio social y la especial importancia de lo que existe de específicamente pedagógico que se encuentra de hecho presente en la constitución y despliegue de los sujetos y movimientos sociales que actualmente contestan al orden sociopolítico y económico cultural imperante.

CONCLUSIONES: PALABRA, ACCIÓN Y REFLEXIÓN EN EL CONCEPTO DE CONCIENCIA EN PAULO FREIRE.

¿Por qué una investigación sobre (el concepto de) la conciencia humana y por qué una investigación en torno al pensamiento de Paulo Freire? ¿Qué puede interesarnos, qué puede decirnos la reflexión de Freire sobre la conciencia a casi 40 años que aún pudiera ser relevante para el mundo actual?

Es evidente que el mundo y el (o los) lugar(es) específico(s) desde los que Freire formuló su pensamiento han cambiado, y mucho. Sin embargo, el mundo contra el que Freire luchó, y las razones que lo impulsaron en su labor vital, permanecen en lo esencial. Nos referimos al orden social, económico, político y cultural existente, fundado en la explotación del hombre por el hombre y en la articulación de este proceso histórico con variadas formas de dominación y opresión (González Casanova, 2002).⁵¹ ¿Pero qué ha cambiado en el mundo desde el tiempo de Freire? Según Raquel Gutiérrez Aguilar: *“Las condiciones han cambiado, tanto en lo que hace a la estructuración y funcionamiento del mundo capitalista reorganizado en la globalización de las exigencias del capital como en lo referente a la experiencia de resistencia, lucha y la conciencia de los pueblos”*.⁵²

⁵¹ Pablo González Casanova, Neoliberalismo de guerra y pensamiento crítico. *La Jornada*, 13/09/2002.

⁵² Según Raquel Gutiérrez Aguilar, “hay cuando menos tres elementos abstractos que permiten entender la lógica interna de la contemporánea ofensiva general del capital contra el trabajo que toma el nombre de neoliberalismo: i) Por un lado, el neoliberalismo ha sido una ofensiva política y económica en toda la línea contra la población trabajadora de todos los países de América Latina. Con el neoliberalismo se ha establecido una nueva forma de “uso de la fuerza de trabajo” basada en su más radical depreciación, en su ampliación bajo modalidades anómalas e informales, [...] en una sistemática y permanente pelea por imponer condiciones inadmisibles para el uso de la fuerza de trabajo y es, en este sentido, una continua acción de sometimiento de la capacidad de trabajo. ii) El neoliberalismo ha consistido, también, en una gigantesca acción de despojo, de acaparamiento y monopolización de la riqueza social acumulada por generaciones. La ola de privatizaciones de empresas estratégicas de petróleo, energía eléctrica y agua anteriormente públicas, de la seguridad social y los fondos de pensiones, de la tierra y los servicios en todos los países de América Latina, con sus variantes locales de “capitalización”, “apertura de mercados” o directamente entrega al capital transnacional, es la forma como se ha llevado a cabo el saqueo. iii) Además, el neoliberalismo ha ido de la mano con el desmantelamiento de las estructuras sociales que garantizaban la posibilidad de ejercicio de determinados derechos colectivos anteriormente reglamentados y que habilitaban ciertas formas de participación política, a través de los cuales no sólo se garantizaban algún nivel de participación social en el conjunto de la riqueza social sino que también, jugaban un papel en la posibilidad de los distintos segmentos sociales de influir en las políticas nacionales. A través de una sistemática destrucción del tejido social, el neoliberalismo ha buscado convertir a la sociedad en un conjunto controlable de ciudadanos aislados, manipulables e impotentes, concordantes con los planteamientos básicos de la democracia liberal formal. Tal destrucción e impotenciación ha ido paralela a innumerables esfuerzos de contención legal de la protesta, de limitación de los derechos de participación política -por la vía de la partidización de la sociedad- y de criminalización de la lucha social que pueden rastreadarse en las distintas leyes de “seguridad” y reformas políticas promulgadas en casi todos nuestros países en los últimos 10 años. Así, estas son las cuestiones que considero centrales para entender el significado de la ofensiva neoliberal: sorda guerra por imponer cierta forma de uso de la fuerza de trabajo, acaparamiento y despojo de la riqueza social acumulada y vaciamiento y anulación de la

Por otra parte, hoy es completamente tangible la posibilidad de un cambio irreversible en las condiciones climáticas planetarias debido a la actividad industrial y los modelos y tendencias actuales de “desarrollo” y consumo capitalista. Es en este contexto general (que es el marco general de cualquier tipo de actividad académico-científica) que nos preguntamos por la conciencia desde la perspectiva de la psicología social.

La psicología institucional afina en el momento actual su papel como instrumento de control social, contribuyendo a la dominación de las conciencias (aunque en ocasiones pretenda hacerlo de buena fe), en general investigando cuestiones sin ninguna relevancia social, o bien perdiéndose en soluciones asistencialistas y cosméticas; contribuyendo a “suavizar” o “cientificar” la explotación laboral o colaborando de forma cada vez más abierta con la manipulación socioemocional e individual a través de la mercadotecnia y la comunicación social, y en formas cada vez más perversas y “eficaces” en la implementación de la guerra psicológica y el terrorismo de Estado. El uso del conocimiento y de técnicas psicológicas en la represión y control social, el uso y manipulación “científica” de los aspectos científicos de las emociones, está a la orden del día y en constante desarrollo.⁵³ Un momento importante del trabajo de Freire es que apunta, junto con autores que provienen de perspectivas tan distintas como Franz Fanon, Michel Foucault, Elizabeth Lira, Martín Beristáin, Wilhelm Reich, Herbert Marcuse, entre muchos otros y otros, hacia la comprensión y explicación de algunas de *“las formas en que la dominación se experimenta subjetivamente a través de su internalización y sedimentación en las necesidades mismas de la personalidad”*.⁵⁴

Pienso que en el contexto actual no es posible ni útil, en los ámbitos académico y/o político, la utilización *acrítica* de ninguno de los elementos del trabajo teórico-práctico de Paulo Freire. El descubrimiento de Freire que, en mi caso, ha posibilitado este trabajo de investigación, apunta a conocer críticamente las aportaciones y las limitaciones de los conceptos específicos o el método específico de alfabetización, así como las limitaciones y contradicciones de los procesos y experiencias educativas y culturales basadas en las premisas y propuestas de nuestro autor. Si bien la crítica sobre la falta de herramientas concretas para el proceso educativo es correcta, en mi opinión el método de alfabetización-concientización no constituye de hecho su más importante aportación.

capacidad política de la sociedad” (América Latina: notas para entender qué significa, hoy, “izquierda”. Raquel Gutiérrez Aguilar. *Rebelión* (www.rebellion.org), 16/05/ 2004.

⁵³ Para el caso de México, ver: Carlos Montemayor, “Atenco y la guerra sucia”, *La Jornada*, 13/05/06; Lidia Cacho, “La violencia del Estado contra las mujeres”, *La Jornada*, 18/05/06; *Comisión Civil Internacional de Observación por los Derechos Humanos. Informe sobre los hechos de Oaxaca*. 5ª visita, del 16/12/2006 al 20/01/2007.

⁵⁴ Henry Giroux (1990) Introducción a *La naturaleza política de la educación*, (1990), p. 21.

Por lo demás, el método requiere ser pensado siempre como una posibilidad específica de articulación de la reflexión y la acción que intenta recrear y desarrollar, en cada situación específica, un conjunto de principios generadores en los que los medios y los fines deben ser congruentes en todo momento.

El presente trabajo de investigación ha constituido propiamente un intento propio de preguntarme sobre la relación entre la teoría y la práctica en el siglo que comienza. Hemos partido de la idea e insistido en que las palabras y los conceptos cambian con el tiempo y según los interlocutores, sus contextos y sus marcos de interpretación, lo que supone intereses sociales y materiales diferenciados y contrapuestos. ¿Pero por qué volver sobre un concepto tan problemático como la conciencia? En realidad, la discusión a partir del concepto de conciencia abre, a mi parecer, varios frentes problemáticos de actualidad. Los que miramos específicamente en esta investigación son los relativos a la cuestión educativa propiamente (en el contexto de la debacle del sistema educativo nacional y su sometimiento a las necesidades de la economía capitalista), por un lado, y por otro los relativos a la relación conciencia - organización sociopolítica.

Una línea de reflexión más amplia la constituyen los retos para la construcción de una respuesta colectiva y organizada frente a la nueva ola de destrucción capitalista, situados en la posibilidad (y la dificultad) de construir espacios y articulaciones de organización y lucha que sean viables *históricamente*, que estén abiertas a la discusión y participación de las distintas expresiones socioculturales y sociopolíticas, y que respondan efectivamente a las necesidades de nuestro pueblo.

En el espacio de confrontación ideológica, política y cultural por la definición y denominación de los conceptos con que se denominan actos y realidades en su relación dialéctica, es necesario considerar, por último, los intentos de “depuración” o “instrumentación” que las élites académicas, políticas y culturales han intentado con algunos conceptos que aparecen en la obra de Freire (pero que no sólo aparecen en la obra de Freire, sino en todo nuestro entramado lingüístico-cultural). Nos detendremos brevemente en cuatro ejemplos: *diálogo*, *conocimiento concreto*, *transformación del mundo* y *concientización*, que podemos mencionar desde nuestro contexto concreto.

1) El *diálogo* se ha convertido en un elemento retórico de la clase política, entendiéndose por tal los intercambios y acuerdos entre las formaciones que integran la clase política, o bien para denominar la supuesta apertura de ésta frente a la sociedad (“disposición al diálogo”). Por otro lado, el “diálogo” ha pasado a formar parte integral de los esquemas de

contrainsurgencia, en los que se combinan dialécticamente, la guerra o el uso de la fuerza, explícita o encubierta, y las tentativas de acercamiento y negociación (Por ejemplo, en los acercamientos del gobierno federal que precedieron a la ofensiva contra el EZLN, en febrero de 1995).

2) La importancia del *conocimiento concreto*, de lo que existe de específico y particular en cada microsociedad, comunidad, región o sociedad nacional ha sido puesta de relieve por los usos que ha recibido. La Guerra de Baja Intensidad (GBI), desarrollada contra movimientos sociales y/o revolucionarios, pueblos y comunidades en resistencia, elabora sus estrategias de propaganda y desinformación, así como sus acciones “cívicas” y culturales, basándose en extensos informes y análisis de esta especificidad (Salvador Villa, 1990). Información actualizada sobre este tema puede hallarse en el Informe sobre los hechos en Oaxaca de la CCIODH (2006).

3) *Transformación del mundo*. A la visión conservadora del aprecio por la permanencia y la inmovilidad ha sucedido la visión de un mundo en cambio continuo, propia de la auténtica “revolución conservadora” que protagonizó la derecha mundial en la última década del siglo XX. En esta visión del mundo en la que la ciencia y la tecnología juegan un papel fundamental el cambio es definido como intrínsecamente “positivo”; existen, desde luego, beneficiarios y perjudicados por el cambio en forma natural y necesaria. El flujo continuo de veloces y superficiales cambios ha permitido, en buena medida, el ajuste y mantenimiento de las estructuras profundas de los sistemas de dominación.

4) La *concientización* ha sido desde sus inicios un concepto problemático y susceptible de manipulación. Algunos de tales intentos trataron de ser contestados por Freire, siendo objeto de discusión en conferencias, seminarios y ensayos. Uno de los más importantes en este sentido es “La desmitificación de la concientización” en la que expone la forma en que la concientización ha sido comprendida en ciertos sectores como un proceso puramente subjetivo e individual o como un recurso de superación o salvación personal. Posteriormente la concientización ha sido re-significada, por organizaciones empresariales y estructuras gubernamentales como “campañas de información”, que pueden ir desde campañas de salud hasta complejas operaciones políticas para justificar la agresión militar a otros países (Kreibohm, 2006).

Pero también desde las fuerzas “progresistas” o democráticas se han cometido equívocos. Expresiones como “generar conciencia”, “concientiar a la población” o “crear conciencia” vuelven en mi opinión a cometer el error de considerar “faltos de” conciencia a sus

interlocutores, quienes en realidad “poseen” una “forma distinta” de conciencia. Pienso que ese tipo de expresiones ha ido en contra de la posibilidad de formas y relaciones dialógicas en las que el respeto y el reconocimiento del diferente son cruciales para la construcción de un mundo distinto. *Dichos esfuerzos no se sitúan en un “afuera” de los sistemas de explotación, apropiación y dominación, por el contrario, la resistencia parte desde el interior de las redes sociales y relaciones de poder de las sociedades capitalistas, para las que la relación dialéctica entre diferencia forzada e igualdad forzada (Gandler, 1999) y el desprecio al otro son fundamentales en su reproducción.*

El concepto o idea, el método y el proceso de concientización, son incomprensibles si no se parte, en alguna medida, de alguna versión de la teoría de la hegemonía. Hoy es posible que dicha teoría deba ser revisada por todos aquellos interesados en promover el cambio social en un sentido democrático e igualitario, a la luz de algunas de las críticas que se le han formulado (Scott, 2000), pero también en el interés de ampliar y cuestionar sus alcances, perspectivas y premisas.

En algunos ámbitos la propuesta original de Freire de concientización es mal entendida como un proceso en el que el factor fundamental es la información. Pensado en su forma más simple, se piensa la conciencia como una función del incremento de información. A mayor información... mayor conciencia. La transformación del mundo como un problema de más información subyace en la analogía mente-computadora de que parten en buena medida las ciencias cognitivo-conductuales y tiene su correlato en la reducción del pensamiento y la emoción humana a una cuestión de regulación físico-química. Ambos enfoques conducen al vaciamiento y anulación de la subjetividad y podemos en ese sentido considerarlos como cómplices de diversas formas del pensamiento totalitario. La falsedad de la tesis concientización-información se nos muestra en la actual saturación del espacio público por la publicidad comercial y la propaganda política. La des-información, saturación y desensibilización operadas por los medios de información de masas como estrategia del poder dominante, requiere apuntar a comprender crítica y analíticamente el alcance de los mecanismos y prácticas de adoctrinamiento concretas y actuantes en nuestra realidad.

¿Podemos entender la concientización como “traer a la conciencia”? Si la acción y la reflexión se anudan en el intento de conocer críticamente la realidad, es decir, los procesos, relaciones, prácticas sociales y culturales (dentro de las que se incluyen las prácticas educativas) que sustentan y subyacen a las formas actuales de la realidad y las relaciones sociales en las que nos encontramos insertos, creo que algunas vertientes del psicoanálisis son indispensables para la comprensión de la dialéctica de la subjetividad y la conciencia y la

transformación de las formas subjetivas, personales, sociales y culturales en que reproducimos de forma *inconsciente* las prácticas de dominación, como parte de una reflexión crítica más amplia sobre nuestras propias prácticas emancipatorias.

Como observador-participante-doliente de esta sociedad, hallo pertinente y vigente para entender y preguntarnos por el momento presente y el futuro de nuestro país, el estudio y la crítica del maestro brasileño, de las experiencias de la educación popular y de los actuales movimientos y luchas en diferentes lugares de nuestro planeta, que apuntan en forma general, según concluyo, a *la especificidad pedagógica* que requiere considerarse en la construcción y articulación de procesos organizativos con objetivos de emancipación social, en la necesidad de continuar luchando contra las causas que hacen que sea difícil amar en este mundo.

Habiendo completado hasta donde ha sido posible los objetivos de esta investigación, opto por fechar esta conclusión.

Julio 2007

ANEXOS

ANEXO 1. Mapa de Brasil



ANEXO 2. La crítica al representacionismo (Capítulo 2)

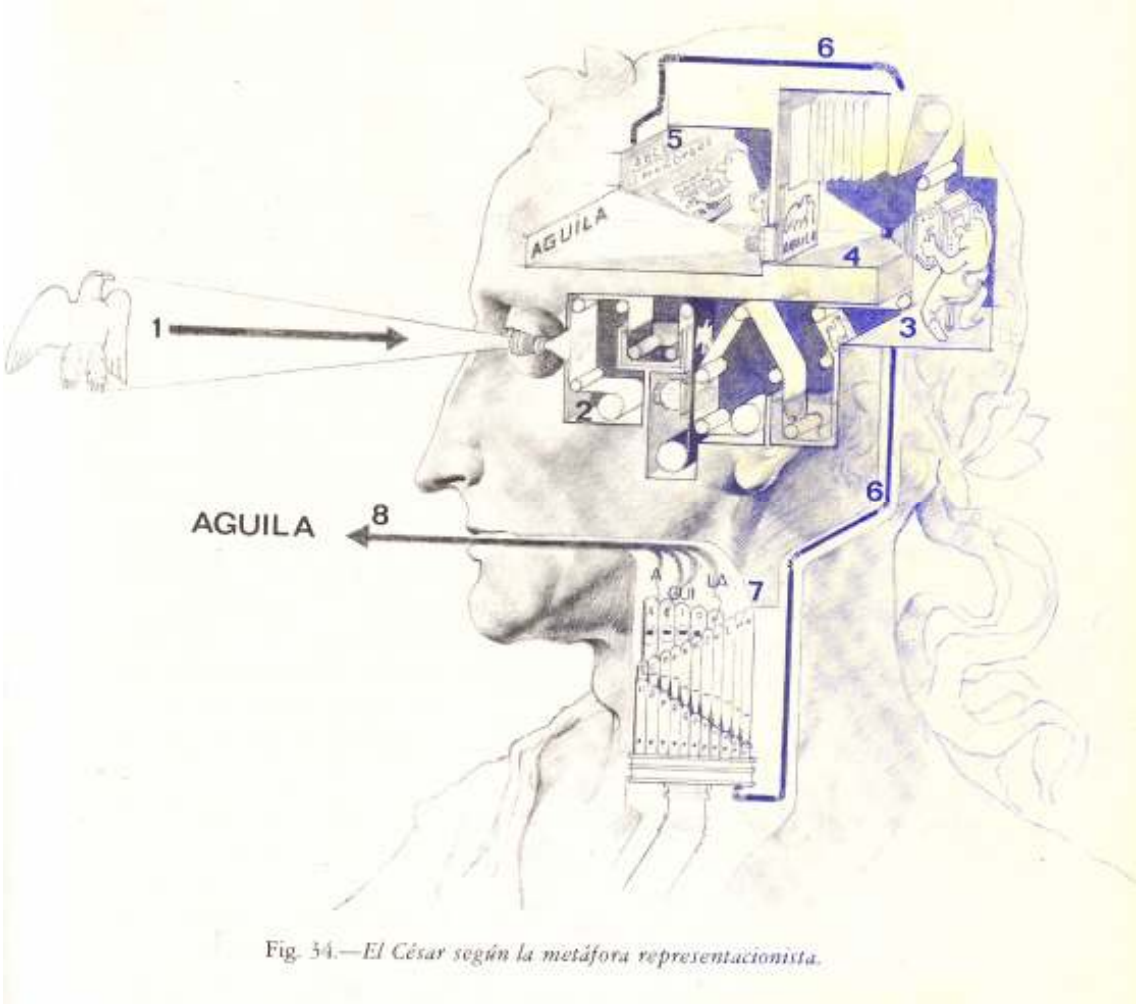


Fig. 34.—El César según la metáfora representacionista.

ANEXO 3.

Entrevista a Frei Betto, pedagogo brasileño, compañero de Freire
"La pedagogía de la liberación es más necesaria y urgente que nunca"

Rosa María Torres

Rebelión

El pasado 2 de mayo se cumplieron diez años de la desaparición física de Freire, el autor de "La educación como práctica de la libertad", "Pedagogía del oprimido" y "Pedagogía de la esperanza", entre otras obras. Textos de sustancial importancia para entender gran parte de los debates en torno a la educación en Latinoamérica en los últimos 40 años.

La autonomía, la democracia, el respeto del otro, y sobre todo la transformación social son rasgos de la obra de Freire que merecen hoy repensarse en el marco de los cambios en los sistemas educativos del sur continental.

Ejes que invitan también a pensar las demandas de la enseñanza desde los postulados de la "pedagogía de la liberación", que para el teólogo y educador brasileño Frei Betto "es más necesaria y urgente que nunca, porque tenemos gobiernos democráticos, pero no siempre están apoyados en la movilización popular".

Militante histórico de las comunidades eclesiales de base, y responsable durante los primeros años del gobierno de Lula del programa "Hambre Cero", Frei Betto es coautor junto con Freire de "Esa escuela llamada vida", texto coordinado por el periodista Ricardo Kotscho.

"El pernambucano Paulo Freire, y el minero Frei Betto —expresa Kotscho— iniciaron sus trabajos en épocas, circunstancias y lugares diferentes, pero en un determinado punto de sus trayectorias se encontraron y siguieron juntos, incluso sin conocerse personalmente, con los ojos puestos en un mismo horizonte: la liberación del pueblo brasileño y la educación".

Pero para Betto, y en consonancia con el pensamiento de su amigo Freire, los cambios educativos de la región colocan "demasiado énfasis en las nuevas tecnologías", mientras que por otro lado restringen el espacio "de los paradigmas, los valores, la ética".

—Una generación importante de maestros de Latinoamérica se formó con los textos de Paulo Freire. ¿Qué ideas de él son necesarias rescatar hoy, a 10 años de su fallecimiento?

—No temo en afirmar que no habría la actual primavera democrática en América latina sin Paulo Freire. Lula, (Hugo) Chávez y (Evo) Morales se explican también gracias a su metodología. Fue quien inculcó la autoestima en los oprimidos, enseñando que no hay nadie más culto que otro, sino que hay culturas distintas y socialmente complementarias. Hoy precisamos rescatar la pedagogía del oprimido e intensificar el trabajo de base. Es decir, la educación política de trabajadores, estudiantes, amas de casa, etcétera. Favorecer el empoderamiento popular. Y para eso nada mejor que el método de Paulo Freire.

— ¿Cómo era la personalidad de Freire?

—Fui muy amigo de Paulo, éramos vecinos y trabajábamos con los mismos grupos populares. Publicamos juntos, gracias al periodista Ricardo Kotscho, el libro que reúne nuestras experiencias en educación popular: "Esa escuela llamada vida", editado en Brasil por la editorial Atica. Paulo era un hombre que sabía escuchar, pues partía del principio de que el oprimido sabe, más no siempre sabe que sabe, o no tiene conciencia del valor y la importancia de su saber. Paulo frecuentaba reuniones de comunidades eclesiales de base, de sindicatos, de movimientos populares, y siempre se cuidaba más de oír que de hablar. Era, no en sentido riguroso de la palabra, un pedagogo que provocaba la inteligencia ajena con sus preguntas e inquietudes.

— ¿Qué espacio existe hoy en Latinoamérica para hablar de pedagogía de la liberación?

—Ella es más necesaria y urgente que nunca, porque tenemos gobiernos democráticos, pero no siempre están apoyados en la movilización popular. La gobernabilidad no puede depender apenas de

una pierna de apoyo parlamentaria. Debe contar también con la otra pierna: los movimientos sociales. Sólo así pasaremos de la democracia representativa a la democracia participativa, de la virtual a la real. Por lo tanto, si los gobiernos populares no adoptan la pedagogía de la liberación corren el riesgo de quedar sin bases populares. Es el empoderamiento de la sociedad civil el que dará legitimidad y estabilidad a esos gobiernos.

— ¿Cree que las reformas educativas que se realizan en varios países, como en la Argentina, Bolivia y Chile, cambian el modelo educativo neoliberal de los '90?

—Temo que se coloca demasiado énfasis en las nuevas tecnologías, en la educación tecnocientífica, restringiendo el espacio de los paradigmas, los valores, la ética. Sin humanismo tendremos una generación dotada de capacidad profesional pero sin corazón. La competencia habrá de prevalecer sobre la solidaridad y el capital sobre los derechos humanos. Y así iremos a la barbarie.

— ¿Qué desafío tiene por delante la educación popular?

—Conseguir organizar a la sociedad civil, sobre todo los sectores populares, y movilizarla en función de "otro mundo posible".

ANEXO 4.

El intelectual mexicano Pablo González Casanova habla sobre La Otra Campaña zapatista

Haydeé y Ricardo Martínez

Rebelión 24-01-2006

El movimiento indígena del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) “se ubica a la cabeza de las resistencias y las luchas en Latinoamérica, y es uno de los más avanzados en el mundo”, concluyó el ex rector de la Máxima Casa de Estudios, Pablo González Casanova. En el marco de la llamada *La Otra Campaña* que comenzó con el recorrido del *Delegado Zero*, el subcomandante Marcos, en el estado de Chiapas, territorio y asiento de los antiguos mayas, el sociólogo y estudioso del movimiento rebelde explicó que los zapatistas “están haciendo planteamientos muy novedosos sobre el gobierno comunitario y la defensa de la dignidad, y encarnan un humanismo que busca realizarse en la práctica.”

En los hechos, los zapatistas están ejerciendo su derecho a la autonomía y a la autodeterminación a partir de la construcción de identidades culturales, políticas y jurídicas que adquieren rostro en las llamadas Juntas de Buen Gobierno o Caracoles en el estado de Chiapas. Con todo y los riesgos que existen para hacer valer sus formas y modos de vida, “los pueblos originarios en rebeldía van sentando las bases de un proyecto de magnitud histórica” que irradia al resto del continente. “Se vienen presentando alternativas, alcanzando una de las grandes profundidades que es el derecho a la diferencia y a la defensa de identidades comunitarias ancestrales”, dijo González Casanova.

Los zapatistas han redefinido también el concepto de dignidad como un valor del humanismo universal. “Aparece en un nivel importante la defensa de la dignidad, un valor como muchos otros que surgió en varias partes del mundo, pero que es redefinido por el movimiento zapatista y adquiere una dimensión muy fuerte al vincular la dignidad de hombres y mujeres que han sido discriminados empobrecidos y explotados.” En medio de penurias y desdicha, “se mantiene la dignidad vinculada a la defensa del ser humano.”

El humanismo no sólo se expresa en los conceptos, sino en la práctica. Para el doctor Pablo González Casanova “todo el proceso de la junta de humanismos en la Lacandona es impresionante”, viene, aseguró, “desde aquellas manifestaciones del humanismo que tienen un origen religioso, ya sea de los pueblos mayas con sus referentes y creencias, ya sea de los judeocristianos y, refiriéndome a esto último, es evidente que dentro de la historia de las religiones del mundo la idea de hacer el reino de dios en la tierra viene de la tradición judeocristiana, pero también de una tradición de los pueblos mayas.”

En los países de América Latina un modo de participación y acción políticas comunitarias, dignas y humanistas adquieren una nueva fisonomía en la cual “los pueblos indígenas juegan un papel muy importante, particularmente en las regiones donde existieron grandes civilizaciones como la Azteca o Maya, en México, o como la Inca, en los países andinos”, indicó González Casanova, tal como los zapatistas reiteraron en su discurso al llegar a la Plaza Central de Palenque en su segundo día de actividades de la iniciativa *La Otra Campaña* contenida en la Sexta Declaración de la Selva Lacandona.

Los movimientos sociales y civiles y, con ellos, los indígenas en América Latina, ejercen en la actualidad un nuevo protagonismo que va definiendo, en el lienzo social y cultural del continente, un cambio en la participación política y de compromiso con una democracia participativa. Bolivia, Venezuela, Argentina, Uruguay y Brasil son países en los cuales las sociedades viven transformaciones, con diferentes matices, que dibujan una nueva alternativa en el concierto de las naciones del planeta donde imperan la ideología de libre mercado y la globalización económica desigual. México experimenta su propio proceso y el movimiento zapatista “resulta ejemplar en su lucha por las libertades de los seres humanos, su lucha por los derechos comunitarios y en su lucha por una democracia genuina.”

La *otra campaña*, de izquierda y anticapitalista

Uno de los planteamientos que caracteriza a *la otra campaña* es definirse como *anticapitalista*; en ese sentido, Don Pablo González Casanova interpreta que este término se escogió por los propios zapatistas, a diferencia del de *socialismo*, porque “une a un número mucho mayor de pueblos, de gente, de culturas, que la palabra *socialismo* incluiría. Une a aquellos que son herederos de los llamados *digers*, que eran los radicales de la democracia inglesa en el siglo XVII. Une a todos los herederos de los radicales que lucharon por la democracia en Francia con los miserables, de los que hablaría, en su momento, Víctor Hugo, y une las luchas por el socialismo, pero no hace de una de ellas un objetivo privilegiado”.

Quien forma parte de la *otra campaña*, opina que la lucha anticapitalista comprende la lucha por la liberación de las naciones frente a la opresión del imperialismo; la lucha por la democracia, como una lucha fundamental en la toma de decisiones, en la cultura, la sociedad, política y economía. “Tendremos que decir que esto que señalamos como liberación y democracia se aproxima mucha a la idea de que los trabajadores y los pueblos decidan sobre el uso del producto y sobre los destinos de la sociedad y la economía y a eso también le podemos llamar socialismo. Entonces, a mi parecer, las tres luchas están obligadas”.

Planteó que el nuevo lenguaje empleado en estos momentos por el EZLN es importante y tiene sus fuentes en las formas de expresión de pueblos que se están liberando. “El lenguaje nos llega a oprimir con la palabras como democracia cuando se identifica a algo que nada tiene que ver con ella, sino que corresponde a gobiernos de los pocos, con los pocos y para los pocos. Entonces **aquí nos estamos liberando de esas palabras que nos oprimen y estamos abriendo nuestro pensamiento, lenguaje y acción**”.

La *otra campaña* y la diversidad de las resistencias

“La Otra Campaña es un proyecto histórico de magnitud increíble”, calificó el también autor del libro *La Democracia en México*, quien sostuvo que la esta iniciativa no se limita a un periodo sexenal, ni está condicionada por el sistema de partidos en nuestro país. “Este proyecto no pretende ser el único proyecto como han dicho los propios zapatistas desde la primera declaración” de la selva Lacandona dijo y señaló que el EZLN es muy respetuoso de otros proyectos y luchas en el país y el mundo. “Respeto otros modos de lucha, aunque ha escogido uno que es el que le parece fundamental para construir las bases más sólidas de una sociedad más justa, democrática y libre.”

La primera etapa de la *Otra Campaña*, que durará hasta el mes de junio cuando termine el recorrido por el país del *Delegado Zero*, se da en el contexto de la competencia entre los candidatos de los partidos políticos oficiales. Al inicio de las actividades de la delegación zapatista en el estado de Chiapas, el subcomandante Marcos insistió en que la *Otra Campaña* debe contrastar con las campañas oficiales y voltear a ver y a escuchar a las luchas de los de abajo con el fin de impulsar un proceso de reconocimiento entre resistencias que poco se conocen por los medios de comunicación masivos en el país, pero que son de una historia excepcional. González Casanova indicó que la “lucha de los indígenas de Chiapas ha respetado y ratificado otros modos de lucha, aunque no los comparta y, para no dar lugar a dudas, no ha participado en los procesos electorales, cosa que no es nada nueva porque lo han dicho y decidido así desde el principio, de modo que quienes están diciendo que esto es algo que viene a contradecir lo que se ha dicho, no es cierto, se está ratificando lo que ya se dijo al principio.

“Habrá otros compañeros que van a luchar en sus pueblos, en los gobiernos municipales por resolver los problemas a corto plazo y eso se respeta, y también creemos que las grandes organizaciones obreras, los grandes movimientos contra el neoliberalismo tanto nacionales, como latinoamericanos y mundiales, van a dar una lucha contra esta política tan agresiva, tan empobrecedora y tan peligrosa para la humanidad como es el neoliberalismo.”

En el reconocimiento de que existe una diversidad de referentes organizativos de izquierda; de que la otra campaña, entendida como otra forma de hacer política, da mucha importancia a la organización de la sociedad civil y dentro de ella a “la organización de los pobres, de los discriminados, de los excluidos”; y de la posibilidad de que a futuro se lleguen a acuerdos con los que la conforman, el analista González Casanova, que participa en otros espacios como Paz con Democracia, dijo **que la clave para concretar acciones y pensamientos es respetar los distintos modos, así como aplicar una pedagogía política como la de Paulo Freire: –al que parafrasea- “el que enseña aprende y el que aprende, aprende a aprender y a saber más”**.

Además, **cree necesario organizar y articular redes de enseñanza aprendizaje en los movimientos sociales**, “en que cada vez la conciencia y los conocimientos de la gente tiendan a ser elevados”.

Una de las grandes labores es crear articulaciones entre la sociedad, la educación y la política, que junto a actividades culturales, contrasten a la utilización de un discurso retórico. “Si se fija en el modo de hablar de aquí, no es el del discurso pomposo, parlamentario, o de tribuna a la que estábamos acostumbrados”, señaló. Al hacer un recorrido por la historia y recordar el actuar de los jóvenes y líderes latinoamericanos como Simón Bolívar y José de San Martín, aseguró que las generaciones posteriores al movimiento de 1994, “van a formarse a partir de la gran modestia de los pueblos indios”. Unos decidirán no ocupar un papel de “actor principal y de gran maestro”, otros van a ser líderes, protagonistas; sin embrago, “serán respetuosos de los que no lo sean”.

BIBLIOGRAFÍA

- Anguiano, Arturo. (2005). *Política del oprimido y estrategia anticapitalista*. Revista Rebeldía, Año 3, número 36. México: Colectivo Rebeldía. (www.revistarebeldia.org)
- Araujo Freire, Ana María. (Compiladora). (2004). *La pedagogía de la liberación*. Barcelona: Graó.
- Bajtín, Mijaíl. (2003). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Blanco, Rogelio. (1982). *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid: Zero.
- Bordieu, Pierre. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Calderón, Fernando. (1995). *Movimientos sociales y política: La década de los ochenta en Latinoamérica*. México: Siglo XXI/CEIICH-UNAM.
- Carreras, Alberto. (1999). Tras la conciencia. En: *Cuadernos Interdisciplinarios* no. 7, Seminario Interdisciplinar de la Universidad de Zaragoza.
- Castillo, José María. (1998). *Los pobres y la teología ¿Qué queda de la Teología de la Liberación?* Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Chalmers, Alan F. (2001). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. México: Siglo XXI.
- Cortés del Moral, Rodolfo (1987). *El método dialéctico*. Editorial Trillas, México.
- Dávila Aldás, Francisco R. (1996). *Teoría, ciencia y metodología en la era de la modernidad*. México: Fontamara.
- Díaz Nuñez, Luis Gerardo. (2005) *La Teología de la Liberación latinoamericana a treinta años de su surgimiento. Balance y perspectivas*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Eco, Humberto. (1993). *Come si fa una tesi di laurea /Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Escobar, Miguel y Varela, Hilda. (2001). *Globalización y utopía*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Fausto, Boris. (2003). *Historia concisa de Brasil*. Buenos Aires: FCE.
- Ferraro, Joseph (Coordinador). (2003). *Debate actual sobre la Teología de la Liberación*. México: UAM-Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Ferreira Calado, Alder Júlio. (2004). *Paolo Freire, forjador de utopías*. Sevilla: Publicaciones MCEP

- Freire, Paulo. (1971). *Desmitificación de la concientización. Conferencia mecanografiada por Luis Llorens Báez*. México: Morelos, CIDOC.
- (1974). *Concientización: Teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda
- (1975). *Concientización y liberación*. Rosario, Argentina: Axis.
- (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- (1982). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XX.
- (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencias.
- (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XX.
- (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- (2003). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora
- Gandler, Stefan. (1999). Tesis sobre "diferencia e identidad". *Dialéctica*, Año 23, Núm. 32, p. 109. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- González Casanova, Pablo. (1999). La comunicación en las ciencias sociales y los conceptos profundos. En: *La formación de conceptos en ciencias y humanidades*. Madrid: Sequitur.
- (2000). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- (2002). *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos*. México: Siglo XXI/CEIICH-UNAM.
- (2004). Interdisciplina y complejidad. En: *Las nuevas ciencias y las humanidades*. Barcelona: Anthropos.
- Guerry, Emile Maurice. (1963). *La doctrina social de la Iglesia*. Madrid: Rialp.
- Herrera, Jorge. IFE entrega a la SEP lista de demandas de estudiantes del país. *El Universal*, 9/02/2007.
- Holloway, John. (2001). Cambiar el mundo: once tesis. En: Tischler, Sergio y Carnero, Genaro. (Coordinadores). *Conflicto, violencia y teoría social. Una agenda sociológica*. México: Universidad Iberoamericana Golfo Centro y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Ibáñez, Tomás (1992): La "tensión esencial" de la psicología social. En: Páez, Darío (Editor). *Teoría y método de la psicología social*. Barcelona: Anthropos.
- (2001). *Municiones para disidentes. Realidad, verdad, política*. Barcelona: Gedisa.
- (1994) *Psicología social construccionista*. Selección de textos: Bernardo Jiménez Domínguez. México: Universidad de Guadalajara.
- Kosik, Karel. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Kreibohm, Patricia. (2006). *La doctrina de la guerra de baja intensidad: la formulación de una nueva categoría de conflicto*. Documentos e Investigaciones Académicas. Trabajo No.18, abril 2006. Academia de Guerra del Ejército de Chile.
En: www.acague.cl/publicaciones/no18_
- Leontiév, Alexéi N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Martín-Baró, Ignacio. (1985a). *Acción e ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. El Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- (1985b). La desideologización como aporte de la psicología social al desarrollo de la democracia en Latinoamérica. *Boletín de la AVEPSO*, Vol. VIII, No. 3, diciembre 1985. El Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.
- Mead, George Herbert. (1993). *Espíritu y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Muro González, Víctor Gabriel. (1994). *Iglesia y movimientos sociales en México*. México: Red Nacional de Investigación Urbana y el Colegio de Michoacán,
- Noé, Alberto. (1989). Movimientos sociales en Brasil (1970-1982). En: Camacho, Daniel y Menjívar, Rafael (coord.); *Los movimientos populares en América Latina*. México: Universidad de Naciones Unidas/Siglo XXI.
- Politzer, Georges. (1993). *Curso de filosofía*. México: Quinto Sol.
- Poy Solano, Laura. Empobrece al país el actual modelo de enseñanza que "tutela" a los alumnos. Urge aplicar una pedagogía de la dignidad en universidades públicas: expertos. *La Jornada*, 22/07/2007.
- Piñón Gaytán, Francisco. (2003). Alienación y cristianismo: ¿la religión es siempre un opio del pueblo? En: Ferraro, Joseph. (Coordinador). *Debate actual sobre la Teología de la Liberación*. México: UAM/Iztapalapa.
- Rauber, Isabel (2000). *Construcción de poder desde abajo. Claves para una nueva estrategia*. Pasado y Presente XXI. Formato PDF.
En: <http://www.rebellion.org/docs/4808.pdf>
- (2001) *El rostro hegeliano de Carlos Marx*. Materialismo Histórico y Teoría Crítica. Proyecto Crítico de Ciencias Sociales. Madrid: Universidad Complutense. En: www.ucm.es/info/eurotheo/materiales/hismat/rauber.htm.

- Regalado, Roberto. (2006). *América Latina entre siglos*. México: Ocean Press.
- Rojas Soriano, Raúl (1995). *Teoría e investigación militante*. México: Plaza y Valdés.
- (1997). *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica*. México: Plaza y Valdés
- Rossanda, Rossana; Cini, Marcello y Berlinguer, Luigi. (1970). *Tesis sobre la enseñanza*. Copia mimeografiada.
- Salvador Villa, Manuel. (1990). Mentas y corazones: La estrategia de la guerra contrainsurgente. En: Medina Núñez, Ignacio. *El Salvador entre la guerra y la esperanza*. México: Universidad de Guadalajara.
- Scott, James C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.
- Selltiz, Claire. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Shapin, Steven. (2000). ¿Qué se sabía? En: *La revolución científica, una interpretación alternativa*. México: Paidós.
- Shorokhova, E. V. (1963). *El problema de la conciencia*. México: Grijalbo.
- Silvestri, Adriana y Blanck, Guillermo. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Teilhard de Chardin, Pierre. (1968). *Ciencia y Cristo*. Madrid: Taurus.
- Tirado Serrano, Francisco Javier e Ibáñez Gracia, Tomás. (2004). El cómo y por qué de la psicología social. En: Ibáñez Gracia, T. (Coordinador). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Torres Novoa, Carlos Alberto. (1992). *Conciencia e historia: la praxis educativa de Paulo Freire*. México.: Gernika.
- Torres Novoa, Carlos Alberto. (Compilador). (1978). *Entrevistas con Paulo Freire*. México: Gernika.
- Última entrevista a Alexándler Zinóviev, filósofo, sociólogo y escritor ruso de fama internacional. "Se ha producido un colosal retroceso del nivel intelectual de la humanidad en su conjunto". Trad. Josafat S. Comín. (Rebelión, 24/05/2006, www.rebellion.org). Consultada en enero de 2006.
- Wallerstein, Immanuel. (Coordinador). (1995). *Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores/CEIICH-UNAM.
- (1989). 1968: Revolution in the World-system. *Estudios Sociológicos*, Vol. VII, No. 20. Mayo-agosto 1989. México: El Colegio de México.
- (1999) *A left politics for the 21st century or Theory and praxis again*. (Sección "Papers" en www.binghamtom.edu).