



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TÍTULO: PAULO FREIRE: SU PENSAMIENTO Y RELACIÓN CON FUENTES
FILOSÓFICAS LATINOAMERICANAS-CARIBEÑAS HASTA 1970

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN ESTUDIOS
LATINOAMERICANOS

PRESENTA:

MTRO. DIEGO MOROLLÓN DEL RÍO

TUTOR PRINCIPAL: DR. ENRIQUE DOMINGO DUSSEL AMBROSINI

MIEMBRO DEL COMITÉ TUTORIAL: DR. MARIO MAGALLÓN ANAYA

MIEMBRO DEL COMITÉ TUTORIAL: DR. MIGUEL ESCOBAR GUERRERO

MIEMBRO DEL COMITÉ TUTORIAL: DR. RODRIGO PÁEZ MONTALBÁN

MIEMBRO DEL COMITÉ TUTORIAL: DRA. FERNANDA NAVARRO Y SOLARES

POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CIUDAD DE MÉXICO, 31 DE OCTUBRE DE 2016



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.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A mi padre.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer especialmente al pueblo de México que me trató amablemente y me brindó la oportunidad de realizar este trabajo. También expresar mi gratitud con mis maestros el Doctor Enrique Dussel, el Doctor Mario Magallón, el Doctor Miguel Escobar, la Doctora Fernanda Navarro y el Doctor Rodrigo Páez. Igualmente estoy en deuda con mi familia, mi madre, hermana, tía, abuela, sobrinas, hermano y mis amigos Mayra Silva y José Ubago.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	25
1.1 Hipótesis.....	26
1.1.1 Filosofía implícita en la pedagogía freiriana.....	26
1.1.2 Fuentes filosóficas en Paulo Freire.....	32
1.1.3 Acotación hasta 1970.....	33
1.2. Puntos clave en los cuales coinciden quienes tomaron a Freire desde una perspectiva filosófica.....	35
1.2.1 Personalismo con notas existenciales.....	36
1.2.2 Fenomenología.....	40
1.2.3 Marxismo y pensamiento crítico.....	41
1.3 Aportes de nuestra tesis en relación al estado de la cuestión.....	45

2. INICIO DE LA OBRA FREIRIANA, SU FORMACIÓN Y PRIMEROS ESCRITOS	50
2.1 El contexto político y económico de Brasil desde 1930 hasta 1964 y otros fenómenos coyunturales de la obra de Freire hasta 1970	50
2.1.1 Transformaciones materiales, desarrollismo y nacional populismo	50
2.1.2 Movimientos de base y otras expresiones político-liberadoras como alternativas al desarrollismo dependiente	57
2.2 Los inicios en el Servicio Social de Industria	63
2.3 Los primeros escritos de Paulo Freire, 1955-1958	68
3. EL DESPERTAR DE LA PRAXIS FREIRIANA, DESDE 1959 HASTA 1964	79
3.1 Su obra <i>Educación y actualidad brasileña</i>	79
3.2 Las primeras intuiciones sobre la concientización y su puesta en práctica a través del método de alfabetización	93

4. LAS FUENTES FILOSÓFICAS LATINOAMERICANAS QUE MARCAN LA TEORÍA DE PAULO FREIRE DESDE 1955 HASTA 1970. RELACIONES Y FUNDAMENTACIONES DEL PENSAMIENTO FREIRIANO.....	101
4.1 La influencia de la Escuela Nueva y el ISEB en <i>Educación y actualidad brasileña</i>	102
4.1.1 La Escuela Nueva.....	107
4.1.2 El ISEB.....	114
4.1.2.1 La formación del ISEB y debates internos.....	114
4.1.2.2 El debate sobre la conciencia crítica.....	118
4.1.2.2.1 La conciencia crítica en Guerreiro Ramos	118
4.1.2.2.2 La conciencia crítica en Vieira Pinto.....	121
4.2 Eduardo Nicol. <i>Los principios de la ciencia en ¿Extensión o comunicación?</i>	124
4.2.1 La distinción entre doxa y episteme.....	129
4.2.2 Superación del idealismo y realismo a partir de la concepción epistemológica freiriano-nicoliana, y sus consecuencias en la actualidad.....	139
4.3 Frantz Fanon. <i>Los condenados de la tierra en Pedagogía del oprimido</i>	143

4.3.1 El legado de Frantz Fanon en Paulo Freire.....	146
4.3.2 Freire y Fanon: El oprimido y la crítica al racismo colonial.....	152
4.3.3 El factor cultural despertado en Freire después de la lectura de Fanon.....	158
5. DIALÉCTICA, POLÍTICA, EPISTEMOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA DEL PENSAMIENTO FREIRIANO HASTA 1970.....	165
5.1 Situación antropológica concreta: la dialéctica entre opresor-oprimido.....	165
5.1.1 El comienzo de la dialéctica y otros rasgos: objetualización y liberación.....	165
5.1.2 El fratricidio y la sombra del opresor como consecuencia de la alienación.....	176
5.2 Una filosofía política implícita en la pedagogía freiriana. Los campos educativo y político se entrecruzan.....	181
5.2.1 Los sujetos protagonistas de la filosofía política freiriana y sus relaciones con la enseñanza/aprendizaje.....	189
5.2.1.1 Liderazgo revolucionario como educador/a.....	191
5.2.1.2 El sujeto transformador: educando-pueblo.....	194
5.3 Concientización: toma de conciencia; reflexión epistemológica y transformación.....	200

5.3.1 El enfoque particular para abordar el término concientización	200
5.3.2 La concientización como epistemología	201
5.3.3 Definición de base de concientización	204
5.3.4 Concientización como de-codificación y epistemología	207
5.3.5 Concientización como humanización: anticapitalista	212
5.4 Conceptos de antropología filosófica implícitos en la pedagogía de Paulo Freire	216
5.4.1 El planteamiento del tema	216
5.4.2 Una filosofía humanista orientada hacia la antropología filosófica	217
5.4.3 Antropología filosófica en Freire	224
5.4.3.1 Ser humano “en” y “con” el mundo	224
5.4.3.2 El ser humano dialógico y comunicador	228
5.4.3.3 El ser humano como creador y recreador ante el desafío	230
5.4.3.2 Ser humano y liberación	232
5.4.4 El concepto de humanismo en Freire y su relación con una discusión paradigmática del tema en el S. XX	234
6. CONSIDERACIONES FINALES	243
7. BIBLIOGRAFÍA	249

INTRODUCCIÓN

El pensamiento y la praxis de Paulo Freire estuvieron inmersos en procesos políticos y movimientos sociales los cuales sobresalen continuamente en el estudio de sus textos. Su obra está vinculada a las transformaciones sociales en las cuales nuestro autor participó en diversa medida, se apoyaba en esos procesos repensándolos y poniendo en diálogo la teoría con la práctica. La pedagogía crítica freiriana se desenvuelve junto a implicaciones que articulan lo social, cultural, político, con lo educativo. En las primeras páginas de *Pedagogía del oprimido*, de hecho, escribe:

“Los movimientos de rebelión, sobre todo de los jóvenes en el mundo actual, que necesariamente revelan peculiaridades en los espacios donde se dan, manifiestan en su profundidad esta preocupación en torno al ser humano, como seres en el mundo y con el mundo. Y que tienen como centro lo que está sucediendo. Que cuestionan una “civilización de consumo”; que denuncian burocracias de todos los matices; y que exigen la transformación de las universidades, (...) y de las realidades, que rechazan las viejas órdenes e instituciones establecidas buscando la afirmación de los seres humanos como sujetos de decisión” (Freire, 2008: 31).

Una afirmación que a pesar de ser escrita en 1967, sigue siendo actual hoy¹. Dos ejemplos pueden adelantar brevemente lo que comentamos acerca de la vinculación entre Freire y los movimientos sociales –ya que esta será una cuestión principal a lo largo de nuestro estudio. En primer lugar su experiencia en Brasil a comienzos de los 60 en donde participó en círculos culturales que se configuraban con otros sectores en el bloque social oprimido –*pueblo (povo)* en terminología freiriana. Ese entorno, de lucha de clases, social, tenía unas características políticas propias –como el auge del populismo, la conformación asamblearia del movimiento de base– donde desarrolló sus principales intuiciones.

¹ De hecho trabajamos con una edición actual de *Pedagogía del oprimido*, de 2008.

Freire coordina el Programa Nacional de Alfabetización dentro del marco de reformas introducido por el gobierno de Goulart. El país se hallaba en una transición hacia una socialización de los recursos y una mejor repartición de los mismos. En el principio de los 60 participa en la práctica social educativa como anteriormente lo había hecho en el SESI, alfabetizando y poniendo en práctica la enseñanza en el contexto político y social.

Otro ejemplo de la vinculación de la propuesta freiriana con los movimientos sociales –aunque en este caso sería con toda la independencia de un país–, es su experiencia en São Tomé Príncipe y Guinea Bissau durante los 70. En este caso está inmerso, igualmente que en Brasil, tanto en la participación desde la base como en la nueva administración educativa nacida de los procesos de independencia y descolonización en África. Donde tuvo como referencia al revolucionario Amílcar Cabral, a quien consideraba como educador-político.

Ambos ejemplos son una muestra de cómo Freire utiliza la teoría para iluminar esos procesos históricos, en relación coherente con la práctica. Del primero saldrá su obra *Pedagogía del oprimido* (si bien tomando distancia en Chile –desde el exilio– de lo acontecido en Brasil). Del segundo, el libro *Cartas a Guinea Bissau*, redactado directamente como diálogo con la trayectoria del movimiento revolucionario de base que había conseguido la independencia y que en ese momento rehacía el país desde el punto de vista cultural, identitario y de planeación educativa.

A partir de estas cuestiones –y yendo a la actualidad de las mismas– observamos que el planteamiento freiriano tiene que ver con los procesos sociales y movimientos sociales en la medida en que éstos son aprendizaje. Dándose una trayectoria, un curso pedagógico, donde se pasa de la toma de conciencia (la concientización) a la desembocadura de un transcurso político. Por ello Freire contrapone una pedagogía del oprimido a la educación bancaria. La educación bancaria es la del sistema como totalidad –capitalista, patriarcal, dominador–, la que reproduce el status a-histórico del conocimiento auto-referente del sistema, sin el otro ni la otra. La educación bancaria tanto en su forma como en su contenido es extensión del sistema de dominación. En su contenido se presenta como “neutral”, y

lo hace no examinando ni problematizando lo que enseña, sino dejándolo tal cual sin ir a sus consecuencias político-prácticas. Y en su forma, se introduce en la conciencia desde una estructura política jerárquica, que prolonga el modelo de poder de dominación, sin contar con aquellos y aquellas que reciben el “conocimiento” como un depósito en un banco. Al respecto menciona Freire:

“La concepción bancaria del saber, es en el fondo (...) [una] concepción “digestiva” o alimenticia del saber. Éste es como si fuese el “alimento” que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de dieta para engordar” (Freire, 1987: 36).

De paso Freire argumenta que este procedimiento es ya de por sí imposible, ya que en el ser humano, como auto-consciente, todo “depósito” en su conciencia será “meta-evaluado”. “Ser consciente (...) es la forma radical de los seres humanos, en cuanto seres que conocen” (Freire, 1977: 21), esto abre la posibilidad hacia un nuevo conocimiento “que yendo más allá de los límites del anterior, desvela la razón de ser de los hechos, desmitificando así, las falsas interpretaciones de los mismos” (ibid). Es decir, que el ser humano no puede dejar de examinar el contenido de su conciencia de manera dialéctica, *intencional*, y por tanto ética y políticamente, con relación a sí mismo y al otro y la otra.

En realidad el contenido de una lección para Freire, es más bien lo que media (lo que está en medio) en el proceso y praxis política que se da inmanente en la enseñanza –de lo contrario es una enseñanza que reproduce el sistema opresor, y por tanto no lo critica. Las temáticas en la pedagogía freiriana son un medio para transformar la realidad, tanto dentro como fuera del aula:

“Es un objeto de conocimiento que, en la mediatización del educador y el educando, se da su desvelamiento (...). Al descodificar la codificación, con la participación del educador y los campesinos, analizan su realidad y la expresan. En su discurso aparecen los niveles de percepción de sí mismos en relación con la objetividad. Revela los condicionamientos ideológicos que los sometían en su experiencia dentro de la “cultura del silencio”” (Freire, 1968a: 2-3).

El contenido en la pedagogía de Freire es la realidad de los oprimidos², sobre la cual se reflexiona comunitariamente, prácticamente, para actuar sobre ella. El contenido es la mediación por la cual se da la praxis pedagógica. Es una pedagogía entonces que acompaña al proceso educativo (político), y es crítica –lo cual en este caso significa tomar distancia, tomar conciencia– para transformar, revolucionar, deconstruir el sistema vigente en su lado negativo, opresor, para construir el nuevo (Dussel, 2015), comprendiendo esto como aprendizaje, historia.

Los temas de Freire en este sentido son cruciales para repensar lo educativo de forma distinta. La pedagogía del oprimido; la contraposición entre educación bancaria/educación liberadora; la perspectiva comunitaria a la hora de pensar el objeto y transformarlo; la concientización o pronunciamiento del mundo; son fundamentos educativos que establecen un nuevo paradigma educativo.

Si tomamos por ejemplo otro de los grandes paradigmas, J. J. Rousseau, podemos establecer comparación y ver que Paulo Freire tiene aportaciones distintas. Sin ir más lejos, en lo que decimos sobre el contenido como depósito, alimento, Rousseau comenta: “la palabra educación tenía antiguamente otra significación que ya se ha perdido, y quería decir alimento. (...) dice Varrón, *educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister*”. La crítica de Freire a esto tiene profundidad ya que observa que el objeto en la conciencia supone ya una intención hacia él, por tanto el contenido debe ser elaborado y recreado comunitariamente y no meramente depositado. El objeto intencional en la conciencia, tiene un componente distinto que permite más elaborar el conocimiento que “imponerlo”. Para que la educación no sea sólo tragar, depositar, han de participar en el aprendizaje y la construcción del objeto todos y todas. Es el papel recreador en el acto pedagógico en relación con la realidad: “El papel creador y recreador, de la re-inventación que el acto de conocer demanda a sus sujetos, o de la curiosidad delante

² Hoy día, por ejemplo, el caso de la violencia en el estado de Guerrero, que cobra especial conciencia en las muertes de Ayotzinapa. Con quienes del mismo modo, desde la resistencia, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se solidarizan.

del objeto” (Freire1978a: 12). Lo cual es importante para la transformación de la realidad.

Otra diferencia crucial entre los dos autores es el distinto papel dado por cada uno al sujeto educativo. Mientras que en Rousseau es el individuo, en definitiva el burgués³, en Freire es la comunidad oprimida, que desde fuera del sistema toma conciencia para transformarlo. Habla Rousseau:

“Puesto que absolutamente necesitamos libros, uno hay, que para mi gusto es el tratado más feliz de educación natural (...) es Robinson Crusoe (...) solo en su isla, privado del auxilio de sus semejantes, y de los instrumentos de todas las artes, procurándose no obstante, su alimento y conservación (...) un hombre aislado [que juzga] todo, como debe juzgar este mismo hombre con relación a su propia utilidad” (Rousseau, 1994: 129-130).

Paulo Freire es todo lo contrario a esto, se sitúa radicalmente en contra del individualismo moderno teniendo como referencia la comunidad:

“El “yo existo” no precede al “nosotros existimos” sino que éste constituye a aquél. La concepción individualista y burguesa de la existencia no es suficiente para eliminar de la vida su base social e histórica. Los hombres y las mujeres, como seres humanos, son productores de su existencia y el acto de producirla es social e histórico” (Freire, 1971: 12).

De hecho, como veremos durante el desarrollo de nuestro trabajo, Freire apoyándose en Eduardo Nicol afirmará que es sólo comunitariamente donde se puede llegar a tener una epistemología que ya no habla de sujeto-objeto, sino de comunidad-objeto. No sería entonces ni una adecuación individual del sujeto con la cosa o una construcción propia de ese mismo sujeto individual. Más bien una concordancia de las razones de la comunidad con la de los objetos, la naturaleza. A

³ En este sentido está, por ejemplo, la crítica de Aníbal Ponce a Rousseau en *Educación y lucha de clases*, donde escribe: “Consecuentemente con la clase que representaba (...) Rousseau (1712-1778) no pensó para nada en la educación de las masas sino en la educación de un individuo suficientemente acomodado como para permitirse el lujo de costear un preceptor. Su Emilio es, un efecto, un joven rico, que vive de sus rentas y que no da un solo paso sin que lo acompañe su maestro” (Ponce 1936: 174).

partir de esta manera de ver la epistemología se hace una crítica a la concepción individualista del conocimiento por la cual se filtra también el nihilismo (sin el otro). Si no hay otro y otra en la construcción del saber entonces no habrá sentido en la ciencia que se desarrolle. Freire argumenta esto mismo y lo desarrolla a partir de la comunidad de los oprimidos, es decir, no de una vía meramente *formal*, desde el lenguaje o la lógica, sino desde la materialidad de la exclusión para la transformación del objeto de conocimiento (mediación).

De manera que Rousseau y Freire se contraponen en dos cuestiones fundamentales y que afectan a cómo vemos la educación desde paradigmas diferentes. Mientras que Rousseau piensa la educación aludiendo al “alimento”, el depósito, hacia el individuo aislado, el burgués que reproduce el sistema y su “legalidad”. Freire propone una educación comunitaria en la que se ponga en cuestión críticamente lo que se enseña, y se profundice para tomar perspectiva del sistema, de sus causas, de su política, y sus implicaciones éticas. Depósito/concientización; individuo/comunidad, son partes fundamentales que deben ser puestas en diálogo de manera prolongada para dar cuenta de un cambio de paradigma que Freire supone en la educación y en la manera extendida de concebirla.

Es cierto que ambos autores tienen en cuenta la política. El mismo Rousseau al final del Emilio expone un apartado (Rousseau, 1994:369-372) que incluye cómo concibe ésta –el republicanismo, la propiedad, el contrato social, etc.– lo cual desde una lectura freiriana de ese autor, no nos sorprende. Es decir, en toda educación hay implícita una manera de pensar la política y viceversa⁴. De manera que si Rousseau educa al individuo aislado, poseedor de riquezas (capital), que maneja el derecho, su educación es un reflejo de esas líneas “sociales” que siguen líneas políticas. Si se ha dicho que Freire es un educador-político, se podría decir lo mismo de Rousseau, sólo que los dos autores tienen concepciones distintas de la organización política. Sobre la manera de organizar la praxis del proceso de transformación en Freire, veremos en el apartado oportuno el tema. En definitiva

⁴ Por ello Freud decía que gobernar y educar son tareas casi imposibles, atisbando posiblemente la relación entre política y educación (Jiménez; Páez, 2008: 4-11).

podemos avanzar que en Freire tenemos un anti-Emilio, y que el paradigma freiriano es algo distinto al de la educación moderna en este sentido.

Es por ello que Freire entra en debate también con otras líneas pedagógicas definitorias de la teoría y la filosofía de la educación en el siglo XX. Es el caso del diálogo que mantuvo con Iván Illich, el cual ha dado de sí sugestivas interpretaciones dentro de ese campo.

Nos referimos a las posturas contrapuestas entre los dos autores, la concientización y la desescolarización: el debate iniciado al final de los 60 en Cuernavaca⁵, México, y profundizado por los dos autores en Ginebra en 1973 (Torres, 2007), nos muestra que los planteamientos freirianos han tenido calado frente a las vertientes del pasado, como la de Rousseau, pero también en el mismo siglo XX.

De forma general, remitiéndonos al conocido debate, podemos indicar que mientras Illich argumentaba en contra de lo educativo como institución, Freire proponía la transformación de ésta. Para el primero la educación siempre iba a ser una reproducción del sistema, lo que quiere decir que fuese cual fuese el régimen hegemónico, la escuela iba a extenderlo. Mientras que la perspectiva transformadora de Freire tomaba postura ante las diferentes políticas que cada institución seguía. Según Puiggrós en este debate:

“Freire nunca atacó la escuela, sino que dirigió su crítica a la relación pedagógica entre educadores y educandos de una manera más general, es decir, con categorías aplicables no solamente a los docentes y a los alumnos escolares, sino a todos los sujetos sociales vinculados mediante la educación” (Puiggrós, 2005: 17).

⁵ Hemos seguido una gran variedad de textos que Freire utilizó durante su estancia en el Cidoc en Cuernavaca, México. Sobre todo los del año 1968. La mayoría de estos textos se reunirán en la publicación titulada *Ação cultural para la liberdade* que vio la luz en 1976.

La crítica de Illich a Freire es “que la educación mantiene lo que transforma, es decir que es siempre reproductora” (Puiggrós, 2005: 22), sería como el momento hegemónico de consolidación del sistema. Sin embargo Freire habla de una educación en el proceso de transformación, y en ese momento Illich dice que también es reproductora de esa transformación.

Según nuestra perspectiva, está argumentando que toda reproducción u orden es “igual” y que el fallo es reproducirlo. Con lo cual se invalidaría la premisa de que hay órdenes mejores que otros y que por ser “reproducidos” todos son iguales, moviéndose hacia una a-politicidad en lo educativo y descartándolo por el mero hecho de ser extensivo de lo hegemónico. En tal caso se consideraría la enseñanza como algo neutral y por eso se llega a la desescolarización. Así:

“Illich ataca la política. Las escuelas son empresas organizadas para copiar el orden establecido, sea ese orden revolucionario, conservador o evolucionista. Pero ya perdió su título de legitimadora de la educación” (Puiggrós, 2005: 24).

Lo cual es establecer todas las educaciones como la misma, en el fondo como “neutras” ante la reproducción. Con lo cual no estamos de acuerdo. Así, Freire indica que más que desescolarizar hay que hacer una transformación de las condiciones, con los oprimidos y en vista de la desigualdad imperante en la mayor parte del planeta. Es pues, una posición que piensa en el proceso en contra de una educación bancaria, injusta como tal, y que por ello debe ser cambiada.

Con estas premisas, vamos llegando a cuestiones sugeridas en nuestro trabajo. Vemos cómo la obra de Freire tiene relación con campos de conocimiento: la manera de conocer (epistemología crítica, ante una educación bancaria), en el sentido de la concientización; con la ética, a la hora de tomar un distanciamiento crítico posicionado *con* los oprimidos, que establece una lectura encaminada a la transformación de lo injusto del sistema⁶; y también una concepción política que

⁶ Al respecto, la comentadora Sonia Araújo afirma sobre la ética en Paulo Freire: “En la obra de Paulo existe un concepto de ética que está dando sustento y criterios a la crítica al sistema global vigente, por la violencia que la sociedad moderna capitalista ejerce sobre mujeres y hombres y sobre la naturaleza misma, impidiendo que los seres humanos desarrollen y reproduzcan su vida en plenitud. Crítica que se particulariza en la educación

existe detrás de su pedagogía crítica. De manera que si hay una epistemología, una ética y una política, podemos hacer explícitas estas ideas y conformar una línea de pensamiento freiriano, cuya clave es la concientización como momento propiamente freiriano. Esto mismo haremos en el presente trabajo, basándonos también en las fuentes filosóficas que respaldan el centro de la concepción crítica del pensamiento freiriano, la concientización –el contexto del pensamiento brasileño durante en el principio de los 60, por ejemplo– entre otras cuestiones. En este sentido, y como ahora se explicará en el estado de la cuestión, planteamos un Freire vinculado con lo epistemológico, ético y político, para exponer ideas presentes en su obra relativas a esos campos.

Así, otro de los planteamientos que tienen relación con la obra de Freire entre estos campos, es la teología. Y en especial la teología de la liberación, y también por motivos nombrados anteriormente. Es decir, la relación de los movimientos de base latinoamericanos con la Iglesia. Al menos desde la lectura de los textos de Freire, encontramos referencia a esa perspectiva. Por ejemplo la alusión “profética” como denuncia y anuncio dentro de la pedagogía crítica:

“la unidad de denuncia y anuncio. Denuncia de un mundo injusto y anuncio de un mundo menos injusto, edificado por la praxis histórico social de los oprimidos” (Freire, 1971: 9).

Desde esa toma de posición Freire considera el evangelio como algo a ser llevado coherentemente a la realidad distinguiendo entre una Iglesia que se contradice con el fondo y la forma de la Palabra de Dios, y otra que re-definiendo lo utópico pone en práctica el texto sagrado. En ese proceso nace igualmente una trascendencia, una utopía esperanzadora la cual seguir como brújula:

“La significación de la perspectiva profética, utópica y llena de esperanza, no es la actitud de quien fuera del mundo concreto habla de un mundo de sueños imposibles (...). Es que ser profético, utópico y lleno de esperanza como ya afirmamos, es denunciar y anunciar, a través de la praxis real” (Freire, 1971: 22).

funcional, tecnocrática, “bancaria” por ser mantenedora y reproductora de esta negación” (Araújo, 2002: 125).

Es, como vemos, en la praxis y mediante ella, que pueden tener sentido las Sagradas Escrituras. De otro modo, quedan en el vacío como un contenido sin finalidad, al igual que existe en lo educativo un verbalismo, un “bla-bla-bla” diría Freire, lo encontramos en una Iglesia que no pone en práctica su palabra. En general la concepción pedagógica freiriana sigue esa línea dialéctica entre teoría y práctica. Al igual que la toma de posición con los oprimidos. Ambas, premisas que son compartidas por la Teología de la liberación desde su praxis y acompañando a ésta el texto sagrado.

Hasta aquí, vamos introduciendo algunas cuestiones que apuntan al pensamiento freiriano que en este trabajo se expone a partir de la explicitación de los textos más apegados a las reflexiones filosóficas latinoamericanas. En este sentido cabría decir, junto con algunos comentaristas consultados en la bibliografía, que Freire se sitúa como pensador ecléctico. El orden sugerido en nuestra investigación parte de una selección de textos que persiguen tal explicitación –la cual se describirá con más exactitud en el estado de la cuestión. Ahora bien, en ese punto intermedio del pensamiento, bien podemos catalogar las ideas propuestas sobre el mismo como eclecticismo. La basculación que se produce hacia un campo u otro en el recorrido de la investigación, de alguna manera lo justifica.

Por último, pero por ello no menos importante, es oportuno referirnos al apartado de críticas a Freire. Al menos en lo que respecta a la que creemos como principal. Ésta es sin duda el diálogo que mantuvo Freire con el feminismo después de escribir *Pedagogía del oprimido*. En principio la crítica se basaba en no tener un lenguaje incluyente y con ello no referir al género.

“Hablar un poco del lenguaje, del gusto de las metáforas, y de la marca machista con la que escribí *Pedagogía del oprimido*, y antes de ella, *Educación como práctica de la libertad*, me parece no sólo importante sino necesario (...) exactamente por el lenguaje machista que marca todo el libro y mi deuda a un sin número de mujeres norte-americanas que, de diferentes partes de Estados Unidos, me escribieron entre finales de 1970 y comienzos de 1971” (Freire, 1997: 34).

Freire asimila y corrige gradualmente su postura. Sin embargo era necesario aludir también a esto ya que en nuestro trabajo se ha tenido en cuenta esa modificación, o la modificación de ese aspecto en su obra. En el sentido de que hemos intentado reinventar a Freire, en nuestra interpretación, para comentar de forma distinta –en este aspecto– a nuestro autor ya con esa crítica que se le hizo desde el feminismo.

Por lo explicado hasta aquí, vamos esbozando algunos de los objetivos del presente trabajo que en general se resume como el intento de explicitar ideas del pensamiento freiriano acerca de los aspectos nombrados y que se irán detallando en el estado del arte. No en vano, Freire forma parte del pensamiento latinoamericano de manera central, sin embargo, al ser “encasillado” en la pedagogía (no dando cuenta del carácter ecléctico en sus textos) no se tiene en cuenta en las interpretaciones del pensamiento latinoamericano que prolonga y actualiza hoy el legado de los 60 –filosofía y teología de la liberación; teoría de la dependencia o el mismo boom literario, etc. Es decir, que la reflexión freiriana y sus textos corren el riesgo de esclerotizarse sólo en el campo pedagógico, cuando en realidad tienen diversas implicaciones a partir de su momento esencial, la concientización. Es un error que puede hacer perder la fecundidad de nuestro autor al dejarlo sólo en ese campo.

Intentamos que nuestro trabajo sea un aporte para la recreación de Freire desde otras facetas de su pensamiento.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Comprendemos este capítulo inicial como una exposición breve de lo que se ha escrito sobre nuestra hipótesis con anterioridad.

El estado de la cuestión, o estado del arte, cartografía un mapa donde situarnos –punto de partida desde el que avanzar– para bosquejar nuestros aportes a aquello ya estudiado acerca de la temática.

Este capítulo, igualmente, nos parece que aporta sentido al trabajo realizado, es decir, que ubicarnos conforme a lo dicho sobre el tema proporciona guías, vías agotadas u otras por donde transitar prolíficamente. Además plantea el diálogo con los autores y autoras que trabajan estas mismas cuestiones, profundizando en un marco específico y concreto de la vasta obra de Paulo Freire, actualmente referente fundamental en pedagogía y teoría educativa.

Para la exposición del estado de la cuestión primeramente se explicará la hipótesis que subyace a nuestro trabajo. A continuación viene lo que se ha investigado con base en la bibliografía secundaria y que propiamente compone el estado del arte. Terminamos con un sucinto resumen de lo que creemos haber aportado en el resto de la argumentación de nuestra tesis.

1.1 Hipótesis

1.1.1 Filosofía implícita en la pedagogía freiriana

Paulo Freire es un autor que goza de influencia mundial en la pedagogía y la filosofía de la educación actuales. Al hallarse su obra cualitativa y cuantitativamente a esa altura –pensada a nivel internacional y con múltiples temas alrededor de ella– nuestra investigación se ha ceñido a una parte de sus escritos, ya que abordar todos sus libros y textos (así como sus comentadores) es una tarea no factible prácticamente dado el tiempo y la extensión asignada para nuestro trabajo. Los enfoques para elaborar la hipótesis se basan en una perspectiva, la filosófica, y en la acotación temporal, hasta 1970. Con ello delimitamos el alcance de nuestro tema.

A partir de estas acotaciones, la hipótesis central que aquí proponemos es la explicitación de la filosofía de la educación de Paulo Freire hasta 1970, y las fuentes de pensamiento latinoamericano que la secundan. Las razones para la elección del tema y su importancia dentro del tratamiento general de Paulo Freire son variadas; –empezaremos aquí por algunas de ellas.

En primer lugar es el propio estado de la cuestión el que nos proporciona una razón (el desarrollo del tema en la tesis, otras tantas). Hemos encontrado alrededor de sesenta trabajos específicos sobre nuestra hipótesis, donde se relaciona a Freire con los filósofos que dialogó teóricamente. Estos artículos, tesis, libros, pertenecen a universidades de diferentes partes del mundo, Brasil, México, Cuba, Canadá, España, Reino Unido, Estados Unidos, Chile, Colombia, lo cual nos pone sobre aviso de que premisas parecidas a la nuestra se están trabajando en un variado rango de departamentos universitarios.

Aún así, incluso desde una perspectiva general, Paulo Freire es un autor que se está recreando desde diversos puntos de vista. Por ejemplo desde la ecopedagogía (Gadotti, 2002), el teatro, la alfabetización de adultos (Saul, coord. 2002:148), la educación física, infantil, o el vasto territorio del concepto de pedagogía como tal (Escobar, 2012). La teoría freiriana está en un apogeo que ya

viene de largo. Pensamos que necesitaríamos formar una enciclopedia con varios volúmenes sólo para los temas y los autores que lo han trabajado en los últimos años. Este fue en alguna medida el esfuerzo de Gadotti en la obra que coordinó y escribió junto con varios especialistas: *Paulo Freire una biobibliografía*.

Ahora bien, teniendo en cuenta este inconmensurable “mundo freiriano”, donde existirían diversos continentes –el pedagógico; el de la praxis freiriana real, el de sus distintas vertientes teóricas, etc. Nuestro trabajo se sitúa en el territorio de aquellos y aquellas que han pensado a Freire desde el ámbito filosófico:

“La filosofía de Paulo Freire, sustento de su pedagogía y su antropología (...) era una manera de vivir: teórico/práctica, sentí/pensante, siempre en búsqueda, siempre consciente de nuestra condición de seres inacabados que nos vamos haciendo en la historia” (Holliday, 2009).

El volumen de escritos sobre este punto concreto es lo suficientemente abordable como para hacerlo en profundidad, y no es lo reducidamente pequeño en el sentido de que sólo nosotros hayamos abierto el camino. Una extensión de la región freiriana pretendemos cartografiar, que por lo tanto, resulta pertinente para poder sintetizar lo que se ha investigado anteriormente sobre el tema y a partir de este “todo de sentido teórico” afinar sobre lo que aportamos específicamente a la cuestión.

Empero, es en el concepto de pedagogía desde donde se debe de comprender nuestro enfoque. Cabe decir que la pedagogía en nuestro autor nos lleva hacia la filosofía. Expliquemos esto.

Paulo Freire, quien se definía como pedagogo concebía la educación sólo en cuanto ésta es un proceso de praxis: práctica de la libertad. De hecho así intitulaba una de sus obras (Freire, 1967), donde se comprende el aprendizaje como acción con el otro y la otra, enfocado hacia un proceso de conocimiento en el que posicionarse –Freire lo hacía desde una postura crítica–. Vale decir, pues, que son tres elementos los que componen lo educativo: la praxis, el conocimiento y la crítica. Eso es lo que entendemos aquí por “*educación (conocimiento) como práctica (acción con el otro, praxis) de la libertad (crítica)*”. Así:

- a) Respecto al primer elemento, el conocimiento: ha de estar evidentemente en el proceso de aprendizaje, en lo educativo. Lo cual nos lleva a preguntarnos sobre nuestra manera de conocer, cómo se estructura la capacidad para adquirir conocimientos en el ser humano. Es la *conciencia* sobre lo que se conoce y cómo se conoce.
- b) La acción en ese proceso es algo obvio, aunque tengamos que ser peregrinos de lo obvio y decirlo. En el aula o en cualquier espacio donde se aprenda hay una praxis junto con el otro y la otra. Lo educativo en tal escenario concierne a un saber sobre la realidad y a cómo organizamos esa dinámica.
- c) Y en tercer lugar –consecuencia de b)– tanto en la práctica en la que se ve envuelta la pedagogía como en la adquisición de conocimientos de esa práctica, está el hecho mismo que refiere a la acción con el otro, que desemboca en una ética y una política. Para Freire, el proceso pedagógico nunca podrá ser neutral, sino intencional.

De esta deducción que vamos haciendo de los alcances del concepto de educación en Freire resulta lo que un amplio grupo de comentaristas/as han extraído al tratar sus textos: que en su práctica pedagógica hay una reflexión sobre la praxis, la epistemología y, en términos holísticos, una problematización, duda, pregunta, cuestionamiento –crítica–, que pueden agruparse bajo lo filosófico. Al respecto Freire escribe:

“El trabajo educativo que se da en el dominio de lo humano envuelve un problema filosófico que no puede ser desconocido ni tampoco minimizado (...). Y basta que estén en juego formas de conocimiento para que no se pueda dejar de lado una reflexión filosófica. Lo fundamental es que esta reflexión de carácter teórico no se degenera en verbalismos vacíos ni por otro lado, en una mera explicación de la realidad como si ésta debiese permanecer intocable” (Freire, 1983: 16).

El mismo Freire nos indica que la educación aquí tiene un marcado componente filosófico. Pensamiento crítico sobre la praxis del aprendizaje. Vale decir que del componente de praxis ínsito en lo educativo se deriva la reflexión para con el otro y la otra, en comunidad.

La temática filosófica, extremadamente amplia, se acota aquí sobre aspectos prácticos, educativos, políticos, epistemológicos y, en definitiva, en y para la acción humana. Práctica que no se desvincula de lo teórico y teoría que sirve para iluminar la práctica. Esa es la vinculación entre la pedagogía y la reflexión filosófica en nuestro autor: al ser praxis y proceso de aprendizaje, de la educación se desprende una reflexión holística que se abre hacia planos filosóficos políticos y epistemológicos.

Dicho todo esto, y por la vinculación existente entre praxis y teoría en la educación, otra de las razones destacables para extraer los planteamientos filosóficos de su obra, es que la misma fue escrita siempre en clave de procesos educativos, históricos y en definitiva biográficos. Es decir, para Freire la fuente principal de conocimiento y experiencia es la propia vida. Hay en todos sus libros una suerte de relato vital, de exposición de las dinámicas biográficas intrínsecas sobre las que estaba escribiendo⁷. En este punto cabría preguntarse ¿por qué la fijación de Freire en titular sus obras como pedagogía de “...” la esperanza (1997), del oprimido (2008), tolerancia (2006c), indignación, autonomía (2006)? ¿Por qué redundar en las pedagogías de distinto tipo? La respuesta a esto tiene que ver con la unión entre educación y vida. Los distintos términos (oprimido, esperanza, tolerancia, etc.) configurados como horizontes de sentido, nos enseñan. Las diferentes “pedagogías” de Freire son conceptualizaciones de experiencias vitales desde las cuales aprendemos.

Según nuestra perspectiva Freire podía haber titulado a sus obras como filosofía de “...” la tolerancia, la esperanza, la indignación, etc. porque lo que se hace en tales libros es agotar el contenido del término que acompaña a pedagogía de “...”. El “...”⁸ es el tema esencial del cual aprendemos vitalmente, y éste se une siempre al ser situado (Magallón, 2003), a la experiencia vital, de praxis comprometida y ética.

⁷ De ahí, como veremos, nuestra continua referencia a los contextos de Freire.

⁸ Complemento del nombre.

El campo de la política vuelve a estar relacionado con esta cuestión ya que no refiere la presente amplificación del concepto de educación hacia la experiencia biográfica y vital como si fuera ésta un solipsismo individualista. La concepción pedagógica de lo vital para Freire significa pensar en sociedad, comunidad (políticamente, Scocuglia: 2001), con los y las demás. Paulo Freire no hablaba “de él” en sí, sino de cómo vivía los procesos sociales de cambio –en sentido pedagógico– que le tocó vivir. Lo vital es un proceso histórico-pedagógico de aprendizaje en comunidad.

Es así que la pedagogía para Freire sería además de lo comentado una labor de agilización para que el conocimiento y la acción humana transformaran lo real. Tal es el sentido crítico de ese hacer, no existe una educación neutra y si ésta reúne aspectos biográficos e históricos es entonces cuando la vida de los participantes en el acto pedagógico –política en comunidad– se introduce también en la enseñanza.

Así por un lado hablamos de un proceso de aprendizaje histórico-biográfico en comunidad y por otro de la toma de conciencia de esos procesos en los que se veía envuelto Freire, “*movimientos sociales*” –los cuales hasta hoy se desplazan pedagógicamente en comunidad– para su organización. En Freire esto vendría a ser el entrecruce de campos educativo y político (Dussel, 2007b: 435 y ss.) en este caso del educativo y el político. Para nuestro autor, como estamos diciendo, la praxis y la política son un proceso educativo, la vertiente de donde la filosofía de educación desemboca en filosofía política (capítulo 5, apartado 2).

Es difícil concebir una pedagogía sin una filosofía. De nuestra manera de pensar al ser humano, lo social, lo cultural, dependerá nuestra manera de educar. Freire lo dice de esta forma cuando habla de una educación que tiene una errónea manera de filosofar acerca de lo humano:

“Estas maneiras erróneas de considerar o homem e de explicar sua presença no mundo e seu papel na história, originam também concepções falsas da educação” (Freire, 1969: 51).

En la educación va implícita una comprensión del ser humano en los campos holísticos a los que nos estamos refiriendo. La anterior cita muestra que si nuestra filosofía es “errónea”, se desarrollará una educación errónea. El papel de la reflexión filosófica, en Freire, tiene entonces una importancia primordial. Y decimos primordial porque damos cuenta de que todos o casi todos los textos de Freire empiezan con algún tipo de pensamiento acerca de la historicidad del ser humano, de sus características antropológicas, de su existencia. Nuestra investigación está enfocada a la profundización de estos aspectos.

Como veremos, las notas filosóficas de Freire, además de aludir a la política y epistemología, pueden reunirse alrededor de lo que nuestro autor pensó acerca de la naturaleza humana en el contexto de la reflexión pedagógica. La bibliografía sobre Freire también nos lo aclara ya que no han sido pocos los que han recopilado lo que acaba por conformarse como una caracterización del ser humano, como ser de praxis, de lenguaje, curioso, dialógico, y un largo etcétera que hemos destacado al final del capítulo 5 y que conforma otro de los argumentos para hablar de una filosofía en Paulo Freire, en este caso lo que Carlos Torres dio en llamar una “antropología política”, pues está destinada a la práctica:

“el papel de la reflexión filosófica, tiene una dimensión muy precisa en Freire, aporta los elementos para la constitución de una antropología –específicamente una antropología política– que nos explique cómo es el hombre en proceso de humanización” (Torres, 1980: 8).

No se habla aquí de una serie de características de antropología filosófica en el vacío, por el gusto de describir el “ser” humano. Tales notas están conectadas con la realidad, con lo político, (recordemos que en el acto educativo no deja de estar presente la praxis) ya que tanto la dinámica común de hallar el saber, como de hacerlo y recrearlo, son actividades que se hacen “junto con” el otro y la otra. La actividad cognoscitiva es ya práctica en la medida en que se desenvuelve con los y las demás.

Con estos motivos que conforman nuestra hipótesis vamos iniciando una interpretación filosófica a partir de la pedagogía freiriana.

1.1.2 Fuentes filosóficas en Paulo Freire

Para comprender los textos de Freire hay que entender igualmente las lecturas que hacía. La ordenación de las obras (Gadotti, 1996: 283 y ss.) nos indica la evolución de los autores tratados, de las nuevas lecturas con las cuales Freire avanzaba. Es un factor muy común éste a la hora de interpretar el trabajo de un autor o autora, mas no por ello menos importante. En el nuestro, será una guía que nos ayude, junto con sus acontecimientos vitales, a ordenar y sistematizar el contenido de su creación intelectual hasta 1970. A ello dedicamos el capítulo 4.

Este “ir a las fuentes” al cual hemos dedicado un espacio considerable tiene una función de argumentación en pro de nuestra hipótesis. Al demostrar que los autores que Freire trataba tenían mucho que ver con temáticas filosóficas (Sáiz, 2003; Santos: 2008), los paralelismos que encontramos entre los textos freirianos hasta 1970 y sus influencias corroboran igualmente lo que intentamos probar. Por otro lado esta manera de proceder facilitará la explicitación de los conceptos que haremos en el capítulo 5.

Ahora bien, hemos de aclarar seguidamente que la mayoría de la bibliografía que ha hecho el mismo recorrido que nosotros fue al existencialismo o la fenomenología presentes en Freire. Nosotros, en nuestro afán por aportar otras temáticas no tratadas sobre nuestro autor entendemos la teoría freiriana desde su propio horizonte. Hemos volteado la perspectiva hacia las fuentes más cercanas a él, argumentando a favor de que la cercanía coyuntural también podía ofrecernos un mejor entendimiento de lo que Freire escribió.

Tanto las influencias de la Escuela Nueva brasileña o la postcolonialidad de Frantz Fanon son muy resaltables en el primer Freire que vamos a exponer, quien se remitía a esas vertientes dado que estaban presentes en su círculo más cercano en Brasil. Pensamos que la proximidad puede abrirnos diferentes maneras de ver a nuestro autor.

Empero semejante rastreo lastraría demasiado nuestra ambición si no fuera porque hemos tenido la cautela de ceñirnos a los textos que Freire leyó. Es decir, hemos intentado formar un marco general de las vertientes latinoamericanas con las cuales tuvo contacto, ajustándonos a las huellas bibliográficas del propio Freire,

investigando acerca de ellas en relación con los textos freirianos. Hasta ahí llega la factibilidad de nuestra intención. Por otro lado, la acotación como hemos dicho, es también temporal.

1.1.3 Acotación hasta 1970

Para tener una exactitud adecuada nuestra disertación seguirá paso a paso los textos, artículos y entrevistas de Paulo Freire en lo que hemos considerado su primera etapa, la cual va desde una colaboración suya en una serie de artículos a mediados de los cincuenta –escritos cuando realizaba actividades en los círculos de cultura a la sazón; hasta su cumbre intelectual, *Pedagogía del oprimido*, editada definitivamente en 1970 en Nueva York⁹. Esta exposición que hacemos de Freire, pasaje a pasaje, ha sido fruto de una escrupulosa búsqueda y ordenación de cada uno de los escritos encontrados del autor, analizados en detalle y sistematizados con base en el lugar y la fecha de cada uno de ellos: comprendiéndolos en su recorrido cronológico y espacial además de en un sentido holístico, en su conjunto.

El resultado de ello es el estudio de la evolución de la teoría, de su génesis y posteriores modulaciones, atendiendo al contexto de descubrimiento y elaboración. Esto, obviamente, nos ayudará a formar un panorama de la primera mitad de la obra freiriana. Sin embargo, para mantener ese nivel de exhaustividad llegamos hasta ahí, dado el tiempo asignado para la elaboración de nuestro trabajo.

La obra de Freire parece relativamente breve por la reincidencia de los comentaristas en un número determinado de lugares comunes sobre los cuales siempre se vuelve, empero, si se atiende en profundidad a toda ella, será comprobado lo contrario: que nos encontramos ante un autor prolífico en libros y artículos. Igualmente respecto a su trabajo, dado el medio donde fue creado encontramos un aparente desorden, el mismo que complica la observación certera de la magnitud de su propuesta para aquél que no se haya enfrentado con el total del volumen de su labor. El desconcierto al que se enfrenta el estudioso de Freire

⁹ Ese recorrido se hará biográfico-con-textualmente hasta 1964 y conceptualmente hasta 1970.

cuando va a las fuentes originales tiene sus causas en factores como la multiplicidad de sitios en donde residió y por tanto donde publicó, además del estado inédito de muchos de sus textos (sobre todo los de esta primera época)¹⁰.

Hay dos ideas que queremos destacar acerca de la minuciosa tarea de tratar los trabajos de Paulo Freire, uno por uno y conforme a la sucesión cronológica. La primera es que la teoría de Freire está correlacionada con su vida, es decir, hay una influencia importante de las experiencias vitales de Freire en sus escritos. De hecho, una de sus grandes obras está dedicada a analizar esta correlación: *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (Freire, 1997) publicada en 1992. La marca de la vida de Freire en su recorrido intelectual es un factor que nos obliga a tener en cuenta su biografía y contexto para poder entender sus ideas (Couto, 2003; Herrera, 1976; Martínez: 2003). He ahí una de las razones de por qué vamos a dedicar dos capítulos –el 2 y 3– para los años 50 y principios de los 60. Esta coyuntura es determinante en la producción de Freire porque ahí escribe su primer libro. Queremos atender también a esos textos anteriores (los que van del 55 al 58 inclusive) pues éstos en el paralelismo indicado entre vida y producción, nos van a permitir comprender la base de las experiencias vitales sobre las que se apoyó para inventar su teoría y práctica. Además de aclarar las intuiciones fundamentales de grandes obras como *¿Extensión o comunicación?* o *Pedagogía del oprimido*.

Así, se dedicará el capítulo 3 al tramo temporal que va desde 1959 a 1964, donde contemplamos ciertos cambios en la teoría causados por los educadores e intelectuales brasileños del momento, algunos como Vieira Pinto o Guerreiro Ramos (Gadotti, 2008: 250-293) que serán profundizados como fuentes del pensamiento freiriano en el capítulo 4.

Siendo el segundo y el tercer capítulo complementarios, proponemos distinguirlos para guiarnos ante los procesos que a través de biografías (Gerhard,

¹⁰ O dicho de otro modo, a día de hoy faltan unas “Obras completas” donde se reúnan todos sus textos del primero al último.

1993; Araújo, 2002) y textos directos de Freire, hemos reconstruido como si fueran rompecabezas.

Una vez establecidas estas bases contextuales y de los inicios de la teoría de Freire, vamos ya al meollo de nuestra cuestión (capítulos 4 y 5). En el recorrido que se ha hecho en los manuales y trabajos *sobre* Freire se continuaría con la exposición de los conceptos de las grandes obras que escribe con posterioridad hasta las fechas donde nosotros llegamos en el análisis textual-biográfico. Sin embargo viendo que eso ya había sido suficientemente tratado, hemos querido relacionar a Freire en sus obras principales con las fuentes que las marcaron y que, empero, no han sido tan analizadas. Esto nos abre otros aspectos de su obra no tan conocidos y en relación con una perspectiva filosófica –ya que esas fuentes y su elaboración en la producción de Freire dan lugar a esa conclusión.

Hay pues, dos acotaciones a nuestro trabajo para conseguir darle la profundidad necesaria. Una, el enfoque, y otra, temporal. De todo este recorrido, que incluso en ese momento de 1970 posee un número casi inabarcable de información. Hemos seleccionado por encima de otros temas (igualmente importantes de la actividad freiriana) las cuestiones filosóficas. Esos han sido los filtros para la voluminosa cantidad de datos con la que nos encontramos.

Se han tratado entonces los contextos y textos de Freire. Además de sus fuentes filosóficas latinoamericanas y conceptos principales. Pero todo ello acotándolo hasta 1970.

1.2 Puntos clave en los cuales coinciden quienes tomaron a Freire desde una perspectiva filosófica

Fue un experto como Carlos Torres quien atisbó el tema ya en 1983. Con dos artículos suyos, uno dedicado al hegelianismo de Paulo Freire (Torres, 1983) y otro donde se explicitan tres vertientes filosóficas que Freire trata. Así se adelantaba el enfoque de esta temática. El esquema formulado por Torres se reproduce en un variado rango de comentaristas ya que son visibles las filosofías de Hegel, Marx,

Jaspers, Sartre, etc., en Freire. Sobre todo el tema cobra un renovado interés al entender la conexión que existe entre lo educativo y la reflexión sobre el ser humano.

A partir de esto, tenemos tres corrientes presentes en Freire que casi todas las fuentes subrayan (Blunden, 2013; Feinberg, 2012; Fernández, 2007; Gelvis, Useche, 2009; Gllauco, Willington, 2012; Jaramillo, 2009: 34): El personalismo con notas existenciales; la fenomenología; y el marxismo. Al haber tratado los textos, uno por uno y ubicándolos en su tiempo y lugar, hemos corroborado esta tesis general de esas vertientes presentes en Freire.

1.2.1 Personalismo con notas existenciales

En más de alguna ocasión el brasileño admite que su comienzo en el ámbito filosófico es por el contacto con el personalismo. Freire en sus inicios participaba en los círculos en los cuales estaban presentes esas referencias teóricas. En una reflexión sobre el sujeto y la persona que igualmente entronca con el existencialismo.

El peso dado por Mounier (Moratalla, 1994) a repensar el humanismo, a lo democrático (también en autores como Barbu) se encuentra en los primeros trabajos de Freire, quien fue defensor radical de lo democrático hasta sus últimos días, como contrapeso a la des-humanización. En ello juega un papel principal la libertad como componente cristiano del personalismo. Desde aquí criticaría el mecanicismo o determinismo de un positivismo burdo, redundando así sobre el papel creador que tiene la conciencia ante situaciones límite (en el existencialismo de Jaspers).

“Todo esto remite a una fundamental apertura del hombre y la historia, cuestión que también aparece considerada de manera especial por el personalismo cristiano de Mounier. Hay una gran afinidad entre Mounier y la pedagogía freiriana. Para Freire, educar también consistiría en mostrar implícitamente que no existen planes a priori, que sólo las elecciones personales del educando constituirán su

futuro. Así, la función de los educadores sería acercar su libertad al educando y mostrársela” (Santos, 2008: 155 y ss.).

In nuce, los conceptos del personalismo que influyen en Freire son: Persona (sujeto); humanismo; democracia y libertad. Siendo este último algo que se pondría en diálogo cuando una comunidad entra en fase de transición social (educación política). En tal caso para Freire la organización social siempre está en cambio, pero habría momentos de cambio en una dimensión temporal distinta, eso sería el tránsito. Por ello tiene un papel fundamental la libertad.

El personalismo y el existencialismo aparecen en Freire como un apoyo para una definición del ser humano y de una utopía humana. Tal definición, como veremos en el capítulo 5, está acompañada de una antropología, de una determinada concepción del ser humano que es necesaria en el caso de que queramos partir de un suelo sobre el que erigir una transformación del mundo. Si no hay definición utópica y fáctica de lo que es el ser humano no podemos perseguir y proyectarnos hacia una finalidad. De manera que el existencialismo es un apoyo fuerte para esta formación de la constelación teórica que acompaña a un método práxico. De esta manera se ve influenciado Freire entre otras ideas, por aquella que define al existencialismo: la existencia precede a la esencia, o en términos evangélicos "por sus frutos los conoceréis" (Mateo 7.16-7.20).

Freire cita principalmente a K. Jaspers y a Sartre, pero también a Marcel, Mounier y Maritain. De Jaspers principalmente plantea la idea de "situación límite", que aplica a la conciencia del oprimido tiene de sí mismo. De Sartre, entre otras cosas, repiensa la idea de que el acto del ser humano refleja toda la especie: en el acto personal está la esencia de todos (Sartre, 1977). Sobre Gabriel Marcel comenta la identificación de la sociedad contemporánea entre el ser y el tener. Muy de cerca está el personalismo, que igualmente reivindica las características de fe en lo humano, la existencia como definición de la esencia, su historicidad y el posicionamiento del ser como algo finito frente a lo infinito, la creencia en lo incondicionado.

Expongamos un ejemplo de la influencia del existencialismo en Freire. Existe como vemos un variado rango de ellos, pero no es nuestra intención aquí explicarlos ya que estamos describiendo brevemente algunas influencias en Freire, aquellas de las cuales se han percatado los comentaristas. El ejemplo es la "situación límite". Analicemos a modo de cala en esta temática un concepto del que Freire se hace eco. Como argumenta el profesor Marcos Santos en *Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire*:

"Pues bien, a la hora de enfocar este tema (las situaciones límites en el oprimido) Freire se muestra deudor de sus lecturas e influencias existencialistas y personalistas. En primer lugar, nos referiremos al filósofo existencialista alemán Jaspers, que él cita asiduamente en sus obras principales. Freire se inspira en la noción de situación límite de éste, pero le da un nuevo sentido" (Santos, 2008: 164).

En Freire estamos ante una resignificación de tal concepto, enfocado desde Jaspers hacia su propia realidad. Recordemos que según Jaspers las "situaciones límites" son:

"Que no pueda vivir sin lucha y sin sufrimiento, que yo asumo inevitablemente la culpa, que tengo que morir, son las que llamo situaciones límites" (Jaspers, 1958: 66).

"Son opacas a la mirada; en nuestra existencia empírica ya no vemos nada más tras ellas. Son a manera de un muro con el que nos tropezamos y ante el que fracasamos" (Jaspers, 1958: 67).

"Situaciones de las cuales no puedo salir de hecho y que no me llegan a ser totalmente transparentes" (Jaspers, 1958: 68).

Freire hace uso de este concepto como límite que da lugar a una concientización ante una situación injusta; la situación límite es un detonador de la conciencia en comunidad y por tanto el límite entre el fatalismo y la liberación:

"Al separarse del mundo que objetivan, al separar su actividad de sí mismos, al tener el punto de decisión de su actividad en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, los hombres sobrepasan las "situaciones límites" que no deben ser

tomadas como si fueran barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera (...) No son el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades; no son la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más (más ser)" (Freire, 2007, 120).

De manera que las situaciones límites en Jaspers son aquellas que marcan al ser humano por ser extremas, son aquellas en donde la conciencia se agudiza. Se convierten en un momento importante que resalta sobre los demás, "no tienen ni pasado ni futuro" sino sentido por sí mismas. Limitan y proponen una definición sobre lo que el ser humano es. Marcan su existencia. Freire toma este concepto y lo carga de ontología verídica, es decir, tales situaciones son la verdad del ser humano, conforman su horizonte, pero hacia la transformación, el futuro hacia donde se debe dirigir la acción. Son productoras de las posibilidades del ser humano en su praxis.

En definitiva, Freire se apoya en las teorías personalista y existencial reinterpretándolas hacia un horizonte abierto y hacia su propia realidad contextual, la cual observaremos de algún modo al final del capítulo 5. Sin embargo, con lo que comentamos y estamos analizando, queda clara la impronta de estas vertientes filosóficas en el pedagogo brasileño. Lo cual confirma el acertado análisis de los y las comentaristas de Freire siendo que estos se apoyan en esa lectura filosófica que Freire hacía en su trayectoria hasta *Pedagogía del oprimido* a principios de los años 70. Tales reflexiones estaban presentes en sus textos y desde una perspectiva filosófica pueden ser destacadas junto a la pedagógica. En este caso en las temáticas existencial y personalista:

"Existir es más que vivir porque es más que estar en el mundo. Es estar en él y con él. Y esa capacidad o posibilidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo, contenida en la propia etimología de la palabra, da al existir el sentido de crítica que no hay en el simple vivir. Trascender, discernir, dialogar (comunicar y participar) son exclusividades del existir. El existir es individual; con todo, sólo se da en relación con otros seres, en comunicación con ellos. Sobre este aspecto véase Jaspers en *Origen y metas de la historia y Razón y antirazón de nuestro tiempo*" (Freire, 2007, 29).

1.2.2 Fenomenología

La reflexión fenomenológica aparece en Freire a partir de un texto de 1963 llamado *Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo*. En ese documento no publicado hasta la fecha, nuestro autor da un salto cualitativo en sus reflexiones. Éstas trataban sobre su práctica educativo-política en aquellos círculos culturales en Brasil. Un proceso en el que la alfabetización se lograba con gran agilidad gracias al método de la palabra generadora, el cual era también un proceso de concientización.

En ese escenario Freire toma contacto también con la fenomenología. Respecto a ella nuestro autor encontrará conceptos útiles para pensar la conciencia. Sin duda el aspecto fenomenológico aportó mucho a Freire en cuanto a los avances que ya había obtenido éste en torno a su investigación de la conciencia crítica –que provenía del debate sobre esa temática en el ISEB.

Para Freire es importante la descripción de la conciencia que hace la fenomenología ya que partiendo de esa estructura él dio razones de por qué el saber no debe ser “impuesto” y sí construido comunitariamente. Expliquemos esto apoyándonos en un texto de Freire.

“La conciencia reflexiva caracteriza al ser humano como animal no sólo capaz de saber sino también capaz de saber que sabe. De manera que cuando su conciencia emerge lo hace como “intencionalidad” y no como un recipiente a ser llenado” (Freire, 1970: 5).

Esta cita es un ejemplo de cómo Freire se sirve de la fenomenología para comprender la conciencia y con ello el proceso de concientización. Es más, con ella clarificamos una vez más cómo, en la teoría existe una práctica ya que en la conciencia al producirse un desdoblamiento sobre sí emerge la intencionalidad, praxis, ética y política en su relación consigo misma y las y los demás.

En el momento en que la conciencia puede hacer “epojé” sobre sí misma, ser consciente de sus condicionamientos (y a la vez elegir), todo conocimiento que llega

a ella tiene un marcado componente de libertad. La conciencia debe hacer algo con lo que “contiene” dentro de ella.

De este modo, diversos autores han constatado la influencia de la fenomenología en Freire, llegando a afirmar que:

“Freire introduce de nuevo y explica nuevos aspectos dentro de la fenomenología. Para ello ataca al “intelectualismo” inactivo (...). Penetrar en la esencia fenoménica del objeto no equivale, como concientización, a “estar frente a la realidad”, asumiendo una posición falsamente intelectual. La concientización no puede existir fuera de la praxis (...). La unión acción y reflexión es considerada por Freire como dialéctica. Y esta unidad constituye, de manera permanente, el modo de ser o de transformar al mundo que caracteriza al hombre” (Sáiz, 2003: 123).

Es una resignificación política de lo fenomenológico que igualmente ocurre en los conceptos del existencialismo utilizados por el brasileño. Una cita que resume acertadamente nuestra hipótesis ya que describe en la relación entre teoría y práctica las desembocaduras holísticas de la pedagogía de Freire.

1.2.3 Marxismo y pensamiento crítico

Como creemos demostrar en los apartados de los capítulos 2 y 3, la teoría de Freire puede considerarse crítica desde sus primeros textos. Su vinculación con la política de base y el compromiso que iba en ella con los oprimidos, nos sugieren que Freire manejaba ideas de Marx incluso antes de haber tomado contacto con los textos de éste. Al menos lo afirmamos desde el análisis ético que nuestro autor hace sobre las condiciones del trabajador brasileño; la alienación y deshumanización; o sobre la autonomía política de los trabajadores a la hora distribuir el producto del trabajo en comunidad (Dussel, 2014).

Se podría traer al caso un vasto número de referencias desde que Freire toma en cuenta textos de Marx y de autores pertenecientes a la teoría crítica, a partir de los 60 (entre ellos Fromm, Lukács, Marcuse, etc.). Sin embargo nosotros

vamos a aludir a tres cuestiones fundamentales: el plusvalor, la concientización frente a la alienación y lo histórico.

Respecto al primer término Freire critica y pone de relieve en multitud de ocasiones cómo el trabajador es explotado por el dueño del capital y no salen las cuentas cuando éste se adueña del trabajo de aquél:

“Desde una perspectiva capitalista, los factores de producción –medios de producción de un lado, trabajadores de otro– se combinan en función del capital. Parte de la acumulación resulta de la plus valía –lo que deja de pagarse al trabajador que vende su fuerza de trabajo al capitalista” (Freire, 1978: 116).

En cualquier caso, estas propuestas que serán explicadas durante nuestra tesis, se erigen frente a la alienación que causa en el ser humano el sistema económico capitalista. En la crítica clásica a la reificación, la objetualización. Que en Freire se observa por ejemplo en la interpretación de Fromm, en torno a un grupo de conceptos freudomarxistas. La necrofilia, la biofilia, impulsos de muerte y de vida que están coexistiendo con la circulación del capital. Freire reinterpreta esto y propone algo central para comprender la deshumanización que se produce en el capitalismo. Sería la *Pedagogía del oprimido* una crítica al sistema por cómo nos deshumaniza (objetualización por la usurpación del trabajo) y la vía posible para la humanización a través del esfuerzo comunitario por revertir esa situación: la concientización, toma de conciencia.

Así, si en el capitalismo existe una objetualización a la cual le son sacrificados inútilmente los cuerpos humanos. Y si el capital, siendo objeto, objetualiza al ser humano (todo lo que toca lo convierte el objeto, cual Rey Midas). Freire propone la concientización comunitaria para re-humanizar al sujeto. Por ello en toda la *Pedagogía del oprimido* el objetivo es la liberación de la fetichización a partir, como decimos, de una pedagogía política. Hay detrás de esto una dialéctica de humanización y deshumanización.

Para la humanización Freire subraya el papel de la toma de conciencia comunitaria (concientización, analizada en el apartado 3, capítulo 5) y alude a los textos marxistas que se encuentran en esa línea:

“Hay que hacer la opresión real todavía más opresiva, añadiendo a aquella la conciencia de la opresión, haciendo la infamia todavía más infamante, al pregonarla. Marx-Engels: "La Sagrada Familia y otros escritos"

Este hacer "la opresión real aún más opresora, acrecentándole la conciencia de la opresión", a que Marx se refiere, corresponde a la relación dialéctica (...) Praxis, que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor oprimido" (Freire, 2007, 49).

Es cuando en Freire se entrecruzan los campos educativo y político. Lo cual requiere una explicación extensa sobre el tema que en este brevísimo acercamiento a lo que la bibliografía de la cuestión dice no es factible elaborar. Será expuesto en el capítulo 5, apartado 2.

Sin embargo, antes de terminar este rápido repaso al marxismo presente en Freire, sí debemos apuntar al componente de la historicidad que en nuestro autor vemos representada en la dialéctica opresor-oprimido y, como comentábamos anteriormente, lo histórico de esa dialéctica como aprendizaje.

Lo histórico en el primer Freire, hasta *Pedagogía del oprimido* tiene como gozne la concientización. A partir de ella se hace consciente la dialéctica, lucha de conciencias y del “amo” y del “esclavo”. En Freire resignificados como “opresor” y oprimido”¹¹.

La conciencia sobre esa dialéctica da paso a lo histórico. Para ello Freire recoge también la lectura de Lukács. La tesis de Lukács acerca de informar a la masa de su situación oprimida la interpreta Freire como uno de los principales objetivos de la *Pedagogía del Oprimido*, este objetivo es identificar a través de la praxis y el conocimiento la situación de opresión y su liberación. Viene a decir Freire que la superación de la dicotomía se hace mediante la educación y el amor. La

¹¹ La dialéctica amo y esclavo tiene su antecedente en América Latina (Dussel, 2011: 33), de la cual se inspiró Hegel al leer los periódicos con noticias sobre Latinoamérica. Con Freire y su resignificación la dialéctica vuelve a su lugar de origen (no en la Alemania del XIX) para desde él comenzar su superación.

transformación no es violenta sino que contienen una lógica humana que hace que mediante el conocimiento se llegue a una situación más igualitaria.

"Para nosotros, sin embargo, el problema no radica solamente en explicar a las masas sino en dialogar con ellas sobre su acción. De cualquier forma, el deber que Lukács reconoce al partido revolucionario de "explicar a las masas su acción" coincide con la exigencia que planteamos sobre la inserción crítica de las masas en su realidad, a través de la praxis, por el hecho de que ninguna realidad se transforma a sí misma.

La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos. " (Freire, 2007, 52).

De la misma manera Lukács en *Historia y conciencia de clase* (1970) pone en guardia que la superación de desigualdad y explotación entre las clases tiene el puente de su superación en la toma de conciencia. Pero además de esto, en la lectura de *Historia y conciencia de clase* hemos encontrado multitud de similitudes con la teoría de Freire sobre la *conscientização*. En primer lugar sobre la propia conciencia de la situación de desigualdad:

"Únicamente la conciencia del proletariado puede señalar el modo de salir de la crisis del capitalismo. Antes de aparecer esa conciencia, la crisis es permanente, vuelve a su punto de partida, repite la situación hasta que, finalmente, después de infinitos sufrimientos y terribles rodeos, la lección de cosas de la historia pone punto final al proceso de conciencia del proletariado y pone entre sus manos la dirección de la historia" (Lukács, 1990,105).

Es central en concepto de conciencia en Lukács como es central el concepto de concientización en Freire. Sin una toma de conciencia de la persona es imposible la transformación de la sociedad. El resultado de ello es la historia. Todo el método pedagógico de Freire giraba en torno a esto, en torno a la humanización a través de la inteligencia y la toma de posición de la propia subjetividad. A partir de esta conciencia y dialéctica nace lo histórico.

1.3 Aportes de nuestra tesis en relación al estado de la cuestión

Resulta bastante complejo hacer aquí un breve resumen de los aportes de nuestra investigación ya que no son “lugares tan comunes” como los anteriores en cuanto a las líneas interpretativas de Freire. Resultan todavía más difíciles de defender en tan pocas líneas. Pedimos al lector y a la lectora ser pacientes en cuanto a la justificación de lo que vamos a exponer aquí con demasiada brevedad.

Como afirmábamos anteriormente, la estrategia que vamos a utilizar para ampliar ese abanico de relaciones –propuestas por la bibliografía sobre el tema– es acercar a Freire a los autores que leyó y que a su vez compartían coyuntura y esfera intelectual. Con ello nos referimos por ejemplo a los círculos intelectuales más cercanos a él en Brasil los cuales eran constituidos por la Escuela Nueva en pedagogía y el Instituto Superior de Estudios Brasileños.

Es por ello que ponemos énfasis en los contextos. La coyuntura nos hace ver la vinculación que argumenta a favor de la proximidad del pensamiento de nuestro autor con la atmósfera intelectual del momento y espacio en los que escribía.

Uno de los conceptos centrales de Paulo Freire, la concientización, no puede entenderse fuera del debate que en aquel momento los miembros del ISEB mantenían sobre la comprensión de la realidad política, social y económica del país y cómo era mediada por las masas sociales. La reflexión sobre la conciencia de esos círculos estaba inserta en la realidad social en transición. Lo cual generó debates, críticas, diálogos fructíferos en torno a cómo se entendía la situación y a cómo emergió la conciencia social en ella.

Si el concepto de conciencia y de su construcción social en el diálogo sobre la realidad era un tema transversal en las diversas obras del momento (Pinto, 1958, 1960), otra de las cuestiones fundamentales que Freire comparte con los protagonistas del pensamiento brasileño de aquellos años es el giro de estos hacia la realidad. Creemos que ahí es donde se fraguó en Freire la constante preocupación de vincular el conocimiento con la praxis, acción pedagógica política.

Autores como Ramos (1959) o Jaguaribe (1958), a los que Freire leyó con plena identificación de intereses, iban en la misma línea. Según estos, que la teoría esté vinculada a la práctica y lo real, es incluso una responsabilidad ética para con las sociedades sujetas a transformaciones políticas, económicas y culturales.

Estos temas son esenciales en el conocimiento de la obra de Freire y serían analizados in extenso en el capítulo 4, apartado 1.

Nuestro capítulo 4 es el avance complementario a las fuentes que destacaba la bibliografía secundaria sobre el tema. No podemos aquí más que hacer un provisional y brevísimo esquema de ese capítulo.

En la estructura del libro, el bloque 4 viene después de haber investigado los primeros textos de Freire en un sentido biográfico-histórico. Como decimos, lo que se ha hecho es fundamentar tales propuestas desde el horizonte propio del autor. Para desde ahí ya exponer los conceptos del pensamiento paulofreiriano desde una perspectiva filosófica.

Por ejemplo, hemos destacado también la influencia en Freire de Eduardo Nicol. A quien tomó en cuenta para elaborar teóricamente la concepción epistemológica comunitaria que seguía los pasos de su praxis en Brasil. Esa relación nos abre camino para comprender la raíz comunitaria de toda ciencia para Freire. Y decimos ciencia ya que la distinción entre ésta y la opinión fue algo presente en toda la obra freiriana¹². Tal diferenciación proporciona un andamiaje teórico sobre lo que en el resto de sus obras ya se definirá como conocimiento. Según Freire la construcción del mismo es algo que responde al ensayo-error, a la falsación, y avance sobre el conocimiento anterior. En base a la utilidad del mismo, a su relación con lo real. Añadiendo a esto el enfoque comunitario para la construcción de ese conocimiento.

Lo que pretendemos mostrar con la influencia de Nicol en Freire es la necesaria construcción comunitaria de la episteme para que ésta pueda

¹² Nótese que nuestro enfoque en cuanto perteneciente a Estudios Latinoamericanos, es interdisciplinario.

considerarse desde la relación sujeto-sujeto-objeto como ciencia. Según Freire esa piedra de toque desde la que construir el conocimiento es fundamental para la toma de conciencia y el análisis de las causas de la opresión en la dialéctica opresor-oprimido. La comprensión científica de la realidad está unida a la posición crítica acerca de la misma. O en palabras de Freire: afirmando la importancia (...) de la gradual formación científica de los educandos de la cual resulta cada vez más una comprensión crítica de su realidad, de su actuar sobre ella” (Freire, 1978: 42).

La definición de conocimiento es fundamental en lo educativo y en la praxis política intrínseca en todo proceso de aprendizaje. Esto es así, por otro lado, ya que si no hay educación neutral y toda ella contiene una acción, la ciencia que surja del proceso epistemológico también tendrá esas connotaciones. Ahora bien, para Freire en el propio proceso de construcción del conocimiento ya se están dando las condiciones políticas del resultado científico. En la acción de conocer ya hay praxis.

La aportación de Nicol en relación a Freire sustenta esa misma conclusión ya que para aquél, la constitución de la ciencia no responde a la polaridad sujeto-objeto, sino comunidad-objeto. Un matiz que cambia el sentido de lo científico en sus bases filosóficas, por ejemplo realistas o idealistas. La relación Freire-Nicol nos descubre que sólo en una razón compartida y en comunidad puede darse la ciencia como tal. Lo cual argumenta también a favor de una práctica comunitaria horizontal a la hora de construir ese conocimiento ajustado al objeto.

Este sería el segundo apartado de nuestro capítulo 4, dedicado a resaltar fuentes filosóficas que no han sido tan tratadas en la bibliografía secundaria.

El tercer apartado refiere a otro autor que está presente en la obra magna de Freire, *Pedagogía del oprimido*. Es el caso del martiniqués Frantz Fanon.

Freire tomará contacto con su obra *Los condenados de la tierra* aproximadamente a mediados de los 60, y es sin lugar a dudas uno de los grandes clásicos insertos en el pensamiento freiriano. Tan sólo un reciente artículo de la bibliografía secundaria (Martins, 2012) hemos visto que trata esta analogía entre los dos autores.

Poniéndolos en relación vemos su cercanía en torno a una temática como la des-colonización epistemológica. El esfuerzo de ambos está en la misma dirección y concuerdan en métodos y premisas sobre el vasto campo de la reflexión sobre la crítica cultural y lo identitario.

Las analogías teóricas entre ellos y la lectura de Fanon que hace Freire en el final de los 60, lo reconoce el propio Freire en *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (Freire, 1997). Y es que, como ha dicho el único texto encontrado que trata directamente la relación entre Paulo Freire y Frantz Fanon.

“Ya en el exilio [a partir del 64], Freire va a trabajar con estos materiales [sus experiencias], analizándolos a la luz de diversas perspectivas teóricas. En este caso, creemos que la lectura de la obra de Fanon constituyó un aporte fundamental” (Martins, 2012: 249).

Creencia compartida desde nuestro punto de vista, y que también reconoce Freire en ese balance de su obra que constituye *Pedagogía de la esperanza*. Hablando sobre sus experiencias durante la etapa del SESI con campesinos, allá por los años 50, dice lo siguiente:

“el esfuerzo de superar la relación que en la *Pedagogía del oprimido* llamé de “adherencia” del oprimido al opresor, para “tomando distancia de él”, ubicarlo “fuera” de sí, como diría Fanon” (Freire: 1993: 47/Freire, 1997: 26).

Es decir, que casi veinticinco años después de haber escrito *Pedagogía del oprimido*, Freire se acordaba exactamente de en qué lugares estaba pensando allende a Fanon. Y no sólo eso, también incluye al de Martinica dentro de la lista de los pensadores y filósofos que más le influyeron (Freire, 1997: 10).

En conclusión, la parte de nuestra investigación que aporta algo distinto a lo anterior, asentada en las aportaciones que hemos sintetizado, es la propuesta de ver a Freire desde sus fuentes latinoamericanas o pertenecientes a su propio horizonte.

En primer lugar los autores con los cuales se identificó Freire en sus primeras experiencias en Brasil, a quienes en la mayoría de los textos acerca del tema se toma solamente de pasada, pero en los que no se profundiza salvo en la obra de Paiva (2009).

Nuestra intención es que si bien existe esa estimulante excepción, ella misma se complemente con el caso de Nicol y Fanon, lecturas de cabecera de Freire hasta 1970. Dos autores que se tienen en cuenta en *¿Extensión y comunicación?* y en *Pedagogía del oprimido* de manera central, como probaremos.

En conjunto, lo que hemos realizado es un despliegue de nuestra hipótesis principal a partir de las fuentes filosóficas latinoamericanas de Freire formando después de esto un cuadro sintético de otras tantas categorías traídas de sus obras principales hasta 1970.

2. INICIO DE LA OBRA FREIRIANA, SU FORMACIÓN Y PRIMEROS ESCRITOS

2.1 El contexto político y económico de Brasil desde 1930 hasta 1964 y otros fenómenos coyunturales de la obra de Freire hasta 1970

2.1.1 Transformaciones materiales, desarrollismo y nacional populismo

Analizar el contexto de Paulo Freire es introducirnos en el horizonte histórico desde donde situar la obra de nuestro autor. Cuanto más comprendamos su entorno, tanta mayor claridad tendremos para entender la teoría y la práctica freirianas. Empero, esto no sólo nos ayuda a abordar mejor los textos de Freire, sino que también es constatar que sus ideas sólo podían darse por estar incardinadas en ese panorama social y económico concreto. El pensamiento de Freire no nace de la nada, está plenamente apegado a lo que ocurrió en Brasil en los primeros cuarenta años de su vida los cuales estuvo allí. Hasta el punto de que el trabajo pedagógico del brasileño fue producido con respecto a esa realidad y dirigida hacia su transformación, ya que para Freire *“Es en la realidad mediadora, y en la consciencia que de ella tengamos, donde educadores y pueblo encontraremos el contenido programático de la educación”* (Freire, 2008).

En Freire y en varios autores contemporáneos suyos (Jaguaribe, 1958; Pinto, 1958; Teixeira, 1956), existe una insistencia en la elaboración de preámbulos históricos y de análisis de su propio ambiente. Todos ellos tienen a su circunstancia como algo sobre lo que problematizar haciéndola consciente en un ejercicio de diálogo tanto académico como político. Poner el foco en Brasil en esas poco más de tres décadas, los años que van del 30 al 64, es estudiar una sociedad transicional, de cambios profundos en todos los niveles. De ahí la preocupación de esos autores (incluido Freire) por poner la atención en su contexto. Esto es un argumento de más

para tener en cuenta la realidad histórica, social y política que ahora exponemos a grandes rasgos.

El motivo de que nuestro comienzo sea 1930 se encuentra en el propio curso de los acontecimientos históricos del Brasil de principios del XX. La Revolución del 30 significa un momento de ruptura con respecto a un pasado cultural y económico con reminiscencias coloniales. Autores como Bresser-Pereira y otros (Azevedo 1950) lo vieron claro:

“El significado fundamental de la Revolución del 30 o lo que le confiere una importancia extraordinaria en el cuadro de la historia económica, política y social brasileña, es el de haber apartado del poder a la oligarquía agrario-comercial brasileña que por cuatro siglos había dominado Brasil. Inicialmente en conjugación con los intereses coloniales portugueses y a partir de la Independencia, en conjugación con los intereses comerciales de los países industrializados, particularmente de Inglaterra” (Pereira, 1968: 30).

Las transformaciones y cambios del país se aceleraron y afectaron a las estructuras sociales y políticas sobre todo desde esa fecha. La historia de Brasil tiene un antes y un después en el hito que dinamizó las relaciones de poder entre una oligarquía agraria y una clase media funcionarial, industrial y militar en ascenso.

Para llegar a ese punto, situando brevemente algunos antecedentes a él, localizamos que la cultura del café había desplazado en importancia a las producciones en que se basaba la economía brasileña desde los inicios de la colonia, el azúcar y más adelante el oro (Freyre, 1989: 10-90). Igualmente y ligado a este hecho –además de con el auge de la industria textil de mediados del XIX– se inicia un éxodo rural del campo a la ciudad, lo que hizo que el mercado interno empezara a ampliarse.

Por otro lado la abolición de la esclavitud a mediados del siglo XIX había tenido como consecuencia la aparición de las relaciones entre asalariado y capitalista. Estas variables comenzaban a poner las bases de un capitalismo incipiente (Azevedo (1950) sitúa el inicio en 1885) tomando cierta consolidación por

la ampliación de mercados con la primera gran guerra intra-imperial de 1914. Todo ello hizo que estos mercados dieran impulso a la producción tanto en el exterior como en el interior del país. Así pues, esas condiciones se plasmarían en el desarrollo de una industria amplia, compleja y consolidada. Por todo esto

“A finales del siglo pasado [siglo XIX] con el desarrollo de un incipiente mercado interno y después de la Guerra de Paraguay con la creciente importancia del Ejército, comienza a surgir una clase media como fuerza política. Toma el poder con la proclamación de la República, y lo pierde en seguida con la elección de Prudente Marais, lo recupera más tarde con la Revolución” (Pereira, 1968: 118).

El ascenso de la citada clase reconfiguró el orden preestablecido. La aparición de un nuevo sujeto político, en gran medida por los cambios infraestructurales, chocó con la oligarquía agraria latifundista. Ese sería básicamente el movimiento interno de la Revolución de 1930. La tensión entre esos grupos políticos en el constante tira y afloja del ejercicio del poder, muestra el escenario político de Brasil durante las tres décadas siguientes a la revolución. En el 32 hay una contra-revolución sin éxito, prueba de la disputa de poder a la que nos referimos. Ahora bien, esa tensión en el poder, estaba mediada por la transformación en lo económico. Con la introducción de la industria, la producción en serie, el trabajo asalariado y la acumulación de capital.

Es a partir de entonces cuando debemos establecer como referencia principal un concepto determinante que nos ayuda a entender el proceso económico-político en lo sucesivo: el desarrollismo. Éste es definido como un proceso social global en que las estructuras económicas, políticas y sociales sufren profundas transformaciones (Pereira, 1968: 15). Su principal característica es la industrialización, hasta tal punto que las décadas del 30 al 64 también son denominadas en la historia de Brasil como el período de Revolución Industrial. Implementándose con ella una gran cantidad de fábricas que van desde el taller hasta la cadena de montaje y la industria automovilística. Más, a partir de la inversión de capital tanto nacional como extranjero en los centros de São Paulo y Río de Janeiro.

Con esta nueva circulación de mercancías se consolidaría definitivamente el mercado interno, a lo cual le sigue el “cese de importaciones” (Dussel, 2007: 435). Es decir, se pasa de producir para exportar (materias primas) a producir para consumir, de modo que se reduce la dependencia a la hora de recibir productos ya elaborados. Siempre quedaría un tipo de importación de equipamientos y una laguna en la innovación tecnológica para la autosuficiencia, pero básicamente, el trascurso de la industrialización siguió los pasos de esa extensión del mercado y de ampliación de industria. Este largo y extenso proceso continúa y alcanza su clímax hasta el gobierno de Kubitschek, a finales de los 50.

Antes de él, quien había puesto las bases de un gobierno que mediara en la tensión política entre las oligarquías, la nueva clase media y el proletariado, fue Getúlio Vargas. Personaje central en los tiempos a los que nos referimos. Su figura resume la de los gobiernos que se sucedieron. Con matices, eso sí, pero deudores de él. Vargas fue el verdadero artífice de la difícil alquimia entre clases sociales que encontramos en el populismo de Brasil durante la primera mitad del XX. En sus dos gobiernos, del 30 al 45 con formas autoritarias y dictatoriales, y con su vuelta del 50 al 54 alzado por el poder de las masas, se consolidaba una manera popular de hacer política. La cual caracteriza desde el terreno, Weffort:

“Se establecen [en la revista Cuadernos do Nosso Tempo, N° 2, 1954] las siguientes condiciones generales para el populismo: 1 – “masificación”, provocada por la “proletarización” (de hecho pero no consciente) de amplias capas de una sociedad en desarrollo que desvincula los individuos de sus cuadros sociales de origen y los reúne en la “masa”; [también definida como] conglomerado multitudinario de individuos, relacionados entre sí por una sociabilidad periférica y mecánica; 2 – Pérdida de la representatividad de la clase dirigente, y en consecuencia de su “ejemplaridad” (...) [que] pasa a transformarse en “dominante” parasitariamente; 3 – La unión de estas condiciones con la presencia de un líder dotado de carisma [Vargas]” (Weffort, 1978: 26).

El populismo es un tema importante aquí ya que Freire analizó en *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2008: 167-173) el fenómeno dedicando varios apartados a ello,

tal y como lo ha visto acertadamente Araújo (2002: 41-48). Nuestro autor siempre tendería al análisis del populismo desde una perspectiva crítica a través de la cual lo importante es la emergencia del sujeto en el colectivo (y no de la masa) que da cuenta de las *condiciones de su conciencia* en diálogo con el otro y la otra. Esta conciencia crítica comunitaria aspira siempre a una mejora económica y social en la existencia colectiva, evitando la masificación y el paternalismo (y por ende, otras contradicciones en la ideología de clase que existen en el desarrollismo (Dussel, 2007: 451)). Criticando esta parte del populismo donde el sujeto deja de ser autoconsciente y responde mecánicamente a la manipulación en vez de reflexivamente y en comunidad¹³.

Otro factor fundamental del panorama contextual que estamos describiendo era el aspecto ideológico. Entre las políticas de los gobiernos que acompañaron al desarrollismo hemos de destacar su contenido ideológico. Tanto Getúlio Vargas como sus sucesores tenían como guía política el nacionalismo. El reflejo de ello fue la estatalización de la economía, es decir, dar infraestructura a las empresas –tanto de redes de transporte, puertos, como de inversión pública– pretendiendo con ello la autonomía económica y rompiendo los vínculos de dependencia a nivel internacional, sobre todo con el imperialismo estadounidense.

El nacionalismo fue, de hecho, consecuencia del escenario internacional. Donde se hacía sentir el orden geopolítico que Estados Unidos rediseñó desde el 45 al 54 (Dussel, 2007: 469) cuando inicia en Guatemala la cadena de golpes de

¹³ Abriendo un paréntesis para relacionar esto con Freire, nuestro autor pensaría el salón de clases, por analogía, junto con lo político (Capítulo 5, apartado 2). Las fases del discurso político están también en el aula. Ya que existe un/a líder, un mensaje, una masa y una política que se cruza en ese campo con el educativo. Empero, para Freire habría que cambiar la ambigüedad del discurso populista por una construcción colectiva-racional del conocimiento de lo real. Para que eso se produzca podemos apuntar por ahora a tres cuestiones en este somero adelanto: La primera, considerar al pueblo y al/la líder, ambos, como sujetos con conocimiento de la realidad, empoderando a ambos en una igualdad epistemológica. Para conseguir el objeto social, la justicia, la igualdad (Dussel, 2007: 441), las propuestas de unos tienen que ser completadas con las de otros. La condición necesaria de esto sería, en segundo lugar, el diálogo racional: habría entonces comunicación en el mismo código –y no ambigüedad como en el populismo–. Y en tercer lugar, el proceso de aprendizaje entre el/la líder y el pueblo, sería práctico. O dicho de otro modo, todo el transcurso de construcción de conocimiento es ya una dinámica práctica en el que debe haber, por tanto, coherencia.

estado que sacudieron Latinoamérica. Es el comienzo de un nuevo imperialismo (el que ya había advertido, por cierto, Martí) dentro de la Operación Cóndor diseñada por el Pentágono. La cual tenía como objetivo el control de los recursos de países Latinoamericanos pasando por encima de los gobiernos nacionales. Ante ello, la burguesía latinoamericana propuso el nacionalismo para la construcción de un sistema propio apoyado en el mercado interno y en el intercambio de igual a igual con el resto de países. Es entonces cuando la economía estatalizada, con sus propios recursos, junto con el líder del gobierno, aglutinaron un proyecto nacional en torno al desarrollismo y las distintas clases sociales.

A partir de esto, los sucesivos gobiernos en Brasil presidieron un crecimiento considerable en la economía. Del 50 al 60 el gran desarrollo industrial hizo que la producción global del país aumentara un 122% (Pereira, 1968: 42) con el consiguiente progreso en la renta y el producto interior bruto. Muestras de que las últimas fases de la consolidación del capitalismo a finales del 50 acompañaban el plan de desarrollo. El gobierno de Kubitschek, elegido por las fuerzas del 30, encarrila las últimas fases del desarrollismo. Asesorado por la CEPAL, propone el plan de metas, reflejado principalmente en la apuesta por el ramal automovilístico. Llegando la producción en el 60 a más de cien mil vehículos al año. Esta industria acompañaba igualmente a la industria metalúrgica, química y petrolera (con Petrobras). Del mismo modo se produjo un aumento de los salarios y la población. El problema en aquel momento de expansión fue entonces, de nuevo, quién hacía las inversiones, si el capital extranjero o nacional. Convirtiéndose en una de las tensiones que protagonizaron el final de una etapa que dio lugar a una radicalización de posturas en las clases sociales. La cual se produjo en definitiva por la implantación de la producción capitalista a gran escala.

Así, estos últimos cambios reconfiguraron de nuevo lo social. Que el desarrollo llegara a su culmen de crecimiento capitalista dio como resultado, paradójicamente, la imposibilidad de la alianza de clases (nacional-populista) que lo había impulsado. O dicho de otro modo, los antagonismos sociales se acentuaron y las clases sociales se pronunciaron de forma más radical conforme a sus intereses. Los gobiernos sucesivos a Kubitschek, Quadros y Goulart, uno reformista y el otro

abiertamente de izquierdas, fueron una representación del peso distinto en la balanza del poder, de ideologías ya polarizadas. La radicalización repercutió en el sentido de las reformas que cada aspirante a la presidencia proponía. Mientras que un Goulart¹⁴ (discípulo de Vargas) se decantaba por reformas nacionalistas de izquierdas, centradas en cambiar la sociedad para erradicar las desigualdades sociales (reforma agraria, fiscal, bancaria), un Quadrós optaba por un reformismo moderado, siguiendo las últimas pautas desarrollistas de Kubitschek.

“De un lado veíamos a los empresarios industriales, a medida que la industrialización brasileña se tornaba un hecho consumado, abandonar paulatinamente las ideologías progresistas propias de un grupo socio-económico en ascenso que necesita de nuevas ideologías, de nuevos sistemas de valores para apoyar su subida al poder. De otro, las izquierdas se fortalecían a medida que pasábamos de una política de clientela a una populista y desde ella a una ideológica. (...) La antigua alianza política entre empresarios industriales y las izquierdas se rompía. Las izquierdas dejaban de ser una fuerza política auxiliar de la burguesía industrial. Ganaban autonomía” (Pereira, 1968: 119-120).

La polarización se reflejaba en lo que se denominó como alarmismo. Propaganda difamatoria basada en el miedo de que Brasil pudiera seguir la expresión liberadora cubana del 59. Es entonces cuando la clase media que había provocado la industrialización, se vuelve más conservadora. El desenlace de la situación es sabido, fue el golpe de estado de 1964 (con apoyo, por supuesto, de las trasnacionales y gobierno estadounidenses). El ejército, que siempre había asumido el papel de árbitro dentro de las transformaciones del país también se pasó del lado conservador. Un bando en el que se pusieron de acuerdo tanto la alta burguesía

¹⁴ João Belchior Marques Goulart, conocido como “Jango”, abogado y considerado como uno de los políticos más importantes de la historia de Brasil. Formó parte de órganos estatales como la Asamblea Legislativa o la Cámara de Diputados. Ministro de trabajo con Vargas, entre sus medidas en este puesto se encuentra la del aumento del salario mínimo para los trabajadores (aumento del 100%). Elegido vicepresidente de Brasil en 1955 y 1960, en 1964 alcanza finalmente la presidencia y en el periodo de su mandato impulsó reformas progresistas en distintos ámbitos como la educación (extendiendo el método Paulo Freire, por cierto), lo fiscal, electoral, urbana, nacionalización de los recursos del país y la más importante, la reforma agraria promoviendo la democratización de la tierra.

nacional como la extranjera. Traicionando así las bases ideológicas del nacionalismo, el cual había conseguido desarrollar la industrialización del país. Este fenómeno se convertiría unos años más tarde en el centro de la Teoría de la Dependencia, la cual, a través de la experiencia de Brasil, pero también de todo el resto de situaciones similares en Latinoamérica, llegó a negar la posibilidad de la existencia de una burguesía nacional independiente latinoamericana.

2.1.2 Movimientos de base y otras expresiones político-liberadoras como alternativas al desarrollismo dependiente

El escenario desarrollista con sus contradicciones económicas y políticas tanto externas como internas, configuraba el panorama en donde los actores sociales pugaban en la relación de fuerzas.

Dos eran principalmente los terrenos en donde se desenvolvía la política. El campo y la ciudad. El primero ya que la presión de las reivindicaciones campesinas siempre iba a recaer sobre una oligarquía explotadora acaparadora de los medios de producción —es ahí donde Freire iba a trabajar en la comunicación con los trabajadores agrarios por ejemplo en Chile para la toma de conciencia fuera de las ciudades—. Y en segundo lugar, va a ser en las ciudades donde fundamentalmente se va a dar una intensa lucha entre clases empoderadas. La industrialización había tenido como consecuencia la urbanización y la concentración de población en grandes urbes. La urbanización fue el escenario de los círculos de cultura y movimientos de base desde parroquianos hasta sindicales en las ciudades donde se darían grandes movilizaciones. Guerreiro ramos caracteriza así el fenómeno:

“[La industria] viene promoviendo (...) e incrementando la formación de aglomeraciones urbanas, y eso está produciendo un cierto cambio en la psicología colectiva de los brasileños. El ambiente urbano, en una trama de intensas relaciones (...) que estimulan el individualismo, la competencia, la capacidad de iniciativa, el interés por patrones o modelos superiores de existencia. La tensión constitutiva de

la vida urbana se traduce naturalmente en una politización popular en varias formas de actividades directivas de la sociedad” (Ramos, 1959: 83-84).

En este otro espacio es donde iban a surgir diferentes movimientos de base donde Freire colaboraría igualmente. Por ejemplo las organizaciones estudiantiles de las incipientes facultades, los sindicatos organizados en las universidades. Además de ello las formaciones de círculos culturales, de movimientos educativos de base, tanto vinculados con instituciones (Servicio Social de Industria) como con iniciativas independientes.

Esta aparición de reuniones, asambleas, en torno a la cultura y la educación acababan produciendo una educación-política. Las preocupaciones –a distintos niveles, podían ser las del barrio, pero también las del país– se dialogaban a la par de tratar cuestiones políticas, lo cual *generaba una toma de conciencia*. Además de esto, otro motivo para la unión entre cultura y política era que el voto estaba relacionado con la alfabetización. Weffort lo explica de esta forma en aquel momento:

“Por cierto que no se puede confundir pueblo con cuerpo electoral: la restricción directa del voto a los analfabetos aplasta la actividad política (y en amplia medida la elimina) de la mayoría de la población adulta y casi la totalidad de la población rural. Este hecho constituye una de las más clamorosas injusticias de la democracia parcial” (Weffort, 1978: 18).

De ahí el interés de muchas organizaciones de base de unir cultura con el análisis de lo político real. Quizás si no hubiese existido esa condición de la democracia brasileña no se hubiera dado el método freiriano de alfabetización, tanto de la lecto-escritura como de la política (Freire, podríamos decir, es un alfabetizador político). La vinculación entre lo político y lo cultural podía darse, pero nuestro autor fue más allá situando el círculo cultural como una acción política (en la práctica y método de acción dentro de la clase). Vale decir, que trasvasa las relaciones de clase social, emocionales, políticas, *a lo que se practica dentro del aula*. En esa praxis consiste la unión entre cultura y política para Freire. Quien fue coordinador de cientos de reuniones culturales en Pernambuco cuando trabajó en el SESI durante

los 50. Esta coherencia política en una escala reducida seguía los pasos de la auto-organización de los movimientos sociales que se reflejan en Brasil pero también en toda América Latina.

Si bien hubo una caída del populismo por sus contradicciones y ambigüedades intrínsecas, las cuales acompañaban al capitalismo como tal, hemos de destacar que frente a ese fracaso económico-político de imposibilidad de una burguesía independiente, nace una línea firme de lucha social que perdura hasta hoy. Por eso tiene sentido hablar de expresiones de liberación que continúan lo que se ha denominado como “segunda independencia” en América Latina (Dussel, 2007: 486). Los golpes de estado se sucedieron en otros países además del de 1964 en Brasil. Golpe con el que finalizábamos el anterior apartado, pero, con lo cual no podemos terminar ya que la historia de la lucha social en Latinoamérica, aquella a la que estuvo ligada Freire desde la base, en las ciudades y el campo, no termina ahí. Si el desarrollismo trajo finalmente una polarización de las clases sociales, los movimientos de base siguen respondiendo con organizaciones alternativas. Muchas de ellas se transformaron en revoluciones y gobiernos legítimos e institucionalmente constituidos, los cuales plantean alternativas al sistema capitalista, tanto en el campo político, como en el económico y cultural.

Un ejemplo de ello fue la revolución cubana, de la cual se hace eco Freire en sus obras. A modo de expresión liberadora el proceso revolucionario del poder en Cuba a partir de 1959 se convertía en ejemplo. Freire habla de ello en *Pedagogía del Oprimido*:

“El camino que hace el liderazgo es dialógico. Hay una empatía casi inmediata entre las masas y el liderazgo revolucionario. El compromiso entre ellas se sella repentinamente.

El liderazgo de Fidel Castro (...) es eminentemente dialógico y se identificó con las masas sometidas a una brutal violencia, la de la dictadura de Baptista (...). Fidel polarizó poco a poco la adhesión de las masas que, más allá de la objetiva situación de opresión en que estaban, ya habían, de cierta forma, comenzado, en

función de la experiencia histórica, a romper su “adherencia” con el opresor” (Freire, 1987: 94).

El análisis desde la política de la liberación establece dos principios políticos bien definidos que fundamentan este ejemplo de expresión liberadora y las que la continuaron (Dussel: 2007: 490 y ss.). El primero, evitar precisamente lo que el populismo no podía garantizar al estar apegado a los intereses del capital (o al menos ambiguamente situado): la sinceridad del político (Fidel Castro) que le habla al pueblo no ya con discursos ambiguos sino desde una lectura de la realidad coherente con la situación política, expresando directamente las condiciones económicas, de producción, militares, sociales, vigentes. Es entonces cuando Freire diría que estamos ante un caso de honestidad política ya que se le comunica a la gente “lo que hay”, explicándose igualmente las alternativas¹⁵. Y es entonces cuando el pueblo, de igual a igual con aquellos que se dedican en profundidad a analizar la situación (en el caso de Freire el maestro y la maestra, en el caso de la política de la liberación (Dussel, 2007) los y las líderes), también dirige el propio liderazgo en una relación de diálogo. En ese lugar se materializa la soberanía popular. Principio que acompaña al de la propia vida del pueblo, su supervivencia, lo cual ha de ser la prioridad:

“¿Qué quiere decir patria o muerte? Quiere decir que a cualquiera de nosotros no le importa morir con tal de que su pueblo viva, que la patria viva, que a ninguno de nosotros nos importa entregarle nuestra vida a la patria, para que la patria siga viviendo” (Discurso de Fidel Castro sacado de Dussel, 2007: 491).

Es por tanto la construcción de un sistema económico-político que defiende la vida, no como en los casos del neoliberalismo y el capitalismo, que están definidos sobre la base de una acumulación de capital y como vemos en muchos casos en la destrucción de la naturaleza. Una revolución así sacudió a toda

15 Esto es de alguna forma lo dialógico para Freire. Es decir, ir a lo esencial de las condiciones políticas y económicas en comunicación directa entre el pueblo y el gobierno. También existe un texto sobre Paulo Freire en Cuba que aclara la perspectiva de nuestro autor sobre la revolución cubana (Freire, 1986).

Latinoamérica y no solo eso, sino que también hay que situar este hito en relación con la independencia de otros países en África y en Asia.

De ahí también venían fuerzas liberadoras que denominaban con el concepto “liberación” situaciones de independencia (por ejemplo el Frente de Liberación Nacional de Argelia, país que se independiza en 1962). Si bien son independencias distintas –la de Latinoamérica sería la liberación de una opresión imperial que continuaba un siglo y medio después, las de África y Asia determinadas por la decadencia del Imperio inglés y el colonialismo francés después de la Segunda Guerra Mundial– compartían premisas liberadoras.

Freire está presente en esa etapa poscolonial en dos países africanos: Guinea Bissau y Santo Tomé y Príncipe. Donde participara en la organización de las instituciones educativas invitado por los gobiernos que acababan de alcanzar su independencia de Portugal. El resultado de esa experiencia es la obra *Cartas a Guinea Bissau* editada en 1977. En esa obra tiene como referente al intelectual y líder revolucionario Amílcar Cabral, a quien Freire siempre admitió denominándolo pedagogo del pueblo (al igual que a Fidel Castro) (Freire, 2006c: 103-128).

La etapa poscolonial estaba marcada por el contexto político de la lucha de los dos bloques políticos conformados por la URSS y Estados Unidos. Y si bien la Revolución cubana años después de la revolución se introdujo en la órbita de la URSS, hubo una construcción cultural distinta en América Latina. Uno de los elementos culturales diferenciales de las expresiones de liberación latinoamericana, que las definiría por cierto, específicamente, fue la Teología de la Liberación. Es decir, la construcción en el terreno simbólico de referentes que permitían actualizar lo sacro. Siempre desde la base, en este caso las parroquias, las catequesis, etc. pero también a través de figuras emblemáticas (Camilo Torres en Colombia, Monseñor Romero en El Salvador, Gustavo Gutiérrez en México) existió una implicación de la Iglesia con los oprimidos. Acción política que tuvo repercusión en el Concilio Vaticano II y la CELAM, donde se dieron muestras de apertura dentro de

la institución católica¹⁶. La CELAM sobre todo al proponer una interpretación más apegada a la letra del evangelio, a la economía y política de las escrituras que se trasladaría a una postura crítica con las situaciones de extrema injusticia y opresión que se vivían en Latinoamérica. Además de esta reinterpretación cercana a los primeros padres de la Iglesia, por diversas similitudes, se estableció analogía con textos de Marx (“toda teología usó un cierto discurso científico” (Dussel: 1985) desde Agustín con Platón a Sto. Tomás con Aristóteles) que igualmente por su cercanía a la tradición semita sitúan a estos textos como complementarios. Por ejemplo al tener la vida como última instancia de la justicia en lo humano. Criticando con ello cualquier posición de fetichismo tanto en lo económico como en lo religioso.

Otro estilo caracterizaba entonces las expresiones de liberación latinoamericanas. En un caso más que podemos tratar brevemente, esencialmente democrático y de consenso mediante el diálogo, fue la revolución *–pacífica–* de Allende. Desde 1970 a 1973 (Freire estaría en los preámbulos a la misma desde 1964 a 1970 en Chile) se construye una alternativa al comunismo de la URSS. Salvador Allende, como excelente mediador (honesto con su pueblo) y también a través de una construcción política horizontal de socialismo, se reincide en esta expresión de liberación en el principio político de la soberanía popular. La organización pacífica de los medios de producción puestos al servicio de los trabajadores era la mejor respuesta a las contradicciones del populismo. Este ejemplo que podía haberse extendido incluso a Italia, Francia o España fue más peligroso aun para el imperialismo capitalista que la Cuba del Che y de Fidel. Era así dado su carácter democrático, a lo cual Estados Unidos respondió con la vil violencia bombardeando el 11 de septiembre de 1973 el palacio del presidente que había sido legitimado por las urnas y prolongando una década un régimen dictatorial.

Como los anteriores ejemplos, este es también un caso donde se pretende que el pueblo justamente pueda proveerse de sus herramientas para construir autónomamente su producción. Por ello, de nuevo, habrá una construcción de la

¹⁶ Muestras que perduran hoy en el nuevo carácter que le ha dado el Papa Francisco al papado.

soberanía desde la base. Teniendo un principal protagonismo diversas reformas como la agraria. Tema que por lo demás, estuvo transversalmente tanto en Brasil, Chile como en los casos de Cuba y Nicaragua.

Hasta aquí podemos llegar en esos contextos de movimientos liberadores alternativos al populismo brasileño ya que nuestra intención era llegar hasta donde llega la facticidad de nuestro trabajo, el recorrido de los textos hasta 1970.

2.2 Los inicios en el Servicio Social de Industria

Este apartado tiene el sentido de analizar textos que no se han tratado tanto en Freire y de argumentar a favor de nuestra hipótesis: la de ver a Freire desde una perspectiva filosófica. Hay que comprenderlo desde el enfoque que nos ha aportado el tratamiento de los textos iniciales de Freire, a saber, que nuestro autor empezó siendo un intelectual con intenciones sociológicas y de análisis político e histórico (como Pinto o Ramos) y que trabajó para el SESI y las universidades.

A partir del 72 (cuando deja de utilizar el término de concientización con la frecuencia y uso que lo había hecho) Freire se repiensa. A partir de ahí es más un autor con una definición propia, con la seguridad de sus tesis confirmadas tanto dentro del ámbito académico como en los nuevos proyectos que inició. Empero, muchas de las intuiciones ya estaban en los tiempos y espacios que vamos analizar. A partir del 72, decimos, vemos menos al sociólogo-intelectual y más a la figura construida y hecha a sí misma al pedagogo. Nuestro trabajo versa más sobre el primer Freire. Todo lo que vamos a exponer hasta el capítulo 5 permitirá entender al Freire de los 60, el de *¿Extensión o comunicación? Educación como práctica de la libertad o Pedagogía del oprimido*. No expondremos ese cuerpo de su obra para optar por buscar la fundamentación de la misma a partir de fuentes latinoamericanas. Finalmente sí se dará paso, desde ese nuevo enfoque, a una exposición “lógica” de sus conceptos dialécticos, políticos, epistemológicos y de antropología filosófica (Harris: 2011).

El SESI, Servicio Social de Industria, fue fundado en 1946 por el presidente Eurico Gaspar Dutra, en el período intermedio entre los dos gobiernos de Vargas. Es una institución que todavía permanece activa y se dedica, a través de la conglomeración de empresas, a mejorar la cualidad de la educación de los trabajadores de tales organizaciones. Por su carácter público, a tal formación pueden tener acceso los trabajadores de todas las empresas de Brasil que así lo deseen. La preocupación de esta institución rebasa de algún modo lo meramente académico y se traslada además a la vida cotidiana del trabajador haciendo que mejore el ambiente familiar, las condiciones de seguridad, de salud, de educación, y en definitiva de bienestar general dentro y fuera del trabajo. La organización está unida a la Confederación Nacional de Industria, quien es la encargada de organizar y dirigir este servicio.

En definitiva, el SESI, en el momento en el que ofertó el puesto de trabajo a Freire como colaborador educativo de las familias de los trabajadores, estaba recién creado, y disfrutaba de un futuro prolífico en materia educativa y social. Pero además de eso, no sólo el aprendizaje era por parte de los trabajadores, el propio Freire aprendió en ese momento también las relaciones laborales entre la patronal y obreros, asimismo, las condiciones precarias en las que estos últimos se encontraban (entendió, podríamos decir, el marxismo en vivo). Dice al respecto:

“La *Pedagogía del oprimido* no podría haber sido gestada sólo por causa de mi paso por el SESI, sin embargo mi estancia en el SESI fue fundamental. Diría que hasta indispensable para su elaboración” (Freire, 1997: 9).

En esta institución Freire se dedicó a supervisar y organizar círculos de cultura de trabajadores por distintos puntos de la geografía del estado de Pernambuco, al estudio y coordinación de los mismos. Allí tuvo encuentros que le marcaron con pescadores, con obreros, y en ese momento agudizó sus impresiones acerca del problema del analfabetismo de los trabajadores (esto incluso, tiene relación con su paso como profesor de portugués en el Colegio Oswaldo Cruz años antes). El SESI no sólo se centraba, como hemos comentado ya, en las funciones educativas, sino que trascendía los límites de lo académico e intentaba formar a las personas integralmente, teniendo en cuenta temas importantes para la familia, los

cuales van desde la educación a la política. Esto lo constató Freire y lo comenta peculiarmente en la próxima cita. Nosotros lo recogemos aquí pues se reincidirá en ello más tarde cuando analicemos la Escuela Nueva en pedagogía. Freire comparte con ella la unión entre la dimensión exterior e interior de la actividad educativa con lo social, político y filosófico. Además de ser otro argumento más concebir a Freire como pensador pues la reflexión sobre la realidad y su trascendencia hacia la política y la sociedad son cuestiones plenamente filosóficas:

“Trabajaba entonces en el SESI, preocupado por las relaciones entre la escuela y las familias, experimentando los caminos que posibilitaran su encuentro (...). En el fondo, buscaba un diálogo entre ellas del cual pudiese resultar una ayuda mutua necesaria (...) en el sentido de abrir canales de participación democrática a padres y madres en la política educacional vivida en las escuelas” (Freire, 1997: 10).

Freire empezó a operar desde el SESI como un órgano que le dio la posibilidad de abrirse a la organización de la clase trabajadora y a la política, además de estar en su rol de educador. Después de ello se produciría la conexión de esa organización de intereses de los trabajadores hacia el problema pedagógico a nivel nacional. Principalmente, por la premisa política de que sólo votaban los alfabetizados, como vimos anteriormente.

Recorre actividades comunitarias que le llevan a derroteros sociológicos y de estudios de población, a ver con ojos de científico social la realidad. Sobre esto hemos de poner énfasis pues en la mayoría de los trabajos que Freire va a realizar en estos años, el enfoque que se da a tales textos será predominantemente sociológico. Poseen de la misma manera un carácter filosófico y ético por las definiciones y criterios desde los cuales se establece una actividad crítica, pero también registran una serie de afirmaciones que sólo caben dentro del campo de la investigación social y humanista (estando conectados la cultura en un sentido político, social, etc. y lo educativo como veremos con la influencia que recoge de la Escuela Nueva). Premisas como los datos de analfabetismo y sus evoluciones, características ideológicas de la población, resultados políticos de relaciones sociales, etc. en donde también estaban presentes, como veremos en el apartado de los educadores brasileños y el ISEB, con las ideas que recibía de esas lecturas.

Freire, en sus primeros textos, es un auténtico científico social¹⁷, y éste carácter viene dado por sus análisis y organizaciones de datos en torno a su actividad en el SESI (coordinador de cientos de círculos educativos, que traen detrás de sí una compilación de cuadros de datos a interpretar). Trabajos como *Educación y actualidad brasileña* (1959) o *Escuela primaria para Brasil* (1960) ponen el énfasis en lo social, lo histórico, lo psicológico-poblacional, y en las alternativas prácticas posibles para las situaciones de opresión que se vivían en la vida cotidiana de la sociedad brasileña.

El carácter interdisciplinario de los primeros escritos de Paulo Freire, al cual nos estamos refiriendo en estas líneas, ha sido poco subrayado para la importancia que pensamos que tiene¹⁸. En efecto, el manejo de los datos, los juicios de valor hacia grupos humanos en relación con esos datos, los estudios cualitativos, paretianos y cuantitativos, son algo que sobresale en la lectura de estos escritos. Es extraño que no se haya hecho notar más en profundidad esta circunstancia y primer estilo de Freire en los años que abordamos. Es cierto que algunos autores han reparado en esto, no obstante nosotros queremos centrarnos más en ello para argumentar en dirección a nuestras hipótesis y lo que luego estableceremos en el capítulo 6.

“Dada esa interdisciplinariedad la obra de Paulo Freire puede ser vista como la de un científico o la de un educador. Con todo esas dos dimensiones suponen otra: Paulo Freire no las separa de la política. Paulo Freire debe ser considerado también como político. Esta es la dimensión más importante de su obra. Él no

17 Tiempo después a la etapa que estamos analizando, en *Cartas a Guinea Bissau* (1977), Freire reflexiona igualmente la educación y re-totaliza ese análisis de relación con todas las cuestiones sociales, políticas, económicas, etc. Sin embargo observamos una pequeña diferencia con respecto a estos primeros textos: en ellos Freire empieza por lo social, luego se dirige hacia lo educativo. Sin embargo, en *Cartas a Guinea Bissau*, es al contrario, comienza con directrices claras en cuanto a la horizontalidad, la dialogicidad y el carácter epistemológico de lo educativo (la unión entre teoría y praxis), y luego, analiza las condiciones políticas, de partido, reales y de producción económica del proceso específico de Guinea Bissau. De esta forma, más tarde en su obra, tiene claras las cuestiones educativas y esas las pone en relación con toda la estructura social. Pero ese clivaje entre lo político y lo educativo, no estaba tan claro en esta primera etapa. Se daban a la vez.

18 Sobre todo con respecto a nuestra hipótesis y para su argumentación.

piensa la realidad como un sociólogo que sólo pretende entenderla. Busca en las ciencias (sociales y naturales) elementos para comprendiendo científicamente la realidad, poder intervenir de forma más eficaz en ella” (Gadotti, 1996: 80).

Aceptamos la afirmación de las anteriores líneas, aunque la contemplamos como salida de una lectura completa de Freire, del estudio de su obra como un todo. Mas, si tomamos una postura en la que se vea la evolución de la obra de Freire, hemos de conceder por el carácter de su primer estilo, que en el inicio su producción teórica giraba en torno al análisis social, histórico y filosófico, todo ello enfocado a la política mediante la educación y la organización social de base. Claro que, estos análisis salían de la praxis e iban a ella en el SESI, no cabiendo la negación de su carácter sociológico-filosófico en sí. De hecho, según la última cita, sí se considera a Freire como científico social, pero se le toma como un autor que va más allá. Según nuestra perspectiva esto es acertado, sin embargo hemos de pasar pues, por la comprensión de Freire igualmente como aquél que piensa lo social en su totalidad¹⁹. Pensamos que, el Freire alfabetizador ha eclipsado otras connotaciones de éste pensador. Para nosotros es importante subrayar que antes de sostener un “método” alfabetizador (en 1962, ahora estamos a mediados de los 50), Freire estudió muy detenidamente la realidad con base a instrumentos sociológicos y filosóficos. Esto abriría la puerta a concebir a Freire también como pensador de aspectos políticos y epistemológicos si armamos sus textos en estos campos, pues aglutina diversas formas de pensar que dan lugar a características interdisciplinarias de pensamiento y a prácticas éticas y políticas. Hay que enmarcarlo en este momento dentro de la tradición filosófico-sociológica del Brasil de los 50 y finales de los 60, donde existían una serie de pensadores: Teixeira, Azevedo, Pinto, Guerreiro Ramos, que más tarde analizaremos en profundidad y situándolos en relación con Freire (incluso en conceptos tan centrales como el de concientización).

19 Freire desarrolla, está claro, una política por sí misma (capítulo 5, apartado 3). Lo que quiere decir que si tomamos los ámbitos sociológico y político separadamente aparecen una filosofía de lo real histórico y otra filosofía política. Aspectos que queremos subrayar aquí.

Por ejemplo a raíz de autores como los intelectuales del ISEB (fuentes presentes en su primer libro), Freire entabla un análisis de la realidad social en su entrecruce con el propio existencialismo. Articula sus experiencias a pie de campo con una disección de Brasil a gran escala, empezando por la persona:

“El hombre, cualquiera que sea su práctica, es siempre un ser abierto. Ontológicamente abierto” (Freire, 1959: 31).

Buscando categorías críticas de denuncia:

“La producción en serie como organización del trabajo humano es posiblemente de los mayores factores instrumentales de masificación del hombre en el mundo actual, altamente tecnificado. Al exigir de él un comportamiento mecanizado por la repetición de un mismo acto, como el que realiza una parte de la totalidad de la obra, se acaba desvinculando “domesticado”” (Freire, 1959: 36-37).

Establece así, juicios abstractos y universales para las situaciones políticas y sociales (como vemos en esas citas de su tesis de 1959). Trabajo interdisciplinario el de Freire que iba detrás, o incluso a la par, del alfabetizador a gran escala.

2.3 Los primeros escritos de Paulo Freire, 1955-1958

A partir de aquí empezamos a tratar los primeros textos de Paulo Freire, teniendo en cuenta que están enmarcados en su actividad en el SESI. Es desde la práctica en esa institución donde empieza a pensar con conceptos sociológicos y filosóficos, para imbricar éstos con la praxis educativo política.

Respecto a lo que comentábamos sobre el Freire “sociólogo”, él mismo afirma:

“En aquella época realicé una investigación que alcanzaba mil familias de alumnos distribuidos en el área urbana de Recife [entre otras] (...). La investigación, nada sofisticada, simplemente proponía preguntas a padres y madres en torno a las relaciones con sus hijos e hijas. La cuestión de los castigos, premios, las

modalidades del castigo, lo que frecuentemente los motivaba, el cambio en el comportamiento de quien lo recibía, etc.” (Freire, 1997: 10).

Ya esta afirmación de *Pedagogía de la Esperanza*, nos ayuda a ubicar el primer texto de Freire de 1955, un estudio descriptivo *sociológico-educativo* en relación a los círculos de cultura del SESI. En la cita anterior, vemos la humildad de Freire al afirmar que la investigación realizada no era “demasiado elaborada”, constaba de preguntas, de consultas (siendo cientos de familias las que estaban implicadas en esta investigación, es decir una coordinación de un buen número de círculos culturales). No obstante esto nos resulta a nosotros de gran valor al mostrar de algún modo cómo Freire enfocaba las investigaciones que realizaba, es decir, el trabajo práctico-teórico que efectuó en el SESI.

En este punto es necesario recordar que el proceso de alfabetización que Freire desarrollará, no lo conforma hasta 1962. De manera que estamos ante un Freire en el SESI (siete años antes), donde el estudio de la realidad y la coordinación de los círculos culturales desde la base (como movimiento social inclusive) es lo primordial para combatir los problemas sociales del momento – derivados de la tensión entre clases sociales que estaba presente en el contexto que vimos–. Él era el encargado de supervisar los círculos en torno a las mil familias las cuales tenían inscritos al menos un trabajador al SESI. Con lo cual, vemos que el radio de acción de Freire se amplió y esto hizo que se centrara en la eficacia de esos círculos y en cómo hacer para que las condiciones de los trabajadores mejoraran²⁰.

²⁰ En cuanto a lo teórico en aquel momento Freire tenía como lecturas autores sociólogos y filósofos. Como prueba de ello tenemos las relaciones bibliográficas en sus primeros trabajos. Según esas bibliografías los autores más tratados por Freire son: Zevedei Barbu (sociólogo), Gilberto Freyre, Huxley, Jonhson (sociólogos), Mannheim (sociólogo), Marcel (filósofo), Maritain (filósofo), Anísio Teixeira (educador-sociólogo-filósofo), Recasens Siches (sociólogo), Celso Furtado (sociólogo), Jaspers (filósofo), Lukács (filósofo), Popper (filósofo), Simone Weil (filósofa), Pinto (filósofo), Azevedo (pedagogo-jurista), Guerreiro Ramos (sociólogo). Son lecturas que bien podría Freire compartir, en ese momento, con la mayoría de intelectuales de los que hablábamos anteriormente los cuales se encontraban en el estado bullicioso de cultura y cambios sociales en Brasil a la sazón. Se posee una relación exhaustiva de los autores que Freire leyó desde 1942 hasta 1955 (Gadotti, 1996: 562).

Lo que Freire comenta acerca de esa pequeña investigación sociológica con esas bases teórico-prácticas, es lo que resulta ser el primer texto de Paulo Freire del cual se tiene constancia, datado de 1955. El documento refleja un conjunto de preguntas redactadas al final de un informe realizado para el SESI. El informe, escrito por una de las coordinadoras locales de grupos de cultura, contiene anexos con esas preguntas sobre las costumbres de las familias a las que Freire refiere. El texto en cuestión se llama *Divisão de educação y cultura: roteiro para os círculos de país e mestres*, y Gadotti lo describe como “*Relatório datilografado em que Paulo Freire avalia o rendimento do desempenho das atividades desenvolvidas no SESI, durante o ano letivo de 1955*” (Gadotti, 1996: 283). Es decir, lo que realmente es plasmado en tal reporte son las actividades de ese círculo de cultura en concreto, y al final, se incluyen las preguntas que se empezaron a hacer a los participantes. Algunas de ellas son:

“Nas pessoas “do contra” ou do “não pode” sistemático, quem não vê nelas as crianças cujos pais tudo proibiam ou contrariavam porque “a menino não se faz vontade”?”

Quando nos elogiamos excessivamente certos dotes das crianças estamos ou não despertando vaidosos, egoístas ou pretenciosos?

A criança traz do berço a conduta que apresenta, ou adquire certos hábitos na convivência dos pais, dos mestres e dos companheiros?

Os homens sem iniciativa, os moleirões, os que “só se movem empurrados” quantos não foram crianças demasiadamente “protegidas” guiadas em excesso e sem oportunidade para as experiências da infância?

Devem os pais mentir aos filhos sobre problemas sexuais a título de preservar a inocência dos mesmos?

Por que os filhos de pais que se embreagem se dão, as vezes, ao vício da embriaguez? (Freire, 1955: Anexos 2, 3, 4).

En este documento, el primero en la obra de nuestro autor de que se dispone en el Instituto Paulo Freire de San Pablo, nos encontramos con un texto en el que Freire propone algunas preguntas sobre familia y educación. Preguntas que pueden parecer inocentes pero que nos muestran la apertura a la participación que se

proponía Freire. Es decir, son preguntas que aluden a la colaboración de las familias en procesos dentro y fuera de la escuela.

Los textos de la División de Educación y Cultura del SESI eran una labor minuciosa de descripción de las actividades de los círculos de cultura del mismo, un trabajo exacto con el manejo de datos de la escolarización de cada círculo en Pernambuco; además de apuntes sobre los alumnos y alumnas reprobados, asistencia, habilitaciones, etc. Los informes reportaban actividades de grupos, las cuales iban desde la formación de equipos deportivos hasta clubes de costura. Estaban enfocados a hacer un inventario de la administración, claramente orientada hacia el empeño de educar y alfabetizar.

En este texto, en donde Freire redacta al final las preguntas y cumple la función de supervisor (de los cientos de reportes de los multitudinarios círculos), la clave es la *búsqueda de la participación* de las clases sociales marginadas. Es decir, la idea de Freire no era inculcar unas costumbres sino preguntar, problematizar, para la mejora de hábitos; la cuestión no era la imposición de un currículo sino la participación de todos y todas, siendo esto una propuesta abierta donde la colaboración era lo sustancial. Freire dio cuenta de la manera en cómo la sociedad estaba presente en la escuela, y con ello se constituía en el reflejo de los problemas humanos. Idea que compartía con la Escuela Nueva y que recorre toda su vida. La de una escuela bajo el árbol, que sea transparente a lo que le rodea.

En el informe se describe además, siguiendo esta apertura y transividad entre escuela y vida, de los círculos culturales donde “*se discutissem assuntos diretamente ligados à vida brasileira, de modo geral à vida de Pernambuco, do Recife, e seu bairro*” (Freire, 1955: 9). Estamos ante las gestaciones de lo que más adelante será la institucionalización de estas iniciativas. Freire aprende de la vitalidad y de las experiencias que ésta conlleva para luego hacerlas eficaces a nivel nacional e internacional (llevándolas a círculos de cultura en África y Asia).

Esta intención de abrirse comunicativamente con la sociedad para que participen en sus realidades, es algo que el SESI no vio positivamente desde la postura que la institución defendía. Una actitud que según Freire era marcadamente

asistencial, la cual no ayudaba a generar transformaciones profundas en los ámbitos relacionados con las actividades humanas que allí se realizaban. El test de Freire sobre la convivencia en el interior de las familias y círculos se dirigía asimismo al cuestionamiento de esas relaciones de poder entre personas, relaciones que reproducían la autoridad del sistema: eran la realidad familiar en el ámbito educativo de las mismas. Por tanto, nuestro autor estaba directamente cuestionando el poder que ejercía el patriarcado, el componente represivo dentro de las familias, y a través de ellas, el de las instituciones estatales que fomentaban el castigo.

Sus primeras columnas en el diario de Pernambuco muestran igualmente esta denuncia a los mecanismos opresores de la sociedad. Y son una prolongación de ese primer texto, conteniendo temáticas ligadas a la práctica de Freire en esos círculos culturales.

Tenemos constancia sobre tres artículos más que Freire escribió durante esta inicial actividad en el SESI. Un artículo de 31 de marzo, otro de 7 de abril y otro de 21 de abril, todos ellos del año 1957. Mediante ellos contemplamos cierto aumento de la actividad plasmadora de ideas en Freire. Y los tres están relacionados con las cuestiones que venimos comentando.

La primera idea que aparece en esos textos es que nacen en su contexto y por su contexto: Freire aprendió que los círculos de cultura tienen una responsabilidad política (como veremos más adelante –en el capítulo 5, apartado 2– en un sentido *per se* de la política y la filosofía política). Según él, estos círculos de base se preocupaban:

“Sobre todo por la creación y el desarrollo de una mentalidad responsable, política (...). No hay duda de que uno de los problemas fundamentales de nuestra “sociedad de masas” realmente es este: el de la formación y el desarrollo de la responsabilidad social y política del hombre” (Freire, 1957a: 1).

Para Freire estos círculos eran expresión de la construcción política desde abajo. Donde la vinculación de la política y la cultura estaba ya dada, y a su vez, eran grupos culturales que se iban articulando con la institución del SESI, como comenta Gehrardt:

“A pesar del carácter restringido del entorno institucional del SESI, Freire puso de manifiesto que los principios del diálogo, la “parlamentarización” y el autogobierno podían conseguirse en parte dentro de esos límites institucionales. Estos tres principios debían ejercerse para alcanzar “la democratización real en el Brasil” (Gerhardt, 1993: 2).

Es decir, los círculos eran herramientas democráticas, asamblearias y comunitarias, para la organización de la sociedad en favor de la resolución de problemas (con lo cual muestran su carácter político). Si bien es cierto que hay actividades culturales, alfabetizadoras, etc. Pero en profundidad son propuestas colectivas en donde se tratan problemas reales. Los intelectuales y maestros que por ellos aparecen no son los que van a dar su lección individual, sino que se integran en las experiencias de la comunidad y participan con ella para cambiar la realidad de sus circunstancias adversas y opresivas. La cuestión que siempre subrayaría Freire es que estos círculos se diferencian de la actividad jerárquica o impositora de instituciones u organizaciones que mandan “desde arriba”. En este caso para Freire los y las participantes “*acostumados a relação de PARA e o trabalho SOBRE estranham relações ENTRE e trabalho COM*” (Freire, 1957b: 1, las mayúsculas son de Freire)²¹.

Las organizaciones desde abajo han sido el escenario educativo de Paulo Freire durante toda su carrera. Pero que estaba ya presente desde un principio:

“la educación de la democracia no se hace entonces a través de las relaciones verbales y sí, de relaciones situacionales, a través de los hechos, de vivencias (...) por eso mismo, es que tanto la responsabilidad social como la política nunca serán aprendidas por el pueblo fuera de estas situaciones, o por medio de discursos y sermones bien intencionados (...) este sólo aprenderá tales responsabilidades viviéndolas” (Freire, 1957: 3).

En definitiva, eso es lo que son los círculos de padres y profesores, el nódulo donde se solapan la escuela y la vida, el padre/madre y el profesor/a, el hijo – hija,

²¹ Esto es algo que Freire afirma en todas sus obras, durante cuatro décadas, desde estos primeros artículos.

alumno – alumna. Es por tanto la apertura de lo reflexivo hacia lo social lo que está en el rumbo de estos círculos, y en el fondo, la concientización de las situaciones de desigualdad. Éstas son las mimbres sociales de una concientización a gran escala y del consiguiente cambio en una sociedad en tránsito, como veíamos en el contexto. Reuniones, asambleas y consensos desde la cotidianeidad de los sujetos que organizados forman una transformación. Así, se advierte, esto es una actividad que sólo puede conseguirse comunitariamente, por medio de la comunicación con el otro y la otra para lograr conocer mejor la situación en la que nos encontramos y después, pasada esta fase epistemológica (elaborada en la concientización, capítulo 5, apartado 3) leer la realidad para cambiarla.

En el año 1956 nombran a Freire miembro del Consejo Consultivo de Educación de Recife, designación que proviene del alcalde de Recife Pelópidas Silveira. Este nombramiento viene a ser como formar parte de la consejería o secretaría de educación de Recife, ampliando el radio de acción de las ideas liberadoras y no asistenciales que Freire preconizaba y comenzaba a madurar.

Un poco después, tal y como se recoge en el trabajo sobre Freire: *Paulo Freire una Biobibliografía*, un acontecimiento importante por aquel entonces fue el Congreso de Educación de Adultos realizado en 1958 en Río de Janeiro. En este congreso Freire contrasta sus ideas con las de otros educadores de todo Brasil y da cuenta de que sus planteamientos tienen muy buena acogida entre el público asistente. La importancia de este encuentro es resaltada acertadamente en el compendio de su biografía:

“Fue como participante de la Comisión reginal de Pernambuco y autor de “La educación de adultos en las poblaciones marginales: el problema de los mocambos”, presentado en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos, en julio de 1958, en Río de Janeiro, que Paulo Freire se afirma como educador progresista. Con un lenguaje muy peculiar y con una filosofía de la educación absolutamente renovadora. Proponiendo que la educación de adultos (...) se tenía que fundamentar en la consciencia de la realidad cotidiana (...). Afirmaba también que sólo se haría un trabajo educativo para la democracia si el proceso de

alfabetización de adultos no fuese sobre –verticalmente– o para –asistencialmente– el hombre, más con el hombre” (Gadotti, 1996: 34).

Observamos en la cita algunas cuestiones que ya hemos mostrado hasta aquí. Cómo Freire tenía ya connotaciones progresistas en su labor, cómo descartaba el asistencialismo y ponía el objetivo en la emergencia de la conciencia del sujeto que aprende (en la misma posición que el maestro, que dinamiza y promueve mas nunca llena la conciencia con datos inconexos con la realidad) y además, vemos cómo lo importante está en la no descalificación del oprimido como sujeto que según el sistema “no sabe”. El primer paso que se debe de dar en toda concientización es hacer saber al oprimido que *sí sabe*, a partir de aquí es cuando emerge y cuando se produce una motivación que da lugar a una “*participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública*” como Freire afirma en el congreso de 1958 (Freire, 1958: 4). Es decir, Freire constata en este congreso la unión existente entre concientización y emergencia del pueblo brasileño a finales de los cincuenta.

Toda la tesis doctoral que va a realizar desde entonces hasta su aprobación en 1959 va a tratar ya estos temas. Va a ser una investigación sobre la conciencia y cómo ésta, al no ser negada por un sistema impositivo o asistencialista, da lugar a una acción por parte de la comunidad (liberadora), una acción que la convierte en democrática y crítica hacia las circunstancias marcadas por las grandes problemáticas de aquel momento. Ante este hecho, importante para la vida de Paulo Freire, hemos de remarcar algunas cuestiones en torno a nuestra hipótesis. Así, repetimos que el repaso que damos a la obra freiriana tiene como objetivo rescatar las cuestiones filosóficas de su pensamiento, y sobre todo, relacionarlas y articularlas finalmente con otras ideas de pensadores latinoamericanos que Freire leyó y profundizó.

En el congreso que comentamos nuestro protagonista concluye con la certeza de que está en el buen camino al tener la realidad y su cambio como objeto de estudio (idea clave para el pensamiento brasileño del momento, tanto en Guerreiro Ramos (1959) con su *Reducción Sociológica*, como en Vieira Pinto (1958) en *Ideología y desenvolvimiento nacional*). Hay que entender este posicionamiento

de la teoría freiriana como premisa compartida (lo veremos más tarde), con diversos autores del Instituto Superior de Estudios Brasileños. Dice en el congreso:

“Lo que con más énfasis nos interesa en el momento de hoy es nuestra supervivencia histórica como pueblo que pasa de ser colonial a ser nacional; de ser objeto de pensamiento de otros, a ser sujeto de su propio pensamiento” (Freire, 1958: 4).

Esta afirmación que Freire hace en 1958 basándose en Pinto, Ramos, Teixeira, etc. va a ser profundizada en su tesis de 1959. Sin embargo cultivada de un modo meticuloso hacia la producción de una teoría que nos permita ver la realidad de Brasil en ese momento y a su vez, tomar las claves para la construcción de una nueva sociedad y de un nuevo humanismo. En este contexto, es importante también el peso que Freire le da a la historia y a la memoria histórica. El tiempo que Freire vivió en Brasil, al ser un tiempo de tránsito social, concuerda con las ideas que estamos plasmando en su vida pero además, viene de atrás, de un proceso anterior y que lleva siglos en su recorrido hasta ese momento de transición que vive Freire. Quien no olvida la historia que hay detrás del momento que él vive. El pasado ha formado la conciencia intransitiva, una conciencia que no piensa porque se le ha dicho que no piense, y se le ha obligado a ello. Estas circunstancias históricas junto con la reflexión sobre la conciencia humana son las metas principales de su tesis de 1959, *Educação e atualidade brasileira*.

3. EL DESPERTAR DE LA PRAXIS FREIRIANA, DESDE 1959 HASTA 1964

El objetivo aquí es seguir constatando los primeros textos de Paulo Freire, sobre los cuales no hay un análisis tan intenso como en lo que a sus obras clásicas se refiere. Y a partir de esto establecemos un marco teórico que nos permita comprender los textos principales, los cuales serán estudiados ya no históricamente sino conceptualmente. Para cumplir con ese objetivo final se atenderá del mismo modo a las fuentes latinoamericanas a las que Freire prestó atención para elaborar ese bloque teórico (capítulo 4).

3.1 Su obra *Educación y actualidad brasileña*

Los cinco años que van desde que Freire escribe su tesis en 1959 hasta el momento de su exilio en 1964, son un tramo temporal en el que nuestro autor produce textos que nos van a ayudar a entender conceptos claves en su obra posterior. Mientras que con en el lapso anterior hemos explicado el porqué de algunos núdulos definitorios en la teoría y práctica freirianas (su compromiso con el oprimido y con la organización política de comunidades) ahora aparecen nuevas dedicaciones que inspiraron a Freire en la elaboración de otras ideas originales. Éstas siempre enmarcadas dentro de la actividad intelectual relacionada con la educación, con la filosofía y en fin, con la interdisciplinariedad. El apartado que nos ocupa sigue perteneciendo a la etapa del pensamiento freiriano que hemos definido como primer Freire. Sin embargo, la fase a comentar ahora tiene características distintas.

Del punto anterior, ya a modo de síntesis, observamos que su paso por el SESI fue determinante. No obstante, en estos años que ahora abordaremos tendrán protagonismo tres proyectos diferentes para Freire. En primer lugar su actividad como docente en la Universidad de Recife. En segundo lugar y al mismo tiempo, la

función administrativa y pedagógica a nivel estatal y nacional. Y en tercer lugar, su compromiso alfabetizador con los círculos de cultura, más allá de los del SESI²², como en el Movimiento de Cultura Popular. Respecto al desempeño de la profesión de profesor en la universidad hemos de prestar atención a su tesis doctoral de 1959, importante para comprender las bases de su pensamiento filosófico; *El profesor universitario como educador* de 1962, entre otros que igualmente iremos analizando en relación con los nuevos proyectos en los que Freire participó en la universidad y, además, un punto de inflexión con respecto al breve texto de 1963 *Concientización y alfabetización: una nueva visión del proceso*.

El impulso creativo de esos días nos habla de un Freire centrado en la práctica pero además en la teoría, ya aclarando ideas profundas con ciertos esbozos de lo que luego llegarán a ser sus obras cumbres. Cinco años que son el prelude al aumento exponencial de escritos que se dará en sus experiencias después del exilio. Son también los que definen el “método” alfabetizador y donde se “balbucea” el término *concientización*. Esto habla ya de lo crucial del tiempo en el que Freire estuvo en la administración estatal, en la Universidad (especialmente en el Servicio de Extensión de Cultura en esta institución), y en los movimientos sociales y de alfabetización que llevaban a cabo el PNA (Plan Nacional de Alfabetización). Y son momentos a su vez, como comentamos, en los que Freire tiene una fuerte presencia en el escenario educativo no ya sólo estatal, en Pernambuco, sino a nivel nacional. O dicho de otra manera, el método de alfabetización llegó a ser una de las herramientas del gobierno de Goulart para alfabetizar a miles de personas.

22 Freire en Guinea Bissau vuelve a hacer lo mismo que en el SESI, teniendo a cargo más de cien círculos con casi mil alfabetizandos en total. De manera que el momento fundamental y estructural de la obra de Freire, a finales del 50, principios del 60, se repite de nuevo en Chile en los 60 y en Guinea Bissau en los 70. Remarquemos pues, que son experiencias muy parecidas (aunque no iguales obviamente, pero sí estructuralmente parecidas) y que por tanto investigado a fondo esta primera vez en el SESI y los Movimientos de Cultura Popular, establecemos las bases para comprender los otros procesos y con ello la obra Freiriana. Aclarado en muchas ocasiones por parte de Freire, que ninguna experiencia es igual a otra, sin embargo, comenta en Cartas a Guinea Bissau: “Sabíamos que estábamos num Círculo de Cultura Das FARP em Bissau, mas, em certo sentido, era como se estivéssemos no Brasil de anos pasados, aprendendo de e com os alfabetzandos e não apenas a eles ensinando” (Cartas a Guine Bissau, 1977, 94).

Uno de los aspectos más importantes de los años que comentamos en este apartado, es el desarrollo que Freire da a su *método* alfabetizador. Ahora, respecto este tema, o al menos sobre ese concepto en sí, hemos de hacer una serie de aclaraciones antes de poder seguir avanzando. Sólo éste término dentro de su obra, constituye un gran debate. Tal vez un rol importante en la discusión sea definir a qué nos referimos con tal palabra para que se pueda entender y no caer en equívocos. Aclaremos antes de definir tal término que nosotros sí vamos a utilizarlo y usarlo en la tesis, así es porque Freire nos lo avala:

“el conocimiento de la visión del mundo de los campesinos que contiene sus “temas generadores” (que captados, estudiados, colocados en un cuadro científico se desarrollan como temas problemáticos) implica una investigación. Esto exige una metodología, que según nuestra opinión debe ser dialógico-problematizadora y concientizadora” (Freire, 1983: 61).

O también:

“¿Cómo ayudar al alfabetizando con los signos gráficos? ¿Cómo ayudar a su integración? (...) Solamente con un método activo, dialógico, participante se podrá hacer (Freire, 1967: 114 y 1963a: 9 idéntica afirmación).

E igualmente:

“Por ello la educación (...) en cuanto educación para la liberación es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad” (Freire: 1981: 73 y 74).

Y podríamos añadir muchas más. Es decir, sí podemos hablar de método (Holliday, 2009: 41) en Paulo Freire. Sin embargo, y aquí viene el obligado matiz, muchos expertos en la obra freiriana (Pereira, 2009; Gadotti, 1996) han combatido lo que podemos denominar como una “fetichización” del tal método. Es decir, que su definición y profundización se vean distorsionadas por la importancia que aquel cobró y que por ella misma deba ser “repetido” maquinalmente. Por eso estamos aclarando la cuestión ya que debe ser hecho explícito cómo se entiende aquí para no caer en equívocos. Y en un principio, afirmamos ya, que no nos referiremos a la

técnica alfabetizadora *per se*, sino más bien a aquello que alude a una concientización y a una problematización del conocimiento en relación a nuestra realidad (como podemos ver en el capítulo 5, apartado 3). El sistema debe contener una re-significación del mismo según el contexto, una recreación y una reinención, sino, no sería freiriano. El proceder metodológico freiriano alfabetizó más allá del leer y el escribir, *político*, y en sí empodera al oprimido/a. Pero la discusión sobre el método, su recreación, no debe quitar que haya un orden, una eficacia, planificación, participativa y plástica, con pasos definidos con claridad. No repetitivo aunque sí reiterativo en la búsqueda de la práctica y la creación, el diálogo y lo democrático en un sentido comunitario y participativo (Magallón, 2012).

De este modo, sí vamos a usar el concepto para calificar cierta perspectiva filosófica sobre su obra. Y queremos destacar otra razón más para ello. En muchas ocasiones a juicio del eurocentrismo²³ se desconoce que exista un método en el pensamiento latinoamericano. En defensa de él, podemos afirmar que Freire pensó en comunidad y con el oprimido un *método*. Un camino, en el sentido etimológico del término, hacia la concientización de la persona, eficaz y clásico. Y decimos clásico pues ya éste proceder, que nace en 1962, va mucho más allá en su posibilidad de reinterpretación, es canon para poder ser reinventado. Fuente originaria que da lugar a otras remodelaciones del mismo. Por las anteriores consideraciones, y con los ajustes de los diversos especialistas que aceptamos y que seguimos. Por todo ello hablamos de método en Paulo Freire.

Uno de los grandes espacios teóricos donde Freire trabajó las ideas anteriores al método de 1962 es su tesis de 1959. Sin duda el mayor esfuerzo de nuestro autor en comparación con los textos que hemos comentado hasta ahora. Su primer libro tiene unas características definidas claramente en los ejes de discusión que aborda:

²³ “El “eurocentrismo” consiste exactamente en construir como universalidad abstracta humana en general momentos de la particularidad europea, la primera particularidad de hecho mundial (es decir, la primera universalidad humana concreta). La cultura, la civilización, la filosofía, la subjetividad, etc., moderno – europeas fueron tomadas como la cultura, la civilización, la filosofía, la subjetividad, etc., sin más (humano – universal abstracta)” (Dussel, 1998: 67 – 68).

En un primer momento, la pedagogía, centrada en la realidad, desde la participación del colectivo en el ámbito del aprendizaje y la cultura, hasta ser concebida como herramienta concientizadora de las situaciones de desigualdad e injusticia. En un segundo momento la filosofía, expresada como pregunta y cuestionamiento también sobre la realidad. Pero sobre todo como reflexión acerca de la conciencia y el cuestionamiento sobre ella misma y su acción, de sus fases hacia la concientización (en ello pondremos nosotros el énfasis aquí). Sin olvidar uno más de los puntos fuertes de esta obra: lo político, que se ciñe a los antecedentes históricos de la situación contextual de su tiempo y las ideas sobre la organización de la sociedad que Freire analiza.

La pedagogía, la filosofía y la política están pues armonizadas en una obra que impulsa tal vez una original manera de expresar la pedagogía como filosofía de la educación²⁴, igualmente y al mismo tiempo como pensamiento sobre la realidad y la circunstancia. Es decir, una educación que da lugar a una filosofía y una filosofía que da lugar a una educación. Encontramos aquí un carácter especial que comparte Freire con el pensamiento latinoamericano del siglo XX. El resultado filosófico de Paulo Freire en sus obras parte de la práctica, haciéndola vital y con sentido, distanciándose de cualquier tipo de nihilismo. Defender a Freire en este punto como filósofo del siglo XX, es argumentar que la actividad filosófica en América Latina durante los 60 tiene radiaciones comunes en sus círculos, constituyéndose como “distinta” por nutrirse en su realidad y dirigirse hacia ella. Se trata de una propuesta en la cotidianidad, que contempla el orden teórico contenido en ella.

“Todo su pensamiento tiene una relación directa con la realidad. Esa es su marca. No se comprometió con esquemas burocráticos, fueran estos del poder político o del poder académico. Se comprometió por encima de todo con una realidad a ser transformada” (Gadotti, 1996: 80).

24 Hubo una nueva edición contextualizada y comentada por los especialistas, Eustáquio Romão y Carlos Torres, en 2001. La reedición tiene su sentido porque es una obra verdaderamente importante en Paulo Freire a la que se le está empezando a prestar atención debida ahora.

Es en este punto cuando para ser ciertamente freirianos, habríamos de recrear su pensamiento direccionándolo hacia nuestra realidad. Esta toma de consciencia de la realidad es la finalidad del método freiriano. Una concientización que se da por pasos, aunque no puede ser reducido a una serie de reglas cual método cartesiano, sí tiene características definidas, mas no se pierde en ellas (de nuevo, apartado 3 del capítulo 4). Aquí hay que recrear el método de Freire haciéndolo un programa de concientización a niveles históricos y filosóficos, epistemológicos y políticos:

“su obra, teoría, método y práctica fueron un todo guiado por la relación entre el conocimiento y el conocedor, constituyendo por tanto una teoría del conocimiento [apartado 3, capítulo 5] y una antropología [apartado 5, capítulo 5] en las cuales el saber tiene un papel emancipador [y nosotros diríamos liberador (Dussel, 2013: 1)]” (Gadotti, 1996: 85).

Cuando en 1959, Freire empieza a desenvolver estas ideas que están implicadas en su proceder alfabetizador, ya había estado continuamente en la práctica realizándolas. Es por ello que no escribió demasiado hasta entonces, se encontraba actuando y haciendo lo que poco después habría de plasmar en una teoría re-convertible y re-inventable. Para ello fue importante su entrada en el mundo académico de la Universidad de Recife. A través de su trabajo como Miembro del Consejo Consultivo de Educación de Recife (en 1956) empezó asimismo a tener contactos con la universidad. Entre ellos destaca su amistad con quien iba a ser rector, João Alfredo da Costa Lima. Ya en 1957 había dejado el SESI, pues obteniendo el cargo de superintendente de esa institución comenzó a tener discrepancias por intentar democratizarla desde la base. Entonces, seguidamente, trabajará para la administración estatal en el Consejo de Recife. Dedicando tiempo también a sus lecturas y comenzando a escribir la que sería su tesis de doctorado.

Como hemos dicho antes, *Educación y actualidad brasileña* (Freire, 1959) es una obra que atiende fundamentalmente a la educación, al pensamiento y a la política, todo ello encarado hacia la realidad. En este aspecto Freire tiene presentes también a educadores y filósofos como Aníxio Teixeira, de quien cita su obra

Educação não é privilégio. Tomando las palabras éste escribe: “A escola da formação do brasileiro não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida, para a cultura da região” (Freire, 1959: 11). A la reflexión de Teixeira Freire añadiría que “uma verdadeira filosofia da educação não podrá fundar-se apenas em ideais. Tem de identificar-se com o contexto a que vi se aplicar o seu agir educativo. Tem de ter consciência crítica do contexto – dos seus valores em transição – somente como pode interferir neste contexto para que dele também não seja uma escrava” (Freire, 1959: 51). Cuestiones que se abordarán en el apartado 1 del capítulo 4, en la exposición de las relaciones entre La Escuela Nueva y Paulo Freire.

Es en este punto en el que Freire piensa una pedagogía como aquella que se debe a la vivencia y lo que la rodea. A partir de esta premisa, surge indirectamente la distinción que luego habrá de profundizar entre educación adoctrinadora y educación liberadora. Habla ahora, exactamente, de una escuela verbalista frente a una comunitaria (Freire, 1959: 101). Antecedentes de lo que luego vendrá a ser la diferenciación entre tipos de educación bancaria o problematizadora. Sin llegar a aludir a esta distinción con esos conceptos, el autor ya cuestiona una educación vacía, de palabra hueca, que busca sólo aprender las capitales de los países o “normas de etiqueta” superficiales, ello frente a situaciones de opresión extremas, donde la población sufre hambre y trabajo alienado. Ante ello Freire se rebela y busca sobre todo la participación de las personas en su propio aprendizaje, la construcción desde el interior del ámbito exterior y viceversa.

Se refrenda de nuevo la condición en la que Freire aprendió su esquema educativo: sin haber un dentro y fuera propiamente hablando entre la escuela y la realidad, y no haciendo dependientes la una de la otra sino *interdependientes*, lo cual abre posibilidades al cambio histórico desde la reflexión y estudios humanos.

En cualquier modo, la acción y reflexión con los oprimidos era lo que le orientaba, estando en una relación con la conciencia de aquellos que se encuentran marginados. Es entonces cuando aparece la necesidad de la

“La tentativa de promover el paso de una conciencia predominantemente transitivo-ingenua del proletariado a la crítica (...) con lo que se insertará auténticamente en el proceso de democratización política y cultural del país” (Freire, 1959: 13).

El sujeto y el objeto de la concientización se confunden en Paulo Freire, de hecho, no podemos hablar de un objeto como tal al que tenga que ser aplicada la teoría, sino más bien hemos de conferir el peso teórico-práctico hacia la relación sujeto – sujeto para la concientización.

Pero, he ahí que a estas alturas del pensamiento freiriano todavía no podemos hablar de concientización, mejor en este punto hemos de situar las ideas de *consciencia transitiva e intransitiva* como preámbulos de lo que será la palabra concientización para Paulo Freire. Es decir, en esta obra encontramos los antecedentes teóricos de la tan nombrada *conscientização* de Freire. La conciencia, diez años más tarde en *Pedagogía del oprimido*, será tomada como “naturalizada” frente a la realidad (pues Freire toma en este lugar a Hegel, Marx y Husserl²⁵ en su relectura de su método unos años después del instante teórico en el que nos encontramos ahora), y pasa a ser concientizada en el momento en que comunitariamente se distancia de su objeto para analizarlo críticamente (fenoménicamente). Por ello Freire aquí todavía no usa el término concientización y elige los conceptos de transitividad e intransitividad pues son los utilizados en ese momento en el debate educativo²⁶. Términos con claro tinte existencial que conforman un antecedente a la concientización, éste más relacionado con una interpretación fenomenológica (en sentido hegeliano y marxista, precedentes de sus mutaciones posteriores con el existencialismo (Sáez, 2003: 113 - 220)).

²⁵ Freire abunda mucho más en Hegel, Marx y Husserl en *Pedagogía del oprimido* que en las obras anteriores a esta (Freire, 1987: 12, 19, 20, 21, 22, 24, 41). Igualmente casi una década después en *Cartas a Guinea Bissau*: 1978: 116, 117).

²⁶ El debate entre transitividad e intransitividad viene principalmente por un entre-cruce de trabajos que se da a finales de los 50 entre Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Poland Corbisier, entre otros (Freire, 1959: 55). Freire estudia primero el existencialismo y luego la fenomenología, de ello que hable inicialmente de transtividad y ulteriormente de concientización. Esta evolución será también tratada en el apartado 1 del capítulo 4.

El estado *intransitivo de la conciencia*, si bien no deja de ser un pliegue sobre ella, es un momento de la misma más superficial, apegado al ámbito biofísico. Vale decir, un estado mágico del ser consciente. La conciencia intransiva puede ser “que leve o homem a posições quietistas. Que não faça dele um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente ou com acento cada vez maior de racionalidade” (Freire, 1959: 34). La conciencia intransitiva es aquella que pasa inadvertida de la presencia de ella misma en su cotidianeidad, hasta que deriva a través del otro/a, del diálogo, hacia el saber acerca de sus posibilidades históricas.

Pero, la intransitividad de la conciencia, de hecho, deja de un lado el posible cambio pues entiende sus condiciones como naturales, cuando en realidad son claramente históricas. Es el estado en el que no se pregunta el porqué de la situación de opresión, o al menos tiene el oficialismo de una historia introyectado, con el cual se conforma. Tampoco este lugar de la conciencia tendería hacia el diálogo pues a priori no se abre a posibles alternativas de cambio. Ha de repetirse muchas veces la opresión sobre ella para que empiece de algún modo a intentar cambiar la situación que se le impone o, ha de producirse una unión comunitaria que ilumine conjuntamente la situación de opresión. Según

“Se le escapa al hombre intransitivamente consciente la aprensión de los problemas que se sitúan más allá de su estrecha esfera biológica, vital. Es una consecuencia que no percibe ni puede percibir con claridad en lo que respecta a las acciones humanas en respuesta a desafíos y a las cuestiones que la vida presenta al hombre. O mejor, la conciencia intransitiva implica una incapacidad de captación de un gran número de cuestiones que le son suscitadas” (Freire, 1959:30).

Por otra parte, la *transitividad* para Freire, en 1959, es tener algo en la conciencia que se relaciona y actúa conforme a la existencia y que principalmente se expresa en el diálogo (con uno mismo y con la otra y el otro). Un saber unido a la acción, que pasará nuevamente a ser analizado para de vuelta ser realizado. Especialmente en lo que concierne a la historia, la economía, la teología, aspectos complejos de la conciencia y acción humanas. Para Freire en este caso la conciencia no es ningún habitáculo vacío sino más bien el gozne para la acción, sin

ella la acción no se realiza “transitivamente”, o no se realiza, sin más. Hemos de hacer notar también que dentro de la transitividad existen otras tres categorías de este estado de la conciencia. Serían, la conciencia transitivo ingenua, la transitivo fanática y la transitivo crítica.

La conciencia transitivo ingenua es aquella que una vez vuelta sobre sí cree que ese esfuerzo es suficiente como para poder cambiar la situación de opresión que vive:

“Es preciso, por ello, dejar claro que en el dominio de las estructuras socio-económicas, el conocimiento más crítico de la realidad, que adquirimos a través de su desvelamiento, no opera por sí sólo una mudanza de la realidad” (Freire, 1997: 16).

Es decir, una conciencia que se conforma con la contemplación de los hechos, mas no trasciende hacia la realidad. Está informada, sin embargo, la corporalidad que la constituye no toma parte en su contexto, porque hay peligro al participar en acciones para la transformación o porque no se ha encontrado la forma comunitaria para hacerlo. Según Freire este tipo de conciencia se produce por la alienación mecánica en la nueva industrialización e ingeniería social, en las épocas de tránsito social (Freire, 1959: 36-37)²⁷.

En segundo lugar, la conciencia transitivo fanática es la conciencia que se masifica y que se oculta en el mecanicismo de la domesticación social, para accionar no libremente sino fanáticamente (es cuando el sujeto es masa y no conciencia crítica). Tal conciencia se escuda en la conglomeración social y es dirigida hacia un punto común que comparte lo básico entre todos los y las participantes. Empero igualmente puede ser desengañada si al actuar como masa

²⁷ En nuestros días podríamos hablar de un desplazamiento del capital (mientras que las personas son excluidas con fronteras (Dussel, 2014)) y ordenación a su gusto de la legalidad, a la vez que una re-primarización de la economía dejando fuera una opción autónoma alternativa al sistema.

no consigue sus objetivos al ser acaparados por una o un líder que no respondan finalmente a las exigencias del pueblo (Freire, 1959: 57)²⁸.

En tercer lugar, la conciencia crítica, que implica una apropiación de su posición en el contexto²⁹. Una consciencia de sus limitaciones sumado a un esfuerzo por superarlas en comunidad. Y esto mismo, para Freire, no es por el simple hecho de una alteración en la infra-estructura, la cual sí se quiere cambiar. No obstante, si sólo redujéramos la concientización al cambio infraestructural, dejaríamos la conciencia a merced de sus condiciones materiales. En este sentido Freire polemizó con sus contemporáneos (Vieira Pinto) pues algunos educadores de su mismo corte progresista pensaban que el paso de transividad ingenua a transividad crítica dependía del cambio único de las condiciones económicas. Si así fuera, para Freire, estaríamos en un círculo vicioso del cual no se podría salir, pues la conciencia ya se encuentra inserta en esas mismas condiciones que quiere cambiar. En este aspecto le da mucho peso a la epistemología y observación del ser humano sobre sí mismo (el método epistemológico que se verá en el capítulo 5, apartado 3). A su capacidad de crear personificándose en la realidad con una posición *abiertamente* crítica:

“La criticidad para nosotros implica una apropiación creciente por parte del hombre de sus limitaciones e indigencia, (...) no por la extinción de esas limitaciones y de su indigencia sino por la consciencia de ellas [a través del diálogo]. No será, por esto mismo, algo que resulte del simple cambio o alteración de la infraestructura, por grandes e importantes que sean estas alteraciones en la explicación del proceso de evolución de la conciencia del hombre brasileño. No será, tampoco por el anhelo de unos pocos preocupados en moldear un carácter

²⁸ A este respecto es completo el análisis del populismo efectuado en la obra *La democracia en América Latina* (Magallón, 2003, Cap. V.).

²⁹ Lo que implica una conciencia crítica es la transformación de la realidad. Lo que caracteriza el pensamiento crítico es la praxis, no puede existir “teoría crítica” si ésta no va acompañada de praxis. Esto lo remarca continuamente Freire e igualmente los y las Zapatistas:

“Ni teoría sin práctica, ni práctica sin teoría, hemos dicho. (...) Lo que estamos señalando es que quien hace teoría debe hacer práctica, casi diríamos que por método científico, el pensamiento crítico lleva ese veneno: si sólo es pensamiento, no llega a ser crítico” (EZLN: 2015)

nacional (...) por la manipulación de residuos emocionales populares” (Freire, 1959: 57).

Tenemos aquí un Freire radicalmente democrático y por ello *anti-asistencial*, que quiere dar toda la importancia a la emancipación de la persona sin manipulación, sin ayuda caritativa, sino por ellos y ellas mismas en el diálogo y unión con los y las demás.

Si bien vemos el paso de la conciencia intransitiva a la transitiva crítica, ahora seguimos con la explicación de *Educación y actualidad brasileña* destacando el aspecto crítico de esa conciencia, y su vinculación con la política (como veíamos en nuestro enfoque sociológico-intelectual acerca del autor). Estas dos cuestiones, lo crítico y su relación con lo político, conforman el discurso que la primera obra de Freire expone. Las influencias marxistas en Freire todavía son por parte de intérpretes del propio Marx, principalmente autores existencialistas y católicos. Freire polemiza en este momento con cierta hermenéutica marxista que defiende más bien una posición mecanicista de la historia, contraponiéndose a ésta de una manera liberadora, donde el destino no esté determinado sino abierto. Freire desembaraza en este punto el tinte positivista del “marxismo” (y no marxiano (Tapias, 2000: 75)) para hacerlo más libre y dispuesto a una interpretación práctica y útil. Tal hermenéutica sobre todo será desarrollada en *Pedagogía del oprimido*.

Así, en el caso de *Educação y atualidade brasileira* de 1959 el terreno de aplicación de las ideas, como vemos con estas orientaciones prácticas sobre la conciencia, será la política. Encontramos en esa obra cuestiones interesantes que Freire alude por sus grandes experiencias en sindicatos y con trabajadores. El “marxismo” que Freire aquí expone, antes de futuras mutaciones del mismo en su obra, es más bien un pensamiento social progresista a partir de su acción. Resalta, en efecto, la industrialización que en ese momento el país desarrollaba, y las consecuencias que ésta tenía, las afecciones en la conciencia del trabajador, del contacto con la máquina.

El desempleo, el *pauper*, los mocambos, también son incluidos en la reflexión, así como lo hizo ya en el congreso del 58. La crítica a la masificación que

la industria y el capitalismo en general con todas sus caras produce. El ataque al diálogo, al derecho a huelga³⁰, por parte de los dominadores que ordenan la composición de las propias estructuras opresivas de la sociedad. El daño que hacen todas las degradaciones hacia el trabajador (carencia de la remuneración justa por su trabajo, despojo de los recursos sociales y públicos). Vemos en Freire una política que se repiensa desde su contexto interpretativo “marxista”, acabando en un resultado distinto, no dogmático sino liberador:

“Amenazado por el trabajo altamente especializado que va disminuyendo la esfera de la responsabilidad del hombre. Es esa responsabilidad disminuida progresivamente la que acabará por deshumanizar al hombre y masificarlo. (...) La participación del operario en la propia administración de su fábrica [la cual] le fuese dando una conciencia siempre creciente de su posición en el contexto general de su trabajo” (Freire, 1959: 38)³¹.

Desde la organización horizontal Freire entra en el campo de la política. En una articulación entre marxismo y democracia. Aspecto importante a resaltar en esta obra y en las posteriores de nuestro autor. Freire propone, pasando por un análisis histórico, filosófico y sociológico³⁰, alternativas a la organización de la sociedad que

³⁰ En la tradición teórica de la economía política, que nosotros criticamos aquí, nunca fue bien vista la huelga y la reunión de los trabajadores para hacer democracia desde abajo. Por ejemplo Smith apunta lo siguiente: “People of the same trade seldom meet together, even for merriment and diversion, but the conversation ends in a conspiracy against the public, or in some contrivance to raise prices... But though the law cannot hinder people of the same trade from sometimes assembling together, it ought to do nothing to facilitate such assemblies, much less to render them necessary” (Smith, 1934: 117).

³¹ Esta misma reflexión sigue estando viva hoy. De hecho, Dussel en *16 Tesis de Economía política* habla de aplicar la comunidad de comunicación habermasiana al trabajador (y no al empresario como propone la rama liberal del pensamiento de Habermas) en el lugar de desempeño de su labor: “Nunca se piensa ampliar el concepto de comunidad económica, que incluya a los empleados que gestionan en concreto la empresa y mucho menos a los trabajadores mismos en ella. Estos nunca son considerados miembros simétricos de la comunidad de comunicación económica. Es analizada entonces una gestión discursiva burguesa. Se trataría ahora, exactamente, de ampliar el concepto de participante de la comunidad económica, y de incluir en ella a todos los actores que deben ser responsables de la gestión (sin tener ya en cuenta el supuesto de la propiedad privada del capital, y, por el contrario, pensando en la posibilidad de una propiedad social común de la empresa como totalidad). En este caso se constituiría una auténtica comunidad de comunicación económica sin excluidos, y todos los participantes en la empresa (...) podrían simétricamente alcanzar en las decisiones de todo tipo (...) una legitimidad nunca antes tan vinculante. Sería una democracia de nuevo tipo en la gestión económica” (Dussel, 2014: 14.22).

surgen de sus experiencias en movimientos transformadores de la misma. Es entonces cuando en la actividad educativa, al ser concientizadora, ha de tener un peso especial la teoría sobre cómo formar comunidades, cómo organizarlas y dar lugar a gestiones humanas, facilitadoras (pedagógicas), sobre ellas. La educación es política, pero esto exige un apartado aparte, escindido por decirlo de algún modo, que se centre en la propia filosofía política. Cuestiones aquellas distintas y *no reducibles la una a la otra*.

“Revisión de nuestro proceso educativo que surja de su enraizamiento en la realidad local, ampliándose a los planos regional y nacional. Así el problema se hace ampliamente político” (Freire, 1959: 88).

Desde el momento en que Freire hace esto explícito, ya en todas sus obras habrá este tinte político que viene implícito en una reflexión sobre la actividad humana, y más especialmente en aquello que atañe a lo que el ser humano debe aprender para lo comunitario, la actividad de aprendizaje, del saber (recayendo con esto en una pedagogía de la liberación). Posteriormente se irán concretando las distintas ideas que Freire tiene con respecto a la política y la filosofía sobre ella, pues una vez apuntado el planteamiento ahora, lo que se hará luego es ir extrayendo sus conceptos a través de sus obras. En lo que debemos poner énfasis respecto a nuestra hipótesis refiere a que Freire piensa la política *en sí*, y no *sólo* respecto al aula. En el aula estarían las consideraciones políticas, como hemos visto (por ser una enseñanza conectada con lo real), no obstante también hay toda una teoría política en la que se abunda por ella misma. Lo veremos en el apartado 3 del capítulo 5. Hay que destacar este punto pues al igual que una filosofía sobre la conciencia, tenemos una reflexión sobre la praxis. Sobre el orden de la sociedad y las relaciones entre sujetos en los momentos de transformación social.

3.2 Las primeras intuiciones sobre la concientización y su puesta en práctica a través el método de alfabetización

Con el texto comentado anteriormente, Paulo Freire consiguió el título de doctor en *Filosofía e historia de la educación*, por cierto, el mismo año que en Cuba triunfaba la revolución que rebajaría a 0 las tasas de analfabetismo. Y ese mismo año, recordemos, Fanon escribía *Sociologie d'une revolution* acerca de la situación de guerra de emancipación en Argelia. De mientras en Brasil, Freire adquiría la posibilidad de enseñar en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Recife (UR), cargo que empieza a desempeñar definitivamente en 1961.

Cuando Freire asume su puesto como profesor de universidad dentro de este ámbito intelectual ya desempeñaba varias actividades. Por un lado trabajó junto a los estudiantes en las Juventudes Universitarias Católicas (JUC), órgano con implicaciones políticas³², y por otro, pasó a formar parte del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB). Esta institución, creada en 1955 por el Ministerio de Educación y Cultura³³, estaba dedicada a la divulgación de las ciencias sociales. El ISEB, integrado básicamente por una ideología nacionalista se componía por intelectuales de Río de Janeiro y en general de todo el país. Además de estos dos grupos (JUC e ISEB), en la intensa actividad de la UR, Freire estuvo presente en la fundación del Movimiento de Cultura Popular, junto con Miguel Arraes. En esta organización coordinó proyectos de educación de adultos. El MCP junto con otros como el MEB (Movimiento de Educación de Base), tuvieron un rol principal en la extensión de los círculos de cultura en los que se participaba como pequeños grupos que sumados, eran muchos, y en los que Freire procedía ya con experiencia.

El texto que inicia su etapa como doctor, que complementa de algún modo a su tesis de 1959, refiere en su título a la escuela primaria (Freire, 1960), pero en su

³² De hecho fue designado como mediador entre los estudiantes y el rector. Este grupo pretendía tener la universidad al servicio del pueblo y Freire les acompañó en sus actividades en los suburbios de Recife.

³³ "Este grupo de intelectuais, dentre os quais se destacam Hélio Jaguaribe, Anísio Teixeira, Roland Corbisier e Álvaro Vieira Pinto, reunidos no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), no Rio de Janeiro, baseavam suas idéias em sociólogos e filósofos europeus como Karl Mannheim, Karl Jaspers, Gunnar Myrdal e Gabriel Marcel" (Gadotti, 1996: 153).

interior encontramos un análisis mucho más amplio de la educación. Nos referimos a *Escuela primaria para Brasil*, que fue una conferencia proferida en el simposio “Educación para Brasil”, organizado por el Centro Regional de Pesquisas Educacionais en Recife, en 1960. Este evento, junto con el congreso de 1958, marcan las apariciones de Freire ante el público especialista, donde su figura seguía tomando importancia y ganando seguidores.

Como hemos comentado antes, los primeros escritos de Freire debemos comprenderlos completamente inmersos en su contexto y enfocados holísticamente hacia él. En una posición de analista de la realidad, Freire habla en ese texto de que en cada encuentro alfabetizador, sindical o cultural, se da un ensayo a escala de lo que debería ser la democracia en el país. En esos mismos círculos de cultura, se hacía una re-significación del tiempo (sociedad en transición) y la historia por las fases de la conciencia. Por ello siempre se vuelve en la reflexión freiriana a la crítica del pasado colonial de la nación, a la experiencia brasileña en temas democráticos que preocupan en su presente y a los conceptos existenciales, por tanto, de tiempo en tránsito y conciencia.

El mismo tipo de examen de la realidad lo encontramos en otro de sus primeros ensayos conformado como un libro completo, *A propósito de una administración* de 1961. Que tiene un carácter administrativo, es decir, de descripción de la situación de la Universidad de Recife (el texto incluye las fotografías de construcción y diseños de las nuevas facultades y el análisis del estado de las instalaciones de la UR).

En esta obra, editada un año antes de que Freire completara los pasos para el método alfabetizador a través de sus experiencias, aparece por primera vez la palabra concientización. Todavía articulado con sus definiciones de conciencia transitiva y conciencia intransitiva. Esta compaginación entre los términos está presente en su trayectoria hasta muchos años después, donde sigue utilizando ambas formas. Ya en *Pedagogía del oprimido* escrita en 1968 (si bien publicada en el 70), sólo hablará de *concientización* sin más. Hay que aclarar que pensamos en los términos de transitividad e intransitividad de la conciencia como aquellos que después sustituye Freire precisamente por el concepto de concientización, el cual

abarca ambos en las diversas fases de la conciencia pasando por su estudio y proceso de aprendizaje sociopolítico de la sociedad en tránsito. Sin embargo, merece la pena señalar que es en este párrafo donde primeramente aparece el término más importante para la teoría de Paulo Freire, precisamente refiriéndose a la función de la UR y llamando al rector a que su deber sea éste:

“La Universidad de Recife solamente podrá contribuir positivamente al desarrollo urgente de la región si sabe también cuánto tenemos que luchar contra la “inercia” y la “demora” culturales, que retrasan el proceso de desarrollo. Sabiendo que se precisa un esfuerzo en la educación, concientización, para ayudar a ese desarrollo” (Freire, 1961: 13-14).

El texto *A propósito de una administración* es un escrito de Freire que se publica en la imprenta de la universidad, y que versa sobre la gestión del profesor João Alfredo al frente de la rectoría de la UR. Freire aprovecha su experiencia y aprendizaje administrativo en el SESI para completar un auténtico inventario sobre el estado de la universidad en ese momento. Este es un texto por tanto, que fusiona varias cuestiones del trabajo de Freire. Su función en la universidad, que va desde la de profesor, hasta el papel mediador con las y los alumnos, pasando por el trabajo de organizador de la propia universidad allende al rector João Alfredo.

En realidad, constatamos en los artículos y fuentes directas de estos años que Freire junta sus diversas funciones. Es decir, recrea en varios textos entrecruzados ideas que pertenecen a distintos ámbitos. Por ello no es fácil la exposición de sus conceptos de modo intercalado con su experiencia vital. Esa exposición, en este punto, tomará forma después de estas aclaraciones que sitúan al autor, cuando al lector/a se le haya puesto al tanto de la abundante actividad en la que Freire estaba *enrolado* en estos años. Podemos aludir a los componentes filosóficos, lugares comunes que encontramos, aunque al conectarlo con la realidad de Freire damos cuenta de que son varias esferas en donde nos estamos moviendo. Por un lado, es profesor de universidad pero lleva la cultura a la calle, no se reduce a lo académico. Por otro, también intenta hacer un esfuerzo histórico por relacionar los hallazgos culturales del momento con la situación de transición del país. Además

de fragmentar sus reflexiones en textos que hablan de ámbitos distintos y a la vez de cuestiones parecidas.

El artículo *El profesor universitario como educador* de 1962 es un ejemplo de lo que comentamos. Es un texto que Freire escribe como reflexión sobre su actividad universitaria. Ante todo vemos de nuevo cómo es importante tener presente la biografía de nuestro autor para comprender su obra. Estamos pues atendiendo a su contexto para intentar dar a entender lo más fielmente posible sus ideas. Los años que van del 60 al 64, son estaciones en las que Freire se compromete con la realidad universitaria, mas he ahí que tal realidad es amplia y atañe a varias esferas:

“En verdad, la actividad docente hade ser una manifestación de la “apertura ontológica” del hombre, eminentemente comunicativa (...). Hoy, más que antes, la sociedad brasileña reclama de su profesor universitario su identificación con el educador (...). El profesor se hace educador auténtico en la medida en que es fiel a su tiempo y su espacio” (Freire, 1962a: 140 -141).

Es decir, Freire está comprendiendo la profesión del profesor universitario como relacionada igualmente con la sociedad en todos sus aspectos. No ya sólo analizándola en ámbitos distintos sino introduciéndose en ella. Así, es nombrado en el 62 director del Servicio de Extensión Cultural de la universidad (SEC). Y en este momento es cuando puede desarrollar en Sergipe y Angicos sus experiencias metodológicas.

Freire estaba entonces, primeramente con el MCP para luego desenvolverse con el SEC. Si bien el resultado de nuestras investigaciones llevan a pensar que en realidad participó en varios movimientos a la vez, llevando a cabo metodológicamente su proceso de aprendizaje *con* el pueblo. En un informe para el MCP que nos hace una idea de su actividad en estos dos tipos de círculos de cultura, los define de nuevo como un conjunto de actividades dinámicas relacionadas con el entorno social y cultural, así como económico y organizativo (Freire, 1961: 1). Sigue además con las mismas temáticas: transitividad, intransitividad, contexto histórico. Pero abriéndose a nuevas ideas como el tiempo

desde el sentido de la acción y la historia (un alongamiento existencial del tiempo que también incumbe a la Teoría de la dependencia³⁴) y un repensar su propio método igualmente desde el existencialismo.

En un documento gráfico del Diario de Comercio (acerca de la promoción de cursos y otras cuestiones en las localidades donde funcionaban los círculos) se muestran las actividades de Freire en el SEC en 1962. Estos describen los mismos que los del MCP. Según Favero: “*As matrizes teóricas dessas duas formulações [El MCP y el SEC] são praticamente as mesmas e, de uma maneira ou de outra, os elementos fundamentais do conceito filosófico – antropológico*” (Favero 2006: 91). Y es aquí, principalmente, aunque tomando todos los antecedentes ya nombrados, donde Freire exclama el *eureka* que define su método.

Hay que subrayar del mismo modo que en Sergipe y Angicos los colectivos culturales estaban formados especialmente por campesinos, y Freire tiene directa experiencia en su cotidianeidad con ellos. Realidad a la que volverá en Chile durante sus años de exilio (de ahí su corroboración de las mismas situaciones en distintos países).

En los documentos gráficos donde se anunciaban los grupos culturales –folletos, panfletos en Sergipe y Angicos– se observa el nombre sugerente de estos círculos: “*O estudante face da Realidade brasileira*” (Freire, 1962b). En el programa de este curso del SEC se lee en uno de sus puntos que se dará “*O Homem na história, Noção de Cultura e conceito de Sociedade*”. Lo cual quiere decir que Freire en sus cursos volvía de nuevo sobre la historia y sobre la noción de transitividad tanto de la conciencia como social.

En Srgipe las actividades igualmente estaban relacionadas con la Iglesia católica. Como en sus comienzos en el SESI, se apoyaban las iniciativas alrededor

34 Dice Freire al respecto: “La situación límite del subdesarrollo al cual está ligado el problema de la dependencia, como tantos otros, es una connotación característica del Tercer mundo y tiene, como tarea, la superación de la situación límite, que es una totalidad, a través de la creación de otra totalidad, la del desarrollo” (Investigación y metodología de la investigación del tema generador, 1968).

de una radio local que promovía la alfabetización. Todos estos círculos eran, en fin, una promoción de la cultura a partir de la participación del pueblo. En el Servicio de Extensión de Cultura Freire continuó con las mismas labores hasta el segundo semestre de 1963. Los círculos como los del SESI, MCP, MEB y el SEC³⁵, posibilitaban la aparición de líderes regionales que fueron articulando desde abajo las iniciativas para la educación y políticas del nuevo gobierno de Goulart. En Sergipe la acción de Freire en el MCP destacó cuando miembros de la Secretaría de Educación visitaron la localidad³⁶. Seguidamente se llevan a cabo más iniciativas de este tipo por parte del SEC en otros municipios. Es entonces cuando el Ministro de educación, Paulo de Tarso, decide llevar a cabo una organización a nivel nacional viendo esta clase de ejemplos.

Además de Sergipe, la experiencia de Angicos fue fundamental. Es sobre esa impresión y sus nuevas lecturas que Freire escribe ideas creativas en comparación con las anteriores obras. Donde Freire repiensa incluso desde la fenomenología su práctica. Por ello este punto se convierte en crucial para nosotros, pues junto con la articulación de pensamientos que se repiten en los anteriores textos podremos exponer un cuadro interpretativo hasta aquí, filosófico. Además, dada la experiencia de Angicos es que Freire se hace más conocido a nivel

³⁵ Merece la pena destacar otras influencias para el surgimiento del MCP o el SEC (Acácio, Santos, Simone: 2012): En primer lugar el movimiento francés *peuple et culture*, experiencias parecidas en el ámbito educativo en Francia. En segundo lugar las clases de Freinet en la ciudad de San Paul de Vence, en donde hay muestras de una escuela pública como movimiento del pueblo (hecho que tuvo eco en el mundo de la pedagogía). En tercer lugar las experiencias de los Kibbutz de Israel, que marcan los círculos de cultura en los que Freire estuvo, llamando la atención de Germano Cohelo, quien formó parte del debate educativo del momento. Y por último, del mismo modo hay que mencionar el Colectivo Abelardo da Hora, escuela de arte que tenía la cultura del pueblo como objeto de estudio.

³⁶ Hay que notar que en el mismo año Freire se distancia del MCP pues al parecer (Gerhardt, 2012: 465 - 468) la facción seguidora del partido leninista dentro del movimiento empezó a direccionar completamente la organización hacia sus intereses. A través de mensajes claros, los cursos que daban para los y las alfabetizandos corrían el riesgo de ser adoctrinadores en vez de democratizadores. Según Freire esto chocaba con el propio clima de transición que vivía el país pues en ese contexto, lo importante para nuestro autor era que el propio pueblo elaborara a partir de su saber e intereses el currículo para el aprendizaje (Gadotti, 1996: 658). El abandono del MCP no hace que Freire dejara su actividad con respecto a la alfabetización a pie de campo. A este respecto, como decimos, fue además director del Servicio de Extensión Cultural de la UR y ahí es donde encontró lugar para empezar a desarrollar su método. Al menos así lo asevera en una entrevista en 1970 (Freire, 1970b) en Ginebra.

nacional. Tanto por su relación entonces con Paulo de Tarso, ministro de educación de Goulart, como por el discurso que Freire dio delante del presidente de la nación. Es entonces cuando lo nombran Consejero pionero (sólo había 15 en todo Brasil) para formar parte del Consejo Estatal de Educación de Pernambuco y llevar a cabo el Plan Nacional de Alfabetización, iniciándose éste con la inicial experiencia en Brasilia, pero también en Vasco de Gama y Sobradinho.

Es famosa la respuesta que dio Freire ante Paulo De Tarso (Gadotti, 1996: 176 y ss.) cuando éste le invitó a Brasilia para hablar sobre el Plan Nacional de Alfabetización. Freire le dijo "*Perdão, Ministro, mas o Sr. Sabe o que está falando?*" Obviamente, en este momento, Freire tenía ya una experiencia docente, en la administración y en la alfabetización, de diez años a pie de campo. Con lo cual, podemos hacernos una idea de la altura e importancia de nuestro autor en 1963 (cinco años antes de escribir *Pedagogía del oprimido*). Es entonces cuando se empezó a hablar de la aplicación del método de Paulo Freire a 20.000 círculos de cultura con más de dos millones de ciudadanos implicados.

"lo que propuse a Paulo Freire como Ministro de Educación fue una ampliación a nivel nacional de la experiencia de Angicos. El objetivo era la multiplicación por todo el país de los Centros de Cultura a partir de la experiencia piloto" (Gadotti, 1996: 176).

Es decir, a finales de 1963 y comienzos de 1964 tenemos a Freire junto con Paulo De Tarso, ministro de cultura de Goulart, planeando la toma de tierra del PNA siguiendo los pasos de alfabetización del método de Paulo Freire. El ministro asistió junto con el educador a varios círculos culturales en algunas localidades del país como las mencionadas anteriormente. Justo antes de iniciar esas actividades Freire definía tal método en el discurso que dio en Angicos ante Goulart

"Método ecléctico con el que estamos consiguiendo resultados casi mágicos, pero que en verdad no son mágicos, porque se fundamentan en principios de orden científico, filosófico (...) es el pueblo la fuente donde realmente tenemos que beber la autenticidad de nuestra sabiduría universitaria" (Freire, 1963a: 1).

Esto cuadraba con los anhelos del gobierno y su gabinete que formaba la Comissão Nacional de Cultura Popular. La misma tenía el objetivo de implantar en el ámbito nacional nuevos sistemas educativos de cuño eminentemente popular. Esa comisión la presidió Paulo Freire. Y ella da lugar a la experiencia de Brasilia de 31 de marzo³⁷. La idea educativa de Freire en ese momento es

“La educación que se ha de dar en este país, ha de ser una educación de coraje, una educación que ayude a nuestro pueblo a que emerja, a insertarse en el proceso [social de transformación]. Una educación que concientice al pueblo brasileño para que él haga junto con los hombres públicos, las reformas impostergables que este país precisa” (Freire, 1963a: 1).

Freire se expresó siempre en términos muy comunes, aglutinadores, pero con conciencia y desde una perspectiva crítica.

³⁷ El golpe de estado fue ese mismo día. Decimos esto para hacernos una idea de en qué punto el trauma de la violencia sobrevino en el contexto.

4. LAS FUENTES FILOSÓFICAS LATINOAMERICANAS QUE MARCAN LA TEORÍA DE PAULO FREIRE DESDE 1955 HASTA 1970. RELACIONES Y FUNDAMENTACIONES DEL PENSAMIENTO FREIRIANO

A partir de aquí lo lógico sería exponer *Pedagogía del oprimido*, o *Educación como práctica de la libertad* así como hemos hecho con los textos que hemos analizado uno a uno en nuestro recorrido. Pero nosotros hemos expuesto eso mismo en torno a conceptos políticos, epistemológicos y de antropología filosófica en el capítulo 5. Sin embargo, esa exposición ya más lógica en vez de histórica, la desviamos ahora hacia las fuentes latinoamericanas que a su vez están en el andamiaje del pensamiento freiriano. Aportando algo distinto a lo que nos mostraba el estado de la cuestión y la bibliografía secundaria. Este capítulo, como decimos, dará paso a la explicitación de ideas filosóficas de las obras más importantes hasta 1970.

Todo lo expuesto hasta aquí nos permite entender los textos clásicos de los 60 como *¿Extensión o comunicación?*, *Educación como práctica de la libertad* o *Pedagogía del oprimido*, pero nosotros pasamos a cuestiones que fundamentan esas obras viéndolas también desde un nuevo enfoque. Con ello pretendemos hacer nuestro aporte al estado de la cuestión, al marco de las investigaciones sobre Paulo Freire.

4.1 La influencia de la Escuela Nueva y el ISEB en *Educación y actualidad brasileña*

La teoría freiriana se ubica en sus comienzos en un amplio horizonte intelectual. Cuando Freire escribió su tesis e igualmente en su actividad posterior hasta 1964, son varias generaciones y corrientes –tanto pedagógicas como sociológicas, filosóficas, etc.– las que se encontraban en auge en Brasil.

Para situarnos en ese gran marco utilizaremos los textos principales que Freire leyó, y a través de esa línea directriz intentaremos formar una relación entre lo que nuestro autor publicó y aquello que paralelamente se estaba pensando cerca de él en su país.

La intención no es la de presentar esa ebullición interdisciplinaria del Brasil de mediados de los cincuenta hasta el golpe de estado. Eso sería un propósito imposible aquí. La cantidad de bibliografía en ese lapso de tiempo es prácticamente inconmensurable. Nuestro objetivo es más bien conocer las ideas a las que Paulo Freire prestó atención por aquellos años. Hacer un desarrollo de algunas de ellas y esbozar un conjunto. Aunque esto sigue siendo una inmensa tarea, el método de selección del material a tratar es algo que nos acota para formar un marco de influencias brasileñas en Freire. Esa columna vertebral de textos estudiados por parte de nuestro autor nos ayuda a ubicarlos en relación con los suyos propios.

Las conclusiones a las que nos llevaron esos autores, entre otras, están plasmadas en el contexto que introducía nuestro trabajo en sus primeras páginas (ya que ellos mismos hacen un análisis de su época). Ahora, en lo que se refiere al entorno, sólo aludiremos a algunos puntos o redundaremos en otros. Como hemos pasado ya por esos escenarios, lo propio en este momento es concentrarnos en los debates que existían –en los que Freire participó– y además, mostrar las perspectivas coincidentes entre las diversas posturas.

El espacio de tiempo del que hablamos corresponde al de una intensa producción intelectual del país, una época de cambio político, económico, institucional, etc. Situados ante ese panorama, vemos claramente que son dos

vertientes específicas las cuales están presentes en Freire. La Escuela Nueva en la pedagogía brasileña; y la ideología desarrollista y nacionalista pensada por el ISEB.

Respecto a la Escuela Nueva, en los textos utilizados por Freire en sus trabajos, destacan dos autores: Anísio Teixeira y Fernando de Azevedo. Estos, igual que otros en esa misma escuela, representan un cambio en la concepción educativa en Brasil. Una ruptura que acompañaba a una época de transición. Sin embargo el fondo de estos educadores toca en profundidad lo histórico ya que su crítica se extiende a la educación anterior, colonial, a la que denuncian como verbalista, anti-democrática, racista y patriarcal. A pesar de que, como bien apunta Gadotti (2008), estos autores tuvieron ideas liberales, suponían un gran cambio con respecto a la educación que estuvo presente en el período de la colonia en Brasil. De ahí que esta corriente pedagógica fuera denominada Escuela Nueva –además de por tener un manifiesto con el mismo nombre, firmado por varios pedagogos a mediados de la primera mitad del siglo XX.

Por otro lado, tenemos el ISEB. En donde actúan personajes de una generación posterior. Quienes retoman ya como centro el desarrollismo, el industrialismo y el nacionalismo. La problemática en esa institución es el análisis de la realidad de Brasil. Quizás, mientras la Escuela Nueva tenía también el nacionalismo presente, en el ISEB se hacía explícito y se trabajaba en ello de manera particular.

Pensando al lado de políticas denominadas populistas, en el ISEB vemos un impulso desde la ideología hacia la articulación de clases sociales para el desarrollo de la nación brasileña. El fin de la institución era actuar como cemento ideológico, y eso la llevó a experimentar choques teóricos internos. Los cuales reditaban positivamente en debates, congresos, ediciones de revistas, teniendo así presencia en el ambiente cultural del país. Con ello podemos figurarnos que Freire prestara atención a filósofos como Álvaro Vieira Pinto o sociólogos como Alberto Guerreiro Ramos. Estos dialogaron dentro del ISEB dando lugar, como decimos, a discusiones –como las que atendían a la procedencia de la inversión para el desarrollo o el tema de la conciencia nacional (que influyó claramente en el estudio

freiriano de la conciencia). El ISEB está en dialéctica con la política brasileña y el programa nacional propuesto por sus colaboradores se veía reflejado en las instituciones. Entre ellas el mismo Servicio Social de Industria, en su sección educativa.

Los dos núdulos intelectuales que comentamos, Escuela Nueva e ISEB, plantean todo un entorno de estudio que acompaña al desarrollo de la práctica freiriana. Incluso algunos comentaristas (Saviani, 2008) incluyen a Freire en una parte de la Escuela Nueva, en el aspecto popular de la misma. Además de que, de hecho, pasara en los momentos antes de 1964 a formar parte del ISEB. Existen igualmente, como observaremos, coincidencias en el análisis de conceptos como conciencia, realidad, cultura, desarrollo o ideología. Todos estos mediados por la situación brasileña.

Para agregar algo más a lo dicho hasta aquí, es de rigor anotar que tanto la vertiente pedagógica de la Escuela Nueva, como el ISEB, tenían su presencia en las dos ciudades con más peso cultural en el Brasil de mediados del siglo XX. A saber, las aglomeraciones urbanas de São Paulo y Rio de Janeiro. Recife quedaba en algún sentido lejana. No obstante vio nacer a dos de los intelectuales más importantes de la historia de Brasil, Paulo Freire y Gilberto Freyre. Y hemos de referirnos brevemente a este último en lo que respecta a las fuentes intelectuales brasileñas presentes en nuestro autor. Al menos por la magna obra *Casa Grande y Senzala* –que algunos denominan El Quijote brasileño– la cual es una conjunción entre sociología y literatura³⁸.

Así, Gilberto Freyre nos describe exhaustivamente la filogénesis y la ontogénesis de Brasil y nos habla de la educación en un sentido cultural. A lo cual prestó oídos Freire. Gilberto también critica (en esto estaría de acuerdo con la Escuela Nueva) la educación colonial; denunciando la violencia del castigo que la

38 Freire en una de sus obras finales como es *Política y educación* (2001: 92-93), nombra en varias ocasiones lo valioso que fue para él la lectura de Gilberto Freyre.

caracterizaba y su patriarcado, que se convertían la perpetuación de la política y economía coloniales (Freyre, 1989: 419).

Sin embargo, Gilberto también nos informa sobre una cuestión a destacar de la experiencia histórica educativa en Brasil, lo cual forma parte del corazón de la cultura brasileña. Aquellas relaciones dialógicas que consiguieron las reducciones guaranícas, las cuales ascendían a decenas con hasta setenta mil habitantes cada una, propagadas por el territorio brasileño a principios del siglo XVII. Esas reducciones, que han sido valoradas como asentamientos donde se fraguaron las posteriores ideas del socialismo europeo (Dussel, 2007: 81), también se dieron como verdaderos momentos de educación freiriana. Significando una excepción frente al resto de la educación colonial. Según Gilberto Freyre:

“El padre Simón de Vasconcelos nos ilustra acerca del sistema de trato intelectual adoptado por los jesuitas con relación al niño. Es así que Anchieta nos informa: “... *al mismo tiempo era Maestro y discípulo*”, y de los *columins*: “... *le servían de discípulos y Maestro*”, sucediendo que el padre “... en la misma clase, hablando latín, obtuvo del habla de los que le oían la mayor parte de la lengua del Brasil. En otra esfera, los *columins* fueron maestros, maestros de los propios padres de la Compañía, de sus mayores, de su gente; aliados de los misioneros contra los *payés* en la obra de cristianización aborigen” (Freire, 1989: 160, el subrayado es nuestro).

Azevedo lo recoge igualmente (Azevedo, 1950: 198), siguiendo al mismo Gilberto, cuya obra tuvo una repercusión indiscutible en el estudio de Brasil. Ahora bien, la intuición de relacionar a Paulo Freire con la educación en los pueblos originarios, más allá de las reducciones guaranícas, está siendo profundizada en la actualidad (Silva: 2014). El propio Carlos Lenkersdorf (2005) por poner un ejemplo práctico y cercano, conviviendo durante décadas en comunidades mayas tojolabales, utilizó el método Paulo Freire para el aprendizaje del idioma maya (escrito y leído) en los pueblos donde se habla. Ya existen trabajos, como decimos,

que vinculan –por lógica– el proceso de aprendizaje de los pueblos originarios con el de Paulo Freire³⁹.

Una vez apuntadas brevemente esas relaciones, retornamos al enfoque sobre la Escuela Nueva y el ISEB. Las temáticas de vinculación entre Freire, la educación en los pueblos originarios o Gilberto Freyre han de ser abordadas en trabajos más extensos y especializados sobre ello. Volvemos ahora al contacto directo de Freire con los dos horizontes de pensamiento que queremos abordar. Tanto la Escuela Nueva como los intelectuales del ISEB, tenían como algo principal el tema de la educación y la vinculación de ésta con lo cultural y lo real, ya fuera en un sentido histórico, ideológico o económico. La realidad brasileña pasó a un primerísimo plano para todas las mentes inquietas. Esto se ve reflejado, sin ir más lejos, en los títulos de sus obras: *Educación y actualidad brasileña* de Freire; *Educación y crisis brasileña* de Anísio Teixeira; *Conciencia y realidad nacional* de Vieira Pinto; *Nacionalismo en la actualidad brasileña* de Hélio Jaguaribe, etc. El estudio de estos autores a los que nos estamos refiriendo para Freire estaba justificado ya que entre todos conformaban un análisis de su mundo para transformarlo, una intelección del mismo que se hacía necesaria ante su circunstancia.

La idea en Freire que recorrería toda su obra hasta en un libro final de su carrera como es *Cartas a quien pretende enseñar* (2006b), que nos dice que la teoría ilumina la práctica y de que la teoría no es nada sin la práctica, estaba enraizada en el proceso de transición de todo un país. Expliquemos esto avanzando la interrelación entre teoría y realidad en las corrientes del pensamiento educativo y filosófico que influyeron en Freire.

39 El mismo Freire lo aborda en el libro publicado póstumamente, *Pedagogía de la tolerancia* (2006c: 33-91).

4.1.1 La Escuela Nueva⁴⁰

Tanto Fernando de Azevedo como Anísio Teixeira, los dos autores que vemos más presentes en las bibliografías propuestas por Freire, forman parte del núcleo de la Escuela Nueva. Esta vertiente pedagógica, compuesta por otros educadores como Lourenço Filho (Gadotti, 2008: 262), se reúne alrededor de un manifiesto firmado en 1932. El documento es una crítica al carácter conservador y clerical de la tradición, entre otras cosas. Se escribe en São Paulo, aludiendo a valores democráticos, a la nacionalización de la instrucción y a la organización de la escuela urbana y rural.

Teixeira y Azevedo son considerados como pedagogos dentro de esta corriente, pero también como juristas, sociólogos y filósofos. Su formación es interdisciplinaria. Ambos hacen, sin lugar a dudas, filosofía de la educación y la cultura.

Se sitúan dentro del debate de la Escuela Nueva que, como el mismo Teixeira (1956) aclara, comenzó junto con la revolución de 1930. Lo cual nos indica que duró varios años, al menos hasta mediados de los cincuenta. Esto es así porque las obras de Azevedo todavía hablan del “debate educativo” hasta al menos 1955. Son quince años, en los que educadores brasileños se volvieron sobre la institución de la enseñanza al ver que la industrialización trastocaba todas las facetas de la vida:

“Una de las consecuencias de esa evolución (...) de la vida nacional viene siendo la incorporación, sin la debida preparación, de las masas del campo y las pequeñas ciudades al cuerpo de operarios de los centros industriales y al crecimiento vertiginoso de las grandes ciudades” (Teixeira: 1956: X).

40 No nos referimos aquí obviamente a la Escuela Nueva homónima europea y estadounidense, de finales del XIX hasta el siglo XX. Nos vamos a ceñir a la Escuela Nueva brasileña. Dice Freire que “hay varias expresiones de escuelas nuevas en un movimiento general grande, en el que se encuentran desde la locura maravillosa de un Ferrer, (...) [hasta lo que se dio en] Brasil a comienzos de este siglo” (Freire, 1988: 51). A ésta última nos vamos a referir en todo este capítulo. Sin duda la que más influyó en Freire hasta 1970.

La Escuela Nueva significó una auténtica revolución que acompañaba al hito del 30. Significaba abandonar el paradigma educativo de la colonia, que se basaba en la memorización, el verbalismo vacuo o el trabajo manual como algo mal visto –críticas que influirían en Freire directamente–, para pasar a la popularización de la enseñanza, la cual se concibe como instrumento para promover la igualdad. Dentro de una sociedad donde la consciencia cultural para el hombre y la mujer, les haga crecer y ejercer derechos y deberes en una democracia.

La Escuela Nueva no fue un fenómeno pasajero, cambió la pedagogía de Brasil hasta nuestros días. Fue algo profundo que incumbe a la historia brasileña. O dicho de otro modo, fue la reacción contra siglos de tradición, un cambio que repercutió en todos los ámbitos de la cultura nacional. Freire, aunque no firmó el manifiesto de la Escuela Nueva, se encuentra igualmente en ese punto de inflexión. Siendo incluso más crítico todavía que la Escuela Nueva. Saviani (2008), lo ha visto igual que nosotros, catalogándolo como Escuela Nueva popular. La educación nueva, podemos decir, puso las bases para la crítica freiriana y ésta continuó a la de la Escuela Nueva.

En este punto entonces, podríamos preguntar ¿Cuáles son las principales ideas de Azevedo y Teixeira en relación con la educación –representantes de esta corriente que Freire leyó? Primero, y sobre lo que más discutieron, fue la pregunta acerca de qué es educación –lo que convirtió su reflexión acerca de tal definición, en filosófica. Y segundo (aunque ambos tópicos se den de algún modo a un tiempo) pensar la educación junto con lo social y lo real. Las dos cuestiones, como decimos, son análogas.

Tanto que para Azevedo, hay una unión entre el concepto de cultura y el de educación. Si se habla de cultura brasileña, como en su obra (1950) con el mismo título, aludimos entonces a la educación brasileña. La educación tiene que ver con todos los ámbitos humanos en sentido holístico.

Azevedo desarrolla la descripción del estado de cosas cultural y propone una prescripción para reformar lo real-social brasileño. La educación es una de las ramas de esa reforma, hacia una mejora de las condiciones económicas y sociales

de Brasil. Así, analizando la historia de su país, muestra el paso del Brasil antiguo al nuevo. Y con el foco en esa trayectoria histórica diagnostica las carencias, como por ejemplo la falta de ciencia y técnica en lo educativo. Y lo hace para que ellas tengan más peso en las nuevas concepciones pedagógicas.

Criticaba igualmente que la educación oficial fuese elitista, dado que no tenía conexión con la mayoría de la población. De hecho, en la práctica, una de las intervenciones de este autor en lo público, fue la colaboración para cambiar las leyes en distintos ámbitos y así democratizar lo educativo. Azevedo plasma legalmente en la reforma de 1928 sobre el marco regulativo del Distrito Federal en Brasil, el acople de las mayorías sociales a nuevos trabajos relacionados con el aumento poblacional de las ciudades y la industrialización.

Desde la perspectiva liberal de Azevedo, debía darse una unificación del marco regulativo a nivel nacional (en la Constitución de 1937 ya se tiene lo educativo como deber primordial del estado). Una legalidad que –al menos desde este punto de vista– ligaba la educación con la práctica, dejando atrás la retórica y el verbalismo vacío de la educación colonial.

Así, en la intervención sobre la legalidad que propugnaba Azevedo se refleja que la formación debía estar en conjunción con el cambio económico del país. En consonancia con ello debía haber una transformación en el ámbito de las instituciones para que la educación llegara a toda la sociedad. Se conformaba entonces una enseñanza que se extendía con la aplicación de políticas estatales, dando lugar a una cultura ligada a la territorialidad (nacional) y a la utilidad científico-técnica. En lo cual Azevedo insistía para que el aprendizaje fuera práctico. Es una línea educativa en la que ya estará presente la vinculación entre lo real y lo educativo y que se refleja en Freire. Las estructuras económicas, sociales, religiosas, etc. en relación con la enseñanza y el diálogo entre distintas esferas.

Esta era, a grandes rasgos, la idea que Azevedo tenía de educación. Algo vinculado a su contexto y a la cultura. Nos disponemos a exponer otro autor de la

Escuela Nueva (también *grosso modo*⁴¹) y a continuación, antes de llegar al ISEB, criticar también a estos escritores desde la perspectiva freiriana, la cual según nuestra posición, llegó más lejos que estos planteamientos. Es decir, Freire no fue tan laxo a la hora de valorar las posibilidades democráticas del discurso liberal. El fin expositivo de estas líneas se verá pues, complementado, por la pedagogía de la liberación de Freire.

Vamos entonces a Anísio Teixeira, quien trata como tema central el concepto de educación –transversal en esta vertiente pedagógica como es la Escuela Nueva. Teixeira, a quien se le ha denominado como filósofo de la educación (Gadotti, 2008), reinterpreta a pensadores como Platón o Dewey para resignificar el concepto de enseñanza⁴². De hecho, Teixeira hace de la filosofía una teoría general de la educación, inspirándose en Dewey: “Las relaciones entre filosofía y educación son tan intrínsecas que John Dewey puede afirmar que las filosofías son en esencia, teorías generales de la educación” (Teixeira: 1959: 14). Y viceversa podríamos decir.

Dewey toca también el tema de la cultura y de ahí se filtra a la Escuela Nueva como cuestión paralela a la enseñanza. Cultura en este caso sería lo que no es naturaleza, aquello que tiene en su seno el lenguaje y la comunidad y que en un sentido educativo se encuentra en relación a la lógica de la investigación llevada a cabo en el salón de clases. Esta lógica de la investigación también es la lógica de la vida para Teixeira.

Hay que comprender así, de nuevo, lo educativo en unión con la cultura. Textos suyos como *Educación y crisis brasileña* o *La educación no es privilegio*, afirman el objetivo de hacer extensa la enseñanza a toda la nación, donde ella misma participe culturalmente en su construcción. Eso es lo que significa que el

41 Recordemos que estamos dando las claves de estos autores en su relación con Paulo Freire.

42 La problemática estaba siendo tratada de forma paralela por otros autores latinoamericanos (Magallón, 2004:89-126) como es el caso del mexicano José Vasconcelos. A quien por cierto Gadotti no trata en su *Historia de las ideas pedagógicas* que abarca esa época.

saber no sea privilegio, que las grandes incorporaciones poblacionales al protagonismo político acompañen a una formación tanto de la persona como de la comunidad. En Freire esta idea se verá reflejada en la afirmación del saber del oprimido, donde éste es el que enseña.

Respecto a la palabra crisis, referida en *Educación y crisis brasileña*, también se encuentra frecuentemente en el ambiente. La crisis venía porque la etapa social anterior se estaba poniendo en cuestión, las instituciones (y por tanto el país, el estado) debían ser reformadas. Teixeira, igual que Azevedo, describe las transformaciones contextuales que se producían en Brasil, haciendo un recorrido histórico hasta la descripción de los debates legales, de financiación y estructuración, que se daban en el momento. Para Teixeira la finalidad de la enseñanza era:

“administrar una educación de base, capaz de habilitar al hombre trabajador en sus formas más comunes (...) de una escuela, que tenga en ella su propia finalidad (...). Por esto mismo, no puede ser una escuela de tiempo parcial, ni una escuela solamente de letras, ni una escuela de iniciación intelectual, sino una escuela sobre todo práctica, de iniciación al trabajo de formación de hábitos de convivencia y participación en una sociedad democrática” (Teixeira, 1989: 435-462).

Así, los ideales de Teixeira junto con los de la Escuela Nueva son democracia, lucha contra las desigualdades materiales, descentralización o centralización de la normativa educativa, laicismo y anti-patriarcalismo. Esto hacía que la teoría educativa estuviera intensamente relacionada con la política. No podía existir una democracia participativa sin una educación extendida a toda la sociedad. La cual se encontraba también en convulsa transformación de sus medios de producción (industrialización). Es más, no puede existir esa democracia si no existen las condiciones materiales que afirmen una igualdad. Esto lo señala Teixeira comprendiendo lo educativo como una vía para la corrección de esas desigualdades.

En Teixeira vemos así la bidireccionalidad de lo educativo, que tiene como gozne lo cultural y económico. No sólo existe un recorrido desde la educación a lo

social, sino que esto último irrumpe sobre la escuela, la enviste y cambia. Teixeira teniendo como clave la filosofía, piensa en la permeabilidad de una esfera a otra, de la educativa a la social y viceversa –la lógica de la investigación es la lógica de la vida (Dewey). Es entonces observador de un proceso en el que la población empezaba a cambiar la política y la economía (los primeros pasos hacia el populismo de los 50 y 60), y esto se reflejaba en la escuela: era una Escuela Nueva por tanto.

Teixeira quería teorizar la transformación de esa escuela, regenerarla, y que los logros económicos de una sociedad en desarrollo fueran apuntalados en una formación íntegra de la persona. Desde el salón de clases se podía presionar para que hubiera lo que Teixeira denomina como democracia económica.

“El instrumento de la democracia (...) es la educación popular, esto es, la educación de todos para la vida común y la de algunos –seleccionados de entre todos– para las funciones especializadas de la sociedad democrática y progresiva. Esta educación popular (...) no fue organizada en el período debido y normal [escuela antigua] (...). Los problemas de nuestro tiempo son los de la realización de una democracia económica posible” (Teixeira: 1956: 186).

O dicho de otro modo, la Escuela Nueva tenía como objetivo construir una educación que propugnara una igualdad, reaccionando en contra de una élite (colonial), para crear una sociedad, en definitiva democrática, o sea, sin clases.

Este factor económico –y con esto vamos ya a la aportación de Freire “en relación” y “a partir de” estos temas– es crucial para entender la diferencia entre el liberalismo de la Escuela Nueva y la crítica y liberación de la postura de Paulo Freire. Obviamente no hay que confundir liberalismo con liberación, son dos palabras opuestas, antagónicas. Y por otro lado es lógico que Freire se opusiera en este aspecto a una parte de la Escuela Nueva. Esto es así ya que adopta la perspectiva del oprimido en el momento del desarrollismo, algo que coincide más, por otra parte, con su momento, algunos años después de los planteamientos que acabamos de exponer.

Freire es un pedagogo crítico (Araújo, 2002), su perspectiva desde y con los oprimidos genera la crítica a las estructuras que dejan a las personas fuera del sistema, sin voz. Azevedo y Teixeira pensaban en una extensión de la educación, lo cual es loable. Pero Freire argumenta que eso sólo es posible mediante la transformación del sistema para terminar con la desigualdad material que éste intrínsecamente produce. A través de la horizontalidad y nunca por una élite (de cualquier tipo) que cambiara la sociedad posicionándose “desde arriba”⁴³.

De este modo, tanto por la manera de construir el conocimiento en la práctica, como por las consecuencias de gran calado político que ese método trae consigo, los puntos de vista de Freire son más críticos que los de la primera Escuela Nueva –sin que ésta dejara de significar una ruptura importante que influenció a Freire–. Algo que se hace obvio en la comparación de unos textos con otros. Primeramente, Freire no reconoce lo democrático que la Escuela Nueva establece como “un hecho”, como algo “de facto”. Los escenarios de unos y del otro son evaluados de manera diferente. Tanto Azevedo como Teixeira afirman que existe una democracia, cuando Freire lo niega aludiendo, por ejemplo, que todavía se palpaban las consecuencias de la colonialidad, la misma esclavitud y el patriarcado.

Freire al posicionarse con el oprimido –fuera del sistema liberal– no puede admitir el mundo actual descrito como “democrático” e “igualitario”, ya que éste no existe en la realidad de los condenados de la tierra. De manera que en el campo económico-crítico, o político-crítico, estos autores no coinciden. Siendo Freire más radical desde el análisis de la injusticia de la sociedad, al situarse desde la

43 He aquí como desde sus inicios, Freire revoluciona el acto epistemológico a partir de lo comunitario –ya en el proceso educativo político– cuyo objetivo es luchar contra la dicotomía opresor-oprimido. Freire, unos años después complementará esta postura con el marxismo (a partir de finales del 60). Así como en Marx la producción que transforma la naturaleza ha de conllevar una horizontalidad a la hora de repartir esa producción comunitaria, –haciendo desaparecer la acumulación (y usurpación) que en el capital da lugar a la desigualdad. En Freire vemos esta idea vinculada con el conocimiento. Al ser éste producido también comunitariamente –no existe “ignorante ni sabio absoluto” sino que el conocimiento se construye entre todos y todas, con la mediación de lo real– entonces esto hace que no exista una jerarquía piramidal política propiamente dicha. Que *imponga* un conocimiento a otros. La producción horizontal del conocimiento da lugar a una política más horizontal.

dicotomía opresor-oprimido. Lo cual es prolongación y ampliación de la de Marx entre proletariado-burguesía. El liberalismo es formalista a la hora de hacer un análisis de lo social. Piensa que existen las mismas posibilidades para cada ciudadano (con un subyacente darwinismo social) Freire en los textos de sus primeras fases (Freire 1959; 1960; 1962a) no se cansa de rechazar esa ilusión liberal en la que cada ciudadano es un potencial empresario. Situándose *con* los oprimidos, nuestro autor sabe que en ellos cabe sólo la liberación.

4.1.2 EI ISEB

4.1.2.1. La formación del ISEB y debates internos

En 1947 Hélio Jaguaribe tuvo la iniciativa de coordinar un grupo de intelectuales con el fin de debatir acerca de cuestiones sociológicas, políticas y filosóficas de la realidad brasileña. Este grupo se denominó Itatiaia, en honor al lugar a medio camino entre Río de Janeiro y São Paulo donde se celebraban los encuentros. En 1952, estas reuniones tomaron forma institucional con el IBESP (Instituto Brasileño de Economía, Sociología y Política) antecedente directo del ISEB.

Hélio Jaguaribe y Lourival Fontes (consejero del gobierno de Vargas) mediaron para esa constitución definitiva del ISEB por parte del Ministerio de Educación de Brasil. El paso del IBESP al ISEB está marcado por la sucesión de varios presidentes de la república de Brasil, desde Vargas a Kubitschek, pasando por Café Filho (Weffort, 2006: 302). La idea era conformar finalmente un centro de altos estudios, que continuara ideológicamente las políticas gubernamentales, además de ser una fuente de análisis de la situación brasileña.

El ISEB, ya consolidado en 1955, tuvo en la publicación de *Cuadernos do Nosso Tempo*, una de sus principales vías de extensión en lo que a producción intelectual se refiere. Ésta tuvo presencia en las universidades del país, y en instituciones educativas como la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) y los Centros Populares de Cultura, además de en el propio Servicio Social de Industria. Para hacernos una idea de lo que este centro de estudios fue, hay quienes comparan su estructura con la CEPAL (Bresser-Pereira: 2005). Sólo que el ISEB estaba construido desde la política interior de Brasil, y por ello tenía un enfoque más nacionalista:

“El ISEB quería afirmar el primado de la ideología nacionalista en el presente. Pretendía –y en cierta medida lo consiguió– aquello que le había faltado a sus predecesores: crear una ideología del desarrollo, fundar escuela, influenciar la vida del país” (Weffort, 2006: 304).

Quizás los cuatro personajes más significativos del ISEB: Roland Corbiser, Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos y Vieira Pinto (todos ellos directores del instituto en algún momento desde 1955 a 1964) reflejen la interdisciplinarietà de la institución. Estos pertenecen a las ramas de la ciencia política, la sociología y la filosofía. Hemos de nombrar también a otros autores además de ellos, específicamente los firmantes del acta de fundación: Nelson Werneck, Roberto Campos, Miguel Reale, Gilberto Freyre, Anísio Teixeira, Buarque de Holanda, Caio Prado.

Estos personajes de la cultura brasileña tuvieron como objeto la reflexión sociológica, política y filosófica, no tanto económica. Lo cual ha hecho afirmar a estudiosos del tema como Bresser-Pereira (2005), que el pensamiento nacionalista y desarrollista del ISEB, no se centró tanto en lo económico como la CEPAL. La función del ISEB más bien era en el fondo la identificación del pueblo con el gobierno de la nación, respaldando una línea política que favoreciera la desaparición de desigualdades y la extensión de la democracia. Para el instituto, el estado, y no el interés privado, debía regir la economía y lo público.

Esa intención teórica hizo que dentro del centro de estudios hubiera una pluralidad ideológica. El objetivo estaba claro, pero existían diversos modos de llegar a él. Y esto tuvo como consecuencia intensos debates internos.

Uno de esos primeros debates que se dio dentro del instituto, fue el que enfrentó a Hélio Jaguaribe con Guerreiro Ramos, en torno a las cuestiones políticas que el ISEB trataba. La polémica versó sobre las diferentes posturas acerca de la inversión de capitales para la consolidación de la industria. Un tema, por cierto, esencial para lo que luego evolucionaría hacia toda una Teoría de la Dependencia. Ramos, interpretó una de las obras de Jaguaribe como laxa a la hora de criticar la posibilidad de entrada de capital externo en la industria de Brasil –lo cual significaba que el trabajador e incluso el empresario brasileño, quedaban fuera de la política en el desarrollo del país– ya que primaría la compañía extranjera (principalmente estadounidense). Jaguaribe se defendió arguyendo que esa no era realmente su posición, y que Ramos tomó la exposición que hacía del panorama y de las posibilidades, como si fuera su postura propia. La polémica se resolvió con la salida de Jaguaribe de la institución y el paso de su presidencia a Roland Corbisier.

Junto a esta polémica, merece ser considerada otra más, al menos para hacer un esbozo de temas generales que incumbieron al ISEB. Es la que aparece a partir de la crítica de Caio Navarro. Que seguía planteamientos de la USP⁴⁴. Ha sido la fuerte crítica de Caio Navarro hacia el ISEB otro de los grandes debates en este terreno. Navarro argumenta que en el ISEB, incluso cuando había una pluralidad de posturas ideológicas dentro de él, no existía una crítica desde Marx hacia el proceso desarrollista. Para Navarro el ISEB cae en el error de no comprender el desarrollismo como lucha de clases.

Es obvio que la crítica de Navarro destaca la ambigüedad del populismo y el desarrollismo. Ahora bien, en este punto hemos de ser bastante cuidadosos a la hora de valorar el entramado ideológico del centro de altos estudios. Nuestro

44 Departamento de Ciencias sociales de la Universidad de São Paulo, bajo la dirección de Henrique Cardoso y Florestan Fernandes.

enfoque ha de ser complejo, como lo era la situación de transformación social, para así valorar mejor las posiciones. Y por complejo nos referimos a la consideración de varios factores que se daban a la vez y a la atención sobre matices que van más allá de la suposición de una teoría como “marxista o no marxista” para su análisis.

Primeramente, la ideología populista del ISEB, si bien no se basaba en conceptos de Marx, no podemos negar que evolucionó hacia una postura de izquierdas (progresista) y de compromiso con el oprimido *“una creciente inclinación hacia la izquierda hasta 1964, cuando ocurrió el golpe militar”* (Weffort, 2006: 301), es decir, la ascensión al poder de Goulart. Ya hemos comentado antes, que el ISEB, a diferencia de la CEPAL, no tenía un discurso sobre la economía, su foco era la ideología y la organización política. Segundo, hemos de tener en cuenta que el ISEB fue una de las primeras instituciones que el golpe de 1964 eliminó. Lo cual quiere decir que esa institución no le interesaba al imperialismo ni a la burguesía que finalmente se alió con él. Estamos ante el problema de fondo de la Teoría de la dependencia que llevó a Theotonio a diagnosticar que Latinoamérica estaría vinculada a la dicotomía entre socialismo o dictadura. En otro plano, la imposibilidad de una burguesía nacional.

La crítica de Navarro alude directamente a que en el proceso desarrollista se conceda la existencia de burguesía. Ahora bien, repetimos que el progreso de la ideología del ISEB fue hacia la de un populismo socialista⁴⁵. El proceso ideológico, con el cual estaban de acuerdo Pinto, Ramos, Werneck, etc. apoyó al gobierno de Goulart, que contradecía los intereses imperiales de las burguesías que acabaron dando un golpe de estado, y cerrando el ISEB. Criticar esa institución en este punto por no usar conceptos marxistas es poner el carro delante de los bueyes. La crítica de Navarro habla a posteriori, las condiciones intelectuales de los 50 llevaron más bien a adoptar conceptos propios y no tanto los del marxismo europeo. De hecho, a la Teoría de la Dependencia siendo uno de los análisis socio-económicos más importantes respecto a la circulación del capital a nivel internacional, también fue criticada por no utilizar “términos marxistas” (Dussel: 2014). Es curiosa la

45 Un ejemplo de ello fue la postura de Nelson Werneck.

coincidencia entre la crítica de Agustín Cueva a la Teoría de la dependencia por no utilizar términos marxistas y la de Caio Navarro al ISEB por los mismos motivos.

En el ISEB existió una postura comprometida y coherente con la realidad nacional. Así como veíamos en Freire una organización de las comunidades de base y una crítica a las condiciones de los trabajadores, es decir, un “marxismo” que corresponde con la praxis real antes de con la identificación académica de textos económicos marxistas. Esto como decimos, dentro del ISEB era muy complicado pues sus aspiraciones no eran las de interpretar lo económico sino lo social e ideológico. Ha de ampliarse pues el espectro hacia todo el proceso y contexto, de manera compleja.

4.1.2.2. El debate sobre la conciencia crítica

Habiendo constatado el peso cultural del instituto en diferentes ámbitos y cómo formó escuela. Hay que destacar ahora dos textos que predominan y hacen concreta esa red de influencias. Son *La reducción sociológica* de Guerreiro Ramos y *Conciencia y realidad nacional* de Vieira Pinto. Antes de formar parte del ISEB, a finales de los cincuenta, Freire los estudia. Estos tenían como tema central la conciencia en relación a lo sociológico y al concepto de ideología. Ambos desenvuelven el panorama de lo que fue el diálogo interno al ISEB.

4.1.2.2.1 La conciencia crítica en Guerreiro Ramos

El caso de Ramos es paradigmático. Su propuesta metodológica en el campo de la sociología ha sido valorado –al menos en lo que toca al desenvolvimiento de una sociología brasileña– como un antecedente a la Teoría de la dependencia. Para Ramos la disciplina sociológica ha de tener un vínculo ético-crítico con la realidad. Eso le llevó a suponer que la conceptualización debe ser creada dentro del contexto propio para responder a sus necesidades. Y no tanto a partir de teorías externas generadas en otras sociedades. Guerreiro Ramos es

consciente de que la ciencia social alemana o estadounidense pueden aportar herramientas para procesar relaciones entre sujetos, instituciones, etc. pero en diversos momentos de la investigación social tendrán un alcance limitado para comprender aspectos específicos de sociedades distintas de las que surgieron.

La *Reducción Sociológica*, publicada por la editorial del ISEB en 1958 (leída por Freire muy probablemente en ese mismo año) es para Guerreiro Ramos “un punto de vista que tiene conciencia de estar limitado por una situación y, por tanto, es un instrumento de un saber operativo y no de la especulación por la especulación” (Ramos, 1959: 42).

La reducción significa entrar en dialéctica con el mundo propio, comprender de algún modo la implicación del sujeto con el mundo, y a partir de ella conformar teoría sociológica. Hay que remarcar que la intención no es la de desechar lo externo “por externo” sino la de integrarlo como útil teniendo el escenario político y económico como horizonte. La sociología nacida en un contexto diferente al propio valdría como pretexto para analizar la nuestra y crear conceptos más adecuados a ella. En el caso de Ramos, él pone en práctica la fenomenología, pero no se “reduce” a ella, sino que se funde con la realidad brasileña para construir un armazón interpretativo aplicable a su contexto. La fenomenología (de ahí el término reducción) sirve de herramienta para centrarnos en nuestro mundo. Y la toma de conciencia, en esa reflexión, hace que nos dirijamos hacia lo crítico y ético dentro de nuestra situación.

Decíamos que esta posición es uno de los antecedentes a la Teoría de la dependencia, ya que el paso de la realización de una investigación (con base en la sociedad a la que uno pertenece) y actuar político-económicamente de forma autónoma, son dos momentos consecuentes:

“Desde el momento en que se forma en el espacio que deja de ser colonial, la conciencia crítica [esto, obviamente, había influenciado la tesis de Freire], bajo el imperativo de la realización de un proyecto comunitario, de una tarea substitutiva en el ámbito de la cultura, ya no se trata de importar los objetos culturales acabados y consumirlos tal y como se presentan, sino que es preciso ahora, por la comprensión

y por el dominio del proceso del que resultaron, producir otros objetos en las formas y con las funciones adecuadas a las nuevas exigencias históricas” (Ramos, 1959: 123).

La idea de Freire de que el conocimiento debe ser algo adecuado a la propia realidad, y de que ha de ser siempre nuevo –pues el tiempo hace que el mundo se recree y se presente en formas novedosas– ya está en Ramos. Quien dio cuenta de que muchas de las teorías sociológicas de otros espacios no tenían alcance para el suyo. Y por tanto había que echar mano de la creatividad, y así dar respuestas a las interpelaciones de lo real.

No hemos visto, por cierto, en todos los comentarios sobre Freire consultados, es decir en la bibliografía secundaria ni terciaria sobre el tema, un trato elaborado (al menos brevemente como es el caso aquí) de la relación entre Guerreiro Ramos y Freire. Lo cual desde la comparación de *La reducción sociológica* con *Educación y actualidad brasileña* salta a la vista como obvia. Ahí es donde nuestro trabajo está aportando nuevas cuestiones sobre Freire.

La clave de esta relación (y la que servirá de puente para llegar a Vieira Pinto) será el paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, movimiento mediado por la reducción. Conceptos que Freire resignifica, pero que toma de Guerreiro Ramos. El paso de la conciencia ingenua a la crítica es un antecedente a la concientización en Freire. Empero, aunque el tema de la conciencia es muy tratado en el ISEB, es Freire quien acaba por completar y llevar hasta su consumación la concientización. La cuestión para Ramos era más bien hacer sociología propia, crítica, que diera respuestas éticas a la sociedad. Para Freire, la concientización es la construcción desde la base, de esa nueva sociedad. Son dos enfoques distintos aunque complementarios⁴⁶. Freire indicó en sus textos la

46 O dicho de otro modo: Freire incorpora en el proceso de producción del conocimiento el diálogo con el otro y la realidad para hacer la lectura del mundo (es la lectura del mundo antes de la lectura de la palabra). Ya no es sólo una “reducción” teórica, sino también práctica, en el proceso de conocer.

influencia del ISEB, que estableció antecedentes claros en su temática de la conciencia, lo que después sería la concientización. Para Ramos:

“La conciencia surge cuando un ser humano o grupo social reflexiona sobre ellos como sujeto. Se distingue de la conciencia ingenua que es puro objeto de determinaciones exteriores (...) la conciencia crítica es un modo radicalmente distinto de aprender los hechos, de lo cual resulta no sólo una conducta humana despierta y vigilante, sino también una actitud de dominio de sí misma y del exterior” (Ramos, 1959: 64).

El factor diferencial de Freire con Ramos, es que aquel, *hace necesario* el otro y la otra para que se pueda dar la conciencia crítica –Guerreiro lo deja sólo como “hecho social” no profundizando en su práctica. El diálogo es la condición de posibilidad de la metamorfosis de lo ingenuo a lo crítico. Esto es algo que sí contemplará Vieira Pinto como ahora mismo veremos.

4.1.2.2.2 La conciencia crítica en Vieira Pinto

La temática de la conciencia en el ISEB fue central. Es trabajada desde distintos ángulos y los protagonistas de la discusión se respondían entre ellos en el diálogo académico que generó. El autor que prolonga la línea del discurso es Vieira Pinto. Su obra representa un repaso histórico-filosófico al concepto de conciencia y lo revierte sobre su propia realidad. Pinto, que también fue director del instituto, ha sido denominado por Freire como “el primer filósofo universal brasileño”. Exiliado en Yugoslavia después del golpe, de ahí pasó a Chile, manteniendo amistad con el recifeño.

Pinto intenta conceptualizar la incorporación de las masas sociales que dan lugar al cambio histórico. En un análisis de las condiciones que generan esa emergencia, a su vez dando un repaso a ideas filosóficas de la tradición occidental. El argumento central sería, primeramente, la distinción entre conciencia ingenua y su paso a la crítica. Este paso se define como un dar cuenta de las condiciones que fundan la conciencia. El proceso incluye en su interior la esencia de la ideología

nacional, que para Pinto se basaría entonces en lo popular. Ahora bien, para que se dé esa ideología, es necesario el diálogo desde la base.

“Conciencia ingenua es aquella que –por motivos que cabe al análisis filosófico examinar– no incluye en su representación la realidad exterior de sí misma, la comprensión de las condiciones determinantes que la hacen pensar tal y como piensa. La conciencia ingenua puede reflejar algo pero no llega a la autoconciencia. La conciencia crítica es la representación mental del mundo exterior y de sí, acompañada de la clara percepción de los condicionamientos objetivos que la hacen tener tal representación” (Pinto, 1982: 59).

Lo ideológico no es conformado por el intelectual, sino que él lo recoge de la toma de conciencia popular (paso de lo ingenuo a lo crítico del pueblo). Es éste el que define hacia qué dirección ir nacionalmente. Ahora bien, como brújula para esa dirección, se considera igualmente lo material como contenido (Côrtes: 1999). Lo que hace Pinto es vincular el concepto de ideología con las condiciones materiales de existencia –y por ende de la conciencia. O dicho de otro modo, no puede ser cualquier ideología desarrollista sino aquella que representa el mejoramiento de las condiciones vitales. “El conjunto de condiciones objetivas que constituye el estado de una comunidad nacional está siempre acompañado por una conciencia social donde se refleja” (Pinto, 1960: 63). Es decir, si la distinción entre conciencia ingenua y crítica, está basada en la sapiencia de las condiciones de esa conciencia (las cuales la fundan) a su vez, son las “condiciones objetivas” las que marcan la dirección de la ideología nacional. Conformada así, desde las bases.

Vieira Pinto, como dijimos, introduce explícitamente el diálogo como condición de la emergencia de la conciencia. La ideología para el desarrollo – conformada por el pueblo, que parte del consenso que la produce intelectual y praxicamente– plasma esa composición crítica de la “ideología”. Crítica en el sentido de conocer cuáles son las condiciones que nos llevan a pensar como pesamos, y donde la principal exigencia para que esto ocurra es que el otro y la otra reflejen esas condiciones mediante el diálogo:

“El pensamiento crítico de la realidad nacional no afirma ninguna proposición como suficiente, antes sustenta que la verdad es un valor social, exige la participación del otro, que la debe aceptar mediante condiciones que le sean propias, de lo contrario no pasaría de lucubraciones solipsistas” (Pinto: 1960: 190).

En este punto Vieira Pinto y Freire concuerdan. Pinto lo propone dentro de la temática de la ideología y el desarrollismo, Freire en lo educativo, inseparable de lo político.

En definitiva, como vemos, la conciencia crítica en Pinto emerge de las condiciones materiales en las que la comunidad se encuentra. Cuando dentro de ésta se produce el diálogo se reflejan tales condiciones y es entonces cuando se da una toma de conciencia y una crítica, análisis, denuncia, de la situación económica, social. Esto influye en Freire quien a partir de esa noción continúa una reflexión epistemológica (concientización) y una propuesta política basada en la horizontalidad, por ejemplo, en la teoría dialógica en *Pedagogía del oprimido*, opuesta a la antidialógica.

En conclusión. Como hemos visto en este apartado que relacionaba a Paulo Freire con sus fuentes del pensamiento brasileño de los años 50 y 60, hay diversos puntos que son trabajados en la pedagogía de la liberación y que estaban en su contexto filosófico.

Hemos observado, por reincidir y clarificar algunos ejemplos, cómo Freire prolongó la crítica a la escuela antigua, colonial, que había hecho ya la Escuela Nueva. Ésta denuncia la falta de relación con la realidad, el verbalismo vacío, el desprecio por el trabajo manual, el racismo y el patriarcado de lo colonial. Todo ello se filtra a Freire.

Hay que repetir, aun a riesgo de parecer reiterativos, la alusión de esa crítica al telón de fondo que era la reflexión e investigación sobre el concepto de educación en sí, y la intrínseca relación que ve la Escuela Nueva entre este concepto con las realidades sociales, económicas, religiosas, en fin, culturales. Esta vinculación de

campos, también pasa a Freire, quien hace del mismo modo, filosofía de la educación. Aunque, como vimos la crítica paulofreiriana fuera más radical que la de la Escuela Nueva.

Respecto al otro punto del apartado, referente al ISEB. Del volumen de información que recabamos nos pareció lo más procedente de señalar, la cuestión de la conciencia en Pinto y Ramos, en lo que este tema tuvo de crucial en la pedagogía de la liberación. Este enfoque se ubicaba en la premisa mayor que habría formulado Ramos. A saber, que la actividad intelectual ha de estar apegada, (si es ética), con la realidad. Cláusula que cualquier lector de Paulo Freire, reconoce como primaria, y como hemos demostrado, estaba también en los intelectuales del ISEB.

Hasta aquí, sintéticamente, las coincidencias y divergencias de la pedagogía crítica de Freire en sus primeras fases, con el pensamiento de su contexto.

4.2 Eduardo Nicol. *Los principios de la ciencia en ¿Extensión o comunicación?*

Este apartado tiene la misma intención que el anterior y el siguiente. Seguir hallando nuevas interpretaciones de Paulo Freire a través de relaciones entre nuestro autor y sus influencias latinoamericanas, las cuales no se habían profundizado tanto en el mapa de bibliografía secundaria acerca del tema. En esta ocasión avanzamos hasta la mitad de los 60, unos años después del exilio de Freire a Chile.

En nuestra tarea de destacar las ideas filosóficas que contiene la obra de Paulo Freire, a través del escrutinio de la evolución de su pensamiento desde 1955 a 1970, observamos en *¿Extensión o comunicación?* un ejemplo de elaboración de especulaciones existenciales, ontológicas y epistemológicas. Un paradigma destacable en la producción teórica de Freire en relación a lo filosófico.

La obra de nuestro autor en la segunda mitad de los años 60, cuando radicaba en Chile – vista desde una perspectiva “aérea”– no sigue un sistema encorsetado, más bien está basada en la premisa principal de la pedagogía freiriana, de que el conocimiento, como todo, deviene y cambia al atender a lo actual y real. Escrita durante el 66 y 67 y publicándose en ese mismo año en castellano en Montevideo *¿Extensión o comunicación?* se incardina en la línea de textos que Friere plasma en el primer exilio. Aquellos que conforman un mosaico plural de ideas y temas distintos. Una diversidad de artículos y libros que son más bien el impulso creador no preocupado tanto por cuestiones académicas como de la autoaclaración de conceptos y resolución de nuevos problemas urgentes que la práctica interpelaba.

Con todo y con eso, Freire estaba ya escribiendo con la templanza y seguridad que le daba la toma de distancia de su praxis de Brasil, al igual que la progresiva corroboración de sus teorías en base a textos filosóficos de profundidad que leía. Si para su tesis de 1959, hasta su exilio en 1964, las fuentes principales habían sido sociológicas, y de pensadores y educadores como Anísio Teixeira, Gilberto Freyre (1989) o Vieira Pinto (1950) (intelectuales del ISEB, al que también perteneció Freire), junto con escritores pertenecientes a la corriente existencial, ahora contactará con algunas novedades del pensamiento latinoamericano de aquel momento. Este es el caso de Eduardo Nicol, el mismo que durante los 60 investigaría filosofía de la ciencia y epistemología y publicaba en el 65 los *Principios de la ciencia*. Editado por aquel entonces en Fondo de Cultura Económica, llegan ejemplares a Chile, y es por ello que Freire tiene acceso y lo estudia en relación con los propios temas que él trataba.

Así, en *¿Extensión o comunicación?* sobresale una visible influencia de Eduardo Nicol, acerca de lo que se piensa en ese lugar sobre conceptos como epistemología u ontología, los cuales están unidos en la metafísica nicoliana. Freire toma de Nicol una fundamentación filosófica para las prácticas que él experimentó en Brasil y Chile.

Esa es nuestra interpretación, la cual será argumentada en este apartado. El hecho es, que la obra *Los principios de la ciencia*, muy presente en *¿Extensión o comunicación?* (Freire, 1983: 17, 40, 41, 44) como decimos publicada en 1965 en su primera edición, con seguridad Freire la lee si no ese año el siguiente, ya que sus referencias apuntan a la edición de ese año. La filtración del catalán-mexicano sobre Freire es importante y permanece si no explícitamente al menos en sus ideas. Se advierte que nuestro autor tendrá en mente lo expuesto en *Los principios de la ciencia* en toda su obra posterior (la alusión a la doxa, epistemología, determinismo, condicionamiento, etc. son comunes en los textos freirianos). No en vano, treinta años después va a seguir hablando en su libro *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 1996: 11, 13, 23, 25) del “condicionamiento” pero no “determinación”, del ser humano. Esa idea, muy probablemente, sea rescatada del capítulo entero que Nicol (1965: 42-97) dedica en *Los principios de la ciencia* a la causalidad, y a la crítica al determinismo.

Pero son varias las cuestiones en las que Freire y Nicol coincidirán además de en este punto. Sin embargo, esa conjugación freiriana y nicoliana, no ha sido destacada en el estudio de ambos. El apego filosófico de los dos es un elemento importante para clarificar el pensamiento de Paulo Freire y no ha sido tratado con el suficiente espacio en una gran cantidad de trabajos sobre nuestro autor (Sáiz, 2003; Santos, 2010; Gadotti, 1996; Gerhardt, 1993; Martins 2012). Ni siquiera en la obra monumental de Gadotti sobre la bibliografía de Freire, se nombra ni una sola vez a Nicol, cuando la presencia de éste en *¿Extensión o comunicación?* es un hecho. Los documentos que tratan el planteamiento filosófico en Freire, pueden hablar de las influencias de Fanon o Nicol, pero tampoco se paran a analizar lo que esas combinaciones y entrecruces dieron lugar. En este caso, solamente desde una perspectiva consciente de la vertiente filosófica de la Historia de las ideas en Latinoamérica⁴⁷, se puede sacar a la luz las relaciones con otros autores rehaciendo el pensamiento freiriano. El mismo que, como se pretende demostrar en este capítulo, está mucho más imbricado en el contexto intelectual latinoamericano de lo

47 Para ver esto nos ha ayudado la interpretación del Dr. Mario Magallón de la obra *¿Extensión o comunicación?* de Paulo Freire.

que se puede llegar a pensar desde una visión no situada en su horizonte (lo hemos visto en el anterior apartado). Dicho esto, iremos intercalando una construcción conceptual desde las obras de Nicol y Freire, y así dar un mejor sentido a lo que éste último dijo.

Por otra parte, algo que se desprende también de lo comentado, es que la obra de Nicol, en cuanto a la totalidad de su propuesta, es un gran olvidado del pensamiento latinoamericano, a pesar de su magnitud –esto no sólo lo decimos nosotros, sino varios de sus comentaristas– (Menchero, 2006; Sánchez, 2007; Abellán, 1998). Nicol es un autor catalán-mexicano, poco conocido para su amplísimo repertorio filosófico, el cual abarca temáticas como metafísica, ciencia, hermenéutica, antropología filosófica, etc.

Si nos acercamos a sus planteamientos, al menos respecto a *Los principios de la ciencia*, ésta se escribe ya en el cenit del pensamiento nicoliano. Mientras que en la primera parte de su carrera se había dedicado más a una filosofía de la psicología (*Psicología de las situaciones vitales* (Nicol, 1989: 108-162)) conectando con una teoría de la comunicación y lo simbólico en la ontología humana. Nicol da un giro en la madurez de su trayectoria, y con ello inicia un repaso completo en esa nueva etapa hacia una filosofía de la ciencia. Es entonces cuando intenta establecer las bases de una epistemología que responda a la crisis del conocimiento científico (relatividad, mecánica cuántica, etc.), en vista de los problemas que surgen de lo que Nicol diagnostica como la falta de fundamento metafísico de la ciencia, entendiendo lo metafísico como aquello que está fuera del alcance de la ciencia física, una totalidad –donde el todo es más que la suma de las partes– fruto de la síntesis y no del análisis (sus principios), y no tanto aquello que está “más allá” de lo físico.

En este estadio epistemológico de la obra de Nicol es en donde detendremos la mirada, ya que nos interesa sobre todo su relación con Paulo Freire para entender el sentido de la filosofía propuesta en *¿Extensión o comunicación?* Pero avizoramos ya, que el entrecruce de ambos autores era lógico cuando precisamente se encontraban los dos en el campo del cuestionamiento del saber y

su posibilidad, es entonces cuando nace el paralelismo entre ellos. Naturalmente en esa tarea interpretativa ya no sólo encontramos la magna exposición de *Los principios de la ciencia* de Nicol, sin los cuales no se puede entender completamente *¿Extensión o comunicación?* sino también con el sentido que le dio Freire a los mismos.

Para exponer ese núcleo fundamental que son los principios del conocimiento en Nicol y Freire, hemos de comenzar antes por otra coincidencia entre ambos autores. Ésta es: su propuesta de distinción de los conceptos *opinión* y *ciencia*. Llegando entonces a un esclarecimiento de lo que es la ciencia y por ende a lo objetivo, es ahí cuando podremos hablar sobre los principios que fundan las teorías. En realidad, la dialéctica doxa-episteme explica de alguna manera los principios. De manera que en el desenvolvimiento de esa distinción se encierran ya en cierto modo los principios, que luego serán simplemente enunciados. “*Para a compreensão dêste fato –dice Freire– servir-nos-emos dos conceitos desenvolvidos por Eduardo Nicol*” (Freire, 1983: 40).

Ahora bien. El dato que nos aportan los textos de Freire en cuanto a la distinción entre opinión y ciencia, doxa y episteme, es que la dialéctica entre ellas supone una realidad ontológica, que en cierto sentido propedéutico, nos ubica en un primer momento lógico, sincrónico, o más bien ontológico-abstraído a lo diacrónico, en el que los humanos se encuentran con el mundo. Esto subraya la expresión “ser en el mundo y con el mundo” en Freire, que viene de distintos lugares, pudiendo nombrar por ejemplo a Sartre (1977), Jaspers (1958), e incluso al propio Nicol. Ese filosofema en concreto, se sabe que pertenece más bien a una corriente y filosofía ontológica, más que a un autor en concreto. Y cada uno de los autores ressignifica de distinta el “ser en el mundo con el mundo”.

Lo particular ontológico que Freire describe de ese ser, es la conciencia con el otro y la otra. Una conciencia que es a su vez un pliegue sobre sí misma en comunidad. La fractura ocurrida en un estado apegado e inmanente que pasa de ahí al otro, a la imagen, memoria e inteligencia. De suyo, en ese desdoblamiento se desprende otra característica que sería el “con” del “ser”, en el canal de la

comunicación. Si no hay comunicación consigo mismo y con el otro, además de mundo y de consciencia, tampoco podría hablarse de tipos o grados de saber, de episteme y doxa.

Esto mismo, inscribe en el saber también un hacer, una praxis junto al otro y la otra. El ser en el mundo con él, no se refiere sólo al “sentido” y “hermenéutica” que pueda hacerse de esa realidad que está delante de las personas sino que también remite, en un mismo peso, a la práctica con los otros en el saber que de esa praxis se extrae. Se dan así, varios rasgos ontológicos unidos, como la conciencia, la comunicación, y las consecuencias prácticas que unen saber y acción. Y en este escenario real es en el que se encuentran la doxa y la episteme.

La unión entre teoría y praxis en ese “mundo con” (ontológico), en la ciencia tiene un mismo peso hacia la práctica y el saber que viene de ella. La teoría es un hacer, se conoce cambiando lo real, en dos direcciones, actualizándose el saber hacia adentro, y también hacia afuera. Se aprende la teoría por esa praxis que ejercemos en el mundo, con él. Praxis en un sentido que indica acción con el otro y la otra, respecto a ellos. Sólo ahí, en esa consciencia, comunicativa, práctico-teórica, pueden distinguirse los conceptos de doxa y episteme. Sin embargo había que pasar por ese esclarecimiento ontológico, perteneciente al ser, que va unido con el conocer en este caso.

4.2.1 La distinción entre doxa y episteme

La distinción cognoscitiva situada en el mundo del que hablamos, siendo en él, da lugar a distintos grados de profundidad con respecto a lo que se conoce. Referimos a ese primer momento en el que todavía no se ha vigilado e ido al fondo de lo que hay delante, esto sería la doxa. En el inicio de cualquier estudio sobre una temática nos encontramos cercanos a la doxa. Sin comprender lo que más tarde se conseguirá en la vía de la episteme, el ser humano comienza desde un punto concreto su ascendencia al saber, en cualquier tema en relación con lo real. En ese

primer acercamiento del ser en el mundo y con el mundo, en sus relaciones, hay doxa:

“A través de estas relaciones, en que transforma y capta la presencia de las cosas (lo que todavía no es conocimiento verdadero), se constituye el dominio de la mera opinión o de la doxa. Este es el campo en que los hechos, los fenómenos naturales, las cosas, son presencias captadas por los hombres, pero no desveladas en sus auténticas relaciones” (Freire, 1983: 17)⁴⁸.

Con afirmaciones de este calado, Freire va estableciendo una dialéctica entre doxa y episteme, distintos niveles de conocimiento, con criterios acerca de ellos. Y con esto se enmarca un pensamiento sobre lo gnoseológico al igual que de sus posibles formas de concebirse, dinámicas, históricas. Donde el factor principal de la actividad cognoscitiva –desde el inicio de la hominización (Tapias, 2000) y no sólo desde los griegos, podría decirse– es el trabajo que se elabora sobre el saber – el mundo, la naturaleza–, sofisticándose indefinidamente y en base a lo histórico del aprendizaje y del ensayo-error. Lo definitorio según Freire y Nicol, es el tiempo que pasamos “teorizando”, “experimentando”, “auscultando”, “palpando”, “dándole vueltas”, actividades en ebullición todas ellas en un laboratorio o en cualquier actividad intelectual que se proponga problematizar el objeto de estudio. En lo que se incluye, un diálogo con los demás y con nosotros mismos para llegar a un acercamiento a lo común objetivo, separándonos de la doxa.

Nicol está de acuerdo con Freire en que es lo comunitario, en coincidencia con la razón de la cosa, lo que nos lleva hacia la ciencia. Y que para ello debe haber un trabajo de construcción o hallazgo de lo común en la lógica tanto de la estructura cognitiva con lo que se comparte de esa lógica con las cosas, su estructura

48 Hay una prueba de esto mismo también en Cartas a Guinea Bissau (1978a: 40) en la cuestión de la superación de la superchería, crítica en la que abundaba Amílcar Cabral. En estas cartas, Freire está interesado en diferenciar la opinión, lo no científico, de lo racional y científico. El conocimiento popular valioso para la transformación de la sociedad, ha de ser igualmente guiado por aquellos que profundizan en la ciencia. Es la dialéctica del estudiante y el maestro. Por ello es necesaria la distinción doxa-episteme.

funcional y formal. Un esfuerzo finalmente, para que la dimensión de profundidad se alcance. Dice Nicol que *“Esa ausencia de vigilancia (...) en la razón es la que distingue el conocimiento precientífico del científico, el pensamiento metódico en la rigurosa episteme (...) La metodología es la acción (...) que el logos ejerce sobre sí mismo”* (Nicol, 1965: 44).

La doxa, por tanto, es enfrentarse sin dimensión de profundidad a la realidad, sin cuestionarse ni dudar sobre ella, atendiendo a los fenómenos como si estos aparecieran mágicamente, no investigando las causas, su porqué ni tampoco al cómo de su funcionamiento. Estaríamos según Freire, en una actitud ingenua, previa a la ciencia. Así, el problema de hallarnos en el radio de la opinión, se resolvería entonces con lo contrario de la actitud ingenua: una disposición problematizadora, que con tiempo, mediatamente, pasara a ser episteme.

“En el dominio de la “doxa”, en el cual los hombres, repitamos, se dan cuenta ingenuamente de la presencia de las cosas, de los objetos. La percepción de esta presencia no significa el “adentramiento” del cual resultaría la percepción [científica]” (Freire, 1983: 17).

Sin embargo, yendo al fondo de la cuestión, la doxa no sería sólo una falta de actitud. Se caracteriza además por un error común que puede cometer el ser humano: la separación a partir de “razones personales”, de la razón común a los demás y a las cosas. Es el terreno de lo “personal” de lo “individual”, sin comunicación, en donde crece el error. Fallo que, según Nicol (1965: 416), afectaría al mismísimo Descartes al hacer “como si el mundo no existiera”, a lo cual podríamos dar el nombre de “debacle científica”, producida por el solipsismo: quizás la forma más radical de apartarse de lo común. En este punto, cuanto más alejamos de la demostración comunitaria el aparato cognitivo, adentrándonos en lo personal-individual, estaremos en la doxa:

“Esta eliminación de todo lo que implican el subjetivismo y el personalismo naturales o espontáneos de los hombres (...) es la que instituye para siempre la distinción entre doxa y episteme (...). La verdad tiene que ser mostrativa o

demostrativa (apofántica o apodíctica), o sea que debe mostrar al ser, representarlo tal y como es, y no sólo al individuo que lo piensa” (Nicol, 1965: 83).

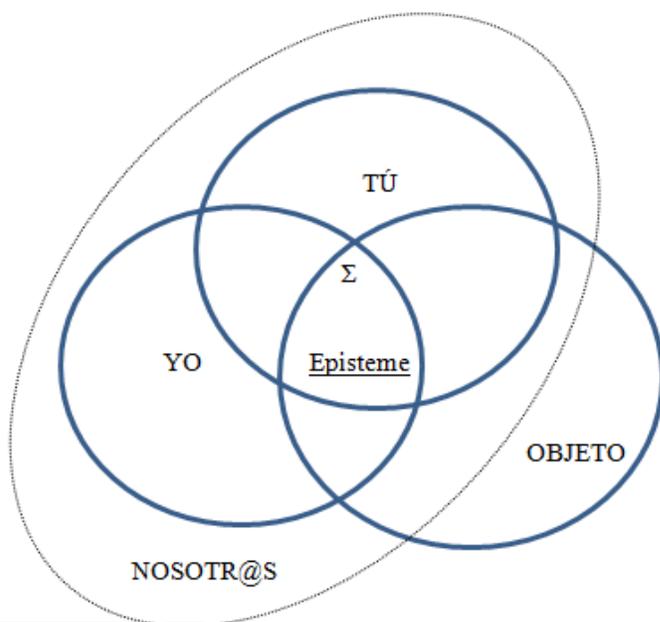
Empero, abriendo ahora un paréntesis largo, justo antes de que vayamos a la episteme, hay que aclarar que en la lectura que Freire hace de Nicol, hay un aporte del brasileño que suma algo a ese asentamiento de lo verdadero en la intersubjetividad. Freire advierte sobre el peligro que se corre con la absolutización de los polos doxa-episteme, el riesgo de llevar al extremo esos conceptos puede conllevar una merma en la misma participación y demostración en la intersubjetividad que conforma en la práctica, la ciencia. Si bien nuestros autores coinciden en que el paso hacia la episteme ha de darse por el desplazamiento dirigido a la razón común, para Freire, en esas relaciones cognitivas, nadie sabría todo (nadie estaría en plena posesión de la episteme) ni nadie ignoraría todo⁴⁹. Si establecemos una rigidez en la dicotomía doxa-episteme, si la absolutizamos, entonces no observamos su carácter dialéctico e histórico y obstruimos la participación de los integrantes de lo común objetivo. De manera que había que advertir sobre la absolutización de los polos y articularlos en dialéctica.

Dentro de esa cualidad cambiante y dinámica del saber humano, hay dos argumentos de Freire para afirmar lo anterior. El primero se basa en el reconocimiento del saber en todos los seres humanos. En esa razón compartida, su saber sería complementario y correctivo uno de otros. El reconocimiento de la universalidad de la razón en todos los seres humanos es una corroboración de que no existe ignorancia ni saber absolutos en ellos, siquiera en cualquier tema concreto. Esto está en conexión con la propia comunicabilidad y entendimiento común (ontológico). El segundo argumento, acerca de la no absolutización de la episteme y la doxa, del saber humano y sus grados, deriva del primero. Tiene que

49 “Ninguno ignora todo. Ninguno sabe todo. La absolutización de la ignorancia, además de ser la manifestación de una conciencia ingenua de la ignorancia y del saber, es un instrumento del cual se sirve la conciencia dominadora para la manipulación de los llamados “incultos”. De los “absolutamente ignorantes” que, “incapaces de dirigirse”, necesitan una “orientación”, una “dirección”, una “conducción” de los que se consideran a sí mismos “cultos y superiores” (Freire, 1967: 104-105). Sobre esta superioridad e inferioridad hablaremos en el siguiente apartado.

ver con la participación horizontal para llegar a la objetividad. Para que haya ciencia, se dará una demostración pública de la misma, y más que eso, una construcción colectiva de ella. Si se absolutizan los polos doxa-episteme, entonces prevalece un conocimiento sobre otros y no se llega a la objetividad⁵⁰.

Ahora, después de esta aclaración, ya podemos ir observando el movimiento hacia la episteme y su definición. El paso de la opinión al conocimiento objetivo, es un trayecto marcado por la “coincidencia” sincrónica y diacrónica, lógica e histórica en este caso, de la comunicación en la razón común, tanto de las personas como en la forma de lo objetivo. De esa coincidencia, se deriva como necesaria la participación horizontal en el conocimiento y la no absolutización de los polos doxa y episteme. Sin embargo, eso no quita, dialécticamente, que la episteme tenga un carácter estructural, fijo y claro: científico (el dato). Para Freire y Nicol, esa estructura sería la intersubjetividad y la intercomunicación que trascendiéndose mutuamente coinciden en el objeto. Una relación de relaciones constituida de esta forma:



50 Se llegaría a la subjetividad (doxa). Pensar que hay ignorancia o saber absolutos, significa tener detrás una concepción jerárquica de la epistemología que se plasma en una jerarquía política. Si se voltea esa idea en la acción práctica de un conocimiento comunitario, donde se sabe que todos y todas sabemos e ignoramos algo, ya tenemos ahí una base epistemológica que se reflejará en una horizontalidad política.

La coincidencia en el centro “Σ”, de esos tres círculos y elipse, formaría la epistemología para Freire y Nicol. Éste último lo argumenta así:

“La verdad es el reconocimiento del ser. Decimos re-conocimiento, porque esta aparición implica una reiterada aprehensión del mismo objeto por dos sujetos diferentes. Este reconocimiento es dialógico, y en él consiste la decisiva evidencia apodíctica del ser, invulnerable a toda crítica posterior, a toda posible “duda metódica”” (Nicol, 1965: 69).

Lo importante para Nicol en este punto, es la demostración (*demonstratio*) –lo cual crea un espacio común entre los sujetos y el objeto de conocimiento–. Que señala aquello que veíamos en el orden ontológico como comunicación. Es ahí donde nace la objetividad. En un sujeto solipsista no podría haber objetividad, sino sólo subjetividad, por tanto la episteme como tal, emerge de lo intersubjetivo, de lo comunicativo. La intersubjetividad es la fuente de la objetividad. Ella es el fundamento, lo que Descartes llamaba Dios para arreglárselas de que había mundo después de haberlo hecho desaparecer. Descartes olvidó la primera transcendencia, el otro y la otra, en la cual se asienta lo objetivo del mundo. Descartes intenta secularizar los atributos de Dios fetichizando el yo, para acceder al objeto. Pero cae en el error de la opinión (doxa) lógicamente, por saltarse al otro y la otra, a los cuales nos debemos para conocer y en la conexión teórico-práctica-ontológica, *para ser*. La episteme es el resultado del acercamiento que hace el sujeto a lo comunitario y lo que estos comparten en la razón común con la cosa. Por incapacidad propia del lenguaje, tenemos que expresar por partes lo que “coincide” a la vez, o dicho de otro modo, la coincidencia tú-yo-(*nosotras*)-con-la-razón-y-la-razón-de-la-cosa, acontece al unísono. Así:

“Epistemológicamente, la objetividad consiste en la evidencia con que el objeto aparece en relación dialógica entre dos sujetos que lo mencionan como realidad común, y por tanto como transubjetiva” (Nicol, 1965: 182).

La prueba de que esto ocurre, podríamos decir, “es que ocurre”. Para Nicol las dudas sobre ello serían pseudo-dudas, pseudo-problemas. La coincidencia que se da fuera de la subjetividad y en la objetividad misma, es un dato.

En este contexto teórico, se puede entender mejor el enfoque epistemológico de *¿Extensión o comunicación?* Antes de continuar con la descripción de la episteme miramos de nuevo el sentido freiriano de todo esto. Anunciábamos al principio que íbamos a hacer calas para entender mejor a Freire a través de Nicol. Exponiendo en este caso, la parte que corresponde a “comunicación” en esa disyunción entre extensión o comunicación. Es decir, entrar por un momento en la comprensión del problema de la comunicación frente a la idea de extensión en todo acto cognitivo compartido. Freire critica que el conocimiento sea una “extensión aplastante” del saber, pensando así porque ese modo prejuzga a los sujetos como ignorantes (sería una absolutización del saber), los cuales son anulados en la participación. No hay conocimiento si este no ha pasado por esa demostración comunitaria en la cual ha debido de construirse un proceso participativo hacia la objetividad. Esto por supuesto, no sólo afectaría a la pedagogía o a la educación, sino también al nervio epistemológico del saber. Al modo de hacer ciencia y producir conocimiento de las sociedades.

Con ello, se abre la crítica al saber impuesto, impositivo, que no pasa por la acción de los participantes y que por ello, como vemos, cae en la opinión. Así también es el modo de evitar la descontextualización del saber y de su uso. Freire llama a eso educación bancaria, y nosotros, filosofía bancaria. Cuando no se tiene en cuenta el escenario donde se hallan los participantes, o cuando la extensión de la teoría no se vincula con lo real. Igualmente, cuando se cae en el olvido de la participación para la demostración de ese saber. Freire propone métodos para corregir esos errores, y así desarrollar una epistemología como tal en la práctica.

Pero como hemos dicho desde un principio, no sólo hablamos de epistemología, sino también de la praxis que ella supone, un error en el lado de la esfera tiene conexión con otras partes de ella misma. La filosofía bancaria, extensionista, defenderá erísticamente la doxa, como los sofistas de su momento.

La filosofía bancaria, al no ser participativa, se posiciona siempre de algún modo en la doxa. Pues su conocimiento está basado en el interés de unos pocos, el cual se impone a lo comunitario. De esto son un ejemplo claro los medios de “comunicación” (mejor sería decir, de “extensión”) porque no hay ningún tipo de interacción ni construcción en lo que extienden. Estos forman una imagen del mundo distorsionada, sirviendo a intereses económicos particulares y por tanto siempre en la *mera opinión* para su defensa.

Siendo justos con la altura del planteamiento freiriano, habría que criticar también toda extensión vertical de conocimiento, en donde la gran mayoría de todas sus expresiones en universidades y escuelas, es bancario. Así, se comprende verdaderamente el carácter revolucionario (que todavía queda por hacer (Dussel, 1998: 423)) de la epistemología freiriana. Acorde con su criterio son ejemplo de filosofía bancaria la gran mayoría de actos educativos institucionales. Donde en vez de comunicar, interactuar, se da una extensión de los conocimientos, sin participación ninguna de los sujetos de la episteme. Es decir, considerándolos implícitamente como ignorantes, sin razón para la construcción del conocimiento.

Pero como decimos, esto recae en un error político de la misma envidia. El saber objetivo, la ciencia objetiva, no puede ser la defensa de un “interés” personal, o privado. En los medios de opinión se extiende un error epistemológico que se convierte (por unión ontológica entre teoría y praxis) en un sistema social, económico y político injusto. Es entonces cuando la dimensión epistemológica, vuelve a la praxis, y con ello, no puede desvincularse de la política. Ya que el ser en el mundo con el mundo se encuentra frente a la realidad y a la vez en un ethos, en una morada con costumbres, con ética y política.

En el siguiente apartado profundizaremos con argumentos, desde Freire y Fanon, los distintos tipos de opresión a que puede dar lugar ese error teórico-práctico que se deriva de una extensión del conocimiento. Sin embargo ahora conviene seguir aclarando el concepto de episteme, ya que esto no es tarea fácil y merece su tiempo y espacio. Luego de esto se enumerarán los cinco principios de la ciencia de Nicol, los cuales ya estamos describiendo de algún modo.

Seguido, debemos de aclarar dos cuestiones, una antes de llegar a los principios y otra después. La de antes es necesaria por la misma unión entre teoría y práctica en la epistemología. O dicho de otra forma, ya que lo político y los intereses subjetivos están en juego—siempre en los sujetos que conocen—, y como lo verdadero que manejamos lo hacemos como intersubjetivo, la suma de estos factores puede dar lugar a que pensemos que la episteme es un *consensus gentius*.

Esto no es así ya que una vez establecida la existencia de la objetividad tanto en la cosa como en el aparato cognoscitivo humano —y haber hecho universal en cada ser humano y comunidad esta propiedad— es imposible afirmar que lo verdadero dependa del consenso interesado (subjetivo, que no cuenta con lo objetivo y la razón del otro) de una comunidad. Si Descartes dejaba fuera el otro sujeto y por tanto no hallaba la objetividad (la demostración) una postura que base lo verdadero en el *consensus gentium*, cometerá un error parecido. Sólo que esta vez olvidando *el objeto* (y en algunos casos, la participación de otras comunidades y sujetos⁵¹). Lo objetivo siempre tiene un anclaje en lo real, y si la comunidad no se atiene a ello caerá en el terreno de la doxa. Así, Nicol nos comenta que: “No podemos en ciencia llamar verdad a una proposición sólo porque logremos, mediante ciertas técnicas, convencer a los demás. La verdad no es el *consensus gentium*” (Nicol, 1965: 459).

De hecho, contravenir este carácter de la episteme puede ser peligroso para la supervivencia de la comunidad. Que ella se pusiera de acuerdo en que lo “verdadero” fuera sin embargo perjudicial para ella —un ejemplo clamoroso, la acción del ser humano sobre la naturaleza en el sistema capitalista—, sería una contradicción que la llevaría a su desaparición. Y esto mismo es una prueba de que la objetividad de la cosa (el tercer círculo de nuestro esquema gráfico), la coincidencia entre la razón de la cosa y la razón humana, es un dato positivo. Si no existiera la razón de la cosa la verdad podría ser un *consensus getium*. Pero al

51 Esto confirma igualmente la crítica de Dussel (1993 y ss.) a la pragmática trascendental. Reclamando el contenido de la relación que no cumple con los requisitos formales de la comunidad de comunicación.

entrar lo real (con su razón) en escena, muchas veces “imponiéndose” por su no capacidad de diálogo, podríamos decir, a la comunidad no le queda más remedio que descubrir lo común entre todas las razones para saber qué es lo objetivo.

Ya para finalizar este punto, en resumen de todo lo anterior, podríamos dejar establecido que la doxa es una opinión a la cual le falta tiempo, trabajo y profundidad para ser episteme. Y estar en ella normalmente significa estar desplazados de la razón común. Mientras que la episteme se caracteriza por basarse en la razón compartida de una comunidad (de comunidades) con la razón de la cosa. Sentado esto, la conclusión serían los cinco principios de la ciencia:

1. Principio de unidad y comunidad de lo real: Para que haya objetividad y subjetividad debe de haber *un mundo* y realidad. Eso se comparte en comunidad.
2. Principio de unidad y comunidad de la razón. Que es la compartición de la razón (cosa-sujetos) de la cual hemos hablado.
3. Principio de racionalidad de lo real. Que se basa en que lo real es racional en sí, y no porque el sujeto sea su razón (crítica al psicologismo).
4. Principio de temporalidad de lo real.
5. Principio de libertad del conocimiento. El cual Nicol elabora en su texto *La primera teoría de la praxis* (Nicol: 1978), ampliando los cuatro principios de la ciencia de su anterior obra. En este quinto elemento de la ciencia encontramos que la epistemología al fin y al cabo siempre hablará o remitirá de algún modo a la acción y composición del ser humano. Por tanto a su libertad. El saber siempre es una comprensión de uno/a mismo/a y consiguientemente una apertura de posibilidades libres. Este principio está encarnado en toda actividad científica y práctica (política).

Sin embargo, antes de eso, y para cerrar este punto de la dialéctica entre doxa y episteme, querríamos agregar aquella segunda cuestión después de los principios y que tiene que ver con otra consecuencia de la no absolutización del saber ni de la ignorancia. Este punto repercute en la idea de Nicol acerca de que fue en Grecia donde esos conceptos se “crearon”. Esto es tan cierto como que usamos los términos doxa y episteme para referirnos a lo que ellos representan. Sin embargo, nosotros pensamos que aun siendo *conceptuadas* (concebidas, bautizadas) las bases filosóficas y científicas en Grecia, estas bases han debido de ser compartidas en todo saber, de toda cultura, desde el inicio de la hominización. Si la objetividad existe gracias a esos principios, que hacen caso de la razón común, ellos no son porque los dijera Heráclito. Debían de estar desde que el ser humano se posicionó en lo objetivo en un momento “lógico” y no tanto histórico, como ser en el mundo. Así, si bien es el “consensus” general aceptar a los griegos como quienes le pusieron ese tipo de nombre, los principios aparecen en el ser humano, en todas las culturas antes y después de Grecia⁵². Los principios están ahí desde la ciencia más primitiva y necesaria para la supervivencia, y antes de habérselos llamado de este o de aquel modo, utilizando un idioma u otro. Están desde que el “ser es en y con el mundo”.

4.2.2 Superación del idealismo y realismo a partir de la concepción de la episteme freiriano-nicoliana

Hay una posible crítica que se desprende hacia la epistemología tradicional justo después de definir lo objetivo tal y como lo hemos venido haciendo. Es importante apuntar brevemente el asunto ya que nos parece algo innovador dentro del panorama filosófico actual, imbuido frecuentemente en una disputa entre el idealismo y el realismo, con distintas vetas fenomenológicas, pragmáticas, y las posibles articulaciones que se dan entre ellas.

52 Teixeira dice lo mismo que nosotros: “Não se pode negar, com efeito, a existencia do saber antes da idade de ouro helénica e de estudiosos e cultores do saber. Todos, porem, eran de uma espécie muito mais velha e que se havia de revelar bem mais forte e resistente, do que o novo tipo surgido com a “mutação” intelectual ocorrida na Grecia” (Teixeira: 1956: 10°).

Desde el cogito cartesiano, “pienso luego soy”, hasta la afirmación de Pierce de que “sólo puedo conocer lo que hay en mi mente”, pasando por los “cerebros en cubetas” de Hilary Putnam, parece que en muchos casos la filosofía ha considerado como problema la existencia y el conocimiento del mundo exterior. Esta temática, según Nicol, viene incluso desde más atrás, del realismo, que también es defendido hoy con matices, pero que comúnmente se tiene como “superado” desde el “inicio” de la Modernidad con Descartes⁵³. Para Nicol el realismo adelantaba paradójicamente a su contrario, el idealismo, incluso teniendo la misma estructura epistemológica. Por tanto, el realismo ya había notado de alguna forma la dificultad para “salir fuera del sujeto” y conectar con el objeto, aunque daba por evidente que eso se conseguía. Si el conocimiento en este caso era constituido por un sujeto *solo*, a la larga aparecerían dudas sobre lo que hay. Como sabemos, esas dudas – sobre lo exterior, escépticas– se evitan en Freire y Nicol, constituyendo el conocimiento entre todos y todas, y con los actores asegurando la trascendencia hacia el sujeto y el objeto.

De hecho, la filosofía realista o idealista, son las que parecen desubicarse en cuanto a lo que la ciencia lleva a cabo en la realidad. Atrás quedó el mito romántico del sabio solitario y ermitaño que trae la verdad al bajar de la montaña. La ciencia es una comunidad y los equipos de investigación que de facto construyen la ciencia son comunidades. Esto ya es cierto, lo cual da un revés a la posición que afirma (tanto realista como idealista) que el sujeto aislado halla la verdad. Dice Nicol:

“El sujeto que obtiene esa invulnerable certidumbre de su propia existencia [con el cogito] ha perdido la certidumbre de cualquier otro ente, aparte del suyo propio (...). Esta incomunicación herencia del idealismo, es el gran problema con el que ha de debatir la filosofía contemporánea (y en la textura de este problema es donde ha venido a insertarse la Nada)” (Nicol, 1965: 415).

53 Ese inicio es una interpretación eurocéntrica, y en concreto, eurocéntrica del norte. Que no tiene en cuenta las condiciones materiales e intelectuales que se daban un siglo antes, cuando el capitalismo, el colonialismo y el eurocentrismo ya estaban presentes conformando la primera Modernidad (Dussel, 2008).

Esta cita plantea el problema de fondo donde está inserta la epistemología nicoliana y freiriana. Estamos ante una crítica simultánea al realismo y al idealismo en sus estructuras y formas de plantear el problema.

La objeción a Descartes viene a este lugar porque él establece lo individual, y no lo común, como el principio de la ciencia –con el consiguiente problema de la existencia del mundo (Descartes, 2001: 54). Ni Nicol ni Freire estarían de acuerdo con esto. Si sacamos de la epistemología lo que la demuestra –la intersubjetividad, al igual que la razón común y la comunicación–, nos quedamos sin ciencia.

“El “yo existo” no precede al “nosotros existimos” sino que éste constituye a aquél. La concepción individualista y burguesa de la existencia no es suficiente para eliminar de la vida su base social e histórica. Los hombres y las mujeres, como seres humanos, son productores de su existencia y el acto de producirla es social e histórico” (Freire, 1971: 12).

Es curioso que la ciencia Moderna haya devenido de la confianza que daba una opinión, ya que si el cogito es algo personal, no puede sino considerarse de esa manera, como opinión, pero he ahí que de facto la ciencia actúa precisamente en dirección opuesta al filosofema cartesiano. Una prueba de ello es la inmensa correspondencia que acicateaba la Royal Society en el siglo XVI (Lorenzo: 1994), pero que también se daba incluso en la ecúmene helenística alejandrina (Reyes: 1959).

La situación actual de la ciencia, como bien ha destacado Nicol, desafía cognitivamente. Y esto es algo que requiere recalcar esos principios nombrados de la epistemología para comprender mejor su racionalidad común. Si no introducimos desde el comienzo la necesidad de su demostración, de su construcción común, procediendo en comunidad para crear y recrear el conocimiento, la ciencia pierde su fuerza.

“Lo que debe quedar claro es que, en la coyuntura actual de crisis de la ciencia, ningún otro camino podrá ser provechoso si no logra eliminar de manera definitiva la paradoja de la incomunicación” (Nicol, 1965:416-417).

Nicol pertenece a la escuela del sentido común de Barcelona. Y con sentido común resuelve el problema de la incomunicación afirmando lo evidente para todos y todas: la comunicación existe, es un dato. Y no podemos negarlo sin caer en una contradicción performativa. Va en lo que somos, en nuestra ontología. El problema viene cuando se intenta demostrar eso mismo, como lo hacen el idealismo y el realismo, encerrados en ellos mismos. Apresurándose a fundamentar el conocimiento por otro camino (el yo, siempre el yo) que no incluye el “principio mismo” de la unidad en la razón con el otro/a y la cosa. En este sentido, para Nicol, no hay que “superar” el idealismo contraponiéndolo al realismo, sino que hay que superar los dos.

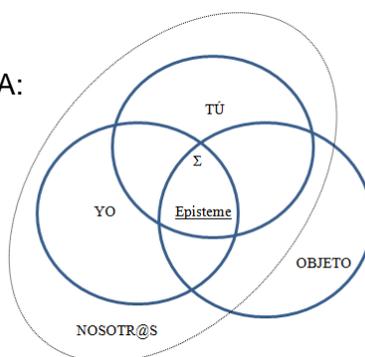
“El sujeto de conocimiento ya estaba aislado antes del idealismo [en el realismo] (...) Lo que no se ha advertido es que (...) el idealismo y el realismo descansan sobre una misma base teórica. El problema del conocimiento lo plantean ambos en los términos de una relación del sujeto con la realidad [y no de la comunidad, también política según Freire]” (Nicol, 1965: 417).

Podríamos expresar las distintas epistemologías así:

REALISMO: 1 Sujeto conoce → 2 Objeto. Por adecuación (en la mayoría de las interpretaciones).

IDEALISMO: 1 Sujeto ordena (Kant, 2005), produce (Díaz, 1994), → 2 Objeto.

COMUNICACIÓN DEMOSTRATIVA:



Ni siquiera Zubiri, que realizó un gran esfuerzo por cuestionarse el idealismo y el realismo da cuenta de que el objeto externo lo asegura el otro y la otra, la comunidad. Aunque si bien destaca el “de suyo” como la lógica coincidencia entre el sujeto y el objeto (lo cual Nicol y Freire compartirían igualmente), no observa la dicotomía inmanente al realismo y al idealismo. No llega a la transubjetividad comunitaria. Por otro lado el discípulo de Zubiri, Ignacio Ellacuría, sí pone la praxis y su trascendencia (Ellacuría: 1991). Pero el diálogo Freire-Nicol incluye por así decir, tanto el “de suyo” como la trascendencia práxico-teórica-demostrativa.

De esta manera breve, podemos concluir que en textos como *Los principios de la ciencia* y *¿Extensión o comunicación?* hay temas de profundidad que pueden ser tratados con mayor detalle en lugares apropiados que extiendan esas reflexiones epistemológicas –en realidad las ideas que comentamos están presentes en toda la obra freiriana, la cual recoge más bien la puesta en acción de lo que estamos hablando–. Empero, también podemos llevar los conceptos desarrollados por esos autores a nuevas realidades que aparecen hoy.

4.3 Frantz Fanon. *Los condenados de la tierra* en *Pedagogía del oprimido*

En el panorama del pensamiento latinoamericano y caribeño del siglo XX, Paulo Freire y Frantz Fanon son dos figuras de relevancia canónica y resonancia indiscutible. Estos dos pensadores, como destaca la crítica a la Modernidad de Enrique Dussel (1998, 2007a, 2008), están también situados espacio-temporalmente, corporalmente, en las regiones de la filosofía *liberadora* y *postcolonial*, que aun teniendo nombres distintos, desembocan en ideas y modos de ejercer reflexiones y prácticas complementarias. Ante el compromiso con el oprimido que se comparte desde una excolonia francesa, durante el proceso de liberación argelina; y por otra parte, frente a dinámicas neocoloniales y de dependencia como es Brasil durante los años 60, estos autores toman el objeto de estudio de la exterioridad y desde ella, se preguntan por las causas de la opresión y las maneras efectivas de combatirla. Por tanto, la sección política de Fanon y Freire tendrá

puntos comunes, y conducirá del mismo modo hacia conceptos que se relacionan entre sí. Como hemos visto que ocurría del mismo modo con las otras fuentes latinoamericanas de Freire.

Lo que se observa respecto a esa producción de praxis y teoría es el desborde de los campos específicos en los cuales fue formada. Por una lado la psiquiatría en Fanon, por otro la pedagogía en Freire, son disciplinas que puestas en tensión y dadas de sí por estos autores, desembocan en interpretaciones epistemológicas, de antropología filosófica, éticas, etc. en su pensamiento. Obras como *Pedagogía del oprimido* o *Piel negra, máscaras blancas* pertenecen al saber humano como tal, y aun siendo catalogadas acertadamente por los métodos expuestos en ellas como pedagogía y psiquiatría, son también filosofía. Van obviamente más allá de estas disciplinas, incluso en la práctica (aspecto político), no sólo respecto a la teoría. Con su dinamismo y enfoque hacia lo real se convierten en filosofía crítica, siendo un serio intento de mejora de la situación de la especie humana en armonía con lo que le rodea.

Desde Recife hasta Martinica, la realidad que ambos denunciaban sigue, por desgracia, estando hoy presente. En resistencia de un embate agudo por los constantes esfuerzos de la economía política neoliberal para dominar el mundo a través de su mercantilización nacional y transnacional. Dentro de esta situación, Freire y Fanon son dos fuentes de conocimiento útil para la actualidad y su realidad. Una lectura paciente de sus textos no sólo nos hace entender nuestra historia reciente –la que dibuja un mundo pluri-polar y con movimientos sociales por doquier– sino que también pone luz sobre otros entornos geopolíticos para los cuales la reflexión desde sus obras sigue teniendo sentido.

El recorrido para la recreación de tales ideas de Freire y Fanon hacia la actualidad, tiene un carácter *sui generis*. Resulta de haber estudiado a Fanon desde las lecturas de Freire. Y el porqué de esto se halla en la intrahistoria de nuestra investigación, vinculada con la repercusión a nivel académico que ha tenido cada autor. La derivación de nuestra propuesta sobre la relación entre Freire y Fanon, parte de sus textos primarios, situándonos en sus contextos, además teniendo en cuenta la literatura secundaria (igualmente importante) generada a partir de ambos.

Empero, emplazándonos nosotros mismos desde un horizonte corropolítico, el que hayamos atendido primero a Freire tiene, hay que reconocerlo, su propia razón geopolítica académica de las universidades donde realizamos nuestras investigaciones. Paulo Freire, es un autor más acogido en los planteles y programas de Pedagogía que Fanon en los de Filosofía y Letras en general. El brasileño tuvo una resonancia a nivel internacional a partir de los años 70. Mientras Fanon ha sido un autor más polémico. No tan apreciado en su nación natal, Francia, por ser hipercrítico y comprometido en contra del colonialismo francés (hubo excepciones como Sartre). Y no extendido como otros ejemplos en los estudios culturales, por ser estos de predominante lengua inglesa y él un autor francófono. Paulo Freire llegó a formar parte de la actualidad pedagógica a nivel mundial, como decimos, estudiado en buen número de programas universitarios de grado y de posgrado. El discurso trágicamente interrumpido de Fanon, entre otras razones que bien analiza David Macey en su interesante biografía del autor (Macey, 2000: 25-50) parece que han situado al de Martinica en un ámbito más alternativo, pero no por ello menos importante.

Estas circunstancias históricas, no las vamos a valorar, pero sí a ser conscientes de ellas para entender por qué vamos de Freire a Fanon, y no al revés. A esa razón habría que añadir la siguiente: es Freire quien estudia a Fanon y no al contrario. Los ámbitos distintos al que pertenecen en sus círculos intelectuales y populares, hicieron que fuera Freire quien leyera a Fanon (aproximadamente sobre el año 65 ó 66). Y que aquél citara a éste en no pocos textos que después veremos. Sin embargo, antes de entrar en ello queremos poner énfasis en otro punto. Es aquello que implica no sólo la lectura de Freire encontrando los pasos de Fanon en su obra. Sino también lo que significa dar la vuelta a nuestro procedimiento, y entonces “leer a Freire con ojos de fanoniano”. Esto sí es un punto distinto para la interpretación común paulofreiriana. Es cuando nos damos cuenta de que ambos autores, en un aspecto central como es la descolonización epistémica, coinciden no sólo en eso, sino además en los lugares hacia las que ésta deriva: la valoración de la identidad propia, la concientización y la politización.

Es ahí cuando pensamos a Freire relacionado con los aspectos políticos implícitos en su pedagogía liberadora, pero también, con el fondo de la cuestión de la concientización, que ahora, añadiendo a su perspectiva la de Fanon, llega ser una afirmación que hace disolver la máquina colonial, neocolonial y capitalista, en su aspecto ideológico. Ambos autores vuelven repetidas veces sobre los mecanismos e instrumentos que invierten la visión colonial impuesta. Piensan en profundidad los entresijos mentales de la opresión y coinciden y se complementan, en un enriquecimiento mutuo, para la prolongación de sus interpretaciones.

4.3.1 El legado de Frantz Fanon en Paulo Freire

Con esta nueva mirada, desde Fanon, imbricados en su influencia en Freire pero también tomando en cuenta ampliamente los conceptos del de Martinica, vemos en Paulo la justa dimensión y dirección que el brasileño quería dar a su concientización, a saber, la empoderación del oprimido basándose en la construcción de su saber, de su conciencia e identidad. Que si bien tiene un aspecto que enfrenta a la violencia, a la opresión económica y coerción, refiere igualmente a lo cultural (es la pedagogía *del* oprimido). Hacia allí iban los esfuerzos en Freire por una pedagogía de la liberación.

Fanon lo hace, en el horizonte intermedio de las Antillas, su espacio oriundo, entre la metrópoli Francia y el África colonial, dándose cuenta de los mecanismos psicológicos que subyacen al racismo. El martiniqués estaba en medio pues, era sujeto de racismo hacia África y objeto de racismo hacia Francia, como lo muestra clarísimamente en su texto *Antillais et Africains* (Fanon, 1955). Esa conciencia de su diferencia, le reafirmó en el papel central de la constitución de lo comunitario-simbólico, del saber propio, para contrarrestar la agresión imperial externa. Pero también le aclaró la ambigüedad del dominio cultural cuando en la humanidad toda cultura como mediación para la vida, es valorable.

Desde este punto de partida nos referimos a las influencias del pensamiento de Frantz Fanon en Paulo Freire y a partir de ahí, buscamos las demás relaciones y coincidencias visibles. Sacando a la superficie lo que corresponde a la definición y

alcance de los textos de uno y otro desde 1952 hasta 1970. Período que incluye la primera obra de Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas y Pedagogía del oprimido* en su publicación del 70.

Hagamos explícitas, antes de entrar al terreno de las demás similitudes, las referencias de Freire a Fanon, a modo de fundamentación y puerta de entrada hacia lo restante.

Ya en 1967, cuando encontramos la primera referencia de Freire a Fanon, en *Educação como pratica da liberdade*, todas las obras de Frantz, incluida su póstuma *Por la revolución africana*, habían sido publicadas. Pensamos que Freire leyó *Los condenados de la tierra* alrededor del 65 o el 66, cuando se encontraba en Santiago de Chile, exiliado después del golpe de estado de 1964 en Brasil. La primera referencia sobre *Los condenados de la tierra* es la siguiente:

“Todo el empeño del autor se basó en la búsqueda de ese hombre-sujeto que necesariamente implicaría una sociedad también sujeto. Siempre creyó dentro de las condiciones históricas de su sociedad era indispensable una amplia concienciación de las masas brasileñas, a través de una educación que les hiciese posible la autorreflexión sobre su tiempo y espacio. El autor estaba y está convencido de que la “elevación del pensamiento” de las masas “que suele llamarse apresuradamente politización”, como se refiere Fanon en *Los condenados de la tierra*, y que constituyó para ellos una forma de “ser responsable en los países subdesarrollados” (Freire, 1979: 26/Freire, 1967: 36, el subrayado es nuestro).

Freire no cita la página exacta de *Los condenados de la tierra*, pero muy probablemente se refiere al siguiente texto que citamos (aunque Fanon hable de la politización en diversos párrafos). Creemos que Freire tiene en mente este lugar:

“*Ser responsable en un país subdesarrollado es saber que todo descansa en definitiva en la educación de las masas, en la elevación del pensamiento, en lo que suele llamarse demasiado apresuradamente la politización.*

(...) politizar es abrir el espíritu, despertar el espíritu, dar a luz al espíritu.

(...) Es dedicarse con todas las fuerzas a hacer comprender a las masas que todo depende de ellas, que si nos estancamos es por su culpa y si avanzamos

también es por ellas, que no hay demiurgo, que no hay hombre ilustre y responsable de todo, que el demiurgo es el pueblo y que las manos mágicas no son en definitiva sino las manos del pueblo” (Fanon, 2011b: 154, el subrayado es nuestro).

Ahí, Fanon nos habla de la educación de las masas como una politización de las mismas en la constitución de un acto pedagógico. No es de extrañar que Freire pusiera el ojo precisamente en ese texto que condensa muy bien el contenido elemental del cambio social e ideológico para Frantz Fanon. Además, estamos completamente seguros de que ese texto es al que se está refiriendo Freire porque él dice “*o que se sói chamar apressadamente de politização*” en la edición original de *Educação como pratica da liberdade* en 1967, y Fanon habla ahí de “*sur ce qu’on appelle trop rapidement la politisation*” en *Les damnés de la terre* (Fanon, 2002: 188).

La siguiente cita de Freire sobre Fanon está en la nota 14 de la misma obra freiriana a la que nos estamos refiriendo, donde se habla sobre la violencia. Lo cual muestra que junto con la anterior referencia, Fanon debió influir en Freire en al menos dos partes teóricas: el tema de la concientización política, del cambio y transvaloración que supone la rebelión frente al colonialismo epistémico, y a la vez, en lo que Freire pensaba acerca de la violencia en esos procesos de transición. Sección teórica que Fanon estudió con detenimiento tanto en *Sociología de la revolución (L’an V de la révolution algérienne)* como en *Los condenados de la tierra*. Para nosotros tiene sentido reproducir este paralelismo entre las obras de Freire y Fanon ya que es demostrar en qué partes del discurso de cada uno hay coincidencias. Además con este trabajo de localización de los textos también conseguimos una fundamentación de las ideas de ambos y ver sus distintos enfoques.

La segunda referencia de Freire a Fanon es la siguiente:

“Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontables derechos que se adjudica para sí la conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla, localizarla.

(...) Tal como lo señala Fanon, es con él con quien el oprimido aprende a torturar. Con una sutil diferencia en este aprendizaje: el opresor aprende al torturar al oprimido. El oprimido a ser torturado por el opresor” (Freire, 1979: 41-42/Freire, 1967: 50).

Es decir, el monopolio no sólo de la violencia, sino de la definición y descripción de lo que ella es, está en manos del opresor. Por esto mismo desaparece ante la opinión pública cualquier conciencia real acerca de la violencia que se ejerce sobre el oprimido diariamente (hasta que éste no se rebele)⁵⁴. El adjetivo de violento, es utilizado así, sólo para lo que hace el oprimido. Pero todo lo anterior que se fraguó previamente a esa respuesta, donde se le enseñaba al otro a vivir con la violencia no se define, injustamente, como tal⁵⁵.

En 1968, cuando Freire escribía *Pedagogía del oprimido*, es decir un año después de *Educación como práctica de la libertad* –dos años después de *¿Extensión o comunicación?*, el brasileño vuelve a citar a Fanon en dos ocasiones. Por tanto, encontramos en múltiples obras en Freire la presencia de Frantz Fanon.

La primera, hablando acerca del fratricidio del oprimido, otro rasgo de la dialéctica entre colonizador y colonizado en Fanon. Por esta referencia, también conocemos qué edición de *Los condenados de la tierra* trabaja Freire, a saber, la del Fondo de Cultura Económica editada en 1965, cuatro años después de que viera la luz la edición original en francés.

54 En otra lectura sobre Fanon, Lewis R. Gordon (Lewis, 2007) da cuenta de lo que nos referimos incluso en una interpretación teodiceica. Y es que el opresor pone en suspensión la legitimidad del sistema al ejercer la violencia sobre el oprimido. Éste al fin y al cabo, antes de desaparecer por la acción del otro, elige el “conatus” a través de la defensa. Lewis habla de que la teodicea del sistema genera “una exterioridad” (al igual que Dussel, 1977), suspendiendo la legitimidad en sí misma al actuar contra los que quedan fuera de ese sistema. Así, estos no sólo enseñan lo que no está bien a los que quedan excluidos, sino también lo que puede hacerse para su inserción. La teodicea de lo hegemónico, basada en el cinismo político, tiene en sus sombras una vuelta al significado ético, mediante la imitación y la enseñanza que pasa por la destrucción directa del marco teodiceico.

55 Esta y otras cuestiones sobre la dialéctica opresor-oprimido que sirven para la clarificación y concientización de tal dialéctica, serán analizadas, en el capítulo 5.

“Dada la inmersión en que se encuentran los oprimidos no alcanzan a ver claramente, el “orden” que sirve a los opresores que, en cierto modo, “viven en ellos”. “Orden” que, frustrándolos en su acción, los lleva muchas veces a ejercer un tipo de violencia horizontal con que agreden a los propios compañeros oprimidos por los motivos más nimios” Frantz Fanon, *Los condenados de la Tierra*. México. Fondo de Cultura. 1965: “...el colonizado no deja de liberarse entre las nueve de la noche y las seis de la mañana. Esa agresividad sedimentada en sus músculos va a manifestarla el colonizado primero contra los suyos” (p. 46)” (Freire, 2007: 43/Freire, 1987: 27).

Fanon, por tanto, es uno de los apoyos fundamentales para la elaboración crítica de la teoría de Freire⁵⁶, o donde él corrobora muchas de sus afirmaciones. En estos años de Chile, del 64 al 70, aproximadamente, Freire toma contacto con ese “Manifiesto del Tercer Mundo” (Macey, 2000) que es *Los condenados de la tierra*.

De igual forma ocurre con la otra referencia explícita a Fanon en *Pedagogía del oprimido*. Que nos habla acerca de una adherencia, modelo o introyección sobre la cual indaga el martiniqués en situación análoga a las contradicciones entre seres humanos. Efectivamente, estas reseñas se incluyen en el campo más abierto de la psicología, aquello que compartían cuando analizaban los mecanismos mentales, tanto Freire como Fanon. Estas características de la psique frente a contradicciones humanas son descritas para su superación, puestas en evidencia como falacias psicológicas que prolongan las condiciones de dependencia, en el nivel colonial. Lo cual ha sido analizado igualmente desde la filosofía y ética de la liberación (Dussel, 1977; 1998).

⁵⁶ Sólo un reciente ejemplo hemos encontrado (Martins, 2012), siendo múltiples textos secundarios sobre Freire y Fanon consultados. El resto no profundizan ni saca las consecuencias de la analogía entre ambos autores. Es decir, la mayoría de los comentaristas de Freire, citan de pasada la influencia de Fanon, pero no la desarrollan. Sin embargo nos sorprende hallar partes de obras sobre Freire (Lake y Kress, 2013) dedicadas plenamente a relacionarlo con Bordieu o Jürgen Habermas (?). Aun teniendo alguna cuestión en común con estos planteamientos, nos consta que Freire no contactó con estos autores ni con su obra.

Todo esto que estamos viendo, a saber, las relaciones teóricas entre ambos autores y la lectura de Fanon que hace Freire a mediados de los 60, lo reconoce el propio Freire en una de sus obras finales *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (Freire, 1997). Hablando sobre sus experiencias durante la etapa del SESI con campesinos, allá por los años 50, dice lo siguiente:

“Posiblemente aquellos campesinos estaban, por primera vez, intentando el esfuerzo de superar la relación que en la *Pedagogía del oprimido* llamé de “adherencia” del oprimido al opresor, para “tomando distancia de él”, ubicarlo “fuera” de sí, como diría Fanon” (Freire: 1993: 47/Freire, 1997: 26).

Es decir, que casi veinticinco años después de haber escrito *Pedagogía del oprimido*, Freire se acordaba exactamente de en qué lugares estaba pensando allende a Fanon –en este caso en una idea fundamental, como es la introyección de la sombra del opresor. Y no sólo eso, también incluye al de Martinica dentro de la lista de los pensadores y filósofos que más le influyeron (Freire, 1997: 10). Hasta seis veces está el nombre de Fanon en *Pedagogía de la Esperanza*. En otra de ellas Freire dice:

“Posiblemente, al establecer su convivencia con la *Pedagogía del oprimido* en referencia a la práctica educativa que estaban teniendo, deben de haber sentido la misma emoción que me invadió al adentrarme en Los condenados de la tierra (...). Esa sensación placentera que nos asalta cuando confirmamos la razón de ser de la seguridad en la que nos encontramos” (Freire, 1993: 135/Freire, 1997: 72).

Como decimos, Freire confirma muchas de sus intuiciones en la lectura de Fanon, y además, abunda en ellas hacia un crecimiento de sus ideas. En ese contexto, es donde podemos ver un abanico de analogías entre los dos para profundizar en su pensamiento.

4.3.2 Freire y Fanon: El oprimido y la crítica al racismo colonial

Podemos decir que Freire y Fanon, se encuentran en horizontes parecidos aunque diferenciables si los miramos más de cerca. Sus círculos y movimientos intelectuales recalcan en diversas corrientes o posicionamientos filosóficos como son lo liberador (Dussel, 1998: 422-439) y lo postcolonial, pero estos tienen entrecruces al surgir de raigambres comunes. Se puede decir que Fanon critica directamente a la colonia, por rebelarse frente a la metrópoli. Y que Freire se sitúa en contra de las formas de imposición que responden a la neocolonialidad, que arrastran el pasado colonial, como son la dependencia de centros económicos (Dussel, 2013: 11.16) y la conquista cultural que permanece después de la independencia. Sin embargo, pensamos que aunque sea, tal vez, más localizable el adversario en el caso de Fanon (el país colonial, Francia) y más disperso en el lugar de Freire (una educación heredada; las empresas extractoras estadounidenses; gobiernos marioneta; etc.) los dos autores hablan al oprimido. Y lo hacen, muy repetidamente a través del término liberación. Para Fanon probablemente el recurso al concepto de liberación en sus escritos y su elaboración teórica, vendría por la observación del movimiento político del Frente de Liberación Nacional argelino, que luchó en guerra contra Francia durante los 50 hasta la independencia de Argelia en 1962. Suponemos que es por esta praxis, referida a la revolución argelina, y a su autonombramiento como liberadora, que Fanon usa el concepto de liberación y liberación nacional frecuentemente en las páginas de sus tres últimas obras, es decir, a partir de su contacto con la acción liberadora argelina (*El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]*, 2011: 976-979).

En el lugar de Freire la situación era distinta sin embargo, igualmente, usa la palabra liberación reiteradamente. Muchas veces, sobre todo, en *Pedagogía del oprimido*. Probablemente por influencia de la "expresión liberadora" de la Teología de la liberación. Que tomaba auge a finales del 60. Los títulos como *Educación como práctica de la libertad* o *Acción cultural para la liberación*, nos hacen una idea del peso de ese término en el esquema teórico del autor. Toda la teoría freiriana orbita alrededor de la liberación del oprimido. Que en este caso no es el que lucha

exactamente o directamente por la *independencia*, pero sí el que tiene presente que existe una “dependencia”.

De igual manera, podemos afirmar junto con Fanon, que ambos autores se encontraban en un “Tercer bloque” en palabras de *Por la revolución africana*. Tercer bloque que existía diferenciado de los países con un sistema económico como el capitalismo y político liberal, y de otro, una economía socialista y política de “partido” (Kołakowski, 1983).

Este tipo de conceptos pueden unificar de algún modo las líneas coincidentes de sendos autores, aunque dándonos cuenta también de sus matices para que ello nos ayude a entender mejor la cuestión. Ahora bien, es posible que en el lado de las coincidencias existan en su interior diferencias. Es decir, si bien es evidente la preocupación de ambos por el oprimido y su liberación, también hay cierta diferencia a la hora de plantear el problema. Para poder entender efectivamente esta divergencia que apunta finalmente hacia una convergencia, vayamos a la definición de uno y otro sobre el oprimido.

En el caso de Freire, el oprimido en concreto es aquel a quien no le “dejan ser” ya que no puede cumplir con sus capacidades físicas. Sería quien está impedido corporalmente de desenvolver su humanidad. El resultado de que un opresor “*nega o direito ao outro de optar*” (Freire, 1967: 49). O dicho de otro modo, la perspectiva freiriana en este punto es corporal ya que la contradicción se basa en las condiciones materiales “*cuando se constituye en un acto prohibitivo del ser más del ser humano*” (Freire, 2007: 47). En otra obra, *Pedagogía de la pregunta*, Freire hace balance de su perspectiva material y cultural, y nos vuelve a mostrar qué peso tiene cada una:

“En, verdad, es imposible pensar en este asunto, el de la cultura, mucho menos expresarla como una ecuación, más allá de una perspectiva de clase, sin referencia al poder de clase. Es en función de este poder de clase que la cultura hegemónica, expresada en la forma de ser de la clase dominante, se extiende a sí misma como la única, la válida, la expresión real de la nación. El resto es inferior, es feo” (Freire, 1986: 105-106).

Estamos ante la idea y realidad de un oprimido que se define por su condición corporal: si no puede satisfacer sus necesidades físicas, nace la opresión. En el rebajar la condición humana por su deterioro, en la prohibición de su ser humano, se halla la opresión⁵⁷.

La expresión de clase y materialista a la que se refiere Freire en sus obras de los años 50 y 60 al mismo tiempo tiene un componente marxista, el descrito en obras que le influyen como la *Ideología alemana* o las *Tesis sobre Feuerbach* (Freire, 1987). Es por tanto un humanismo marxista que piensa en las capacidades de los humanos y que éstas no existen si no se satisface el componente material que las sustenta. Más que lo “económico”, lo que tiene peso es lo vital, la vida como criterio ético.

Hasta aquí una cala del aspecto material de la dialéctica opresor-oprimido en Freire. En la exposición que sigue a continuación vamos a ver a través de Fanon el elemento cultural en Freire. O dicho de otro modo, nuestra intención es comprender la opresión cultural según Fanon y que esto se vea en los textos de Freire⁵⁸.

Podríamos decir que al haber recibido una formación sobre el comportamiento de la psique en las relaciones humanas, del mecanismo de lo mental en lo social e íntimo, Fanon enfoca el problema de la negatividad ya de distinta forma. De hecho va a los dispositivos psicológicos que contradicen lo humano. Vale afirmar que su investigación versa acerca de los comportamientos mentales que mantienen la desigualdad material que impide al ser humano ser:

57 Desde la filosofía de la liberación, esta materialidad de la dominación, que niega la vida y sus condiciones de reproducción, supone la clave para identificar la injusticia (Dussel, 1998: 57).

58 En definitiva, ambos autores ponen en dialéctica el plano material y el cultural. Eso es lo que iremos viendo ya que aunque empezamos por lo material en Freire, nos daremos cuenta con la lectura de Fanon que lo cultural también está, como esencial, en su obra. Sin embargo, era necesario establecer lo corporal como “a priori”.

“Desde el punto de vista adleriano, tras haber comprobado que mi compañero, en su sueño, realiza el deseo de blanquearse [el opresor introyectado], (...) yo le diría que su neurosis, su inestabilidad psíquica, la brecha de su yo provienen de esa ficción rectora; le diría también: “Mannoni ha descrito muy bien este fenómeno en el malgache: mira, yo creo que convendría que aceptases quedarte en el lugar que te han fabricado” ¡Pues no señor! ¡Yo no diré esto en absoluto! Yo le diré a mi compañero: los responsables de tu mixtificación son el medio y la sociedad. Dicho esto, lo demás vendrá solo. Ya sabemos todos de qué se trata. Del fin del mundo” (Fanon: 2011a:159, el subrayado es nuestro).

Subrayamos del texto la expresión “ficción” porque ahí está la esencia del argumento de Fanon para definir la negatividad. El movimiento del razonamiento de Fanon disloca, es decir, pone en otro lugar, lo que pensamos es la violencia contra la dignidad de la persona. En efecto, conocer esa torsión en el pensamiento, es reconocer el equívoco en el que se fundamenta el dominio del ser humano sobre el ser humano. Fanon, al demostrar lo absurdo que es, desde el punto de vista humanista, confundir “piel” con “dignidad”, hace temblar todo el sistema opresor. Pone a la luz entonces el engaño que hay detrás de la desigualdad humana, asumiendo un no negociable: que los seres humanos nacen y son iguales. El giro de Fanon es un pliegue complejo en la reflexión sobre el oprimido:

“En una primera fase se ha visto al ocupante legitimar su dominación con argumentos científicos y a la “raza inferior” negarse como raza. Ya que ninguna otra solución le es permitida, el grupo social racializado ensaya imitar al opresor y a través de ello desracializarse. La “raza inferior” se niega como raza diferente” (Fanon, 1975: 46).

Fanon da razones contra lo irrazonable y es consciente de ello. Por eso sabe que admitir ya el planteamiento racista, y jugar en su terreno para defender lo contrario, “es un error”. Defender la igualdad es también de alguna manera, ya haber admitido la posibilidad de la desigual dignidad entre seres humanos:

“cuando un antillano licenciado en filosofía decide no presentarse a oposiciones, alegando su color, yo digo que la filosofía no ha salvado jamás a

nadie. Cuando cualquier otro pretende a toda costa probarme que los negros son tan inteligentes como los blancos, yo digo que tampoco la inteligencia ha salvado jamás a nadie” (Fanon, 2011a: 27).

La reflexión de Fanon colma la contradicción al no asumir de ningún modo la inferiorización del colonialista. Y en ella reconocemos la base cultural y psicológica de la reacción contra la opresión y que ésta es una construcción social. Registramos en el esfuerzo de este autor la afirmación de que el racismo es una creación humana, pues hay culturas racistas y culturas no racistas⁵⁹. Que es a su vez, una de las más devastadoras armas para la opresión y la dominación. Y que aceptando esto, críticamente se extiende en todos sus ámbitos, es decir, no sólo a lo racial. Alude en el fondo también a la inferiorización de una religión, a un lenguaje, a un género, etc. El resultado es culturas enteras devastadas por la cuestión de su falsa minusvaloración, de su no inclusión en un cuadro modélico impuesto. A partir de esta reflexión se ha elaborado toda una cartografía del poder (Grosfoguel, 2006, 2012). En la cual se afirma que realmente, el giro o “disloque” en la reflexión de Fanon sobre el establecimiento falaz de un ser humano por encima de otro, es la constante de toda opresión, tanto la que forma la exterioridad total, como la que igualmente secunda a todos los distintos tipos de periferias.

Profundizando la interpretación de Fanon a nuestro modo de ver se muestran en sus argumentos también otras aristas. Por un lado la cuestión límite de la diferencia y la igualdad de los seres humanos. Y por otro lado, la dificultad existente de que definidas “diversidad” e “igualdad”, el gran obstáculo frente a esta teoría es la existencia de la desigualdad injusta real (material). La paradoja viene cuando algo que sabemos como mixtificación se transforma en material radicalmente. Si se afirma que sigue siendo algo falaz, entonces podemos tomar la parte material como algo “relativo” y eso, sería una mala interpretación de Fanon (y de Freire).

59 Esto viene también de su maestro Césaire (1955). Algo comentaremos sobre él más adelante.

Respecto a la primera parte del problema, podríamos aceptar la sentencia de Boaventura de Sousa Santos cuando dice “*si la igualdad me hace inferior tendré que reclamar la diferencia, si la diferencia me hace inferior tendré que reclamar la igualdad*”, es decir, tanto igualdad como diferencia pueden “perjudicar” o “beneficiar” la condición humana, paradójicamente. Por tanto la una y la otra deben contrarrestarse mutuamente para llegar a un equilibrio de “no opresión material”.

Así, el segundo obstáculo, el de la desigualdad y opresión real existente, nos hace poder llegar a “olvidar” que lo que sostiene el dominio es algo “falaz” o directamente una mentira. Desde nuestra perspectiva ha de traer de nuevo necesariamente a la mesa el aspecto materialista de la argumentación.

En contra de todas las clases de dominación que existan, y apoyándonos en Fanon para saber la causa “psicológica” que las funda, pero conscientes certeramente de que la opresión material tiene tanto peso que debe ser pensada desde lo físico para ser cambiada.

O dicho de otro modo, la contradicción cultural está presente pero “el referente” es lo material. De hecho, ese parece ser el recorrido de la evolución del pensamiento de Fanon. Si seguimos su línea, desde *Piel Negra, Máscaras blancas*, pasando por los artículos reunidos en *Por la revolución africana* hasta *Los condenados de la tierra*, en sus primeras obras (las de sus estudios en Francia) tiene como fundamental el engaño psicológico que es la minusvaloración del autoconcepto de la persona, pero se nota en sus subsiguientes escritos que hay una toma de conciencia acerca de lo económico y en definitiva una dialéctica entre lo cultural y lo material dando a veces más peso a uno que otro, y viceversa. Tratando meticulosamente la obra de Fanon, se constata que el componente cultural es determinante, pero tampoco hay que olvidar el material, en dialéctica con aquel – esa sería nuestra intención al relacionar a Freire y Fanon. En Fanon hay un diálogo entre lo material y lo cultural, en donde lo que nos ayuda a ver la mixtificación es lo real-material:

“El racismo salta a la vista porque está, precisamente, en un conjunto característico: el de la explotación desvergonzada de un grupo de hombres por otro

que ha llegado a un estadio de desarrollo técnico superior. Debido a esto la opresión militar y económica precede la mayor parte del tiempo, hace posible, legítima, al racismo” (Fanon, 1975: 45, el subrayado es nuestro).

Así, Según Fanon la opresión económico-militar es precedida por la coerción corporal, económica y militar. La condición física, definitivamente y en conclusión, es lo que nos hace detectar la opresión, y esto nos vuelve a llevar a lo que ya nos decía Freire acerca de la clase social y la materialidad⁶⁰.

Concluyendo, estamos intentando exponer las coincidencias y relaciones entre Freire y Fanon, donde el aporte de éste hacia el esclarecimiento y concientización de la opresión es fundamental. Sin dar cuenta de los mitos del sistema (en el sentido negativo de mito) no podemos situarnos críticamente contra él. En este lugar, el aporte de Fanon es valiosísimo pues puede relacionarse, como vemos, con distintos tipos de inferiorización. Y en nuestro caso, también con la interpretación de Freire del tema.

4.3.3 El elemento cultural despertado en Freire después de la lectura de Fanon

Tras esta exposición de Fanon, quizás de lo que es su aportación central al análisis de la situación concreta contradictoria entre humanos. En la relectura que podemos hacer de Freire tras haber pasado por el análisis cultural fanoniano, aparece en el brasileño, un componente compartido⁶¹. Sorprende, de hecho, leer a Freire desde la crítica cultural postcolonial de Fanon, ya que además de sacar a la luz las distintas coincidencias concretadas en las citas anteriores, vemos a Freire desde esta perspectiva que nos revela el componente de identidad presente del mismo modo en la producción de una pedagogía de la liberación.

60 La interpretación desde la ética de la liberación es dar la misma importancia al contenido que a la formalidad, añadiéndole la facticidad (Dussel, 2014).

61 Dos artículos recientes argumentan y apoyan nuestra hipótesis: Martins (2012); Gllauco (2012), éste último sobre la poscolonialidad en Freire (no como relación directa Fanon-Freire).

Efectivamente Freire sabe de la minusvaloración que acompaña a la opresión, pero a raíz de la lectura de Fanon observamos cómo su empeño estaba igualmente destinado al fortalecimiento de lo cultural a través de la politización y la concientización. El esfuerzo de Freire es el mismo que el de Fanon. En primer lugar habla de la misma forma de la negación del oprimido por parte del opresor, de su inferiorización:

“De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su “incapacidad”” (Freire, 2007: 43/Freire, 1987: 28).

Para Freire esto estaría dentro de un todo mayor como es la acción antidialógica, acción con la que se identifica al colonialismo en general en *Pedagogía del oprimido*. Traducido al orden cultural, la característica principal de esta dominación sería la conquista cultural, que se define como:

“la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión” (Freire, 2007: 137/Freire, 1987: 86).

Observamos el cariz cultural que Freire va dando a la reflexión sobre la opresión. Tal componente lo desarrolla largo y tendido en *Pedagogía del oprimido*. Adelantando lo que expondremos en ese apartado sucintamente –una vez aclarada la crítica a la dominación cultural de Freire que ahora continuaremos demostrando– el paso siguiente, lógico, es ver la concientización como respuesta al diagnóstico cultural de Fanon y Freire.

La concientización es la toma de conciencia frente al dominio. Pero es también un método para recrear el conocimiento haciéndolo propio (en la práctica), en contra de una imposición cultural. Esa tensión entre imposición del conocimiento y recreación horizontal y propia del mismo lo vemos en diversas obras de Freire (1983, 2008).

Lo contrario a la concientización es la acción anti-dialógica. Es así ya que en la práctica de ésta, al contrario que en la concientización, no hay diálogo. De manera que hay imposición, mandato, slogan. No se pensaría en comunidad de forma práctica. Para Freire la conquista cultural y la acción anti-dialógica serían parte de lo mismo. Ya no sólo en la teoría sino en la práctica. La concientización es horizontal políticamente, la acción anti-dialógica, vertical. Analizar desde esta perspectiva los textos que vemos a continuación, nos hace conocer otro plano de su significación.

Para ir fijando definitivamente el elemento cultural y su crítica en Freire, recogemos la siguiente afirmación:

“Lo antidialógico es impuesto por el opresor, en la situación objetiva de opresión, para, mediante la conquista, oprimir más, no sólo económicamente, mas culturalmente, robando al oprimido conquistado su palabra también, su expresividad, su cultura.

Instaurada la situación opresora, antidialógica en sí, lo antidialógico se torna indispensable para mantenerla”. (Freire, 2008: 157).

Esta cita corrobora lo que comentábamos anteriormente. Si bien la imposición cultural está basada en la violencia (el componente corporal que precede), lo que mantiene el dominio es la inferiorización cultural. La única manera de mantener esa conquista cultural a la que se está refiriendo Freire es que los opresores mitifiquen el mundo, alienándolo culturalmente (la ficción rectora que subrayábamos en Fanon).

Hoy día el papel de los medios de extensión, opinión, en esta tarea es algo obvio. De cómo ellos hacen pasiva a la población, o la manipulan a través del miedo, es algo que también dio cuenta el propio Freire. La concientización comunitaria, asamblearia, es la dinámica política que contrarresta la fuerza alienadora de la mitificación del mundo impuesta por el opresor. Para Freire ya sería un mito la inferiorización de los oprimidos, estando de acuerdo en esto con Fanon.

Freire añade a esto que toda inferiorización es de alguna manera objetualización, no tomar al ser humano como humano, sino como objeto. Al negar

la palabra, al decir al otro que “es menos” (cultura del silencio) el opresor intenta quitar humanidad al oprimido –objetualizándolo para sus fines. Humanidad que entonces debe ser peleada, luchada, no aceptando las migajas que el sistema capitalista da como consuelo. Éstas más bien son una actitud paternalista que impide, según Freire, el “ser más” del ser humano. Su crecimiento autónomo.

El esfuerzo comunitario que contrarresta la inferiorización, la objetualización⁶², proporcionaría un sentido que restituiría la humanidad robada. La concientización, en este sentido es humanizadora, coloca al ser humano en su posición, digna posición⁶³.

Para terminar de demostrar lo que venimos argumentando y conectar todo ello con el revulsivo de la concientización en Freire remarquemos lo dicho con esta afirmación de *Pedagogía del oprimido*: “En el fondo, la invasión es una forma de dominar económica y culturalmente al invadido (...) la invasión cultural conduce a la inautenticidad del ser de los invadidos (...) [Donde la] condición (...) del éxito de la invasión cultural es el conocimiento por parte de los invadidos de su inferioridad intrínseca” (Freire, 2008: 174).

Una vez constatada esta coincidencia entre Fanon y Freire, a saber, que ambos luchan por re-establecer la dignidad robada del ser humano⁶⁴ –denunciando la falacia que hay detrás de este robo– comprendemos de algún modo que la concientización en Freire es la toma de conciencia que contrasta tal deshumanización. La concientización se sitúa como construcción política para disolver el engaño de la inferiorización y para transformar las condiciones materiales de esa misma dominación. Alfabetizar sería para Freire, hacerlo también políticamente, que el oprimido pronuncie *su* palabra. Problematizar, profundizar en comunidad acerca de la realidad y tomar postura para cambiarla. De hecho, pronunciar el mundo ya es

62 “No somos mercancía en manos de empresas y banqueros” era uno de los lemas del 15M.

63 Ya no como valor, sino como fuente de valor: digna. (Dussel, 2015).

64 Podemos decir que económicamente es robada a través del plusvalor, culturalmente, por la inferiorización.

cambiarlo: despertar de los mitos del sistema conlleva un cambio de actitud, una afección en la profundidad del ser humano.

Ese cambio viene en parte con el diálogo sobre la realidad por parte de la comunidad el cual, tiene un componente implícito contrario a la imposición cultural del opresor, es ya horizontal, dialógico. La concientización en su proceso es ya *práctica* de la liberación, es educación como práctica de la liberación. Sin esa toma de conciencia la comunidad está en los mitos y mixtificaciones impuestos por el dominador.

Para completar y entender la concientización en este sentido –núcleo de la teoría y práctica freiriana. Y cómo ella contrarresta la inferiorización cultural, hacemos notar que la obra de Freire está escrita en un contexto en el que pretendía criticar la dominación neocolonizadora. Lo vio ante la dificultad de la “extensión cultural” en su obra del 67 *¿Extensión o comunicación?* asesorando al ICIRA en Chile. Dentro de la estrategia de la colonización epistemológica y aunque, durante los 60 ya se había producido una descolonización o postcolonialidad. Estados Unidos entraba a construir una colonización diferente, a través de nuevas formas “culturales”.

En este panorama, se dio por la vía pacífica y cultural, como de “convivencia entre culturas” el intento de una “extensión cultural” a través de la implantación de técnicas, usos, ideas, en comunidades, consideradas desde el punto de vista desarrollista como “atrasadas”. Pues bien, en este marco extensionista hay que situar la obra *¿Extensión o comunicación?* y las afirmaciones de Freire. Por aquel entonces se hablaba de “introducir el progreso técnico en una cultura de modo que se armonizase con ella” o lo que afirma Mead según Césaire: “*introducir en tal o cual cultura la educación básica, nuevos procedimientos agrícolas o industriales, nuevas reglas de administración sanitaria (...) con un mínimo de perturbación o, por lo menos, utilizando las perturbaciones inevitables para fines constructivos*” (Césaire, 2006b: 51; Nótese la ironía de Césaire).

En ese escenario de la acción colonizadora, es donde hay que situar la crítica freiriana. En medio entre una nueva cara del colonialismo plasmada en la imposición cultural y un pensamiento que quiere decolonizar las nuevas formas de extensión cultural. En esa mediación es donde hay que situar igualmente a Freire como pedagogo.

Paulo Freire, a través de su concientización y del análisis del conocimiento sobre este problema –que ya vislumbrara el maestro de Fanon, Césaire en el 50– es uno de los grandes defensores de la cultura de los países del tercer bloque haciéndolo desde lo popular. Por ello es también un educador que puede ayudar mucho a las reivindicaciones de la gran periferia mundial. Muchas de sus experiencias también se sitúan ahí como vemos en el recuento de su obra que hace Freire en *Pedagogía de la esperanza*.

Para Freire, la transmisión del conocimiento puede darse, pero ésta no es “ética epistemológicamente” hasta que, quien es sujeto de conocimiento, *lo recrea y rehace suyo*, de manera que éste no lo experimenta como ajeno. Esto, junto con la conciencia de la situación de opresión, es la concientización para Freire. En *Extensão ou comunicação?* Freire aclara:

“Conocer (...) no es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone.

El conocimiento, por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica una invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el “como” de su conocer” (Freire, 1987: 27-28/Freire, 1983: 16).

Freire estaba pensando en todas estas cuestiones culturales cuando afirmaba este aporte de una creación frente a la imposición. Claro que, para llegar a ese punto debe haber una toma de consciencia, una concientización con el otro y la otra, que transforme el conocimiento para con su realidad, sintiéndolo entonces como propio –y no impuesto culturalmente. Es ahí cuando se genera una

epistemología no colonial, la concientización, que será analizada en su lugar oportuno en el capítulo 5. Sirva este apartado para situarla en el contexto de crítica a la dominación cultural, en palabras de Freire, de conquista cultural.

5. DIALÉCTICA, POLÍTICA, EPISTEMOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA DEL PENSAMIENTO FREIRIANO HASTA 1970

5.1 Situación antropológica concreta: la dialéctica entre opresor-oprimido

Este apartado es la base de la comprensión de los dos siguientes donde propondremos puntos filosóficos político-epistemológicos en Freire que se sitúan precisamente ante la dialéctica concreta entre el opresor-oprimido.

Vamos a centrarnos en la objetualización o alienación que el sistema capitalista lleva intrínseca, a partir de aquí analizamos algunos rasgos también psicológicos de la situación concreta, histórica, opresor-oprimido. El planteamiento responde a que los apartados siguientes, la filosofía política implícita en Freire y su epistemología, tienen como algo fundamental la humanización a través de la transformación social y la concientización. Estos núcleos luchan contra la alienación y la desigualdad, que se reflejan en la dialéctica brevemente descrita a continuación.

5.1.1 El comienzo de la dialéctica y otros rasgos: objetualización y liberación

Una de las temáticas más comentadas sobre la obra de Paulo Freire es aquella que describe con precisión y detalle la dialéctica entre opresor y oprimido. La mayoría de las tesis y trabajos sobre Freire aluden directa o indirectamente (algunos ejemplos: Santos, 2008; Sáiz, 2003) a esta matriz del pensamiento del brasileño. Nosotros la expondremos ya que nos parece una pieza fundamental en la filosofía freiriana y porque hacia esta dialéctica están dirigidos el componente político y epistemológico de lo filosófico en Freire.

Una buena parte de autores que han tratado esta cuestión remiten, acertadamente bajo nuestro punto de vista, a la distinción amo/esclavo en Hegel o hacia la relación entre proletariado/burguesía en Marx, para situar estas como antecedentes de la dialéctica entre opresor y oprimido en Freire. Son aquellas, efectivamente, muestras de la recreación del pensamiento freiriano sobre bases fenomenológicas y marxistas. A las cuales habría que sumársele en este lugar la lectura liberadora de Frantz Fanon que hizo Freire, principalmente de *Los condenados de la tierra*, para argüir ya desde un horizonte distinto al hegeliano o del propio Marx.

Respecto a los componentes hegelianos del pensamiento freiriano, habría que recordar que la dialéctica amo-esclavo se desarrolla en la obra *Fenomenología del espíritu*. Donde Hegel expone el camino de la conciencia hacia el saber de sí misma en el cual se encuentra en su recorrido con otra conciencia, dando lugar a una lucha en combate, al límite, por la libertad. “La dialéctica del amo y el esclavo” (Hegel, 1981; Palmier, 1971) es parte de la descripción del trayecto de la conciencia a la autoconciencia, a través del abigarramiento de deseos, intenciones de la inteligencia y demás sentimientos humanos, por ejemplo el miedo a la muerte. Se da entonces una lucha de las autoconciencias en la que cada cual intenta llegar a lo que ella cree que es, siendo el resultado del encontronazo una reconfiguración de ambas en reciprocidad. Según Hegel, el miedo a la muerte de una de las dos, es lo que demarcará el rol de cada cual después de su enfrentamiento. Así se establecerían, según el alemán, las relaciones entre el amo y el esclavo.

La lógica de comportamiento entre el amo y el esclavo es tratada bajo los conceptos de oprimido y opresor en la *Pedagogía del oprimido* de Freire, por ejemplo, haciéndose una analogía entre lo que ocurre en el aula y su traspaso a lo social siguiendo la dicotomía hegeliana:

“El educador se pone frente a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce, en la absolutización de la ignorancia de aquellos la razón de su existencia. Los educandos, alienados, a su vez, a manera de esclavo en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del

educador, pero no llegan, ni siquiera al modo de esclavo en aquella dialéctica, a descubrirse educadores del educador” (Freire, 1987: 34).

Pero ésta, y las múltiples afirmaciones parecidas a ella en *Pedagogía del oprimido*, hay que tomarlas realmente como un esclarecimiento del tema hecho principalmente en esa obra, y no en otras del mismo período del 64 al 70 en Freire. En nuestro afán de enfocar la trayectoria del trabajo intelectual de Freire, hemos constatado que en los artículos escritos en Chile y en el Cidoc en Cuernavaca, no se analiza tan en profundidad la cuestión como luego se hace en la obra cumbre freiriana.

Ni siquiera en *Educación como práctica de la libertad* o en *¿Extensión o comunicación?*, escritas en esos años (aunque se puedan interpretar desconectadas de *Pedagogía del oprimido* por una hermenéutica común, cuando en verdad fueron redactadas en ese mismo período, del 67 al 68), se concentra tanto Freire en tal dualismo. En *Pedagogía del oprimido* da un salto cualitativo y el autor intenta tomar un rumbo distinto de sus otros escritos. Esto es importante ya que sigue, de alguna manera, la misma línea que desarrolla nuestra hipótesis, en paralelo al avance en la obra freiriana, contando con sus modulaciones y saltos de interés.

Nos centramos en la definición de la situación del oprimido que aunque pareciendo cándida, nos es de gran utilidad para establecer claridad a la hora de recrear el pensamiento de Freire. Principalmente en lo que tiene de relación esta situación concreta con el desenvolvimiento tanto de una política como de una teoría epistemológica.

Creemos también que es en *Pedagogía del oprimido*, en contraste con el voluminoso acervo de producción que rodea a esa obra, el libro de Freire en donde se presta mayor atención a Marx. Mientras en los escritos importantes que están antes y después de su obra magna, se le menciona como unas cuatro o cinco veces, en la obra cumbre de la pedagogía de la liberación notamos casi treinta veces la alusión al marxismo. *Pedagogía del oprimido* es el resultado de una lectura

en profundidad de Marx por parte de Freire. Al menos, así lo hemos constatado siguiendo las bibliografías y lecturas de nuestro autor en esos años.

Y es que ciertamente, si seguimos el orden lógico de los conceptos hegelianos en los que se basa la contraposición opresor-oprimido, Marx bebe igualmente de Hegel respecto a la descripción histórica de la conciencia en sus relaciones sociales. Hablamos del materialismo histórico, que da la vuelta o pone sobre los pies al idealismo a-crítico (en sentido kantiano) hegeliano. Lo económico, lo jurídico, ideológico, son determinaciones determinantes determinadas (Dussel, 1991: 41) en las cuales se ha dado siempre una relación marcada por lo no equivalencial entre los seres humanos.

El papel de Marx fue analizar los antagonismos sociales entre proletarios y burgueses, centrándose en la economía y en el plusvalor, pero teniendo como última instancia la vida humana, y lo utópico de imaginar y generar una comunidad de hombres y mujeres iguales en dignidad, libres (Marx, 2012: 43). La ley de acumulación en el capitalismo exacerbaría la contradicción social entre proletarios y burgueses según Marx, y ésta situación sólo sería posible de ser abolida a través de una revolución a escala mundial protagonizada por el proletariado. Marx pone sobre la realidad la dialéctica hegeliana, añadiéndole otro ingrediente como es la economía burguesa (Jerez Mir, 2002).

Y de todo ello se sirve Freire en la elaboración de *Pedagogía del oprimido*, como decimos, de manera mucho más elaborada que en cualquiera de sus otras obras. Poniendo principalmente su atención en el estado de la conciencia en la dialéctica proletariado/burguesía y llevando tales conceptos a lo educativo –político.

De este modo, estarán activando "conscientemente el desarrollo ulterior de sus experiencias" (Freire, 2007, 51). Freire toma otra que comparte su mismo horizonte desde la exterioridad geopolítica en defensa de los desarraigados, o en sus palabras, de los condenados de la tierra, (Freire, 1987: 94). Frantz Fanon, como hemos demostrado anteriormente, aporta igualmente reflexiones que fertilizan la obra freiriana. Por ejemplo, al hablar de similar dualismo entre blanco/negro (Fanon, 2011a: 158) dialéctica que en este caso sí habría que dislocar, como se hace desde

su planteamiento psicológico-filosófico, pues son identidades construidas, ideológicas, las que atañen a la inferiorización por la raza. Mentalidades que surgen de dinámicas de supremacía y poder y que mixtificando el mundo se plasman en la realidad como formas de dominación reales.

Este modo del ser humano de “ficcional” una superioridad (diferencia por una construcción social y no en base a la dignidad humana) dibuja una línea que pone a unos y unas arriba y a otros y otras abajo (Grosfoguel: 2012). Dividiendo a los seres humanos entre quienes gozan de privilegios, y quienes desaparecen de todos los derechos que debe tener un ser humano.

Ésta línea divisoria es parecida a la que critica Freire con su dialéctica Oprimido y Opressor. Quizás la diferencia es que la dicotomía freiriana se centra en la situación de facto, de la prohibición por parte del opresor del desarrollo de las capacidades humanas, mientras que la fanoniana indica también *la impostura que es el mismo racismo en sí*, ya que en última instancia todo humano tendría igual dignidad. La concepción de racismo como herramienta invisible e invisibilizadora, Fanon la describe de esta manera con otros matices que pueden ayudarnos a comprender la división freiriana. Los dos aclaran una imposición y colonialismo ideológico que se traduce en dominio real. Así, una relación parecida entre la exclusión y lo excluyente se da en la crítica de Fanon, como en la de Freire.

Estas tres fuentes, Hegel, Marx y Fanon, dan lugar a la dialéctica opresor/oprimido en Freire. El planteamiento de la temática, en base a nuestra hipótesis de una “filosofía de Paulo Freire” ha de orientarse a la descripción y reflexión de esta dialéctica, pero conduciéndose hacia la subsiguiente reflexión política y metodología epistemológica en nuestro autor.

En efecto, si bien las características humanas que Freire relataba siempre en sus escritos, libros, etc. del 64 al 70 mostraban una concepción de lo humano en su justo medio, humanista, ahora nos vemos golpeados por el vacío real (que no es el vacío de la posmodernidad) de la injusticia, la violencia de una situación *impuesta* en donde el ser humano sufre; no haciéndolo por causas naturales o divinas, sino

por la decisión de otros seres humanos, acción que acaba por reconocerse en las categorías de Hegel, Marx y Fanon y más que en todo ello, en la propia historia.

De este modo se nos hace pues imprescindible detenernos en lo que Freire llama “*A situação concreta de opressão e os oprimidos*” como escribe en uno de los apartados de *Pedagogía del oprimido*. Tal apartado y su completa obra mayor, se dedica a examinar esa realidad doliente del ser humano. El sentido de tal esclarecimiento reside en que una vez encontradas las fallas del sistema, tanto materiales como ideológicas, sobre ellas tendrán que actuar los revulsivos. Freire, de este modo, da una serie de pistas y sugerencias, a través de su experiencia con comunidades y en el contexto de movimientos sociales, que todavía hoy ayudan a interpretar nuestra realidad histórica. Y es que la disección que hace del problema de la opresión parte de la particularidad pero asciende y toca muchas más situaciones del mismo calado (en método inductivo). Gracias a la profundidad de su reflexión ella se extiende hacia otros escenarios, donde podemos servirnos de la minuciosidad de su análisis. Sobre todo en lo que refiere a los comportamientos adoptados por los distintos actores, a su perfil psicológico enfrentando la acción, y las causas de la opresión. Patrones repetidos en distintos momentos de la historia, tanto como en la actualidad.

Asimismo, la reflexión (filosófica desde nuestro punto de vista) que hace Freire sobre la dialéctica entre opresor y oprimido, incluye puntos importantes de entendimiento de tal relación, a la vez que describe sus formas. La caracterización que nuestro autor describe sobre la situación concreta, no se ciñe solamente a una clarificación de los comportamientos de uno y otro. Indaga en toda una serie de relaciones psicológico-ontológicas de tal dialéctica. Partiendo de sus causas llega a conclusiones claras y de ahí desgrana las ramificaciones y particularidades de la dialéctica.

El comienzo de esta temática se encuentra en el *inicio de la violencia*, del sufrimiento. Que se establece de forma inversa a cómo lo difunde la *filosofía bancaria*, según la cual sería el oprimido el que es violento, donde los que se rebelan ante la injusticia son mostrados como injustos (idea, por cierto, que también nos llevaba como vimos a la primera parte de *Los condenados de la tierra*, (Fanon,

2011b: 1-70)). Ante esta difamación y argucia de la filosofía bancaria (mixtificación también) Freire responde con lo contrario: es la *represión* –basada en la continua acción opresiva–, lo que inaugura la violencia.

Así, Freire va a proponer una definición de opresor y oprimido, pero antes de ellas está el antecedente que establece la relación en una especie de petición de principio en donde se encuentra el comienzo de la dialéctica.

“Los que inauguran la violencia son los que oprimen, los que explotan, los que no reconocen a los otros; no la empiezan los oprimidos, los explotados, los que no son reconocidos por los que oprimen como el otro” (Freire, 2008: 47).

Esta aclaración que a algunos puede parecerle trivial no es tan evidente por sí misma, tal y como estamos, sometidos a un continuo bombardeo de una filosofía bancaria que nos hace creer precisamente lo contrario. Tal afirmación de Freire, además, es la clave para diferenciar al opresor del oprimido. Conjuntamente, tal *petitio principii*, o comienzo de la dialéctica opresor – oprimido, nos ayuda a ver en la defensa del oprimido una defensa justa. Es decir, en la acusación difamatoria de la filosofía bancaria del opresor, está el germen de ver en el oprimido, encima de todo, ¡al culpable de su propia opresión! Pues por parte de la filosofía bancaria, la violencia sí estaría justificada ante la rebelión del oprimido, se culpabilizaría al oprimido. Esto, como se puede comprender fácilmente, es ilógico y a todas luces contradictorio. Pero la filosofía bancaria se sirve de ello para intentar invalidar la argumentación del oprimido:

“Quien inaugura la negación de los hombres no son los que tuvieron su humanidad negada, más bien los que negaron, negando también la suya” (Freire, 2008: 47).

Así, este comienzo del dominio se da en un doble aspecto. Por un lado que el que reprime el intento de hacer justicia es el que ha inaugurado la contradicción y por otro, que la acusación de violento al que protege la dignidad humana, con todas sus características, repercute en una segunda opresión: la de calumniar e intentar quitarle valor a la acción humanizadora para anular la situación opresor/oprimido. Minar al fin y al cabo, el esfuerzo humano por restablecer al oprimido su humanidad.

Y una corroboración de este argumento es la aseveración que hace Freire de que el oprimido no puede llegar a ser opresor (Sáiz, 2003: 38). Si ello ocurriera, según Freire, desaparecería el humanismo de la intención reconciliadora:

“De ahí la afirmación anteriormente hecha, de que la superación auténtica de la contradicción opresores-oprimidos no está en un puro cambio de lugar, en el paso de un polo a otro. Más bien: no está en que los oprimidos de hoy, en nombre de su liberación, pasen a tener nuevos opresores” (Freire, 1987: 24).

Esto rompe el argumento de la filosofía bancaria de que es, precisamente el oprimido, el que hace la violencia, o el que al defenderse, oprime. Como vemos es imposible que así sea pues la eliminación de la dicotomía en Freire es hacer desaparecer la situación concreta entre oprimidos y opresores y no cambiar meramente las tornas. Así, para Freire, *el oprimido no puede ser ni llegar a ser opresor*, pues entonces caería en una contradicción.

Aunque son palabras que por el mismo uso que ya se les ha dado en todo el desarrollo anterior, parecerían estar claras, no podemos rehusar el tener que esclarecerlas directamente bajo la dialéctica freiriana.

La definición que da Freire (ya yendo a una profundización más allá del comienzo de la opresión) es cuanto menos pre-discursiva, aunque, un paso adelante con respecto a una petición de principio, pues más allá del saber acerca de la opresión está la propia opresión, por tanto antes de definirla, da la clave del saber sobre ella:

“¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién sentirá mejor que los oprimidos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos comprenderán la necesidad de liberación?” (Freire, 2008: 34)⁶⁵.

65 Dice Wittgenstein que de lo que no se puede hablar hay que callar. Y Dussel completa esta sentencia (2014) asegurando que después de callar, ante el otro, hay que escuchar.

Efectivamente, aquí, sugerimos con esta cita varias cuestiones. En primer lugar que el sufrimiento humano es algo que se siente y comprende a nivel intuitivo, corporal, vital, intencional, y no tanto por una definición “euclidiana” del mismo. La experiencia sí se puede reflexionar, se puede proponer después, sólo entonces, un discurso. Pero el instante de la opresión es algo, como la violencia misma, inmediato, que no se consigue formular exactamente mientras pasa. Empero sí puede sentirse, vivirse. Por otro lado, vemos como Freire piensa que quien sabe lo que es la opresión, es el mismo oprimido. A raíz de sus experiencias y de su propio proceso de concientización propone nuestro autor la siguiente reflexión sobre lo que es la opresión:

“Cuando se constituye un acto prohibitivo del *ser más* del ser humano” (Freire, 2008: 47, el subrayado es del autor).

Y también:

“Cuando por un motivo cualquiera, los hombres se sienten prohibidos de actuar, cuando se descubren incapaces de usar sus facultades, sufren” (Freire, 2008: 75).

Lo cual quiere decir que una vez inaugurada la concreta situación de violencia por parte de los opresores, llegamos a su formalización y sistematización a través de la prohibición de actuar (antípoda del ser más) y la incapacidad del uso de las facultades⁶⁶. Para Freire, la consecuencia de esta des-realización (que se convertiría en una deshumanización) es que la acción del opresor objetualiza al sujeto, lo convierte en medio eliminando sus capacidades, anulándolas. El opresor reifica al otro, y lo hace principalmente, según nuestro autor, por la confusión entre el ser y el tener (conocida distinción de Gabriel Marcel) que lo lleva a intentar poseer al otro, a dominarlo:

“Este clima crea en los opresores una consciencia fuertemente posesiva. Posesiva del mundo y de los hombres (...). De ahí que tiendan a transformar todo lo

66 Habría aquí cierto paralelismo entre lo que afirma Freire y el papel protagonista dado a las capacidades por Amartya Sen.

que tienen cerca en objetos de su dominio. La tierra, los bienes, la producción, las creaciones humanas, los hombres mismos, el tiempo en que están los hombres, todo se reduce a objeto de su dominio” (Freire, 1987: 25).

Esta cosificación producida por el ansia del tener, quebranta precisamente las características humanas que veíamos anteriormente y no sólo eso, ya que la relación entre opresor y oprimido se presenta por esta *causa* de objetualización a través de la confusión del ser y el tener, quizás fomentada por la confusión entre el mismo concepto de *valor* y *beneficio* en la economía burguesa (Dussel, 1991: 260). Empero, confundir ser y tener tiene varias consecuencias para Freire. O dicho de otro modo, que el dominio del otro que hace el opresor, objetualizando al oprimido, *marca las formas* del proceso dialéctico entre los polos. Por ejemplo, tiene como consecuencia el hacer a la conciencia “cosa” –aceptación del fatalismo en vez de la apertura a la posibilidad–, lo que es la des-concientización y conformidad con la realidad tal y como es, sin ser consciente de su aspecto dinámico e histórico.

De hecho la reificación tiene consecuencias en la conciencia del oprimido. Tal vez haya en esa idea otra influencia de Fanon: el análisis de la opresión por vía psicológica. Para que con el estudio de la psique se pueda revertir el escenario concreto de opresión, Freire se sumerge en los mecanismos cognitivos humanos y alcanza métodos y formas de evitar la deshumanización de la conciencia y por tanto la búsqueda de la liberación⁶⁷. Es el caso, como decimos, de que la objetualización llevada a cabo por el opresor tiene como consecuencia el “amor fati” ante hechos que son provocados por la capacidad de decidir del ser humano, o lo que es lo mismo, acatar el destino y que ello haga de nuestra conciencia un objeto, algo transitivo:

“Este fatalismo, que se prolonga en docilidad, es fruto de una situación histórica y sociológica y no un trazo esencial de la forma de ser del pueblo.

Casi siempre este fatalismo está, referido al poder del destino o del sino o del hado –potencias irremovibles–o a una torcida visión de Dios. Dentro del mundo

67 Es la concientización, que en comunidad, dialógicamente, humaniza.

mágico o místico en que se encuentra la conciencia oprimida, sobre todo la campesina, casi inmersa en la naturaleza, encuentra en el sufrimiento un producto (...) de la voluntad de Dios, como si Él fuese el que hace ese “desorden organizado” (Freire, 1987: 27).

Si hay una reacción al fatalismo impuesto por la filosofía bancaria, para Freire nacería con ella una inquietud en el oprimido, un miedo a la libertad. Ésta es otra consecuencia, según el brasileño, que aparece en la relación dialéctica opresor-oprimido. Que si bien procede de la teoría de Fromm, también tiene un eco hegeliano, en el momento en el que las conciencias luchan entre ellas en el dualismo amo-esclavo.

El miedo a la libertad es otra ramificación psíquica que aun pudiendo parecer de nuevo trivial, tiene que ver con la objetualización y el fatalismo, y es que, cuando se actúa, ya de forma concientizada –es el paso de la conciencia transitivo ingenua a la transitivo crítica. Se está ante el abismo de posibilidades (consciente) a las que da lugar la praxis libre. El cual puede ser considerado un *horror vacui*, pero en el que se sabe que la historia continúa (esperanza en Freire), tanto en los fracasos como en los aciertos históricos (en esa dialéctica praxis-acción-reflexión): “*Ningún inviable histórico, sin embargo, es absoluto, puesto que, si así fuera, no sería histórico. Un inviable histórico lo es hoy, pero no necesariamente mañana*” (1968g: nota 8).

Ante ese miedo Freire propondría ya en su última etapa, una *Pedagogía de la esperanza*. Una reconciliación con la acción a nivel de la experiencia vista desde la distancia, con serenidad.

El miedo a la libertad es en Freire una consecuencia de la propia salida de la situación intransitiva de la conciencia pues cuando ésta trata de emerger hacia una transividad crítica se encuentra sin suelo firme donde pisar, ya que toda su construcción mental estaba basada en la prescripción del opresor. Además de ello, como decimos, están las multitudes de posibilidades derivadas de una acción consciente, lo que da lugar a angustia, temor, más cuando la alternativa se encuentra en ciernes, sólo de manera utópica. Igualmente, puede existir en el

enfrentamiento con la realidad, un miedo a conocerla, a saber de ella. Que del mismo modo es un temor al libre enfrentamiento con la realidad. Mientras que la filosofía bancaria llena la conciencia con las instrucciones favorecedoras del sistema, en una pedagogía liberadora se problematizaría el objeto, y por tanto se abrirían las posibilidades hacia consecuencias también riesgosas. Por todo ello nos encontramos ante una inquietud en el que escoge tal camino, que Freire llama miedo a la libertad. Siguiendo a Fromm, afirma:

“Se liberó –dice Fromm- de los vínculos exteriores que le impiden trabajar y pensar de acuerdo con lo que había considerado adecuado. Ahora –continúa. Sería libre de actuar según su propia voluntad, si supiese lo que quiere, piensa y siente. Pero no sabe. Se ajusta al mandato de las autoridades anónimas y adopta un yo que no le pertenece. Cuanto más procede de este modo, tanto más se siente forzado a conformar su conducta a la expectativa ajena. A pesar de su disfraz de iniciativa y optimismo, el hombre moderno está oprimido por un profundo sentimiento de impotencia que lo mantiene paralizado” (Freire, 2002a: 33).

Freire vuelve a poner bajo la lupa, (esta vez a través de Fromm con quien había tenido un encuentro dialógico en Cuernavaca, en el Cidoc) los síntomas de la dialéctica opresor-oprimido y conforma toda una radiografía de las problemáticas psicológicas de tal relación: una descripción de las dobleces psíquicas y del comportamiento humano en la situación concreta que indicamos. Vamos a analizar otra de ellas que está en esa psicología y en la objetualización propia que hace el capitalismo: el fratricidio.

5.1.2 El fratricidio y la sombra del opresor como consecuencia de la alienación

Proponemos la exposición sucinta de los rasgos psicológicos de la dialéctica opresor-oprimido pues nos parecen oportunos instrumentales conceptuales para localizar y reflexionar las situaciones de opresión. Y así, poner luz a las transiciones nacionales o movimientos del mismo tipo que estén en proceso de agudización de antagonismos sociales.

El propio Freire así lo hace, pensando la transformación como un proceso de aprendizaje y, a su vez, enfocando este esfuerzo teórico (que proviene de la práctica) a los órdenes político y epistemológico –sobre las que profundizaremos más adelante– se expresarán dinámicas que combaten los rasgos que vamos a exponer de la opresión.

La primera cuestión, repitémoslo, es que existe una confusión en nuestra sociedad entre ser y tener. Hay que volver a ella pues de esta des-humanización salen las demás, es, podría decirse, lo que el sistema capitalista ha hecho más perverso de otros sistemas no equivalentes y lo que más perjudica en los espacios económico-políticos: la objetualización, reificación, alienación del ser humano. Ponemos énfasis en ello pues es una de las consecuencias esenciales de la división opresor-oprimido:

“Esta ansia irrefrenable de posesión, desarrolla en sí la convicción de que les es posible reducir todo a su poder de compra. De ahí su concepción estrictamente materialista de la existencia. El dinero es, para ellos, la medida de todas las cosas. Y el lucro, su objetivo principal.

Es por esto que, para los opresores, el valor máximo radica en el tener más y cada vez más, a costa, inclusive del hecho del tener menos o simplemente no tener nada de los oprimidos. Ser, para ellos, es equivalente a tener y tener como clase poseedora” (Freire, 2002a: 59).

Partiendo de aquí, del ansia de acumular provocada por la misma estructura competitiva del capitalismo, comprobamos que en todos los niveles las personas intenten rivalizar con las demás animadas por el motivo de la posesión, e impulsadas por él igualmente al individualismo, al fratricidio y la no colaboración. Esto hace que el oprimido reproduzca de una forma u otra los comportamientos que a partir del dominio y la usurpación del plusvalor no permiten hacer unión ni por tanto fuerza para el cambio del propio sistema.

Es decir, el capitalismo impone unas “reglas del juego” que perjudican al oprimido de doble forma: por ser destructivas para él “en sí” ya que lo alienan, y por

otra parte, indirectamente, al introyectar y reproducir esas reglas por el lado de los que sufren la injusticia del mismo.

Es ésta, por tanto una objetualización fratricida. El sistema económico capitalista lleva en el mecanismo intrínseco que lo impulsa el ir en contra del otro, pisarse para conseguir trepar. El fratricidio va en ello pues esa relación de praxis está piramidalmente constituida, pero también puede ser a niveles cercanos.

Por otro lado Freire también habla de la condición psicológica de este rasgo fratricida de la opresión. Existe una introyección del modelo que oprime el cual estando dentro no permite ir contra él sino verterlo hacia el que se tiene al lado. No al que detrás del dominio impone la agresión⁶⁸.

El fratricidio se muestra extravagantemente en nuestras sociedades en programas televisivos como Big Brother o los realities del estilo; criticado desde películas como Los Juegos del Hambre. Ejemplos visuales de que el fratricidio se convierte en espectáculo. En ellos se observa el premio que el sistema le da al oprimido por ir en contra del hermano.

Sin embargo esto es más bien la prolongación del dominio que tiene el opresor sobre el oprimido repitiéndose, por tanto, el comportamiento del opresor dentro del oprimido. No habría que perder de vista entonces quién es el verdadero enemigo⁶⁹.

En los términos introyección y proyección sobresale del mismo modo una raíz psicoanalítica en el tema. Una de las interpretaciones que ha continuado ese canal en Freire (Escobar: 2012) argumenta que el fratricidio responde a la dialéctica inconsciente filicidio-parricidio. El poder filicida se impone a los hermanos y estos responden agrediéndose entre sí cuando no tienen claro de dónde proviene la causa de su situación. En el caso de la política este desconocimiento viene por la mixtificación que ha conseguido ver en el opresor el modelo.

68 El concepto ha sido ampliamente analizado por Escobar (2012: 122 y ss.).

69 De ahí que Freire ponga énfasis en que sólo en la medida en que descubran los oprimidos al opresor alojado en ellos podrán construir una pedagogía liberadora.

El fratricidio sería la prolongación de la introyección del opresor, por un lado en la tendencia del oprimido a identificarse con él, y por otro por la prescripción que el opresor hace al mandar sobre el oprimido. En la introyección del opresor se forma así una red o maraña producida por la represión del opresor. La identificación con él, agudiza la contradicción en el oprimido y exagera el fratricidio. Es la simpatía paradójica, con el que causa el sufrimiento:

“Hay por otro lado en cierto momento de la experiencia existencial de los oprimidos, una irresistible atracción por el opresor. Por sus patrones vitales. Participar en estos patrones constituye una aspiración reprimida. En su alienación quieren, a toda costa, aparentar ser el opresor. Imitarlo. Seguirlo [trabajadores votantes de derecha]⁷⁰. Esto se verifica, sobretodo, en los oprimidos de “clase media”, cuyo anhelo es ser igual al “hombre ilustre” de la llamada clase “superior” (Freire, 1987: 28).

Como respuesta a este mecanismo Freire propone la concientización – descubrir a ese opresor que lleva al fratricidio. Ella tiene que revelar la falacia de la identificación, prescripción e introyección del opresor. Son esos los objetivos contra los cuales la concientización y el ser más consciente se presentan.

En la dialéctica opresor-oprimido vemos por doquier esos comportamientos, junto con el fratricidio. Los cuales colaboran con otros dos que ya hemos nombrado: el fatalismo y el miedo a la libertad. Que podemos pensar fácilmente como contrapuestos precisamente, a la fe en el ser humano, a la confianza en su creatividad, y al desarrollo de su libertad en la historia. Lejos de hacer un esfuerzo teórico que nos desvíe de lo realmente importante, estas reflexiones están más dirigidas hacia el esclarecimiento para identificar las consecuencias del dominio del ser humano sobre el ser humano.

70 Pensamos también que la paradoja del “trabajador de derechas” puede darse porque éste piense que comportándose como el opresor llegue algún día a estar en su lugar. Aquí es donde la labor del pedagogo ha de poner todos los empeños para que el trabajador dé cuenta de su error que le lleva al fratricidio. Ese factor político de la educación se va a profundizar en el siguiente apartado.

Nuestra intención, es más la de dilucidar y nombrar la realidad que se da en el contexto de las luchas sociales de la actualidad contrarios al sistema capitalista, y que Freire en este caso analiza pormenorizadamente. El objetivo aquí era detectar “algunos” comportamientos en la situación concreta y conectar eso mismo con distintas propuestas constructivas y creativas que en los siguientes dos apartados vendrán, en un sentido de reinención y consideración de las mismas como abiertas y sujetas a interpretación.

El opresor y el oprimido, el ser y el tener, la identificación con el opresor, el fratricidio, el fatalismo, la prescripción, la introyección del opresor y el miedo a la libertad, serían meras herramientas, maleables, reconvertibles para poder ver⁷¹ mejor la realidad al menos dentro del planteamiento freiriano, que bajo nuestra consideración es valioso al presentarse como libre a la hora de producir nuevas interpretaciones y visiones de la realidad.

Para Freire, el conocimiento en este sentido, carecería de valor si se adopta tal cual, sin una apropiación de los sujetos que conocen, y sin una reconstrucción del mismo en el propio contexto. El saber en esta cara del poliedro que conformaría su “episteme praxica” no estaría desvinculado de su contexto, ni de su historia. Sería algo más bien dinámico y cambiante acorde con el tiempo; sin caer por ello en un relativismo, el cual debe ser evitado y contrapuesto a la colaboración comunitaria en la lectura que se haga de la realidad.

Pasemos ahora a la propuesta política y epistemológica freiriana que lucha por restituir al ser humano en comunidad a su digno lugar.

71 Depende, obviamente, de la diferencia de cada proceso transformador.

5.2 Una filosofía política implícita en la pedagogía freiriana. Los campos educativo y político se entrecruzan

Venimos de la dialéctica opresor-oprimido y es sobre esta situación concreta que Freire va a pensar el paralelismo o la fecundidad mutua de los campos de la política y la educación.

Y en este caso utilizamos el concepto de campo (Dussel, 2009: 209) ya que en *Pedagogía del oprimido* se encuentra un entrecruce del mundo político con el educativo⁷². De esta articulación surgirán líneas teóricas compartidas a partir de la intersección de campos reales y de sentido. Desde el mirar lo pedagógico a través de lo político y lo político bajo la lente de lo pedagógico (unos párrafos más adelante se darán razones de esto).

Es así que Freire, implícitamente en su filosofía de la educación tiene una filosofía política. Basada en sus experiencias y reflexiones sobre ellas, anclada en su práctica político-educativa. En aquel contexto biográfico sobre el que profundizamos tanto, y también en las lecturas que Freire realizó y hemos analizado.

Los contextos de Freire marcan su teoría y su práctica. Ahora bien, el desarrollo del discurso político implícito en *Pedagogía del oprimido*, está dirigido hacia el marco teórico dialéctico que hemos expuesto en el punto anterior.

Y es que la pedagogía política de Freire repite una y otra vez las dos críticas esenciales a la acción del opresor. Por un lado que éste no dialoga; no escucha lo que se le interpela, y su acción sin contar con el otro cae así en dominio –un mandar

⁷² “El cerebro humano “conoce” parcialmente la “cosa real” gracias a la actividad neuronal de millones de grupos neuronales –como enseña G. Edelman– (...). Estos mapas o sistemas pueden por su parte adscribirse a “campos” prácticos (o de relaciones humanas intersubjetivas, existentes físicamente en la realidad, en el espacio-tiempo reales). Uno de esos “campos prácticos” le hemos denominado el “campo político” (Dussel, 2009: 209-210). La diferencia entre campo y sistema, siendo ambos mapas cerebrales en la corporalidad, se basa en que el campo admite sistemas en su interior. Por ejemplo, el campo económico puede ser organizado en sistema capitalista o de economía centralizada. O el campo político, puede ser sistematizado por el liberalismo o un sistema político de otro tipo.

mandando dirían los zapatistas. Siendo esto la principal crítica a la teoría antidualógica.

Por otro lado negar la palabra del otro (en el aula, y en la política como ahora veremos) conlleva objetualizarlo de algún modo. Tomando al prójimo como medio y no fin en sí mismo.

Negar el diálogo y la consecuente objetualización (alienación, reificación) son las críticas principales que el maestro Freire hace desde su pedagogía política. Son los errores que hay que corregir en el aula y en la política.

Nosotros hemos intentado explicar también (Freire, 1978b: 116; 2007: 17) –como crítica al sistema capitalista–, que la objetualización se descubre por la categoría plusvalor, la cual muestra una alienación económica que hay que tener presente en la teoría de Freire. Quien diría: “*A ciertos niveles de dominación los hombres y las mujeres se ven a tal punto disminuidos que casi se objetivan, como señalara Marx casi se transforman en cosas*” (Freire, 1988: 77).

Asentadas estas bases. Y aclarados los momentos clave de la dialéctica opresor-oprimido. Vamos a explicitar de qué modo Freire entrecruza los campos político y educativo para luchar y devolverle al ser humano su puesto. El punto común a los dos campos –es obvio aunque hay que ser peregrinos de lo obvio– es la realidad. Su actualización en el cerebro humano (campos), actividad anclada en este órgano material y que se desarrolla cognitivamente en la comunidad y en la transformación de lo que lo rodea, generando cultura y praxis (relación entre personas). Los mundos político y pedagógico se encuentran en lo real y el cuerpo humano forma parte de lo real –ese es el referente ético-crítico. Así se significa lo educativo-político conceptualizando la praxis ante ese todo concreto. Estamos en un caso, dentro de un ejemplo, donde dos campos de praxis se fecundan mutuamente. Formándose una política educativa o una educación política.

Sinteticemos las razones de esta articulación de campos según Freire:

- 1) Para Freire es imposible una educación sin política, neutra. Así como lo que se hace dentro de la escuela, universidad, etc. contiene una relación entre

personas y una relación comunitaria, las condiciones materiales y económicas, están presentes necesariamente⁷³.

Ante esto hay dos posiciones: o hacer explícita nuestra opción política dentro del campo político inserto en el aula.

O no pronunciarse sobre ello y dificultar así el diálogo corriendo el riesgo (consciente o inconsciente) de imponer el conocimiento –lo cual es una continuación (negativa) de la praxis política implícita en lo educativo⁷⁴.

La política siempre va a estar en el aula. Por ello ya hay un solapamiento entre el campo educativo y el político. En el aula se refleja también la situación política de la realidad tanto en las condiciones económicas de los educadores-educandos como del momento histórico en el que se encuentra la sociedad en cuestión: el proceso político diario de la comunidad se refleja en el salón de clases:

“La actividad creadora, la educación, desde esta perspectiva, es un proceso en el que tomándose la práctica social de la cual ella es una dimensión, como objeto de conocimiento, procura no sólo conocer la razón de ser de aquella práctica, sino ayudar –a través de este conocimiento que se irá profundizando y diversificando– para la dirección de la nueva práctica, en función del proyecto global de la sociedad” (Freire, 1978b, 98).

La pregunta al final de esta razón es ¿qué papel jugamos nosotros mismos en esa situación?

- 2) A través de esa pregunta aparece el segundo argumento que cruza los campos político y educativo: el acto de aprender contiene una relación humana que trasciende el aula. Como comentábamos en el apartado sobre los educadores brasileños, la esfera educativa conecta con lo social, cultural.

73 Tanto el educador como el educando se encuentran en una clase social. A su vez tienen una biografía, una historia vital, familiar, etc. Parecidas o distintas entre sí. Por todo ello también existe una ideología en el aula. La dialéctica incluye posicionarnos en ese escenario.

74 Hay que apuntar aquí que la toma de postura también recae sobre el/la estudiante. Es su responsabilidad igualmente hacer patente su posición en el escenario político implícito en el acto pedagógico. Para ello debe haber una facilitación de la participación (pedagógica).

La interpretación freiriana de eso mismo no escinde lo real-educativo. Tomando la actividad prÁxica del aula como continuidad de lo que pasa fuera de ella.

Es el otro sentido de la relación teórico-prÁctica: esa estructura traspasa hacia lo que hay fuera del sal3n de clases⁷⁵.

De manera que el paso que Freire da para vincular la pol3tica con lo educativo tiene de facto la pol3tica dentro del aula, la dial3ctica opresor-oprimido, las condiciones materiales e hist3ricas de los sujetos situados en el acto pedag3gico. Pero ademÁs de esto la educaci3n al estar conectada con lo real, ya no es s3lo lo que ocurre pol3ticamente en el sal3n de clases, sino que hay una implicaci3n real con lo que acontece fuera⁷⁶.

El pensamiento de Freire no se queda en lo te3rico, pasa a lo prÁctico.

Empero –hay que aclararlo ya que Freire lo remarca permanentemente en sus textos– esto no es proselitismo pol3tico. Debe de entenderse que la acusaci3n de proselitismo viene porque Freire hace *expl3cita* esta uni3n necesaria entre lo pol3tico y lo educativo. Como hemos dicho, no hay educaci3n neutra, ni educaci3n que no tenga consecuencias en la sociedad. Toda educaci3n, aprendizaje, toda “asignatura”, “curr3culo”, lleva consigo una opci3n pol3tica. Puede ser cr3tica con el sistema o puede aprobarlo (en el caso conservador, autonombrado de forma inconsciente o ignorante, como netutro), debiendo contener en ella la acci3n ya que es una

75 Esto ciertamente es otro paralelismo de Freire con Fanon, ya que el de Martinica concibi3 la psiquiatr3a como imbricada en lo social. Para cambiar las afecciones psicol3gicas hay que cambiar las estructuras econ3mico-pol3ticas que oprimen (Fanon, 2011a: 159).

76 La medida o escala de la implicaci3n y alcance de esto es sin duda un punto de constante reflexi3n. Es decir, llegados aqu3 nos encontramos con los l3mites y posibilidades que hay que pensar en cada circunstancia. Dir3a Silvio Rodr3guez, ¿hasta d3nde debemos practicar las verdades? Aunque Freire siempre fue coherente con su radicalidad democrÁtica y opci3n por los oprimidos, hemos de hacer introspecci3n en qu3 es lo posible en nuestro propio espacio. Hacer en definitiva lo posible de hoy para lo imposible de mañana (Freire, 2001: 112). Lo cual remarca que no se pueda negar que haya un traspaso hacia lo pol3tico, que se encuentra en el sal3n de clases y desde ah3 hacia afuera de 3l.

relación entre personas, y de éstas con lo externo a esa práctica. Debajo de ello siempre habrá ideología.

- 3) En el tercer argumento según el cual se fecundan los campos de la educación y la política, comenzamos a ver la otra dirección de la intersección.

Ahora ya no observamos lo educativo desde lo político, sino que vamos en el otro sentido viendo lo político desde lo educativo. La política en sí, siendo actividad transformadora y organizadora de lo social (institucional), *como algo en donde se produce aprendizaje*. Aquí hay un salto cualitativo que hay que explicar.

El “salto” se encuentra en lo que grupos sociales, movimientos sociales, con voluntad de transformar, y que hayan *aprendido* y avanzado desde ahí a la acción. Por ejemplo, del asamblearismo al movimiento social y de éste al partido político. Ya no estamos en el terreno estricto del aula, pero sigue habiendo un aprendizaje⁷⁷. Sólo que ahora el paso no es de lo educativo a lo político sino que el sentido va de lo político hacia lo educativo.

Estamos en otro momento, el que Freire denomina como tránsito social, donde profundizando en lo real se hacen más conscientes las relaciones de poder y se abre el período de cambio⁷⁸.

Así, otra parte de esta argumentación que vincula los campos político y educativo, es el habernos establecido en otro punto de la cronología del proceso (el tránsito social). Hemos de comprender que ese momento social “intensifica” el aprendizaje (viendo lo político desde lo educativo). Vale decir, que el proceso de transformación se toma como una dinámica pedagógica.

⁷⁷ Paulo Freire reflexiona sobre las relaciones de praxis que ocurren durante el período de tránsito. Lo hace, como vemos, desde una perspectiva pedagógica. Anteriormente quien había pensado también de esta forma fue Antonio Gramsci (lo ha analizado Mayo (2008; 2013)). Freire toma contacto con la obra de Gramsci cuando ya había escrito hacia años *Pedagogía del oprimido*. Hay ciertamente un enfoque distinto en ambos autores, pero también coincidencias. Podemos remarcar algunos de estos paralelismos pero recordando nuestra acotación hasta 1970.

⁷⁸ Freire no va a describir tanto el todo del tránsito social, sino que va a equiparar la relación liderazgo-pueblo, con la de educador educando.

Se agudiza la percepción de la situación y el conocimiento de ella misma dado que –ahora sí– los opresores son desafiados, “tocados” por los oprimidos y empiezan a tambalearse las reglas del juego anterior, cuando no, a cambiarse directamente. O lo que Gramsci tiene en mente cuando habla de que en esta fase el “Estado” será igual a “gobierno” y “Estado” se identificará con “sociedad civil” (Gramsci, 2009: 215).

En este punto del tránsito se abre paso propiamente la pedagogía política. Es la política como pedagogía y no tanto la política de la pedagogía⁷⁹.

Es la política vista desde el cristal de lo pedagógico, donde se intensifica también o donde empieza propiamente la manera de organizarse los oprimidos en respuesta institucionalizada⁸⁰ contra la acción opresora. Es la organización social de los sujetos emergentes, donde se aprende en la práctica a hacerlo.

De manera que el proceso de transformación debe cambiar lo social a partir de una organización que responde desde la base (dialógicamente) a la acción antidialógica del opresor (donde se incardina la relación liderazgo revolucionario-pueblo o en Freire educador-educando).

Sobre esa organización desde la base recae el pensamiento político freiriano. Que es ver lo político desde lo pedagógico centrándonos no en describir el tránsito (ambición no factible aquí) sino en la relación de praxis pedagógica que existe en ese tránsito.

En conclusión: la política es también un proceso pedagógico de aprendizaje.

79 La política no es algo determinado ya que depende de la libertad del ser humano; las acciones libres no se sabe con predicción exacta su resultado (si bien hay una condición material a esta formalidad). De manera que la política es propiamente una experiencia en la que siempre se aprende.

80 La institución, tal como se define desde la política de la liberación (Dussel, 2009: 209 y ss.) es vista como una repetición de la praxis para que pueda darse el cambio de las condiciones de la sociedad. Si no hay acuerdo en un espacio y tiempo comunes, en una repetición de la práctica no es posible contrarrestar la institución injusta. Por ejemplo, la repetición de la asamblea y la organización de esta no es algo ya espontáneo ni natural, es institucional igualmente. Son las formas políticas que nacen desde la base.

4) La filosofía de la educación política paulofreiriana, como decimos, va a analizar ese proceso educativo que se da en las sociedades en tránsito. Toma a los sujetos sociales del cambio como educadores-educandos. Los organizadores, pedagogos, por un lado, y por otro los educandos que enseñan el camino. Sin esa reciprocidad según Freire no hay liderazgo revolucionario. La profundización en esa nueva dialéctica es el resto del presente apartado. Ahora bien, para llegar ahí tuvo que haber concientización⁸¹.

Lo cual hemos nombrado en la razón 3) –el paso hacia la acción política; también presente en lo educativo-político de 1) –la política en la educación; empero hay que matizar que la concientización es algo “relativamente” desplazado de la acción transformadora y del proceso pedagógico que ella implica en cierto momento. Porque es la toma de conciencia que lleva a esa acción (no mecánicamente, pero sí hay que pasar por ella). Ha ocurrido “antes”, ciertamente.

La concientización es necesaria para la acción política (aunque no suficiente dependiendo de los casos), y ella misma es política (ya que es praxis también), es la razón 4). Vamos a analizarla en todo un apartado separadamente porque debe ser tomada *in extenso* en el análisis de la obra de Paulo Freire.

La toma de conciencia y el cambio institucional generado por los oprimidos no se dan a un tiempo.

Si bien es cierto que se debe re-totalizar el conocimiento y la teoría durante la acción transformadora –tantas veces como sea necesario en la

81 La concientización no provoca directamente la transformación. Esto sería una interpretación simplista del caso. Freire llamaría a eso idealismo (1988: 40 y ss.). No se puede creer que la toma de conciencia lleva mecánicamente a la transformación. Hay que observar entonces los grados de compromiso, de coherencia. Ahora bien, sin toma de conciencia no hay transformación. La concientización es la condición necesaria pero no suficiente ya que en muchos casos hay concientización pero no transformación. Entran aquí las condiciones materiales y de libertad como dualidad misteriosa que compone el tránsito. Ahora bien, no existe el cambio producido por el sujeto social sin concientización, es condición necesaria.

historia de acciones y reacciones de la superación de la dialéctica opresor-oprimido, la razón 4) tiende por sí a ser otro proceso que será tratado como el correspondiente peso de la obra de Freire nos indica, en el apartado siguiente..

- 5) Otro argumento más que puede añadirse sucintamente a los cuatro anteriores explicita igualmente la relación de los planes de estudio educativos con la ideología política del grupo hegemónico. Es algo evidente que en el nivel institucional gubernativo se conforman los objetivos y temáticas que contienen los grados escolares; primaria, secundaria, universidad, etc.

Existe según Freire una estrecha vinculación entre el programa educativo del grupo gobernante y su programa político. La educación en este sentido es la base de la continuidad ideológica del grupo hegemónico.

Paulo Freire pensó en esto durante los ochenta y principios del noventa (Freire, 1982a, 1982b, 2001)⁸². Sus conclusiones sobre ello giran en torno a la propia concepción política que maneja. Si el acto pedagógico ha de ser dialógico, el contenido programático de esa educación ha de tener la misma forma.

Los planes de estudio del educador progresista (y grupo político progresista) han de construirse *con* el educando y sus condiciones sociales, históricas, de clase social. Lo pedagógico en este sentido está enraizado en lo cultural (así como argumentaba la Escuela Nueva) y comprende lo pedagógico como la facilitación de la emergencia de lo cultural.

Al ser construido de esta forma, el plan de estudios de un gobierno progresista permite que lo educativo sea fruto de la comunidad y contradecirá de este modo el plan de estudios que no tiene en cuenta el diálogo y se impone, tal y como hacen las fuerzas conservadoras.

En esta vinculación entre “plan de estudios” y “programa político” que tiene como eje la comunicación entre el partido político y la base social,

82 No analizamos en profundidad esa etapa pero sí hemos de nombrarla aquí.

hayamos otra conexión evidente entre los campos político y educativo. Siendo una diferencia fundamental y última el grado de aparición del sujeto educativo en su propia educación. Lo que distinguirá entre una educación progresista y otra que no lo es.

5.2.1 Los sujetos protagonistas de la filosofía política freiriana y sus relaciones con la enseñanza/aprendizaje

Por las razones anteriormente expuestas hay una coincidencia, solapamiento, entre los campos político y educativo. Existen otras razones más que el/la lector/a pueden añadir, pero aquí nos estamos refiriendo principalmente a la exposición de Freire en *Pedagogía del oprimido* (2008: 141 y ss.). Es cierto que vuelve a hablar del tema explícitamente cuando toma contacto en los 80 (más de una década después de su obra cumbre) con el PT en Brasil. Prueba de ello es el texto de 1982 llamado *El partido político como educador-educando*; o el del mismo año (Freire, 1982b) *Las virtudes del educador*, en las que menciona puntos de la temática. Empero, constatamos que Freire sigue siendo coherente con lo expuesto en *Pedagogía del oprimido*. A parte, es hasta donde la intención de este trabajo llega, hasta 1970.

Empero, textos así nos servirán para afinar en este lugar una definición de lo que por ahora está difuso. Los conceptos de educador y educando en esa fase de tránsito social. El tránsito social, lo vimos, es el contexto de Brasil a finales del 50 y principios del 60⁸³.

Teniendo en cuenta que no son iguales los procesos de transición en la historia, sí se puede hacer teoría sobre ellos y en esa inducción encontramos conceptos válidos para otros contextos.

83 Cuando surgen sujetos sociales, por ejemplo, contra la reconfiguración del poder por centralización y concentración de capitales. Cambio en los grupos hegemónicos dentro de la hegemonía: abriéndose posibilidades en los subalternos. Crisis en sentido gramsciano (Gramsci, 2009: 141).

Quede establecido que en el solapamiento de campos político-educativo en Freire hay algo en común esencial a los educadores-educandos en el proceso de tránsito: que ambos enseñan recíprocamente. Pero una vez asentado esto, hay que ver otras relaciones praxicas específicas de los dos sujetos sociales –actores de la transformación en el tránsito social.

Aclaremos igualmente, a riesgo de ser repetitivos, que Freire no se centra sobre el todo de ese tránsito social. Sólo nos paramos en las relaciones pedagógicas entre los sujetos protagonistas. Es ver lo político desde el cristal de lo pedagógico. No podemos analizar a Freire ni como etapista ni como no etapista en los procesos políticos. Ya que ese no es el tema aquí. Para Freire lo fundamental es centrarse en lo pedagógico de las sociedades en tránsito (Freire, 1959, 2008) –en esta parte suya de filosofía de la educación política.

Los sujetos sociales Freire los clasifica –comparativamente con lo educativo como estamos viendo– en dos grupos. Por un lado el liderazgo revolucionario que continúa la acción dialógica:

“liderazgo revolucionario de las masas oprimidas (...) que en todo el proceso busca su liberación, (...) [reconociendo] en la revolución el camino de superación verdadera de la contradicción en que se encuentran, como uno de los polos de la situación concreta de la opresión. Vale decir que se deben enrolar en el proceso con la conciencia cada vez más crítica de su papel de sujetos de transformación” (Freire, 2008: 144).

Y por otro lado el pueblo (educando) a quien Freire se refiere como masas populares, masas oprimidas. Hay que tener en cuenta que estos dos grupos están conformados a su vez por, por comunidades de comunidades. Tanto en un lado como en otro, y con relación entre sí, es la comunidad su estructura y el diálogo lo que canaliza una nueva forma de poder entre ellos y hace posible la relación horizontal (opuesta a la jerárquica, opresora).

5.2.1.1 Liderazgo revolucionario como educador/a

El/la educador/a-educando son las dos partes del acto pedagógico de tránsito. En la definición de ambos está incluida la relación entre sí. Y por tanto, las características que Freire destaca en sentido pedagógico político, como acto (actividad, movimiento) educativo. No es sólo delimitar lo que son, sino también lo que hacen.

Así, caracterizando el liderazgo revolucionario Freire hablaría de que:

- 1) Al tener un conocimiento profundo (formado así como veíamos en la relación Freire-Nicol y llamado episteme) el liderazgo revolucionario debe conocer cómo intervenir, cómo llegar a cambiar las instituciones para disolver la contradicción opresor-oprimido. Vale decir, su cometido es mediar (Dussel, 2007: 440) para que cambien las condiciones sociales y materiales.

Para Freire ese conocimiento ha de estar basado en la cultura del oprimido, fecundado en él. Pero sin olvidar que el liderazgo profundiza epistemológicamente en él. Freire da importancia a uno y a otro saber, poniéndolos en diálogo. En algunas ocasiones acentúa uno, y en otras otro. Sin olvidarse de ambas destaca en cada lugar oportuno las claves de uno u otro. Por ejemplo hablando desde la perspectiva del liderazgo revolucionario (la que ahora estamos describiendo) dice:

“Estoy absolutamente convencido de que si bien el educador progresista y revolucionario no puede alojarse en el sentido común y quedar satisfecho con eso en nombre del respeto a las masas populares, [aunque] tampoco puede olvidarse de que ese sentido común existe” (Freire, 1988: 42).

El liderazgo revolucionario debe hacer lo factible de acuerdo con la conciencia crítica popular pero una vez hecho esto educar para seguir dando pasos hacia adelante en la transformación del sistema.

Cuestión importante en la profundización del cambio en el sistema capitalista. Ya que el liderazgo revolucionario debe saber qué es lo factible (históricamente posible en Freire) y a partir de ahí, no perder de

vista lo utópico. Seguir enseñando conforme a la profundidad y posibilidades de su episteme.

Otra precaución en relación con el saber (episteme), que el liderazgo revolucionario debe tener en cuenta es que: si su función se compone de organizar la conciencia crítica, voluntad, o indignación para transformar las condiciones materiales de la sociedad, ese acto evita el espontaneísmo, la acción colectiva infructuosa. Ahora bien, la organización que corrija la espontaneidad, precavidamente, tampoco ha de caer en la manipulación (Freire, 1982b: 2 y ss.).

El objetivo de Freire es encontrar el justo medio organizativo para no dar el paso que de la organización pueda acabar en dominio. Esa es, de hecho, otra distinción entre el liderazgo revolucionario y la acción antidialógica de los opresores.

La tónica constante en la reflexión político-educativa de Freire, será siempre, evitar lo que hace formal y materialmente el opresor en la acción antidialógica. En la medida en que se haga lo contrario en política de lo que hacen los opresores (la casta) tendríamos un liderazgo revolucionario.

- 2) Ser ejemplo. La mejor manera de marcar una línea política revolucionaria es que la praxis esté en coherencia con la teoría. En el momento en que esto falla el liderazgo pierde su función.

La evolución interna de ese ejemplo discurre por parte del liderazgo revolucionario, pensando la práctica para mejorar la práctica (Freire, 1982b: 2-15). Lo que quiere decir que tanto la teoría como la práctica deben de apoyarse entre sí.

Poner énfasis sobre la ejemplaridad quiere decir que si existe una contradicción entre la teoría (el discurso) y la praxis, el contenido de la propuesta organizativa desaparece, y con ello la confianza que las masas tienen en el liderazgo revolucionario. Y esto mismo, como decimos, debe verse complementado con una reflexión sobre esa misma práctica, para mejorarla.

3) Facilitar la participación. Lo cual es clave en la pedagogía freiriana. El liderazgo revolucionario debe, como ahora veremos, estar apoyado en la lectura de la realidad que hace el pueblo (en este caso es la ideología tanto para Pinto como para Gramsci). Y su participación en lo social es lo que crea el programa del liderazgo revolucionario.

Empero si éste (estos/as) no dejan participar al pueblo, tal programa no puede llevarse a cabo, ni tampoco progresar. Por ello es necesario que el liderazgo revolucionario cree las instituciones para la participación. Freire *dixit*:

“En la praxis revolucionaria hay una unidad, en que el liderazgo – sin que esto signifique la disminución de su responsabilidad coordinadora y, en ciertos momentos, directora– no puede tener en las masas oprimidas el objeto de su acción [es decir, deben ser sujeto, participar].

De ahí que no sean posibles la manipulación, la sloganización, el “depósito”, la conducción, la prescripción, como constituyentes de la praxis revolucionaria. Precisamente porque éstas son de la dominadora.

Para dominar, el dominador no tiene otro camino sino negar a las masas populares la praxis verdadera. Negarles el derecho a decir su palabra, de pensar acertadamente” (Freire, 2008: 143).

La facilitación de la participación (que sería la esencia de lo pedagógico para Freire) se acomoda mejor cuanto más apegado esté el liderazgo a la masa. Por ello Freire habla de la distinción entre el “aquí” y el “ahora” de los educadores y los educandos. Cómo están exactamente correlacionados, en qué lugar y momento común, de encuentro o de distanciamiento.

Sin esa perspectiva común, no se podría pasar a otro “allí”, para eso no hay que perder de vista en dónde se encuentra el educador y el educando y en qué relación se hallan el/la, uno/una con respecto al otro/a. Esto significa respetar y comprender el saber de los oprimidos, estar situados con ellos y observar ese proceso de distanciamiento o

acercamiento. A partir de esa orientación, de ese conocimiento mutuo, debe surgir la organización y la facilitación de la participación.

5.2.1.2 El sujeto transformador: educando-pueblo

Pasamos ahora a la caracterización de la propuesta pedagógica respecto al sujeto de transformación social que Freire denomina como pueblo, masas oprimidas, masas populares. En la relación de aprendizaje que se da en las sociedades en tránsito.

El surgimiento del sujeto político colectivo no es algo determinado. No se puede decir que bajo ciertas condiciones éste emerja necesariamente. Sin embargo, el hecho es que existen malestares sociales identificables que son causa de movimientos sociales. Hay condiciones en las que aparece el sujeto de transformación pero esto no quiere decir que sea un fenómeno predecible, como decimos, determinado. Parece ser que las “causas” pueden ser aclaradas siempre a posteriori. Es difícil que el grupo hegemónico o el sujeto social las vaticine a priori.

Empero, el panorama del sistema capitalista, en su radio de acción nacional y trasnacional, parece estar reproduciendo una tónica que observamos en las condiciones materiales de producción y en los medios de extensión de su ideología⁸⁴.

Nos parece que las etapas de transición sociales están marcadas por la reconfiguración de diversas hegemonías dentro de la estructura dominante del capital, y la politización de esos cambios. Es decir, que las acciones de los propios opresores en lucha por el poder, conlleva acontecimientos (por ejemplo el terrorismo) que son a su vez manipulados y politizados ¿Esto quiere decir que los

84 Aunque estén pasando a tener menos impacto por el contrapeso reticular de internet.

sujetos de transformación social sean simplemente manipulados en su ideología siguiendo los grupos hegemónicos emergentes dentro de la misma dominación?

Como hemos dicho anteriormente, la política lleva consigo la libertad y por tanto siempre la oportunidad de disolver la dialéctica opresor-oprimido, presente en la praxis social de nuestros días. Freire llamaría a esto una posibilidad de reforma (palabra de la cual dice, no hay que tenerle miedo (Freire, 1988: 44 y ss.)) del sistema en donde cada sujeto social tiene protagonismo.

Con esto, el cuadro común de las distintas sociedades en tránsito, en la actualidad, parece ser una continua reconfiguración de la hegemonía (arriba) que abre posibilidades a las masas populares (abajo)⁸⁵. Ahora bien, si hemos dicho lo que el educador puede enseñar al educando en el proceso social de tránsito, caracterizamos ahora lo que el educando enseña al educador, ya que esta sería su principal función.

Que la política sea pedagogía para Freire significa en el fondo que el educando educa. Esto lo tenemos que subrayar una y otra vez hasta el cansancio ya que matiza un aspecto que Gramsci no vio tanto. Es comúnmente aceptado que el proceso de tránsito es también intensificación del aprendizaje por toda la sociedad. Sin embargo Freire es verdaderamente revolucionario al substancializar lo político como la importancia de lo que el educando enseña. De ahí que el liderazgo revolucionario siempre esté anclado con ellos y ellas y de este modo pueda cumplir coherentemente su función. Gramsci se centra en que el Estado y el grupo que pretende la hegemonía enseñan a la masa, sin embargo, Freire complementa esto (no lo niega pero sí añade el contrapeso revolucionario con la enseñanza del educando).

Por esto la política es enseñanza para Freire. Es cierto que en el tránsito todos aprenden, pero si el liderazgo es verdaderamente revolucionario, de lo que

85 Algo no muy distinto de lo que aclaran las conclusiones de la teoría de la dependencia en su vertiente de "Dependencia asociada" (Bresser-Pereira, 2005).

debe aprender es del oprimido, y servirle a él. De lo contrario será dominio, caerá en la acción antidialógica. Es la pedagogía del oprimido, de él y de ella.

Por tanto la caracterización del educando, en Friere, es lo que él y ella nos enseña:

- 1) El sujeto de transformación social enseña que la acción que produce el cambio político, económico, etc. es necesariamente comunitaria.

Nadie libera a nadie, nadie se libera solo, los seres humanos se liberan en comunidad, en comunión.

No puede ser individual. Como decíamos ni siquiera el liderazgo revolucionario es individual, es un grupo. Además estos median y se enfrentan con el grupo dominador. Pero el verdadero cambio social, es de toda la comunidad. Lo comunitario es lo que enseña y en comunidad es como los/las oprimidos/as se liberan.

Si la principal y esencial característica de la pedagogía freiriana es que el educando enseña, la condición necesaria para que esto se produzca es que el aprendizaje sea comunitario. De comunidad de comunidades. Es en comunidad como se aprende y en comunidad como nos liberamos.

Los educandos siempre darán ejemplo de ello a los educadores. Y el educador ha de aprender a integrarse en esa comunidad (siguiendo el ejemplo comunitario) para estar *con* ellos y no *para* ellos.

Esta clave comunitaria para la liberación no quiere decir que el individuo, la persona, sea disuelta en la comunidad. Es precisamente lo contrario. La comunidad nos permite ser lo que somos, en ella no se anulan nuestras capacidades sino que se amplifican siempre que la colaboración sea en beneficio de la misma comunidad que nos permite ser lo que somos (tal y como vimos en la crítica a las competencias en educación).

- 2) El oprimido enseña a distinguir entre lo justo y lo injusto. Él no es quien domina, de manera que está libre del interés que tiene el opresor de manipular, de engañar. Por ello percibe la realidad acerca de qué es lo justo. El dominador no recibe sobre él mismo la opresión (los recortes, el salario que no es digno, la guerra de agresión, etc.) luego el oprimido está en

contacto con la realidad (la realidad de la realidad que dirían los zapatistas) de manera más directa y esto le lleva a saber en mejor medida qué es lo justo (lo cual no estaría en un *topos uranus* como dice Platón, sino en la realidad).

Al ser quien recibe la injusticia, puede decir qué es lo contrario a ella. Qué hay que cambiar exactamente. La desigualdad en igualdad, la exclusión en la inclusión, etc.

El opresor no está en esa realidad de manera que desconectado de ella la ignora (o quiere ignorarla como la educación que se autodenomina neutra). Pierde así el límite de la distinción entre lo justo y lo injusto. No sabe qué es qué. Siendo el revulsivo del oprimido estar armado del saber de lo que es la justicia. Mientras el opresor no experimenta su propio dominio y por tanto no sabe lo que es injusto.

“En el fondo, la (...) denuncia que hacen los dominadores es una denuncia de quien los denuncia y a su propia orden, vistos siempre por ellos como “subversivos” y “revoltosos”. Por otro lado, ¿qué anuncio pueden hacer los dominadores a no ser, como máximo, el de la “mudanza en la continuidad”?

Por todo eso, no puede un partido de los dominadores estar jamás con las masas populares” (Freire, 1982a: 2 y ss.)⁸⁶.

3) Conformar así el programa político (y en su misma forma el educativo).

La comunidad es la forma (en cuanto al proceso de diálogo) y la materia (en cuanto al criterio ético; medios de producción; corporalidad) donde reside el poder. Hasta tal punto que Gramsci dice que “las “creencias populares” o las creencias del tipo de las creencias populares tienen la validez de las fuerzas materiales” (Gramsci, 2009: 120).

Lo cual quiere decir que la cantidad y la cualidad comunitaria conforma el programa político del liderazgo revolucionario. Sería para Freire

86 Observamos como Freire en 1982 tiene resabios de lo que había pensado en 1959, al hablar de los mismos términos políticos y también de conceptos parecidos como el de *mudanza frente a tránsito*.

el contenido programático educativo⁸⁷ del solapamiento de los campos educativo y político. Dentro de un horizonte histórico y cultural.

En esa situación Freire (2008: 96 y ss.) compara el cuerpo de lo educativo con el diálogo del liderazgo revolucionario con el pueblo mediatizados por el mundo. La disposición al diálogo en ambas partes es esencial, sin embargo el problema como venimos indicando es que:

“Lamentablemente en el “cuento” de la verticalidad de la programación, “cuento” de la concepción “bancaria”, caen muchas veces los liderazgos revolucionarios, en su empeño de obtener la adhesión del pueblo a la acción revolucionaria.

Se acercan a las masas campesinas o urbanas con proyectos que pueden corresponder a su visión del mundo, pero no necesariamente a la del pueblo” (Freire, 2008: 98).

De manera que para Freire es en el diálogo con el pueblo de donde se construye el programa político. Incidiendo en la memoria histórica de la situación pedagógica y lo utópico para ir andando hacia ello.

Si volvemos a dar otra lectura a los intelectuales del ISEB, Pinto, Jaguaribe, etc. Constatamos cómo para ellos lo que “debía ser” la ideología del gobierno brasileño es similar a lo que Freire está hablando aquí. En ese contexto no sólo se dio un giro de la teoría hacia lo real (Ramos, 1959), sino también la unión entre las estructuras políticas y el contenido programático que el pueblo planteaba. Es el tema del texto de Pinto *Ideología y desenvolvimiento nacional*. Que como demostramos en su lugar, al igual que los otros intelectuales del ISEB, están presentes en Freire. Dice Pinto:

“En el momento en que se delinea claramente en su espíritu la representación de cierto hecho o situación, con la conciencia de las

87 Cabe decir que Freire criticará siempre a las fuerzas progresistas, de izquierda, por querer parecerse en sus planes educativos a la derecha en cuanto a lo que definición del programa educativo se refiere. La izquierda teme en su elaboración de las políticas educativas dar el peso correspondiente a la participación estudiantil, a su expresión democrática. Por eso es timorata a la hora de proponer planes de estudios y cae en la contradicción de una educación trazada así como lo hace la derecha. Definiendo desde arriba y no horizontalmente su contenido (Freire, 2001).

determinaciones de ella [conciencia crítica] y la perspectiva de las consecuencias, pasa necesariamente a actuar en función de tal representación. De este modo, la idea deja de ser tenida como dato abstracto, para ser considerada como realidad eminentemente social” (Pinto 1956: 19).

“La ideología del desarrollo tiene que proceder de esa conciencia de las masas” (Pinto, 1956: 34).

Sin embargo, en este bloque ideológico social Freire rompe con el mecanicismo en sus reflexiones posteriores. La concientización de las determinaciones de la conciencia plasma la ideología popular, pero de ello no se sigue mecánicamente una acción transformadora. Despertar de ese “sueño concientizador” nos pone en lo real, en su libre y caótico escenario allende a la materialidad contenida en su ser.

Independientemente de esto, del pueblo y de su ideología, ha de sacar el liderazgo revolucionario el programa político.

En la caracterización de la relación pedagógica en sociedades en tránsito que acabamos de ver se contrarrestan los dos tipos de dominio que veíamos en que se resumía la dialéctica opresor-oprimido: la falta de diálogo y la objetualización.

Por un lado la horizontalización de las relaciones a partir de la relación dialógica no sólo contrarresta lo que el dominador hace sino que en la práctica, ya es un tipo de organización transformadora del sistema (como veíamos en la razón 2) de la política en el aula).

Mientras el liderazgo revolucionario se mantenga anclado en el pueblo habrá también una comunidad organizada. Y con ello se combatirá la objetualización capitalista ya que se humaniza la comunidad en el diálogo dentro de ella. La revolución será la subjetivización de lo objetualizado. El liderazgo revolucionario *con* los oprimidos y el diálogo en comunidad se humanizan en dirección hacia la acción transformadora, como la antípoda de la acción antidialógica del opresor.

La horizontalidad permea –tal y como hemos intentado demostrar hasta aquí– el proceso político en Freire. Y como esa dinámica también es educativa la

concientización tendrá una praxis parecida. De esta manera, ahora sí, podemos enfocarnos en la *toma de conciencia* como proceso. Analizándola a partir de los textos de Freire, pero sin olvidar que esta misma es praxis.

5.3 Concientización: toma de conciencia; reflexión epistemológica y transformación

5.3.1 El enfoque particular para abordar el término de concientización

La concientización en Freire es sin duda uno de los temas centrales de toda su obra. Ha ocupado buena parte de la bibliografía sobre él y sigue siendo una cuestión de referencia en el pensamiento paulofreiriano. Debemos mostrarnos cautos a la hora de abordar una temática tan amplia y tomar tierra sobre lo que se ha avanzado en nuestra investigación. Es decir, apoyarnos en las líneas epistemológicas y políticas expuestas hasta ahora para a partir de ellas y de las fuentes comentadoras de Freire acotar el enfoque particular propuesto aquí. Y decimos “particular” ya que ante la cumbre del planteamiento freiriano, la concientización, si tenemos una intención factible, hemos de relacionar el magno volumen de información con los puntos propuestos anteriormente y con nuestra perspectiva. De otra forma el tema sería inabarcable.

Las dos líneas que hemos avanzado que tienen puntos en común con la concientización son por un lado el concepto de episteme elaborado en la relación Freire-Nicol y por otro, la vinculación de este término con la praxis, la política. La concientización en nuestro enfoque particular trenza esos dos hilos propuestos que explicaban las obras de Freire *¿Extensión o comunicación?* (1967) Y *Pedagogía del oprimido* (1968).

Si bien la configuración de la episteme (el “dato”) se producía en la coincidencia entre la comunidad (*demonstratio*) y la razón de la cosa, ahora hemos de articular esa finalidad con el proceso comunitario para alcanzarla. Camino en el que como hemos visto, hay una relación de praxis, política, entre los y las

protagonistas (una pedagogía del oprimido). En el entrecruce de la epistemología y la política se encuentra nuestro enfoque acerca de la concientización.

La concientización como toma de conciencia es por tanto un proceso epistemológico y político. Construcción del conocimiento colectivamente donde hay ya una relación de praxis (política). Al analizar el conjunto las partes parecen separarse. Por eso tratamos la concepción de la concientización aparte, sin embargo en la práctica lo epistemológico y lo político van a la par.

El apartado ahora se dirige hacia cuatro puntos. El primero relacionará brevemente las preguntas de la epistemología como disciplina con la propuesta freiriana. Luego haremos una definición básica de concientización lo más ajustada posible a lo que Freire estableció, para sobre esa base recrear ciertos aspectos en analogía con nuestra circunstancia. Finalmente explicaremos por qué la propuesta de Freire nos parece contrarrestar la objetualización que se da en la contradicción opresor-oprimido.

5.3.2 La concientización como epistemología

Conviene aclarar hasta aquí de nuevo, “el porqué” se habla de epistemología en el título del apartado. Es así ya que estamos respondiendo a preguntas sobre el conocimiento en sí (el antecedente fue la relación entre Freire y Nicol, lo que nos preparó el terreno). Sobre el método y la vuelta del mismo método sobre sí. Pero con la gran diferencia con respecto a otras epistemologías de que estamos centrándonos en un método en particular, el freiriano, que tiene unas características que lo distinguen.

La epistemología, como parte de la filosofía, incluye en su interior múltiples preguntas. Muchos autores y autoras que la han trabajado a fondo siguieron maneras distintas de cuestionar para elaborarla. Dando lugar a que esa rama de la filosofía contenga en su interior un conjunto de dudas, las cuales apuntan hacia el qué sabemos y cómo lo sabemos. Su cuestionar resuena en el acercamiento al conocimiento y a la reflexión sobre él.

La propia palabra episteme, nos lleva a la tradición griega, pues la etimología del término es *ἐπιστήμη*, que significa conocimiento, ciencia, saber. En su acepción común hoy, es traducida en ocasiones como ciencia de la ciencia (Calzada, Moulines, 1999), envolviendo dentro de ella el problema del conocimiento. ¿Qué es el saber? ¿Qué es el conocimiento? ¿Cuándo podemos afirmar que sabemos algo?

Fueron preguntas que inquietaron por ejemplo a Platón en el Teeteto (202 b-c), cuando se disputa en qué momento estamos ante una proposición que conocemos. Obra que se encuadra en el contexto político griego, donde a partir del antecedente socrático tuvo protagonismo la pregunta por la esencia (definiciones de lo humano, justo, bello, etc.) y sobre estas, conocer acerca de las cuestiones de la *polis*, del gobierno y el trato sólo entre ciudadanos (ya que excluidos quedaban los esclavos).

En el terreno de la episteme platónica, él respondería que estamos ante una proposición que conocemos cuando es creencia (adecuación a un ideal-natural ya que no es el idealismo hegeliano), verdadera y justificada. Esta problemática, tal y como la formuló Platón, sigue teniendo vigor en nuestros días por ejemplo hasta el comentario de Gettier (1963) a la definición de aquel.

Caso que ponemos, como justificación de nuestra afirmación de que la epistemología tiene en su interior preguntas en relación con el conocimiento, las cuales siguen estando vivas en la actualidad aunque que se trabajan desde hace siglos.

Otro referente que estudió el problema del conocimiento en profundidad fue Immanuel Kant. Quien elaboró una epistemología justificando en última instancia la ciencia moderna. Una de las preguntas fundamentales del filósofo alemán es ¿Qué puedo conocer? Y su respuesta a ésta, la *Crítica de la razón pura*, entra a formar parte de la Teoría del conocimiento tal y como se estudia hoy. El contexto de Kant, que remite a la obra newtoniana, se conforma como pleno apogeo de la razón que puede ser interpretada como instrumental, necesaria para el desarrollo de una técnica que acompañaba a las condiciones materiales del capitalismo (la extensión

de un mercado mundial colonial (Smith, 1944)) y a la consolidación de una burguesía frente a los poderes reales y eclesiásticos.

La obra de Kant, en este campo, tiene un eco igualmente inmenso como la de Platón, estudiándose todavía hoy en una abrumadora cantidad de trabajos sobre el tema. Así pues el giro copernicano kantiano tuvo su importancia en la recreación de sus ideas en las vertientes continental y analítica de la filosofía, escuelas que desde el lenguaje o la tradición especulativa trabajarán el legado de Kant. Ejemplo de ello es el Círculo de Viena con sus representantes Ayer y Carnap (Carus, 2007).

Parte de la producción universitaria en filosofía, actualmente, sigue profundizando esos autores. Que se traen a estas líneas no para hacer una exposición de ellos mismos sino para afirmar una característica que la epistemología de Paulo Freire tiene de diferente con respecto a ellas. Y es que, mientras Platón y Kant concibieron las preguntas del conocimiento teóricamente (esencia o sujeto trascendental), Freire empareja lo teórico con lo práctico a la hora de construir el conocimiento en comunidad. Esto sería lo primero que hay que decir sobre la teoría del conocimiento freiriana. La acción, tanto para Platón como para Kant, caían sobre el campo político, ético, sin embargo, la propuesta del brasileño es incluirla en la elaboración de las cuestiones sobre cómo conocemos. Por un lado, porque el proceso de conocer es práctico y por otro, porque el saber desemboca en la praxis. Cuestiones presentes en Platón o Kant pero no tratadas inmanentemente a la epistemología. La episteme para Freire también es el proceso (político) práctico. El saber no va antes que el hacer, sino al mismo tiempo, o dicho de otro modo "*ação e reflexão se dão simultaneamente*" (Freire, 2008: 146). Y lo metateórico de ese hacer y conocer, para Freire, sigue siendo práctico. Sin que haya por tanto ningún exilio cósmico desde donde preguntar y conocer sobre el objeto.

Sería importante empezar por las diferencias de Freire frente a la tradición epistemológica europea, pero eso da lugar a una ambición que no pretendemos cumplir aquí. Nuestra intención es más bien destacar lo diferencial de Paulo Freire y con ello explicar el proceso de concientización como epistemología. Introduciendo el *hacer* en la actividad cognitiva. Y no sólo el hacer comprendido como actividad del

sujeto sobre su entorno, sino también como praxis en la misma práctica de construcción del conocimiento.

En este punto, otro matiz respecto a la particularidad de la teoría-acción epistemológica freiriana es el planteamiento de otras preguntas ¿quién o quienes realizan la práctica? ¿Quién o quienes conocen y qué hacen con ese conocimiento? ¿Para qué y en contra de qué? Así, Freire saca a la luz las dimensiones históricas, políticas y reales que dejan fuera (quizá deliberadamente) las preguntas de cómo y qué conocemos en su sentido “meramente teórico”.

En esta dirección se hablaría para Freire, más bien de una epistemología comunitaria. Una metodología realizada por los sujetos *en comunidad*. Desmarcándose con ello, de nuevo, de múltiples planteamientos anteriores. De hecho, incluso de aquella dicotomía sujeto-objeto. Ya que sería comunidad-objeto (así como vimos también en la influencia de la epistemología de Nicol en Freire).

La concientización en Freire está anclada en el proceso real-educativo, político. Las preguntas de qué conocer, cómo se encuentran en la estructura de la concientización como praxis. Pero es una epistemología pensada diferente al ubicarse en la dinámica cotidiana del aula. Del aula, y si se da un paso más allá, de la política de base. Tal y como vimos en el proceso de pedagogía política.

5.3.3 Definición base de concientización

Si queremos estar cerca del planteamiento freiriano no nos podemos reducir a una explicación de lo que Freire meramente dijo. Hemos de traerlo a nuestra realidad. Esa recreación, sigue el método freiriano (es parte intrínseca) y la llevamos a cabo aquí continuando lo que Paulo Freire afirmó sobre la toma de conciencia. No seríamos freirianos si repitiéramos a Freire. Sin embargo, tampoco queremos dar nuestro punto de vista sin antes resumir la concepción de nuestro autor.

En este punto vamos a hacer una “definición base” de concientización para una vez establecida, poder recrearla hacia los aspectos que creemos conectan más con la actualidad. Esa es nuestra intención aquí.

La concientización es la toma de conciencia de la realidad social, económica y política en comunidad. Freire se refería a esto como la lectura de la realidad (Freire, 2006c: 5-14). Donde nuestro saber y hacer con el mundo vienen antes que el conocimiento elaborado sobre él. Construir ese conocimiento comunitariamente es la concientización. Que en todo caso es crítica ya que surge por el hacer conscientes, en diálogo, las condiciones del sistema que oprimen a la comunidad.

Las fases de la concientización, ajustándonos lo más posible a los textos de Freire (1967a; 1968f; 1970b, 2008), serían:

1. Universo temático.
2. Palabra generadora.
3. Decodificación.
4. Toma de distancia del conocimiento.

Estos cuatro pasos son los que Freire daba en los círculos culturales de Brasil. Luego tal método fue cambiando, recreándose en la propia experiencia y proceso de Freire (1988). De tal modo que incluso a partir del 72 dice dejar de utilizar la palabra concientización. Lo que queremos dejar claro es que el concepto no es algo fijo en Freire, ya que debía siempre ser adaptado a la realidad, tal y como nosotros también haremos una vez establecida esta definición base. La concientización es algo que va en cada proceso de manera particular, perteneciente a cada espacio y momento histórico⁸⁸. Nosotros enumeramos esos pasos como marco de referencia, para poder hacernos un esquema del cual luego tomaremos lo que a nuestro contexto se adecúe.

Así, el *Universo temático*, por un lado, es la realidad significativa apegada al alfabeto (Hernández, 2008). Poniendo un ejemplo ilustrativo de ello, podemos pensar en el alfabeto chino, que incluye toda una simbolización cultural. Este ejemplo nos hace entender que el habla y la escritura están arraigadas en un mundo de significado, en el cual, todo es aprendizaje o puede ser considerado como tal. El

⁸⁸ El conocimiento para Freire no es algo estático (conservador) sino dinámico y cambiante, acorde con la realidad histórica.

universo temático es esa cultura que se relaciona con la escritura y el lenguaje. Y del cual se extrae una parte que tiene el rol de símbolo (palabra generadora) orientado hacia lo crítico.

Organizando el contenido del aprendizaje en base al universo temático el/la educador/a propone herramientas para facilitar la comprensión crítica de tal universo. Contando pues, esencialmente, con la cultura del oprimido/a, que como veíamos en la política implícita crea el contenido programático de la educación.

El segundo punto, la *Palabra generadora*, es parte del universo temático, que apunta simbólicamente al problema social concreto. Si hay vinculación entre el alfabeto y mundo, también lo hay entre palabra y mundo. Por ejemplo la palabra *tijolo* (ladrillo) era la que utilizaba Freire en el contexto de la lucha obrera en la rama productiva de la construcción. Esta palabra se convertía en símbolo teniendo densidad de significado. La genialidad de Freire fue proponer lo simbólico de la palabra unido a su descomposición en sílabas para formar una combinatoria y creación de más palabras, frases y textos a partir de ella. Al mismo tiempo la palabra generadora es símbolo a través del cual se da una decodificación. O dicho de otro modo, la palabra puede ser también imagen (de hecho Freire lo hacía así, vinculaba imagen y palabra) música, poema, cine, teatro, etc. Es el elemento cultural liberador. Que le da al arte en general (y a la expresión humana de lirismo) un poder transformador en cuanto es un canal para reunir significado.

Sobre ese símbolo, se da el tercer elemento de la concientización: la decodificación. La decodificación, el reflejo en el otro y la otra de lo que no vemos individualmente, –y lo que genera propiamente la conciencia de la situación política– se sitúa en común a las conciencias en comunidad, haciendo emerger la conciencia crítica desde el diálogo. Es dar significado crítico al problema que estaba codificado. Ir a las causas y razones, profundizar, problematizar. En definitiva, investigar para decodificar y comprender la problemática.

Finalmente, en el cuarto paso, se hablaría de una *toma* de distancia para poder *tomar* conciencia del proceso de conocimiento y dimensionar el objeto

problemático de conocimiento en la práctica. Distanciamiento que se produce igualmente por el diálogo, el cual ayuda a situar el objeto adecuadamente.

Queríamos aquí ofrecer una primera definición breve de concientización para luego en base a ella, retomar los aspectos más destacables desde nuestra perspectiva. Vale decir, es una definición base sobre la cual pensar y recrear hacia nuestra realidad.

5.3.4 Concientización como de-codificación y epistemología

Para completar ese esquema que acabamos de hacer de la concientización nos centramos en dos partes de la definición más apegadas a nuestro contexto. En el cual la toma de conciencia como de-codificación sigue estando presente. La decodificación es fundamental para el consenso y de éste pasar a la transformación política. También es dinámica que configura el acceso a las problemáticas sociales en su dimensión tal y como se ven desde el movimiento social (trenzados el plano político y el epistemológico).

Sobre la decodificación Freire afirma:

“Es el objeto de conocimiento que, mediatizando al educador y al educando, se da en su desvelamiento (...) Al descodificar la codificación, con la participación del educador (...) [los educandos] analizan su realidad y expresan, en su discurso, los niveles de percepción de sí mismos en sus relaciones con la objetividad. Revelan los condicionamientos ideológicos a los cuales estaban sometidos en su experiencia en la “cultura del silencio” en las estructuras del latifundio” (Freire, 1968a: 2-3).

El código y la descodificación, forman partes fundamentales del método epistemológico freiriano. Las combinaciones de canales, ruidos y desenciptamiento de la realidad hasta el encuentro mutuo donde la palabra se convierta en “palabra verdadera” (Freire, 2007), es decir, palabra que acompaña a la acción con compromiso y programación. Vale decir, la descodificación propuesta por los grupos organizadores a través de imágenes, metáforas, símbolos, aproximativos a la

situación real compartida. Todo ello sería el esfuerzo de una propuesta de entendimiento común. La coincidencia en el entendimiento mutuo, y a raíz de ella la acción comunitaria concientizada⁸⁹.

Descodificar es preguntar ¿qué es esto? La problemática codificada. Y responder *en comunidad* retotalizando su sentido. Lo codificado está sin saber la comunidad cuales son las causas de la opresión. Es entonces cuando el método de concientización freiriano, propone un objeto ayudando a descryptar cuestiones cotidianas del grupo. Estas imágenes son símbolos para la realización de la decodificación, que será hecha con base a lo real. Las imágenes o los elementos culturales (realidad codificada) a partir de los cuales se reflexiona, son la puerta por donde entrar a lo *común* del colectivo.

El grupo regulativo (organizador), toma nota de lo que los sujetos proponen como el centro de la preocupación social (lo real camuflado bajo la imagen, decodificado, pero todavía en cierto modo inconsciente) y que será tratado como tema de elaboración para las sucesivas reuniones⁹⁰.

A partir de esa elaboración se llega a un código o lenguaje común que hace de las propuestas assemblearias una palabra verdadera en el sentido de compromiso colectivo. Esto es así ya que existe un código común, digamos, un hermanamiento – producido por la emergencia de la conciencia crítica en comunidad–. La decodificación a partir de un objeto que medie, conecte, bajo la observación participante del grupo regulador, lo codificado comunitariamente con lo real (Freire propone imágenes, pero pueden ser canciones, películas, etc. esto podría

89 Pensemos en la palabra “casta” de Gramsci (2009: 191), la cual puede llegar a contener una carga de significación mayor que otras. La palabra “casta” ha cobrado ese papel simbólico en el proceso de formación del partido político “Podemos”.

90 Los grupos orientadores en realidad, ponen distancia entre el objeto-sujetos (o sujetos - sujetos) ubicándose desde una perspectiva menos implicativa y por tanto mejor situada a la hora de poder definir las coordenadas de donde se encuentra el grupo en su totalidad (sin perder su relación con el grupo, el aquí y el allí). Pero a la vez, el grupo de grupos colabora en esa definición. Lo importante en cualquier caso es que los sujetos en su conjunto participen dando cada uno su aportación al colectivo. Esto ya de por sí es destruir la jerarquía de la acción antidialógica (praxis) y por tanto contribuir en la política a una acción transformadora concientizada.

reinventarse y ver qué sería lo más propio para la decodificación en su contexto). El esquema metodológico podría ser el siguiente:

Codificación – Imagen – Descodificación: Tomar conciencia de las condiciones (crítica) tendiendo hacia el compromiso y acción. La lectura de la totalidad del problema.

Tal proceso, tiene como objetivo conocer, pero ese conocimiento no se puede desvincular de la acción, es más bien llegar a un acuerdo a largo plazo sobre lo que se tiene en claro y sobre lo que se quiere hacer. En definitiva, una definición de objetivos y modos de llevarlos a cabo, como en la política.

“Es la posición de compromiso que se da después del conocimiento que buscábamos, y que resulta del hecho de que el conocimiento es un proceso que implica acción-reflexión del ser humano en el mundo” (Freire, 1970d: 4).

El ejemplo de imágenes o canciones, dibujos y demás creaciones (aspecto creativo del ser humano), son una manera de hacer, en un círculo cultural⁹¹. En este caso, donde ponemos énfasis del método epistemológico es en el estado colectivo de código común. Que bien observamos en los movimientos asamblearios pero que debe ser profundizado. Sin un código común, o sin un estado de conciencia compartido, no se puede dar una acción de peso para transformar lo social⁹². Y

91 Es el factor cultural, esencial en el proceso liberador: música, pintura, poesía, filosofía, escultura, cine, etc. Es la cultura de los oprimidos. La importancia del arte como desocultamiento de la vida. No exactamente en el decir de Heidegger en el *Origen de la obra de arte*, como desocultamiento de la “verdad”.

92 Habría que estudiar, igualmente, qué es lo que hace que entre las relaciones de conciencia exista todo un ruido, un código entre ellas que no permita que haya unión, pero ese no es nuestro objetivo ahora aunque está claro que refiere al papel de los medios de comunicación en nuestra sociedad.

menos aún, una acción organizada para la transformación social. Para ello, en la metodología freiriana se seguirán los pasos que vamos analizando.

Una vez que se consigue actuar conforme a un código común ¿Cómo desplazarse más hacia una ampliación de la concientización empezada con la decodificación? Según Freire, en síntesis, se haría *tomando distancia (comunitaria, de todo el grupo) sobre todo el proceso cognitivo anterior*. En este lugar, el corazón de la metodología epistemológica de Freire es *distanciarse del objeto y, acorde con el propio movimiento de las conciencias sobre sí*, modificar el proceso según las conclusiones que se saquen de esa nueva toma de perspectiva. Para Freire, el funcionamiento de la metodología es el funcionamiento de las conciencias:

“La conciencia reflexiva caracteriza al ser humano como animal no sólo capaz de saber sino también capaz de saber que sabe. De manera que cuando su conciencia emerge lo hace como “intencionalidad” y no como un recipiente a ser llenado” (Freire, 1970d: 5).

Es decir, el ser humano nunca tiene su conciencia “vacía”. Siempre hay un contenido en ella. Lo que quiere decir que hay un continente y un contenido y ese contenido siempre tiene algo hacia lo que “debe” actuar. Siendo a su vez praxis, el contenido se transforma en intencional, ético, en un para qué⁹³. Así:

“Colocar este mundo humano como problema para los hombres significa proponerles que “admiren”, críticamente, en una opción totalizada, su acción y la de los otros sobre el mundo. Significa “re-ad-mirar-la” a través de la “admiración” de la “admiración” anterior, que puede haber sido hecha o realizada de forma ingenua, no totalizada.

De esta manera, en la “admiración” del mundo “admirado” los hombres forman el conocimiento de como estaban conociendo [*epistemología*], y así conocen la necesidad de conocer mejor.

93 Comprendiendo esto vemos el absurdo de una educación que quiera “llenar” las conciencias (bancaria). La conciencia humana siempre tiene un contenido y una intención hacia él.

Ahí reside toda la fuerza de la educación que se constituye en situación gnoseológica” (Freire, 1983: 57).

De todo ello en síntesis sacamos la siguiente conclusión:

Metodología = (símil a) Conciencias (“*nosotros pensamos*”) y sus pliegues para hallar la totalidad (e intencionalidad).

Nadie libera a nadie, nadie se libera sólo, la liberación se da en una concientización colectiva. Al mismo tiempo, el grado de conciencia y saber, será el grado de acción o compromiso. Y repetimos, para esa concientización, hemos de ver el objeto en su totalidad, con sus características históricas, políticas, económicas. Así, la toma de distancia, como veíamos en el desafío, es una manera de abrirse a la opción de la transformación⁹⁴. Y después de ello, a la práctica de nuevo, pues de ella se vuelve a aprender. Otro motivo más para considerarla como proceso de aprendizaje. O para plantear la política como concientización dialógica. En la práctica se vuelve a tomar distancia.

“De esta forma, la percepción distorsionada de la realidad, en este “antes” del cambio estructural, puede ser cambiada, en la medida en que el “hoy en el cual se está verificando el antagonismo entre cambio y estabilidad ya es en sí un desafío que pone en prueba la percepción misma de la realidad”” (Freire, 1968g: 20-21).

Para corregir en algún sentido la acción que no obtuvo la finalidad política que se propuso, en Freire lo crucial sería volver sobre la totalidad de la reflexión. Y

94 La toma de distancia, además, sirve para despegarse de la adherencia del oprimido al opresor. De la repetición de sus prescripciones hasta que se convirtió en una prolongación de él. Si no hay toma de distancia se caerá en el error de expresar los mecanismos introyectados, de reproducir en buena medida el sistema que ha llevado hasta la opresión al oprimido. Un vez se toma distancia se concibe la propia opresión y los mecanismos de los opresores para llevarla a cabo. Objetualizar y analizar fríamente la opresión a través de la toma de distancia llevará a no repetir los comportamientos y prescripciones del opresor.

aquí vendría el matiz epistemológico: no sólo cambiando la praxis, sino también la teoría, es decir, nuestra manera de percibir el mundo, y por tanto, las acciones que tomemos en esa fase de concientización.

Para ello es importante que los modos en los cuales se conoce sean la aplicación coherente de lo dialógico en el mismo proceso. Así la otra forma que el proyecto de la epistemología freiriana propone para aprender es una perspectiva donde se parte de la práctica como praxis; es una práctica en el mismo proceso, como veíamos con la horizontalidad, pero que puede pensarse también desde todas las características de la teoría política. En resumen, el proceso epistemológico debe desembarazarse de lo que tenga de antidialógico.

Este objetivo está acorde con esa conexión que veíamos entre epistemología y praxis.

5.3.5 Concientización como humanización: anticapitalista

Nos parece necesario destacar que la epistemología recreadora de Freire que exponemos propone una construcción de una política y un sistema diferentes al actual. Al apoyar una acción dialógica basada en lo colectivo nos posicionamos ya de antemano frontalmente en contra de una repartición desigual del poder⁹⁵, en contra del bipartidismo dominante que des-democratiza toda sociedad, en contra de la separación entre las instituciones y el pueblo, entre el poder y los débiles. Al promover una educación política diferente, se constituye una manera organizativa diferente (por la vinculación entre política y pedagogía que hemos explicado durante todo el trabajo y que seguimos analizando).

95 Como vimos, al igual que las condiciones de producción en Marx eran horizontales, en Freire el proceso epistemológico se plantea políticamente como horizontalidad. En el marxismo el excedente es repartido justamente. En la concepción paulofreiriana, la política se implica con el aprendizaje de manera que no hay antidialogicidad. Habría en todo caso una organización que facilita la participación.

Esta epistemología que potencia el diálogo y la construcción de ideas y conclusiones colectivas, el llegar a un consenso acerca del transcurso de las acciones, de los hallazgos colectivos gnoseológicos, en general, de construir el conocimiento colectivamente, crea una política diferente, una que tenga presente el proceso de aprendizaje que es la acción dialógica. Podríamos enumerar algunas ventajas de forma esquemática de esta epistemología.

Estas características se contraponen a la objetualización del opresor. Es decir, son el momento humanizador de la concientización. Es la concientización frente a la objetualización del sistema capitalista (la dialéctica explicada en opresor-oprimido).

1. Ligazón entre lo aprendido comunitariamente y la ética. Su carácter colectivo hace que todos los sujetos y grupos estén alerta del comportamiento coherente y ético de los y las presentes en el grupo. No podemos deslindar lo político de lo ético, investigación que se aleja de las actuales metodologías pedagógicas en donde no se hace explícito ni por asomo el *deber ser* del ser humano en la realidad, de su política y manera de aprender. Esta epistemología se distingue del modelo de “competencias” (competición, habilidades instrumentales y no humanas) porque al tratar lo real en el colectivo, se aborda sin prejuicios, fomentando el humanismo a la vez de teniendo en cuenta la realidad social y de clase de los sujetos, su realidad política y social (la tolerancia, Freire, 2006c: 31-33).
2. Creación de los valores en el grupo: honestidad, colaboración, respeto, amor, son contenidos axiológicos que cobran una vida real en el colectivo, que no son un discurso vacío sino vivencia (ya que el método es praxis), que no forman parte de algo en decadencia, sino recreado con fuerza, un clima en el que se mezcla la utopía con la realidad y que sirve de motor amoroso que genera la energía para la transformación. La cual debe ser colectiva y no individual, pues el colectivo tiene más capacidad creadora y transformadora que el mero individuo.
3. El colectivo genera equilibrio a nivel psicológico. Lo que no quiere decir que la organización sea mera terapia, pero sí un corregir las conductas

individuales alejadas de la realidad por obra del “consejo comunitario”. La comunidad hace de efecto Pigmalión en el sujeto, quien emerge de ella reforzado por su afecto. Los sujetos se sirven del colectivo para expresar su diferencia, pero además se equilibran pues se genera humanidad y valores en la construcción colectiva del conocimiento (la fe de la comunidad en el sujeto y del sujeto en la comunidad).

4. La propia metodología está sujeta a reflexión y discurso por parte de todos los grupos. El proceso de organización de las asambleas se realiza a partir de acuerdos colectivos ¿no será ésta la solución a la indiferencia de los sujetos ante el fatalismo de aceptar las medidas impuestas? El colectivo debe siempre ser protagonista de su acción, entonces la *motivación* se produce de inmediato. Si se concibe a los sujetos de cambio, meros recipientes a ser llenados, ellos y ellas se revelarán en contra del orden autoritariamente impuesto (o simplemente actuarán de forma indiferente). Mientras, los líderes se sienten incomprendidos por los grupos ya que las maneras de adquirir el conocimiento hoy son distintas (mucho mejor que hace años) y esto genera una separación entre el/la educador/a-educando ante la cual los colectivos responden con incompreensión, precisamente por la falta de diálogo y decodificación entre el/la líder y los grupos de grupos. Sin embargo en una metodología que es creada por los sujetos de la metodología, el interés se va a duplicar ya que los participantes conforman las relaciones entre ellos.

Esta idea además está relacionada la con otra que apoya que el conocimiento de manera individual no se puede conseguir y demostrar, correctamente, no está del todo vinculado con la realidad. Es así porque sin conexión con la realidad (realidad conformada colectivamente, convencionalmente, como lo es en la sociedad) los conocimientos no tienen sentido. El diálogo, es lo que crea conocimiento puesto que el “dato”, si no es para el otro/a o la realidad, no tienen sentido. De igual modo los conocimientos para una conciencia aislada y solipsista no tienen sentido, sólo tienen sentido en un colectivo y en una realidad. Lo contrario es volver a

la esquizofrenia y a lo psicopatológico del alejamiento de la realidad y de la comunidad.

5. Del punto anterior se deriva otra ventaja. Los sujetos de la metodología epistemológica son los constructores y no los meros receptores: *“Un proceso que se construye dialogando, construyendo acuerdos, aprendiendo a manejar: conflictos, las tensiones entre autoridad y libertad, la contradicción entre transmisión y creación de conocimientos; el respeto a la subjetividad individual y colectiva”* (Escobar, 2010, 127).

Mientras que en la acción antidialógica las prescripciones y las competencias son cómplices del sistema, en la propuesta freiriana se posiciona la temática hacia la realidad, haciendo una lectura de la misma. No negamos la adquisición de conocimientos que sean instrumentales, adquisición de habilidades, pero sentimos que esta clase de conocimientos tienen que tener un fin humano, de lo contrario perdemos el nivel de aplicación real de tales habilidades.

6. Otra de las ventajas de la colectivización es la generación de conciencia (y por tanto de libertad). Cuando el colectivo reflexiona sobre sus propias normas (toma de distancia) es más consciente y libre, toma consciencia de que son él y ella, ellas y ellos quienes crean su metodología y su conocimiento. Esto genera, mediante la consciencia y la admiración de ella, una verdadera autonomía, un darse normas a uno mismo y ser responsable.
7. Se practica con todo ello, la solución de los conflictos internos pacíficamente y en el posicionamiento del colectivo en igualdad. Al haber un diálogo real los sujetos se sitúan en el mismo rango, habiendo horizontalidad y por tanto igualdad.

En conclusión de estas ventajas, podemos decir que la concientización política tiene un lugar en lo que deberían ser los nuevos procedimientos políticos desde abajo, hacia una forma colectiva en la que nadie se vea como ignorante, en la que todos tengamos cultura, en la que no nos introyecten roles que benefician al sistema en el que uno manda y los demás obedecen, en el que uno habla y los

demás aprenden. Sin duda, desde el punto de vista epistemológico siempre será más beneficiosa la perspectiva colectiva de generar conocimientos desde lo social.

5.4 Conceptos de antropología filosófica implícitos en la pedagogía de Paulo Freire

5.4.1 El planteamiento del tema

Damos paso ahora a una antropología filosófica que –como vimos en los casos de la filosofía política y la epistemología– también se encuentra dentro de la pedagogía freiriana. Intentamos que este apartado cumpla un rol “fundamentador” de lo explicado anteriormente, siendo una descripción de caracteres que según Freire forman parte del ser humano y que están presentes en la acción de praxis educativa liberadora.

En Freire, yendo texto a texto como hemos ido desde 1955 hasta 1970, encontramos una reflexión sobre lo que el ser humano “está siendo”, en la práctica. Reunimos esa descripción bajo una “antropología filosófica” que aporta argumentos a lo dicho en apartados anteriores. Y lo hace con la concepción freiriana del ser humano, en una descripción de algunos de los aspectos que lo constituyen.

La finalidad de este apartado será entonces la esquematización de algunos caracteres de la antropología filosófica de Freire. Para ello hemos tenido que acotar el discurso no sólo a los textos de las fechas referidos sino también a los puntos que hemos explicado en la política y la epistemología (sobre los cuales nos apoyaremos). De lo contrario estaríamos ante una exposición que podría dar lugar a varios trabajos de la amplitud del nuestro⁹⁶.

96 Nos hemos dejado en el tintero el “ser más”; su trascendencia; el sueño; el condicionamiento y la determinación; y un largo etcétera del cual serán conscientes las y los lectores asiduos de Freire. Pero tampoco podíamos pretender abarcar todos ellos ya que

Freire habló de muchas cuestiones que atienden a lo humano durante toda su obra y tuvo muy presente la reflexión sobre lo humano de manera que para que fuera factible nuestra intención nos hemos plegado sobre los textos que van del 55 al 70 y a la política y la epistemología explicadas, para que a su vez este apartado tuviera el rol de fundamentar en clave de antropología filosófica lo explicado.

Sin embargo, algo que hemos advertido realizando este apartado, es que la antropología filosófica, junto con la filosofía política y la epistemología, pueden caer todas ellas bajo el denominador común de filosofía. Es decir, que si hemos demostrado que en Freire hay una política, dialéctica, reflexión sobre el conocimiento y ahora otra sobre lo humano en sí, estamos en el momento de aventurarnos a definir lo que es filosofía para Paulo Freire. Desde donde se parte para llegar a los caracteres humanos y lo cual abarca también los otros campos. En resumen, veremos que es una filosofía humanista, que recrea el conocimiento para ser crítica y que analiza las temáticas que hemos visto para iluminar la praxis, esto es, siempre vinculado a ella.

5.4.2 Una filosofía humanista orientada hacia la antropología filosófica

¿Qué es filosofía para Paulo Freire? Ésta es la pregunta clave de nuestra hipótesis. Si hasta aquí hemos ido exponiendo ideas filosóficas de nuestro autor, ahora, abordando la producción teórica hasta el 70, bien podemos conformar a partir de ellas una definición de lo que nuestro autor entiende como filosofía. Esto es, de alguna manera, encauzar el tema principal de nuestro trabajo atendiendo a las reflexiones humanistas de Freire y poniéndolas en relación con sus conceptos.

La definición que hagamos de filosofía en este momento, interpretando los textos freirianos, ordenará las ideas que expondremos, y a la vez, será un espacio teórico que ha de ser complementado por las nociones que venimos disertando. Es decir, que la enunciación que formamos de filosofía freiriana en alguna medida

entonces tendríamos que haber escrito todo nuestro trabajo sobre la antropología filosófica implícita en la pedagogía de Freire.

contiene las demás nociones epistemológicas, políticas y dialécticas de Freire y tal esclarecimiento se observó igualmente en el desarrollo de aquéllas.

Éste, es un punto nodal en nuestra investigación pues atañe al objetivo de la misma, a saber, constituir un esquema de pensamiento freiriano mediante las alusiones que nuestro autor hace a la filosofía. Es, al mismo tiempo, un trabajo que está todavía por hacer en profundidad en lo que a nuestra especialidad respecta y aquí nos referimos a una propuesta para articular términos, que en realidad debería ser mucho más amplia: ya a partir de las fuentes mencionadas en el estado de la cuestión, ya en conversación con la comunidad freiriana. Además incluye una interpretación que debe ser cuestionada desde las diferentes otras vías de abordar a Paulo Freire. Si bien apoyándonos ahora no sólo en aquellas que ponen énfasis en lo educativo, sino ampliando los campos hacia la epistemología y la política freirianas. Por tanto, nuestra labor aquí, como esperamos ya haber dejado claro, es la de hacer explícita la filosofía freiriana pasando por sus conceptos y del mismo concepto de filosofía. Que se proponen a partir de nuestra hermenéutica sobre la obra del autor.

Decimos que viene de nuestra hermenéutica porque el conocimiento en Paulo Freire es recreador, debe reinventarse, aunque por otro lado, obviamente, la visión propuesta se apoya en textos donde Freire alude directamente a la filosofía.

Ya yendo directamente sobre uno de ellos, importante en el aspecto filosófico al que nos referimos, *¿Extensión o comunicación?* Freire habla de cómo la disciplina tiene vinculaciones con algo mayor: el humanismo. Es decir, la filosofía para Freire entra a formar parte de un todo más complejo como es la búsqueda humana. Conformándose así, como una herramienta que trabaja en favor de la utopía de un ser humano justo, sin explotación, mas humano. Un instrumento reflexivo que no debe quedarse sólo en ella misma sino tender hacia la realidad para alcanzar un fin humanista. Dice Freire:

“El trabajo educativo, que se da en el dominio de lo humano, envuelve un problema filosófico que no puede ser desconocido ni tampoco minimizado (...). Y basta que estén en juego formas de conocimiento para que no se pueda dejar de

lado una reflexión filosófica. Lo fundamental es que esta reflexión de carácter teórico no se degenerate en verbalismos vacíos [Escuela Nueva] ni por otro lado, en una mera explicación de la realidad que debiese permanecer intocable” (Freire, 1983: 16).

Que la teoría no caiga en el error que Freire ve como verbalismo, significa un compromiso con el otro y la otra, una toma de conciencia acerca de la situación de los oprimidos. Esto nos lleva a considerar la actividad filosófica como enfocada a la práctica no sólo a la teoría. Para Freire la historia de la filosofía no sería entonces pensar pasivamente las ideas de otros, sino algo que debe llevar a la praxis. El papel de la disciplina constaría en ayudar a que esa acción sea apropiada, autónoma, meditada por el humano además de dirigida hacia él. Realizándose como el atrevido a pensar, no obstante, con los y las demás. No supeditado a lo que hayan dicho otros filósofos/as, sino a la implicación que el ejercicio de filosofar tiene con nuestra propia persona y realidad. Haciéndolo por nosotros/as mismos/as en la comunidad.

“El mejor alumno de filosofía no es el que diserta, *ipsis verbis* como en la universidad, no es el que mejor memorizó las formulas, sino el que percibió la razón de estas. El mejor alumno de filosofía no es el que dijera *ipsis verbis*, sobre la filosofía del cambio de Heráclito; sobre el problema del ser en Parménides; sobre el “mundo de las ideas” en Platón; sobre la metafísica en Aristóteles; o mas cerca de la Modernidad, sobre la “duda” cartesiana; la “cosa en si en Kant; sobre la dialéctica del señor y el esclavo en Hegel; la alienación en Hegel y Marx; la “intencionalidad de la conciencia” en Husserl. El mejor alumno de filosofía es el que piensa críticamente sobre todo eso y corre el riesgo de pensar también” (Freire, 1983: 35).

Es decir, el concepto de filosofía en Freire, se acerca bastante a la recreación de la misma traspasando a la existencia como tal. No tiene que ver tanto con una memorización de conceptos filosóficos como con una revivificación del pensamiento en su paso por la realidad. La historia de la filosofía no sería una recopilación de toda la gama de ideas que se especularon sino la creación de éstas

desde un horizonte propio de nuestro pensamiento⁹⁷. Igualmente, Freire aquí se acercaría a la concepción kantiana de la filosofía donde la definición de ella es “aprender a pensar” y no el “aprender pensamientos de otros” -deseenvolviéndose siempre en comunidad.

Con la filosofía corremos el riesgo de filosofar también, de ser libres, y con ello vernos implicados vitalmente en la acción que proviene de tal reflexión. En este caso pues, en Freire hay que concebir a la disciplina filosófica como inserta en su contexto, así como viva en él. Esto lo observamos en su historia personal (de ahí nuestro relato vital acerca del autor para comprender su pensamiento), en el encuentro con su realidad y con el otro y la otra. Los otros y otras forman parte vital de ese contexto. Es por ello que filosofía en Freire es un pensamiento sobre lo humano, sobre la situación en la que se vive, sabiendo que lo que le pasa a un ser humano le pasa a todos, por su “ser consciente”⁹⁸. Donde nada humano le es ajeno (VVAA: 38). En este sentido, en la reflexión de Freire vemos toda una topología humana, en definitiva, una antropología filosófica. Características como: lo dialógico, lo creador, el desafío de la vida, lo histórico, la trascendencia, el ser más, la libertad, el carácter soñador, el dialogo entre determinación y condicionamiento (recreadas originalmente desde su realidad y no vistas como meros tópicos filosofemas), que integran partes de esa taxonomía que Freire elaboró en sus circunstancias para ser útiles ante ellas.

La filosofía de Freire, por tanto, está enfocada como decíamos, al humanismo. En este sentido, siguiendo también a Dussel (1998: 66-67), podemos nombrar a la filosofía como lo que trata no sobre sí misma en exclusiva, sino principalmente sobre lo que trata de las realidades, de la filosofía de... como

97 Esta idea es parecida a la de José Gaos en su propuesta de Historia de la filosofía. En este respecto seguimos el artículo *José Gaos y la filosofía americana moderna* de Mario Magallón (Magallón, 2013).

98 En este caso coincidiría con Sartre en *El Existencialismo es un humanismo* (Sartre, 1977: 5). Freire refiere a este autor en varias ocasiones (Freire, 1987: 36, 40, 41; Freire, 1981: 36,71,72,88, 110).

filosofía de aquello que la rodea⁹⁹. En el caso de Freire, esta idea se extiende hacia la realización de una filosofía que apueste por el humanismo. Por una profundización en lo humano que no se queda sólo en eso, sino que del mismo modo se orienta hacia una utopía que permita al ser humano ser integralmente:

“Humanismo que no se nutra de visiones de un hombre ideal, fuera del mundo, de un perfil de hombre fabricado por la imaginación, por mucho que esté bien intencionado quien se lo imagine.

Humanismo que, teniendo una visión crítica del hombre concreto pretende lo que será para él; que, trágicamente, está siendo un casi no ser (...).

Humanismo, que viendo los hombres en el mundo, en el tiempo, “magullados” en la realidad, sólo es verdadero en cuanto se da una acción transformadora de las estructuras en que se encuentran “cosificados” o casi “cosificados”.

Humanismo que, rechazando tanto la desesperación como el optimismo ingenuo, es por esto, esperanzadoramente crítico. Y su esperanza crítica reposa en una creencia también crítica: la creencia de que los hombres pueden hacer y rehacer las cosas; pueden transformar el mundo (...) [pudiendo] superar la situación en la que están siendo un casi no ser para pasar a un estar siendo en busca del ser más” (Freire, 1968d: 9).

La definición de filosofía en Freire concuerda con ese humanismo. Por ello se tiene en cuenta a todos aquellos y aquellas que Freire llama oprimidos, en atención a la práctica transformadora que restablezca en su puesto a la persona. “Por humanismo (...) [entiendo un] Compromiso que se encausa en el sentido de la transformación de cualquier situación objetiva en la cual el hombre concreto esté siendo prohibido de ser más” (1968d: 9).

Hacia ese humanismo se dirige la actividad filosófica desenvolviéndose en una epistemología (método) que tenía en cuenta, como decíamos, la “transición de la realidad”, su tendencia histórica. Si bien lo humanista es utópico, el andamiaje de la teoría del conocimiento y la filosofía política están orientadas hacia la práctica

99 Hay diversos autores y autoras que han relacionado la pedagogía de la liberación de Freire con la filosofía de la liberación de Dussel (Zulma, 2010; López, 2006)).

existente. O dicho de otro modo, dentro de la filosofía freiriana hay un gran espíritu crítico, pero que no se queda sólo en eso, intenta proponer vías, alternativas, reflexiones no absolutas sino dialógicas, sobre cómo superar la opresión.

Cuando la filosofía no está orientada en estos sentidos que afirmamos, estaremos ante una filosofía *bancaria*. El término de filosofía bancaria viene de la distinción entre educación bancaria/educación liberadora, que nosotros recreamos para hablar de una filosofía liberadora, siguiendo la tradición latinoamericana del pensamiento; y de una filosofía bancaria como contrapuesta a aquélla.

La filosofía bancaria recrea los mitos para mantener al ser humano deshumanizado, se esfuerza para ocultar la realidad. La realización bancaria de la educación desemboca en una cultura de este tipo e igualmente en una misma filosofía bancaria, con las características que Freire traza en torno a la educación así catalogada. Por ejemplo, como veíamos en sus conceptos antecedentes (educación verbalista frente a la comunitaria de su tesis del 59), la educación bancaria no permitiría al ser humano integrarse en la realidad para rehacerla, mediante depósitos en la conciencia estaría orientada a la aceptación de la sociedad tal y como es. No tendría en cuenta tampoco la praxis y ni mucho menos se dirigiría hacia una toma de consciencia a través de lo comunitario. Una filosofía bancaria mitificaría la realidad fetichizando sus intereses al no estar estos en lo humano, mas tendría intereses que sirven a la acumulación (y por tanto a la desigualdad); en una educación basada en competencias, por ejemplo. Mientras que, la filosofía liberadora problematizaría la realidad, la bancaria la asumiría como ya hecha, dictada, contribuyendo así a la recreación del sistema que produce oprimidos fácticamente. Por esta misma razón, Freire al dialogar con algunos filósofos, problematizaría la filosofía de estos. No daría nada por seguro, por fijo.

Es el caso de su reflexión acerca de Platón (Platón, 2001, 2004; y Calvo, 1986), a quien Freire achaca que dé por sentado la existencia de un conocimiento acabado, ya hecho (el *eidos*), y que deba perseguirse en una ascensión hacia lo absoluto, aceptando este hecho sin un cuestionamiento previo en mediación con la realidad y los sujetos que la conforman. Si bien Freire acepta la disposición de lo utópico como idea, franquea el problema que esto conlleva (un posible fijismo

epistemológico) al traerlo a la realidad y concebir al humano como un ser a medio camino que no es idea sin más, sino cuerpo, y que emerge como conciencia junto con los y las demás.

“Para Platón, así, la “toma de conciencia” no se refería a lo que seres humanos supieran o no supieran equivocada [o acertadamente] en torno de sus relaciones dialécticas con el mundo. Tenía que ver con lo que los seres humanos sabían y adquirirían al nacer. Conocer era recordar o recuperar un conocimiento olvidado. La aprehensión dialéctica de las relaciones entre seres humanos con el mundo [el cual quedo fuera] en el esfuerzo de recordar un “logos olvidado”.

Para que el diálogo sea el sello de un acto de verdadero conocimiento es preciso que los sujetos cognoscentes intenten aprehender la realidad científicamente en el sentido de descubrir la razón de ser de la misma (Freire, 1981: 45).

Freire no niega con ello que exista una verdad de la cual participamos construyendo el conocimiento colectivamente. Pero ante un ideal parmenídeo de epistemología (en el fondo individual), prefiere una postura dinámica en torno al objeto de estudio (histórica). Es decir, no concibe el saber como algo inmutable sino a lo que llegar mediante la comunicación con los y las demás. Para él, Platón, a diferencia de Sócrates, dio ya como superada la dialéctica (tendiendo más hacia la matemática pitagórica)¹⁰⁰, quedándose con el “seguro y acabado” ideal a alcanzar, o más bien a recordar. Ahí es donde Freire atendería a la realidad y a la mediación de la misma con los demás, ya que, si aceptamos “lo universal” como verdadero, sin problematizarlo, estamos dando vía libre a que algo en nombre de lo universal se convierta en una imposición epistemológica, y por tanto, en una filosofía bancaria, extensionista.

Freire contrapone a esta concepción filosófica que tiene el conocimiento como algo acabado (que no problematiza), con aquella que concibe al ser humano en su horizonte histórico, cambiante y vivo, volviendo y pasando por los conceptos como conciencia, tránsito, e historicidad, que ya hemos tratado.

¹⁰⁰ Con la consecuente pérdida entre otras cosas, de la facticidad (Dussel, 1998).

La utopía de un conocimiento histórico y problematizador, será lo humanista, expresado en una búsqueda de lo que es el ser humano, y en una teoría política y epistemología que traigan a la tierra esa filosofía humana. En este caso la filosofía en Paulo Freire esta vinculada a la descripción de características humanas (el otro sentido de humanismo aquí) orientadas hacia la política y epistemología que vimos. Con ello, el concepto de filosofía en Freire abarca también el trabajo en estos campos sin desvincularse unos de otros. Tanto el proyecto epistemológico como el político están vinculados con la concepción del ser humano. Por ejemplo, en lo epistemológico ya hay un pensamiento sobre la creatividad (artístico, por ejemplo), y en lo político, tampoco estaría fuera lo dialógico del ser humano pues la transformación es asimismo un proceso de aprendizaje en diálogo.

5.4.3 Antropología filosófica en Freire

5.4.3.1 Ser humano “en” y “con” el mundo

Iniciamos el recorrido por el humanismo freiriano haciendo referencia a una característica a la que Freire no se cansa de aludir en los textos que van del 64 al 70. Hablamos de su concepción del sujeto como “ser en el mundo”¹⁰¹. Para Freire el *factum* humano, es que se encuentra con el mundo, existiendo en él, lo cual da lugar a que esté situado en un tiempo y espacio concretos, en definitiva, histórico:

“El hombre como ser en el mundo, con el mundo (...). El propio hombre, su “posición fundamental”, como dice Marcel, es la de un ser en situación “situado en

101 En realidad la expresión “ser en el mundo” no pertenece a nadie en particular, la utilizan Jaspers, Sartre, Heidegger, Marcel. Freire no se detuvo en la obra de Heidegger y si en la de otros que la usaron. Al ser realmente una expresión que no pertenece exclusivamente a ningún filósofo, se resignifica dependiendo del autor. Nosotros hemos constatado que esa expresión tiene mucho peso en la obra de Freire hasta el 70, sobre todo aludiendo a la teoría y la praxis que en ella existe. Y distanciándose de una interpretación meramente “de sentido”. Lo mismo podríamos decir del resto de caracteres de su antropología filosófica.

un tiempo”. Un ser articulado en el tiempo y en el espacio que su conciencia intencionada capta y trasciende” (Freire, 1967b: 9).

Así, en muchas ocasiones Freire propone para empezar su caracterización humana, que somos “en” el mundo. Mas como observamos en la cita anterior, es “en” el mundo “con” el mundo. Lo cual introduce un matiz importante: que en este “con” se libre la dialéctica entre humanos. Esta capacidad de cambiar el entorno, viene por el estar “con”, que Freire interpreta como estar “con” los otros y estar *cambiando* el mundo:

“Existir es más que vivir porque es más que estar en el mundo. Es estar en él y con él. Y esa capacidad o posibilidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo (...) da al existir el sentido de crítica que no hay en el simple vivir. Trascender, discernir, dialogar (comunicar y participar) son exclusividades del existir. El existir (...) sólo se da en relación con otros seres, en comunicación con ellos. (Freire, 2007: 29).

En esas citas observamos además cómo Freire amplía este análisis de la antropología filosófica hacia premisas éticas. El sujeto está en el mundo (se encuentra consciente en él) y *con* el mundo, que introduce el matiz de la propia “posición” del ser humano hacia el entorno, de su intencionalidad. Estos rasgos corresponden a un avance sobre la fenomenología en Freire por la necesidad de comprender la actividad concientizadora del hombre en el contexto. A su vez, el proceso de concientización exige toda una reflexión sobre la conciencia y el objeto, en dialéctica. Para ello Freire se sirve de Husserl (Freire, 1987: 41) Hegel (Freire, 1987: 12, 19, 20 74) y de las vetas fenomenológicas del existencialismo.

Es entonces cuando en la correlación realidad-humano se abren ya otras opciones de cómo comprender la relación entre lo objetivo y lo subjetivo. Es decir, Freire tiene que pasar por la clásica discusión de la epistemología acerca de qué rol juega la reciprocidad conciencia-mundo en el conocimiento y la acción (sin olvidar ese estar “con”). Ajustándose a un punto intermedio entre la conciencia y el objeto, propone una dialéctica entre subjetividad y objetividad sin caer en subjetivismos ni

en objetivismos¹⁰². La salida a esta discusión filosófica entre realismo e idealismo se encuentra en una *práctica* comunitaria ya que el subjetivismo y el objetivismo nos conducen a un callejón sin salida en lo que a la acción respecta. El planteamiento del tema sería:

“Aquí tocamos uno de los problemas fundamentales que siempre preocupó a la filosofía y de modo especial a la filosofía moderna. Me refiero a la cuestión de las relaciones que se funden en el dualismo sujeto-objeto, negando así la unidad dialéctica que hay entre ellas (...). Rompiendo la unidad dialéctica sujeto-objeto, la visión dualista implica la negación o bien de la objetividad, sometiéndose a los poderes de una consciencia que creara a su gusto, o bien a la negación de la realidad de la consciencia transformada, de esta forma, en mera copia de la objetividad” (Freire, 1981: 108).

Freire se posiciona con esto, como decimos, en el plano fenomenológico, que supera la candidez realista al saber que lo exterior e interior en el humano son una construcción donde ello mismo se presenta a la intención humana. Y por esta vía asimismo introduce el factor transformador, liberador, pues la afirmación del “hecho” como insuperable, mecánico, no cabe en esa intencionalidad. La realidad no está acabada, ni cumple con una serie de estadios definidos a lo Morgan o Comte (Pavón, 1995). Es una dialéctica, una dinámica, donde se abre el espacio a lo histórico con el otro y la otra.

Donde se encuentra el ser humano, hay cambio, en el cual la *intención* juega un papel protagonista. Sin éste término fenomenológico, en vez de objetividad, necesaria para establecer puntos en común, se hablaría de objetivismo, en el cual no cabe la subjetividad. Y al revés, podría hablarse de subjetividad en la cual se tiene en cuenta la perspectiva del sujeto, y no de subjetivismo, que tiende más bien a la totalización de la conciencia, cuando lo real es que ella está inserta en equilibrio con lo otro y con el otro y otra.

102 El interrogante filosófico en el cual desemboca la relación entre la conciencia y la realidad, es atendido en profundidad en *Pedagogía del oprimido*, pero Freire lo hace sin perder de vista las otras características del ser humano, así como la transformadora y la creadora.

Así, cobran sentido la objetividad y la subjetividad. Siendo una por la otra dialogalmente. Fijémonos que en Freire esta distinción es importante, sin ella, o si no estuviera clara, no habría cambio político y social hacia un humanismo; pues llevar ambos conceptos al extremo conduciría a la inmutabilidad. Esto es así ya que, si caemos en el subjetivismo podemos pensar que todo depende de nuestra intención y con lo cual relajarnos en una postura a-histórica:

“Confundir subjetividad con subjetivismo, con psicologismo, es negarle [al sujeto] la importancia que tiene en el proceso de transformación del mundo, de la historia, y caer en un simplismo ingenuo. Es admitir lo imposible, un mundo sin humanos, lo cual es una ingenuidad como la del subjetivismo, que implica humanos sin mundo” (Freire: 1987: 41).

Y al contrario, si pensamos desde el objetivismo (que no es lo mismo que objetividad) ocurre que caemos en el fatalismo de aceptar el mundo como tal sin posibilidad de cambio pues entonces no habría espacio para nuestra intención (praxis). Ahora bien, Freire sortea el atolladero pasando por la dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo, sin dicotomizar los polos. Si bien el foco no recae exactamente sobre lo teórico, en Freire la construcción de la alternativa al fatalismo del objetivismo y el subjetivismo es dialógica, mediante el diálogo, basado en la *praxis* y en la actitud posible frente a la realidad.

“La objetividad de los objetos es constituida en la intencionalidad de la consciencia, pero paradójicamente esta alude en lo objetivado a lo que no se objetivó: lo objetivable. Por tanto, el objeto no es solo objeto, es al mismo tiempo problema: lo que está en frente, como obstáculo e interrogación y nunca como pregunta exclusivamente especulativa: en el proceso (...) de la conciencia es siempre provocación que incita a totalizarse. El mundo es un espectáculo, pero sobre todo con-vocación [del otro/a]” (Freire: 1987:7).

Con esa dialéctica, *con* el mundo, o lo que viene a ser lo mismo, con el otro y la otra, se abre la posibilidad al cambio histórico, sin ella sólo podremos caer en el subjetivismo o en el objetivismo que llevan a la inmovilidad. Es en el engranaje dentado, intercalado, donde se produce el movimiento, de praxis.

Entonces aparece la característica del diálogo como dispositivo esencial para la praxis en el ser humano, que veíamos como dialéctica con el mundo, mundo de yo y tú, en palabras de Freire (del mismo modo que en Buber (1984: 13)). La siguiente propiedad, por tanto, además de ser conformadora de la raíz de la conciencia humana en la subjetivización y objetivización del mundo, es la herramienta principal para la política: en el conversar encontramos el pensamiento para otros/as y la acción (con conciencia transitiva, concientizados) para otros/as. Además, el diálogo es en Freire detector de autoritarismos, emparejador del sujeto y de su práctica. Político, pues, en ese doble sentido.

5.4.3.2 El ser humano dialógico y comunicador

Casi de manera poética, Freire define el diálogo en el primer escrito y a su vez único del cual tenemos constancia en el año de 1965:

“Relación de “simpatía” entre los polos, en búsqueda de algo. Matriz: amor, humildad, esperanza, fe, confianza, actitud crítica” (Freire, 1965: 17).

Siguiendo muy de cerca con esta afirmación a Jaspers (Freire, 1987: 39, 51), Freire es a su vez original y performativo¹⁰³ a la hora de dar una definición de este distintivo humano. Lo afirmamos así, pues el carácter dialogal no sólo tiene que ver con la palabra, está además en relación a la apertura del sujeto en toda su sensibilidad. Por ello no es sólo dialógico sino además comunicador. Donde tal término no responde meramente al que “hace comunicados” sino al que es comunicando algo. Al que *está abierto* a recibir a través del acceso, siendo *comunicación* (camino, apertura), abierta a la propia “comunicación”. Freire define el concepto que tratamos, en el atravesar de éstas comunicaciones (aperturas), con el saberse parcialmente “tocado” y parcialmente “tocante”.

El diálogo se piensa como lo que se *dice* (hacia otro o hacia uno mismo) y lo que se *hace*, e igualmente como lo que a uno/a le dicen/hacen (*escucha*). Se define

103 Esta performatividad sería en el caso de Austin (Austin, 1982) una palabra que *describe* y *hace* lo que describe *al mismo tiempo*. En el pensamiento de Freire un verbo descrito como co-subjetivo-objetivo.

como en el citado Buber en el yo como también tú para otro yo, uno y plural. Siendo la configuración del yo, con las y los otros, y viceversa. En dirección hacia una complejidad dialógica. Es del mismo modo, entonces, cuando la palabra sólo puede pensarse performativamente como palabra para otro y otra, o para uno/a mismo/a.

Por tanto, habiendo *dos como mínimo siempre* (una pluralidad), el/la que escucha y el/la que dice. Así, para Freire no existe un “yo pienso”, sino un “nosotros pensamos”, pues al pensar lo hacemos siempre para alguien, aunque fuera el caso de sólo para mí, tomando distancia, desdoblándome hacia mí mismo y cobrando sentido por ese hablar *en dirección a otro*, varios, una multiplicidad. Existe siempre pues, un yo te hablo y tú me escuchas (pues sino, no tendría sentido hablar, ni siquiera a uno mismo):

“De este modo, delante del sujeto pensante, del objeto pensado, habría como exigencia (tan necesaria como la del sujeto y del objeto), la presencia de otro sujeto pensante representado en la expresión de compañía. El cual es un verbo [acompañar] “co-subjetivo-objetivo” cuya acción incidente en el objeto sería por esto mismo, co-participada.

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

Esta co-participación de los sujetos en el acto de pensar se da en la comunicación. El objeto por esto mismo, no es en donde se acaba el pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación.

De ahí que el contenido de la comunicación no pueda ser un comunicado de un sujeto a otro” (Freire, 1983: 45).

Como dijimos ya, el ser humano nunca tiene su conciencia “vacía”. Siempre hay un contenido en ella. Lo que quiere decir que hay un continente y un contenido y ese contenido siempre tiene algo hacia lo que “deber” actuar. Siendo a su vez praxis, el contenido se transforma en intencional, ético, en un para qué.

5.4.3.3 El ser humano como creador y recreador ante el desafío

Estas características de la antropología filosófica freiriana que estamos destacando, corresponden con esa filosofía humanista definida como caracterización del ser humano y situada contra el sistema capitalista que objetualiza.

Freire tanto en *Educación como práctica de la libertad* (1967) como en *Pedagogía del oprimido* (1970) critica los efectos de una educación bancaria que es extensión del sistema económico capitalista (y de la política neoliberal). En síntesis los efectos de esa estructura alienante y dominadora generan -en el plano de la conciencia- una naturalización de la misma o como veíamos en los comienzos de esta obra, una conciencia intransitiva.

Es la inconsciencia del ser humano como ser social acerca de las decisiones políticas y económicas las cuales afectan a la comunidad, que se convierten en ciegas por el mecanismo acumulador y generador de desigualdades (Marx, 2012: 546-547). En ese contexto, como es sabido, se actúa de forma automática, así como expusieron en su obra Adorno y Horkheimer (2009: 84-85). Son muchos factores los que conforman un mundo cultural capitalista que no sólo despoja, explota y aliena, sino que quita de sus manos al ser humano su propia autonomía y libertad. Las causas han sido analizadas por estos autores y también por Freire al criticar la naturalización de la conciencia frente a la alienación del trabajo; el resultado de la masificación frente a los medios de comunicación en donde no se construye el conocimiento sino que se extiende sin diálogo; una burocracia que aleja la institución de la toma de decisiones de la sociedad; proyectos infraestructurales (carreteras, aeropuertos, de extracción, etc.) sin tener en cuenta los contextos ni la opinión de aquellos a quienes están destinados; una cada vez mayor mecanización de las costumbres a través de la computación; la introducción de tecnología orgánica (transgénica) en los alimentos con lo que se miden los beneficios pero no los inconvenientes para la salud; y un largo etcétera.

En esa sociedad estamos ante una naturalización de la conciencia, una vuelta a la inconsciencia humana, ya que

“Este es uno de los problemas más graves que se oponen a la liberación. La realidad opresora, al constituirse como un mecanismo casi de absorción (...) funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias” (Freire, 1987: 21).

La economía, política, e incluso la cultura capitalista acaban siendo fatalistas, ciegas, donde no hay otra opción que las propias determinaciones que se imponen. Un sistema cerrado jerárquico y explotador. Ante esa coyuntura tiene sentido la toma de conciencia en Freire, que intenta poner comunitariamente las bases para un darse normas conscientes ante un mecanismo fatal.

Respecto a la característica humana que Freire propone ante el sistema, ésta sería la capacidad creadora del ser humano. Dado que es libre, consciente, puede crear algo que no esté sujeto al determinismo fatal capitalista. Esta sería otra característica del ser humano para Freire:

“[El ser humano] no se reduce solamente a una de las dimensiones en las que participa –la natural y la cultural– la primera por su aspecto biológico, la segunda por su poder creador, el ser humano puede ser eminentemente interferidor (...) creando y recreando (...) el ser humano se lanza a un dominio que le es exclusivo –el de la Historia y la Cultura– (...). Es en la medida en que crea, recrea y decide, que se van conformando las épocas históricas. Y también creando, recreando y decidiendo que el hombre debe participar en estas épocas” (Freire, 1967: 43).

Así, Freire concibe al ser humano enfrente de la naturaleza, adaptándose a ella también transformándola. Y en dado caso, si las condiciones sociales, económicas y políticas llegan a comportarse como la propia naturaleza, objetivándolo y oprimiéndolo, el ser humano tiene la capacidad de cambiar comunitariamente ese escenario. Es cuando el carácter creador y consciente, en comunidad, pasa a conformar la historia.

Ya veíamos dos casos en los que esta creatividad estaba presente en el proceso pedagógico de transformación. Y que ahora nos sirven de ejemplo en esa cuña que rompe con la determinación en la historia humana. Por un lado teníamos lo creativo expresado a través del arte, del símbolo que reunía las conciencias. En la

creatividad, el lirismo, se canaliza el acto transformador, erótico, hacia un sistema distinto al que objetualiza.

Y por otro lado, también la creatividad humana de respuestas, políticas y económicas, programáticas para el cambio ante los problemas del propio sistema. Es desde la base, como veíamos, que se crean las ideas desde donde se plantean alternativas al sistema. Conformando el programa, los objetivos, métodos, para crear una nueva sociedad.

Es en definitiva, una liberación ante el sistema que se impone como determinado. Que en Freire se desenvuelve en sus años posteriores (80 y 90) y que acabará llamado la dialéctica entre condicionamiento no determinismo del ser humano. Ser dentro de unas condiciones pero no determinado fatalmente por ellas. El aparente determinismo –que no es tal ya que existe la posibilidad de cambio pero que aparece mitológicamente como la única vía, cerrada, ciega– se debe de convertir en desafío mediante la problematización, la investigación de las causas, el análisis de las partes y en definitiva, en la medición del problema para alcanzar su justa dimensión.

Así la determinación se convierte en desafío. Cuando se objetualiza el problema dimensionándolo y con ello consiguiéndolo ver como abarcable, posible de ser solucionado. Es aceptar el desafío sin dejarnos llevar por la inmovilidad, por el fatalismo. El desafío sería la apertura a la posibilidad que se genera desde conciencia concientizada.

5.4.3.4 Ser humano y liberación

Si hay un concepto que está presente en la obra de Paulo Freire desde un principio hasta el final, ese es el de libertad. No se refiere con él a la libertad entendida tal y como se hace en el liberalismo, sino que en este contexto significa liberación. Tanto la pedagogía del oprimido, de la esperanza, de la tolerancia, obras de Freire todas ellas, son consideradas como parte de la vertiente de la pedagogía de la liberación.

En algunos sentidos se ha explicado en qué consiste esa pedagogía con lo dicho hasta aquí. Esa liberación se ha expuesto en algunos sentidos en esta obra. Por ejemplo, en el caso de las cualidades que definen al ser humano desde su antropología filosófica, en la dialéctica entre la fatalidad impuesta por el sistema, y la posibilidad de cambio representada por la libre elección provocada por la concientización, es ya un punto de la liberación. A su vez, la presencia del otro y la otra como mundo delante del propio, que se abren libres y que se diferencian en comunidad del determinismo, del sistema, también son componentes de lo liberador.

La liberación alude a un número inconmensurable aquí de cuestiones, las cuales sólo podemos mencionar apoyándonos en lo ya explicado durante todo nuestro recorrido.

Lo veíamos también en el aspecto creativo del ser humano. Cómo se crea la posibilidad de algo nuevo, cómo nace la apertura a lo diferente a partir de la capacidad creativa, imaginativa, que lucha contra la imposición, el determinismo y el fatalismo, basados en malos mitos, educación bancaria. La concientización que comunitariamente hace tomar conciencia de las problemáticas sociales y de ahí atisba y crea otra posibilidad son las cuñas liberadoras que rompen el determinismo.

“Sólo un ser que comunitariamente se está experimentando a sí mismo en la dialectización es capaz de llegar a ser libre. Si los hombres fueran sólo determinados (...) si no fueran capaces de reconocerse a sí mismos en situación, les sería imposible superar la determinación misma para ser libres” (Freire, 1969: 13).

Es así que nace lo *histórico*. No ya sólo como aquello que en dialéctica con el otro y la otra crea un nuevo tiempo, funda un nuevo orden, sino como la memoria histórica desde la cual se piensa con los oprimidos. El análisis de lo histórico permite aprender de los errores, tener una base sobre la que empezar, no incurrir en el totalitarismo que pretende partir de cero. “El humano está hecho de historia” dice Eduardo Galeano.

Un punto de partida, diría Friere, que es aquello desde donde se parte para desplazarse a otro lugar, un no-lugar todavía, una tierra prometida, que en un sentido liberador es llamado como utopía. Una utopía factible, que se puede conseguir. Es lo que podríamos llamar como factibilidad utópica a partir de una praxis. Es según nuestra opinión, una utopía transformadora, que al andar transforma, y una transformación utópica, que tiene de sueño el conseguir lo que parecía imposible, pero que se consigue si se va de lo factible a lo factible, paso a paso en comunidad¹⁰⁴.

5.4.4 La relación entre el concepto de humanismo en Freire y su ubicación respecto a una discusión paradigmática del tema en el S. XX

Para finalizar este apartado de aclaración del concepto de filosofía en nuestro autor, nos parece oportuno aquí, después de haber abordado algunos rasgos del ser humano que define Freire como piezas de su humanismo, hacer alusión al entrecruce de argumentos mantenido por parte del existencialismo con Martin Heidegger. La intención de mencionar tal diálogo (como el que se dio entre las obras *El existencialismo es un humanismo* (Sartre, 1977) y *Carta sobre el humanismo*) nos sirve para no dejar fuera uno de los análisis clásicos sobre el tema en el siglo XX¹⁰⁵. Y además poner tal discusión en relación con la defensa del humanismo que hace el propio Freire (en años posteriores). Si dejáramos de lado esta cota del pensamiento como es la contraposición entre el humanismo existencial y Heidegger (aunque aquí nos centraremos en el “anti-humanismo” del último, a modo de cala sobre el tema), parecería como si se hablara sólo para un contexto en donde entender la propuesta, y no es exactamente así, pues, comprendemos que el factor dialógico y cuestionador acerca de los grandes temas de la filosofía está presente en la obra de Freire.

¹⁰⁴ Las categorías específicas de la liberación: totalidad, exterioridad, proximidad, mediación, alienación y liberación son analizadas en la obra cumbre de la filosofía de la liberación (Dussel, 2011).

¹⁰⁵ Otros autores han dado cuenta también de esta relación (Jaramillo, 2009)

En el avance filosófico del siglo XX y de lo que llevamos de XXI, donde se ha dado la muerte del hombre (Estrada, 1996: 100-200) a través de o por la razón de la pérdida de un fundamento último¹⁰⁶, y la reacción negativa a la posible definición del sujeto hacia la confianza en un humanismo (Heidegger, a partir de la *kehre*), podemos pensar que:

“¿Es el final de la filosofía o es el final del pensamiento? o ¿es la crisis última en la que fracasa desde ese punto de vista un proyecto, el occidental, que paradójicamente vive hoy una crisis de contenido y una crisis de fundamento fundamental cuando está siendo hoy el pensamiento hegemónico? Cuando estamos asistiendo hoy a una occidentalización fáctica del mundo, si lo quieren ustedes cuando ha triunfado el gran proyecto de Europa, es Europa misma, es occidente, el que no cree en ese proyecto, el que no tiene proyecto, el que pierde desde ese punto de vista sus referencias últimas a partir de un pensamiento posmoderno que supone el entierro de los proyectos fuertes de la Ilustración y el humanismo” (Estrada, 2005: 108).

Ante este panorama, no podríamos dejar de pensar la filosofía freiriana como un humanismo que se enmarca en el mismo mundo pero desde una perspectiva distinta. De esta manera no debemos obviar el diálogo de las distintas posturas, tanto la posmoderna como la humanista freiriana (aunque sea sucintamente). Por ejemplo al preguntarnos ¿Se sitúa Freire en los antecedentes a posiciones post-ilustradas, y vuelve coherentemente a la apuesta por un ser humano que lucha contra la miseria, tanto espiritual como material, y que no está acomodado, o se intenta mediante la reflexión rehacer el humanismo “más allá” de la Modernidad?

Como decimos, la intención de esta contraposición que se va a basar en la recreación de un diálogo entre las figuras del brasileño y la postura heideggeriana

106 Ejemplo de esto que decimos es igualmente “Il pensiero debole” de Gianni Vattimo, definido por el Dizionario Larousse di filosofía (es decir, ya presente en el saber enciclopédico) como: “*Declino della metafisica e di tutte le certezze ad essa connesse nel pensiero occidentale, a all’affermarsi di una nozione della metafisica stessa concepita come “storia dell’Essere” (ciò che implica per l’Essere un carattere di eventualità), le forme forti del pensiero*” (2004, 195).

apunta asimismo al encuentro de otra dirección más a lo dicho anteriormente sobre el humanismo en la filosofía freiriana e intenta esclarecer algunos puntos ya comentados. Como eran, el desarrollo de un pensamiento autónomo frente a uno bancario, por lo cual pasamos, y ciertas posibles conexiones de la filosofía de Freire con una perspectiva liberadora. Además es mejor tener un referente de lo que no se considera un humanismo como el que defendemos (el de Heidegger) para definir mejor nuestra propia posición. No pretendemos afirmar que Heidegger, en concreto en su *Carta sobre el humanismo* de 1945, rechaza el humanismo. Al contrario, pensamos que su postura acepta la moral del sistema en cuanto a la intención de hallar la “esencia” de lo humano (Dussel, 2014). El único problema que observamos y que choca con la hipótesis mantenida aquí, como filosofía sobre el hombre y la mujer, dado que se tiende a “olvidar” la situación de los desarraigados (ética), del otro y de la otra. Cuando se habla de humanismo, entonces, ¿en qué humano estamos pensando?

La diferencia entre el humanismo freiriano y el “humanismo” heideggeriano es que el primero es la crítica al sistema asumiendo lo material, mientras que el del segundo, es un “humanismo” que “justifica” la historia del espíritu, su envoltura destinal. En el caso de Heidegger, “la verdad del ser”, como algo a lo que supeditarse como esencia.

Va a estar presente, en esta discusión el contraste entre la propuesta de búsqueda de la “esencia” en Heidegger y el componente material traído por Freire, que alude a lo universal. El problema que vamos a ir viendo es que mientras la perspectiva ética de Freire incumbe a una posición humanista y por ello común a todo hombre y mujer, el planteamiento heideggeriano se convierte en algo “provincial” al no tener en cuenta desde la “esencia” otras tradiciones. Definamos humanismo según Heidegger:

“El hombre, más bien, está “arrojado” por el ser mismo a la verdad del ser, de tal manera que, ec-sistiendo de tal modo, cuida la verdad del ser para que en la luz del ser aparezca el ente en cuanto el ente que es” (Heidegger, 1970, 27).

Y también:

“Mas, ¿en qué consiste la humanidad del hombre? Esta descansa en su esencia” (Heidegger, 1970, 14).

Su esencia es, el ser, lo que es. Freire diría en toda su obra cumbre, *Pedagogía del oprimido*, que la humanidad del hombre y de la mujer descansa en su libertad, en su cuerpo y en su voluntad para cambiar. Esta sería la principal diferencia entre los dos autores, es decir, para Heidegger hay un desenvolvimiento “destinal” del ser y para Freire la decisión *hacia una liberación*. Aquí es en donde chocan las dos teorías en su posición sustancial, o más bien se da una diferencia de direcciones de la mirada. Heidegger habla de poner al individuo en su esencia (ser ahí), cumpliendo con el sistema (Dussel, 2014) y sin embargo Freire piensa más bien en una transformación, que llegue a tal esencia pasando por la acción y la teoría, sin dejar una ni la otra.

Este cambio sería para el brasileño una urgencia “prerracional”, que va antes de la “esencia” (en este caso estaría con Sartre y antes con Kierkegaard, ya que según ellos la existencia viene antes de la esencia), una evolución que es la condición de que luego se desarrolle esta esencia. Para Heidegger daría lo mismo si la esencia va delante o detrás (Aristóteles) pues marcaría de igual forma el destino teleológica o causalmente (dependiendo en el lugar que se pusiera). Por tanto la afirmación de un ser, antes o después, ya configura el sentido. Sin embargo para Freire tendría mucha más importancia el propio momento temporal “presente”, transformador, “momento ahora”, acentuando el tiempo del cambio. La esencia del sujeto para él es algo negado, que ha de liberarse:

“Vocación negada en la injusticia, la explotación, la opresión, la violencia de los opresores. Mas afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos, por la recuperación de su humanidad robada” (Freire, 1987: 16).

Por ello en Freire no es tanto la esencia lo importante sino más bien la vocación para alcanzar la libertad ante una situación de opresión. Mientras tanto, Heidegger está con Hölderlin, y su “destinación de la esencia del hombre”:

“Hölderlin (...) no pertenece al humanismo, y ciertamente no, porque él piensa la destinación de la esencia del hombre más primariamente de lo que es capaz este humanismo [se refiere al humanismo de Sartre, Marx, Freire, al cristiano y a todos los macro-relatos en términos de la postmodernidad]” (Heidegger, 1970, 16).

Por tanto vemos que hay un carácter “destinal”, según Heidegger, del ser dentro de su ser, mientras que Freire pondría el énfasis más en el rasgo práctico y liberador del humano; eso sería lo que hace verdaderamente humano al humano (repetimos: además de su *reflexión* sobre esa práctica mediante la caracterización y concientización humanas, y estas no separadas de su acción y de su vuelta a aquélla después de la otra).

Una cuestión importante para desarrollar el tema de la dialéctica entre los humanismos que presentamos, puede planteársenos al observar que la forma de pensar de Freire acerca del humanismo, *no se reduce* a lo que proviene de las culturas clásicas europeas, a Grecia y la interpretación latina sobre ella. Sin embargo, en Heidegger el humanismo está cerrado en este sentido ya que lo minimiza exclusivamente al proveniente de la Roma cristiana (que critica como pérdida de esencia frente al griego). Por eso decíamos que Heidegger ve únicamente en estas tradiciones el humanismo, cuando existe también en otras. El problema no sería ir a la tradición clásica europea para definir el humanismo, el fallo viene cuando se cree a ésta tradición como la única existente y así se enseña en toda universidad y escuela del planeta. Por otro lado, la seria dificultad viene para Europa cuando esta distorsión o *trasplante de su propia historia como la Historia Universal*, hace que no se entienda bien ella misma, que no comprenda su verdadero lugar y por tanto deforme su pasado y presente cayendo en un error de perspectiva, que conlleva fallos en el cálculo de posición cuando se dirige hacia la acción. Heidegger comprende el humanismo *sólo* dentro de la tradición griega, todo

un universo de valores que, quitados de la carcasa romana, son recreados en su sentido helénico por el romanticismo alemán:

“Al humanismo, históricamente entendido, pertenece siempre, por tanto, un *studium humanitatis* que se retrotrae de manera determinada a la Antigüedad y se vuelve, así, correspondientemente, revivificación del helenismo [como esencia]. Esto se hace notorio en el humanismo del siglo XVIII en Alemania, del que son sus portadores Winckelmann, Goethe y Schiller” (Heidegger, 1970, 16).

Heidegger enjuicia esta tradición, no obstante, no puede salirse de una concreta y particular como es la europea. A esta perspectiva se limita lo humano, olvidándonos entonces de otras concepciones (India, China, Africana y Americana). Con ello vemos en el humanismo de Freire algo más global y acorde con nuestros tiempos. Como bien muestra la *Pedagogía de la esperanza* o la *Pedagogía de la tolerancia* en su comentario sobre el desarrollo de la metodología epistemológica liberadora en el contexto de los cinco continentes dadas las independencias de las excolonias inglesas y francesas.

“existe todo el fondo ideológico de una inexistente superioridad occidental y blanca sobre el resto del mundo. Este etnocentrismo europeo que esta metido en todo no da resultado, de esta manera no se puede” (Freire, 2006c: 74).

Freire apuesta por un humanismo de las distintas naciones, no sólo por algo que se extienda de una cultura a otra en Europa, verbigracia, de la ecúmene helena a la Alemania del XIX pasando por Roma. Heidegger sí considera a ese humanismo como el único:

“El primer humanismo, o sea el romano, y todas las especies de humanismo que han aparecido desde entonces hasta el presente presuponen la “esencia” más general del hombre como evidente” (Heidegger, 1970, 17).

No nos queda más remedio en este punto que darle la razón a la Filosofía de la liberación en su acusación a la filosofía eurocéntrica de mirar solamente a su contexto y por tanto no ser fiel a la búsqueda de la verdad en todos sus matices. Primero, porque aquella no presupone la epistemología de lo humano (como

veíamos en la crítica a Platón) al hacerla histórica; y segundo, por presentar la reflexión como algo más amplio hacia una transmodernidad (Dussel, 2001: 387-408), o en el caso de Freire, hacia un saber comunitario de todos los pueblos, reconociendo el saber a los que han sido marginados de la “historia oficial”. El filósofo y pedagogo freiriano Ellias Dalabrida en una conferencia en el Congreso Internacional de filosofía en Toluca de 2011, México, dice lo siguiente: “A visão eurocêntrica em sua natureza particular e regional exclui a história das maiorias da população do planeta. O que sabe do passado sobre o continente africano e asiático antes e depois do processo de colonização efetuado pelos europeus? O retorno à consciência das maiorias de seu inconsciente histórico excluído se coloca como uma exigência ética e um dos maiores desafios proposto aos profissionais da história após a queda do muro de Berlim em plena “Era da Globalização”” (Dalabrida, 2011).

Grandes autores han tratado el tema y no es nuestro objetivo hacer un marco exhaustivo de la cuestión, sin embargo no podemos dejar de nombrar a una de las fuentes de la pedagogía de Paulo Freire, Frantz Fanon, quien afirma:

“Europa se ha inflado de manera desmesurada con el oro y las materias primas de los países coloniales: América Latina, China, África. De todos esos continentes, frente a los cuales la Europa de hoy eleva su torre opulenta, parten desde hace siglos hacia esa misma Europa los diamantes y el petróleo, la seda y el algodón, las maderas y los productos exóticos. Europa es, literalmente, la creación del tercer mundo” (Fanon, 2011: 66).

Es decir, Europa cree en ella misma como centro de la Historia Universal cuando, como tal, su poder ha venido precisamente por la usurpación a otros. Estableciéndose dependiente en este sentido de los demás pueblos. O dicho de otro modo, el continente europeo no sólo ha confundido su historia con la Historia Universal, sino que esa virtualidad de su pasado, fundamentada en un autoconcepto distorsionado, es a su vez el resultado de la propia historia del colonialismo como tal.

Quedan pues, apuntadas esas dos características en las que el humanismo freiriano y el heideggeriano chocan: la primera sería en la constatación de la necesidad de una liberación para que el ser humano llegue a ser su ser, y la segunda el eurocentrismo que no piensa en los humanismos que tienen consistencia histórica y real, que son olvidados ante una visión impuesta planteada desde un eurocentrismo.

6. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se han intentado seleccionar y comentar textos de la obra de Freire explicitando ideas filosóficas contenidas en ella. Para esto también nos hemos apoyado en sus fuentes, abriendo otras vías de interpretación si tenemos en cuenta lo sugerido por el estado de la cuestión. Como hemos visto, en la propuesta freiriana aparecen intuiciones filosóficas, aportaciones que complementan sus conceptos esenciales.

Entre otras cuestiones queremos destacar tres miradas distintas sobre lo comentado en el estado del arte y que traemos aquí a modo de conclusión sobre nuestra investigación:

- a) En primer lugar, la elaboración práctica de una conciencia crítica a través del otro y en comunidad. Lo cual, desde nuestra perspectiva ha sido mostrado particularmente con el estudio del contexto de Freire en Brasil, y del círculo intelectual en el que se daban discusiones sobre la realidad brasileña. Esto nos permitió elaborar el antecedente intelectual y el marco teórico de la conciencia crítica para Freire.

En este sentido la concientización en Freire se ensambla con el propio debate en donde surgió. Más todavía con la práctica que realizaba donde se elabora el concepto precisamente para leer la realidad (aunque la lectura del mundo la preceda). El debate sobre la conciencia crítica situaba la ideología popular como centro, como era el caso de Vieira Pinto, y también la resignificación de los conceptos de la ciencia social para transformar la realidad, según *La reducción sociológica* de Guerreiro Ramos. En ese entorno –que correspondía igualmente con una sociedad en tránsito, con cambios estructurales– las comunidades desde la base generaban la visión crítica mediante el diálogo, y es donde Freire conceptualizó la necesaria toma de distancia para observar la realidad como totalidad, en dialéctica con la propia transformación de la misma. Esa toma de distancia crítica se produce en el diálogo comunitario que actualiza las condiciones materiales.

La concientización en la práctica desarrolla una “inteligencia colectiva” donde la aportación de cada sujeto es importante sin excepción ninguna. En el diálogo en la comunidad de los oprimidos se produce un desvelamiento a través del otro y la otra configurándose este hecho como algo epistemológico. En el sentido de ser una crítica de la negatividad del sistema hegemónico para su superación.

- b) La concientización es el eje para que se dé la dialéctica entre la transformación de la realidad y su análisis comunitario –en un proceso político. Por ello durante nuestro trabajo nos centramos en el contexto brasileño donde tomó tierra el debate sobre la conciencia crítica y además desde otro enfoque particular, el de la influencia de Nicol en Freire. La cual no se ha tratado en la bibliografía sobre el tema, como apuntábamos en el estado del arte.

Si el debate brasileño sobre el pensamiento crítico formulaba la temática en términos de ciencia social, veíamos después la expresión de una “episteme” en comunidad desde un acervo más filosófico, pero en definitiva apuntando hacia los mismos ejes temáticos. La novedad freiriana, en todo caso, fue establecer los fundamentos del conocimiento en lo comunitario, y si entrecruzamos ese hilo conductor con el pensamiento crítico, entonces hablamos de una concientización como proceso epistemológico con los oprimidos, desde y con ellos y ellas, para la transformación del sistema.

O dicho de otro modo, la comunidad que critica el sistema económico no se refiere a una mera conjunción de razones o argumentos, sino a quienes éstos excluyen materialmente (Dussel, 1998; 2015: [13.90]). Desde esa premisa se establecen igualmente las consecuencias éticas y políticas de una concientización.

- c) Por último, con la comparación de Fanon y Freire abrimos en su momento otro enfoque no tan trabajado pero que se ve como central después de una lectura postcolonial en nuestro autor. Es el factor cultural e identitario que se revaloriza como alternativa al sistema económico y político opresor. La lucha contra el sistema tiene como recurso principal la alternativa política,

económica, pedagógica y en la reunión de todas estas, lo cultural (podríamos decir con Grosfoguel (2006), civilizatorio).

La afirmación de lo positivo de la cultura oprimida frente a la negación del sistema opresor tiene como objetivo, al menos utópico, el re-equilibrio o la vuelta al nuevo orden mejorando al anterior. Pero esto pasa por la defensa de la identidad propia del pueblo, aquella que había sido dejada fuera pero que vuelve como afirmación humana, como dignidad que diferencia al ser humano de otros animales y que le es propio: la cultura.

Y si antes se hacía un matiz respecto a qué tipo de comunidad había de afirmarse, llegándose a la conclusión de que la materialmente –y por ello también argumentativamente– excluida. En el caso de lo cultural arribamos a la afirmación de lo negado, de la cultura que no es la opresora ya que como Aimé Césaire (2006) escribió, existen culturas opresoras, racistas, y otras que no lo son. De estas últimas son las que tanto Freire como Fanon hablaban en su toma de conciencia (*conscientização* en Freire, *prix de la conscience* en Fanon) tema en el que ambos coincidían.

En cualquier caso, esta comparación de textos que se hizo debe seguir siendo trabajada en futuras investigaciones ya que con la tentativa propuesta aquí, más bien se estableció un marco de coincidencias donde a partir de la demostración de esa premisa pueden reinterpretarse ambos autores. Recordemos que nuestro esfuerzo también tenía la intención de incorporar la obra de Freire en temas actuales como puede ser la colonialidad o post-colonialidad¹⁰⁷.

De esta manera procuramos no dejar a Freire de lado en los debates actuales dentro de la filosofía de la liberación (Bautista, 2014) o incluso desde un pensamiento del “Sur global” dado que su teoría y práctica son también epistemología, pero sin embargo no ha sido tomada en cuenta. Apuntando con ello a una necesidad de reinventar el pensamiento freiriano desde la actualidad.

¹⁰⁷ Así como se nos indicó en los estimulantes seminarios durante el primer año del doctorado de Estudios Latinoamericanos.

Los aspectos que hemos desengranado en nuestro trabajo apuntan pues a esas premisas: Que existe una reflexión epistemológica en Freire, y ésta es un proceso práctico, de praxis política, con implicaciones éticas, de modo que por ello ha de considerarse reflexión filosófica, a menos desde esos aspectos: epistemológicos, políticos y éticos. Puntos a los cuales hemos dedicado apartados.

El proceso práctico en el que se desenvolvían esas esferas –que hemos descrito como contextos desde una perspectiva de historia de las ideas (Magallón, 2012)– nos ha permitido releer a Freire para retomar sus conceptos fundamentales. En definitiva podemos resumir éstos en tres partes:

- I. Concientización: como momento específicamente freiriano. La concientización no sólo como toma de conciencia, sino que es aquello anterior a la propia lectura de la palabra. La lectura del mundo es anterior a la de la teoría. La práctica vendría antes, como sentido sobre el cual se toma distancia. Y como tal, cada práctica sería distinta, recreada, dinámica conforme al contexto particular. Lo cual tampoco impide hacer una lectura actual del pasado. Así, la lectura del mundo va antes de la lectura de la palabra. Igual que la situación crítica, viene antes que la toma de conciencia y la consecuente visión crítica. Justo lo anterior sería también el acto de escucha, el diálogo en comunidad.
- II. Vida como proceso de aprendizaje. Precisamente porque la acción viene antes que la teoría Freire tiene este carácter “existencial” donde el mundo aparece como un proceso de enseñanza. Lo vital está inmerso en un universo temático, en una significación con sentido que configura una historia. Creemos que es ésta la razón por la que Freire titula sus obras como pedagogía... del oprimido, de la esperanza, de la indignación, etc. Todas ellas son procesos prácticos, vinculados con procesos sociales, que son en sí aprendizajes.

III. La dialéctica educativo-política. En donde de una organización pedagógica distinta se deduce un proceso político concientizador y a partir de ésta un diálogo en el que existe un aprendizaje.

Es la parte política de la obra *Pedagogía del Oprimido*, su último tercio. El cual no ha sido tan puesto a la luz de la experiencia y el contexto brasileño, desde el cual resuenan de manera diferente los conceptos de pueblo, liderazgo revolucionario, masa, acción dialógica, antidialógica, etc. *Pedagogía del Oprimido* entronca con la experiencia existencial, vital, y netamente política que Freire tuvo. No ver esto es no entender a nuestro autor y lo que es peor, no poder reinventarlo.

Estas y otras cuestiones del pensamiento latinoamericano que se han expuesto durante nuestro trabajo, deben ser profundizadas en futuras investigaciones y puestas a la luz en otros contextos para su reinvención.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Acero, Juan José. (1994): *Filosofía y análisis del lenguaje*, Ediciones Pedagógicas, Madrid. 200 pp.
- Adorno, Theodor. Horkheimer, Max. (2009): *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Madrid. 1 – 50.
- Anderson, Perry. (1979). *Consideraciones sobre el marxismo occidental*, Siglo XXI, Madrid. 154 pp.
- Araújo, Sonia. (2002): *Paulo Freire, pedagogo crítico*, Universidad Pedagógica Nacional, México. 199 pp.
- Aristóteles. (2002): *Física*, Gredos, Madrid. 1 – 50.
- Au, Wayne. (2007): Epistemology of the oppressed: The dialectics of Paulo Freire's Theory of knowledge. En *Journal for critical education policy studies*, V. 5, N° 2, Noviembre 2007. 13 pp.
- Aubenque, Pierre. (1981): *El problema del ser en Aristóteles*, Taurus, Madrid. 472 pp.
- Ávila, Remedios. (1999): *Identidad y tragedia, Nietzsche y la fragmentación del sujeto*, Editorial Crítica, Barcelona. 320 pp.
- Azevedo, Fernando De. (1950): *Brazilian culture. An introduction to the study of culture in Brazil*, The Macmillan Company, New York. 526 pp.
- Banazak, Gregory. (2008): Nuevo horizonte de diálogo para el pensamiento freiriano. En *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*. Moacir Gadotti;

Margarita Victoria; Jason Mafra; Anderson Fernandes. Compiladores. CLACSO, Buenos Aires. 233 – 240.

- Bautista, Juan José. (2014): *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Serie Poscolonial, Akal. Madrid. 288 pp.
- Blunden, Andy. (2013): Contradiction, Consciousness and Generativity: Hegel's Root in Freire's Work. En *Paulo Freire's Intellectual Roots: Toward Historicity in Praxis*. Rober Lake and Tricia Kress (Editors). Bloomsbury Publishers, New York. 11 – 28.
- Bresser-Pereira, Luiz Carlos. (1968): *Desenvolvimento e crise no Brasil, Entre 1930 e 1967*, Zahar editores, Rio de Janeiro. 215 pp.
- ---- (2004) O conceito de desenvolvimento do ISEB discutido, em *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro. Vol 47, nº 1, pp. 49 - 84.
- ---- (2005): Do ISEB e da CEPAL à Teoria da dependência, em Caio Navarro de Toledo, org. (2005) *Intelectuais e Política no Brasil: A experiência do ISEB*. Editora Revan, São Paulo. 201-232.
- Bondy, Salazar. (2006): *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Siglo XXI, México. 95 pp.
- Botelho, Bruno. (2010): *Conscientização e sociedade em Paulo Freire: da Educação como prática de liberdade à Pedagogia do oprimido*. Universidade Estadual de Campinas, Brasil. 1 – 50.
- Buber, Martin. (1984): *Yo y tú*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina. 93 pp.

- Caffarena, José. (2006): *Metafísica fundamental*, Ediciones cristiandad, Madrid. 508 pp.
- Calzada, José. Moulines, Ulises. (1999): *Fundamentos de filosofía de la ciencia*, Ariel, Barcelona. 1 – 20.
- Calvo, Tomás. (1986): *De los sofistas a Platón: Política y pensamiento*, Ediciones Pedagógicas, Madrid. 224 pp.
- Carreño, Miryam. (2009): Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Revista Cuestiones pedagógicas*. N ° 20. 2009 – 2010. Universidad de Sevilla, Sevilla. 195 – 214.
- Carus, André. (2007): *Carnap and Twentieth-Century Thought*, Cambridge, London. 436 pp.
- Celeber de Freitas, José. (2002): Revisión de las referencias teórico-prácticas del pensamiento de Paulo Freire. En *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Ana María Saúl (Coord.). Siglo XXI, Madrid. 23 – 32.
- Césaire, Aimé. (1955): *Discours sur le colonialisme*, Presence africaine, Paris. 40 pp.
- ---- (2006a): *Discurso sobre el colonialismo*, Akal, Madrid. 1 – 43.
- ---- (2006b): Cultura y colonización. En *Discurso sobre el colonialismo*, Akal, Madrid. 45 – 75.
- ---- (2006c): Carta a Maurice Thorez. En *Discurso sobre el colonialismo*, Akal, Madrid. 77 – 85.
- ---- (2006d): Discurso sobre la negritud: negritud, etnicidad y culturas afroamericanas. En *Discurso sobre el colonialismo*, Akal, Madrid. 85 – 91.

- Colli, Giorgio. (1983): *Los orígenes de la filosofía*, Tusquets, Barcelona. 99 pp.
- Côrtes, Norma. (1999): Consciência y realidade nacional, Notas sobre a ontologia da nacionalidade de Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), En *Acervo*, v. 12, nº 1-2, jan/dez, Rio de Janeiro. 129 -146.
- Couto, Sonia. (2003): O método Paulo Freire. En *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Editado por Moacir Gadotti, Margarita Gómez, Lutgardes Freire, CLACSO, Buenos Aires. 147 – 157.
- Dalabrida, Elias. (2011): *Por uma historia transmoderna e cidadã: a contribuição de Enrique Dussel*, Sin editar. 10 pp.
- Descartes, René. (2001): *Discurso del método*, Alianza Editorial, Madrid. 208 pp.
- De Lorenzo, Javier. (1994): *El racionalismo y los problemas del método*, Ediciones Pedagógicas, Madrid. 200 pp.
- Díaz, Carlos. (1994): *Hegel, filósofo romántico*, Ediciones Pedagógicas, Madrid. 200 pp.
- Dussel, Enrique. (1982): El pan de la celebración. Signo comunitario de justicia. En *Concilium*, España. Nº 172, 13 pp.
- ---- (1985): Teología de la liberación y marxismo, UNAM-UAM, *Estudios Latinoamericanos*, México. 22 pp.
- ---- (1995): Europa, modernidad y eurocentrismo, Revista *Ciclos en la historia, La economía y la sociedad*, V, Número 8. 14 pp.

- ---- (1998): *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*, Trotta, Madrid. 664 pp.
- ---- (2003): La filosofía de la liberación ante el debate de la postmodernidad en los estudios latinoamericanos, En *La filosofía en América Latina como problema, y un epílogo desde la otra orilla*, Coord. Juan Cristóbal Cruz Revueltas, Publicaciones Cruz, O., S. A., México. 20 pp.
- ---- (2007a): *Materiales para una política de la liberación*, UANL, Plaza y Valdés, Madrid, México. 17-32; 55-62; 95-106.
- ---- (2007b): *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*, Trotta, Madrid. 435-505.
- ---- (2008): *Meditaciones anti-cartesianas, Sobre el origen del discurso anti-filosófico de la modernidad*, En *Revista de filosofía*, Vol. 40. 45 pp.
- ---- (2009): *Política de la liberación II: Arquitectónica*. Trotta, Madrid. 209-277.
- ---- (2011): *Filosofía de la liberación*, Breviarios, Fondo de Cultura Económica, México. 297 pp.
- ---- (2011): *Carta a los indignados*, La jornada ediciones, México. 238 pp.
- ---- (2014): *16 Tesis de economía política*, Siglo XXI, México. 424 pp.
- ---- (2015): *14 Tesis de ética. El fundamento esencial del pensamiento crítico*. Obra sin editar.
- Ellacuría, Ignacio. (1991): La función liberadora de la filosofía, en *Escritos políticos I*, UCA editores, San Salvador, 1991. 95 – 105.
- ---- (1991): El objeto de la filosofía, En *Escritos políticos I*, UCA editores, San Salvador. 63 – 92.

- Escobar, Miguel. (2012): *Pedagogía Erótica, Paulo Freire y el EZLN*, Colectiva Memoria, México D. F. 224 pp.
- ---- (2013): La reinención freiriana en la universidad: Paulo Freire, el movimiento zapatista, el psicoanálisis sociopolítico y la pedagogía erótica. En *EccoS, Revista Científica*, set/diez, 253 -284.
- ---- (2015): *Pedagogía de la Praxis*, Miguel Escobar Guerrero editor, México.173 pp.
- ---- (2015): *EZLN: Palabra vs. Imagen, en su lucha de resistencia y organización. El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista*, Repositorio de la FFyL UNAM, México. 15 pp.
- Escobar, Miguel. Jiménez, Cora. Silva, Mayra. Vieyra, Merary. (2010): *Descifrar tu mirada*, Ediciones la burbuja, Valencia. 90 pp.
- Estrada, Juan Antonio. (1996): *Dios en las tradiciones filosóficas, de la muerte de Dios a la crisis del sujeto II*, Trotta, Valladolid. 296 pp.
- ---- (2005): Razones para creer y no creer en Dios, En *Conferencias del Dr. Juan Antonio Estrada Díaz*, Universidad Iberoamericana, Mexico D.F.
- ---- (2009): De la hermenéutica de sentido, a la de la liberación. Interpelaciones a la filosofía y a la teología, En *Ignacio Ellacuría, 20 años después* actas del Congreso Internacional: Sevilla, 26 a 28 de octubre de 2009 / coord. por Juan Antonio Senent de Frutos, José Mora Galiana. 453-476.
- EZLN, (2000): 7 piezas sueltas del rompecabezas mundial (El neoliberalismo como rompecabezas: la inútil unidad mundial que fragmenta y destruye

naciones.) En EZLN, *Documentos y comunicados* 4, Ediciones Era, México. 48 – 72.

- Fanon, Frantz. (1955): *Antillais et Africains*, Revue Esprit de février 1955. En *Pour la révolution africaine. Écrits politiques Éditions La Découverte*, 2001. 27 – 37.
- ---- (1971): *Sociología de una revolución*, Traducción de Victor Flores Olea, Era, México. 150 pp.
- ---- (1975): *Por la revolución africana. Escritos Políticos*, Traducción de Demetrio Aguilera, Fondo de Cultura Económica, México. 229 pp.
- ---- (2011a): *Piel negra, máscaras blancas*, Caminos, La Habana. 170 pp.
- ---- (2011b): *Los condenados de la tierra*, Casa, La Habana. 281 pp.
- Favero, Osmar. (2006): *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB (1961/1966)*, Campinas, São Paulo.
- Feinberg, Walter. Torres, Carlos. (2012) *A Comparative Analysis of the Philosophical Contributions of John Dewey and Paulo Freire*. National Endowment for the Humanities, University of Illinois, pp. 11 – 18.
- Fernández, Inés. (2007): *Reflexiones pedagógicas. Entre la pedagogía freiriana y el pensamiento decolonial*. CECIES. Buenos Aires.
- Freire, Paulo. (1955): *Relatorio do SESI, Divisão de Educação e Cultura*, Instituto Paulo Freire, São Paulo. Biblioteca IPF/SP. 82-95.
- ---- (1957a): “*Círculo de Pais e Professores – Capítulo de Educação de Adultos*”. *Diário de Pernambuco*. 31 de Marzo de 1957. 3 pp.
- ---- (1957b): “*Ainda a propósito dos Círculos de Pais e Professores*”. *Diário de Pernambuco*. 7 de Abril de 1957. 4 pp.

- ---- (1957c): "*Ainda os Círculos de Pais e Professores: sua preparação e sua realização*. *Diário de Pernambuco*. 21 de Abril de 1957. 4 pp.
- ---- (1958): *A educação dos adultos e as populações de marginais: o problema dos mocambos*. Anais do II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Recife. 10 pp.
- ---- (1959): *Educação e atualidade brasileira*, Universidade do Recife, Recife. 139 pp.
- ---- (1960): *Escola primária para o Brasil*. Revista brasileira dos Estudos pedagógicos, Abril 2005. 95 -107.
- ---- (1961): *A propósito de uma administração*, Universidade do Recife. Recife. 89 pp.
- ---- (1962a): *O professor universitário como educador*, IPF, Brasil. 6 pp.
- ---- (1962b): *Extensão cultural da UR Boletim traz depoimentos*, *Jornal do Comércio*, 15 de Junio de 1962. 4 pp.
- ---- (1963a): *Discurso do professor Paulo Freire, em angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos*, Instituto Paulo Freire, São Paulo. Biblioteca IPF/SP. 5 pp.
- ---- (1963b): *Conceito de trânsito*, Instituto Paulo Freire, São Paulo. Biblioteca IPF/SP. 5 pp.
- ---- (1963c): *Conscientização e alfabetização: Uma nova visão do processo*. Serviço de Extensão Cultural (SEC), Universidade do Recife, Recife. 4 pp.
- ---- (1965): *L'éducation, praxis de la liberté. Une étude du mouvement d'alphabétisation et d'éducation de base au Brésil*, dactyl, Brussels. 12 pp.

- ---- (1967a): *Educação como pratica da liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro. 148 pp.
- ---- (1967b): *Papel da educação na humanização*, Revista da FAEEBA, Salvador, nº7, Jun/Jul, 1997. 9 – 17.
- ---- (1967c): *La concepción “bancaria” de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización*. Cidoc, México, Mayo. 12 pp.
- ---- (1968a) *Os camponeses e seus textos de leitura*, Cidoc, México. 6 pp.
- ---- (1968b): *Los campesinos también pueden ser los autores de sus propios textos de lectura*, Cidoc, México, Febrero. 5 pp.
- ---- (1968c): *Algunas sugerencias en torno de una labor educativa que vea el asentamiento como una totalidad*, Cidoc, México, Febrero. 13 pp.
- ---- (1968d): *El compromiso del profesional con la sociedad*, Cidoc, México. Marzo. 13 pp.
- ---- (1968e): *Investigación y metodología de la investigación del “tema generador. Reducción y codificación temáticas*, Cidoc, México. 40 pp.
- ---- (1968f): *A propósito del tema generador y del universo temático*, Cidoc, México, Abril. 18 pp.
- ---- (1968g): *El rol del trabajador social en el proceso de cambio*, Cidoc, México, Mayo. 21 pp.
- ---- (1968h): *La alfabetización de adultos. Crítica de su visión ingenua: comprensión de su visión crítica*, Cidoc, México. 15 pp.

- ---- (1969): *La educación de los adultos como acción cultural. Proceso de la acción cultural, introducción a su comprensión*. Materiales para el seminario en Harvard University. Otoño 1970. 75 pp.
- ---- (1970a): *Cultural action for freedom*, Review & Center for the study of development and social change, Monograph series, N°1. Harvard Educational. 4 pp.
- ---- (1970b): *Education for awareness, a talk with Paulo Freire*. Risk Review, Geneva, 15th November. Pags. 7 – 19.
- ---- (1970c): *Diagnóstico de la libertad cultural en América Latina*, en “Human Rights and the liberation of man in the Americas”, Louis Colonnese ed., University of Notre Dame, Indiana. 162-179.
- ---- (1970d): *Notes on humanisation and its educational implications*, IPF, São Paulo. 14 pp.
- ---- (1970e): *Carta a un joven teólogo, Perspectivas de diálogo*, V 301 -303 Tercer mundo y teología. Montevideo. 4 pp.
- ---- (1970f): *The political literacy process, an introduction*. IPF, São Paulo. 8 pp.
- ---- (1971): *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación en la historia*, IPD, São Paulo. 24 pp.
- ---- (1973): *Education, liberation and the church*, Study encounter, Vol IX, N°1, World council of churches, Geneva. Pags. 1-15.
- ---- (1974): *Concientización, Teoría y práctica de la liberación*, Ediciones Búsqueda, Buenos Aires. 1 -10.

- ---- (1978a): *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. 3ª Edição, Paz e Terra, Impresso no Brasil. 164 pp.
- ---- (1978b): *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*, Edições Base, Lisboa. 1 – 20.
- ---- (1981): *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Paz e terra. Rio de Janeiro. 120 pp.
- ---- (1982a): *O partido como educador – educando*. Texto para debate do grupo de Trabalho da Comissão Nacional do Partido dos Trabalhadores. Carlos Brandão (ed). 4 pp.
- ---- (1982b): *Virtudes do educador*, Vereda, Centro de estudos em educação. Brasil. 15 p.
- ---- (1983): *Extensão ou comunicação?* Paz e terra, Rio de Janeiro. 65 pp.
- ---- (1986): *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Traducción de D. Delgado, Ediciones La Aurora, Buenos Aires. 105 – 110.
- ---- (1987): *Pedagogia do oprimido*, 17ª edición, Paz e terra, Rio de Janeiro. 107 pp.
- ---- (1988): Freire, P. Y otros, *Pedagogía de la pregunta*, Cedec, Ecuador. 50 – 60.
- ---- (1997): *Pedagogia da esperança, um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Brasil. 127 pp.
- ---- (2001): *Política y educación*, Siglo XXI, México. 132 pp.
- ---- (2002): *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid. 160 pp.
- ---- (2006): *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, Madrid. 139 pp.

- ---- (2006b): *Cartas a quien pretende enseñar*, S. XXI, Madrid. 152 pp.
- ---- (2006c): *Pedagogía de la tolerancia*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 7-143.
- ---- (2007): *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México. 232 pp.
- ---- (2008): *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, 47ª edición, Brasil. 1 – 200.
- Freyre, Gilberto. (1989): *Casa grande y senzala, Introducción a la historia de la sociedad patriarcal en el Brasil*, Biblioteca Ayacucho, Venezuela. 567 pp.
- Fromm, Erich. (2002): *El miedo a la libertad*, Paidós, Barcelona. 150 pp.
- Gadotti, Moacir. (Org.) (1996): *Paulo Freire, uma biobibliografia*, Cortez editora, São Paulo. 1 – 200.
- ---- (2002): Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica. *Revista Educación*. Vol. 26, N° 2. Universidad de Costa Rica. Costa Rica, pp. 51 – 60.
- ---- (2008): *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI, México D. F. 260 – 280.
- Galeano, Eduardo. (2009): *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI, México. 379 pp.
- Garasa, Rafael. (2002): *El evolucionismo: De Darwin a la sociobiología*, Ediciones Pedagógicas, Madrid. 192 pp.
- Gerhardt, Peter. (1993): *Paulo Freire 1921-1997*, Perspectivas, Unesco, vol. XXIII, 3-4.
- Gettier, Edmund. (1963): Is Justified Belief Knowledge? en: *Analisis* 23, pp. 121-123

- Gelvis, Obando. Useche, María. (2009): Educación, ética y cultura: una mirada desde Paulo Freire, en *TELOS, Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Vol. 11 (2). 182-193.
- Gllauco, José. Willington, José. (2012): O Pós-colonialismo e a pedagogia de Paulo Freire. En *Revistainter-legere*, N°11, Julio-Diciembre. UFRN.Pp. 198 – 227.
- Grosfoguel, Ramón. (2006): Actualidad del pensamiento de Césaire: redefinición del sistema-mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial. En *Discurso sobre el colonialismo*, Akal. 147 -172.
- ---- (2012): El concepto de racismo en Michel Foucault y Frantz Fanon. ¿Teorizar desde la zona del ser o del no ser? En *Tábula rasa*, N°16, Enero-febrero, Colombia. 24 pp.
- González, Andrés. (2012): *Integración epistémica y humanismo: Un acercamiento a la fenomenología dialéctica de Eduardo Nicol*, Thémata, Revista de Filosofía, No 145. 191 – 208.
- Gramsci, Antonio. (2009): *La política y el Estado moderno*. Traducción de Jordi Solé Tura. Biblioteca pensamiento crítico. Edición Diario Público. 255 p.
- Guerreiro Ramos, A. (1959): *La reducción sociológica. Introducción al estudio de la razón sociológica*, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, Biblioteca de Ensayos Sociologicos México. 252 pp.
- Guichot, Virginia. (2003): Docencia y compromiso socio-político: el legado pedagógico de Paulo Freire [1921-1997]. En *Revista Docencia*, N° 21, Diciembre. 12 pp.

- Harris, Fred. (2011): A Source for Freire's Philosophy of Human Nature and its Educational Implications. En *Encounter on Education*. Volume 12, Fall 2011, pp. 19 – 36.
- Heidegger, Martin. (1970): *Carta sobre el humanismo*, Taurus, Madrid. 93 pp.
- ---- (2003): *¿Qué es metafísica?* Alianza. Madrid. 96 pp.
- Hegel, Georg Wilhelm. (1981): *Fenomenología del espíritu*, Fondo de Cultura Económica, México. 1 – 40.
- Herrera, Bernarda. (1976): *El método psicosocial de Paulo Freire y el trabajo social*, UCCV, Caracas.
- Holliday, Oscar. (2009): Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia, en *La Piragua, Revista Latinoamericana de educación y política, Educación popular y paradigmas emancipatorios*, Enero 2009 Panamá N° 28, pp- 37-43.
- Hernández, Gregorio. (2008): Alfabetización, teoría y práctica. *Decisio*. Septiembre-Diciembre. 2008, México, pp. 18-24.
- Jaguaribe, Hélio. (1958): *Condições institucionais do desenvolvimento*, Ministério da educação e cultura, Instituto superior de estudos brasileiros. Rio de Janeiro. 9 – 53.
- Jaramillo, Gonzalo. (2009): *Valoración ético estética de la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire*. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. 1 – 50.
- Jaspers, Karl. (1958): *Filosofía II*, Revista de occidente, Madrid. 50 – 70.
- Jason, Mafra. (2003): A conectividade do presente com a história em Freire e Foucault. En *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogia*. Moacir Gadotti;

Margarita Victoria; Jason Mafra; Anderson Fernandes. Compiladores. CLACSO, Buenos Aires. Pp. 283 – 292.

- Jerez Mir, R. (2002): *Marx y Engels, el marxismo genuino*, Ediciones pedagógicas, Madrid. 208 pp.
- Jiménez, Pilar; Páez, Rodrigo. (2008): *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. Siglo XXI, México. 295 pp.
- Jubero, Pedro. (1994): *Los existencialismos: claves para su comprensión*, Ediciones Pedagógicas, Madrid. 160 pp.
- Kant, Immanuel. (2005): *Crítica de la razón pura*, Traducción Pedro Ribas, Taurus, Madrid. 1 – 150.
- Keferstein, Lutz. (2014): *Tora y Mispat. La Ley y su espíritu de liberación*, sin editar. 30 pp.
- Kolakowski, Leszek. (1983): *Las principales corrientes del marxismo*, Vol. III, Alianza, Madrid. 1 – 50.
- Lao Montes, Agustín. (2011a): *Fanon y el socialismo del siglo XXI: Los condenados de la tierra y la nueva política de des/colonialidad y liberación*, En *Los condenados de la tierra*, Casa, La Habana. 7 – 46.
- Lenkersdorf, Carlos. (2005): *Filosofar en clave tojolabal*, Porrúa, México. 113 pp.
- Lewis, Genevieve. (1971): *Descartes y el racionalismo*, oikos-tau, Barcelona. 128 pp.
- Lewis, Gordon. (2007): *Problematic People and Epistemic Colonization, Toward the Postcolonial Africana Political Thought*, In *Postcolonialism and Political Theory*, Edited By Nalini Persram, Lexington Books, USA. 22 pp.

- Lis, Albene. (2002): Autoformación para ser más: proceso de humanización y de constitución de la identidad. En *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Ana María Saúl (Coord.). Siglo XXI. Madrid, pp. 33 – 46.
- López, Andrés. (2006): *La tesis de Dussel sobre la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire*. Universidad de Chile. Santiago de Chile. 1 – 50.
- Löwy, Michael. (2014): José Carlos Mariátegui y la revolución permanente, en *Marxismo Crítico*. 1 – 10.
- Lukács, Georg. (1970) *Historia y conciencia de clase*, Instituto del libro, La Habana. 90 – 110.
- Macey, David. (2000): *Frantz Fanon: A biography*, New York Press, New York. 1 – 50.
- Magallón, Mario. (2003): *La democracia en América Latina*, CCyDEL-UNAM/Plaza y Valdés, México D. F. 1 – 20.
- ---- (2004): José Vasconcelos, su proyecto filosófico-educativo, en *Personajes e instituciones del pueblo de Mixteco*. Universidad Tecnológica de Oaxaca. Oaxaca. 89 – 126.
- ---- (2007): *Historia de las ideas filosóficas, Ensayo de filosofía y de cultura en la mexicanidad*, Editorial Universidad Nacional Autónoma de México, México D. F. 262 pp.
- ---- (2012): *Miradas filosóficas latinoamericanas: Antropoética política de la educación y de la universidad en la crisis global*, Editorial ISCEEM, Estado de México. 150 pp.

- ---- (2013): *José Gaos y la filosofía americana moderna*, inédito, México D.F. 16 pp.
- Martínez, Liliana. (2003): El método Paulo Freire: etnia Kolla. En *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Editado por Moacir Gadotti, Margarita Gómez, Lutgardes Freire, CLACSO, Buenos Aires, pp. 223 – 224.
- Martins. (2012): *Confluencias entre el pensamiento de Frantz Fanon y el de Paulo Freire. El surgimiento de la educación popular en el marco de la situación colonial*, En revista Educación, Mayo-Agosto, N2 pp. 241-256.
- Marx, Karl. (2012): *El capital, Crítica a la economía política*, Fondo de Cultura Económica, México. 658 pp.
- ---- (2006): *Manuscritos económico - filosóficos de 1844*, Colihue, Buenos Aires. 260 pp.
- Marx, Karl. Engels, Friedrich. (2007): *Manifiesto comunista*, Alianza, Madrid. 128 pp.
- Masi, Ana. (2008): El concepto de praxis en Paulo Freire. En *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*. Moacir Gadotti; Margarita Victoria; Jason Mafra; Anderson Fernandes. Compiladores. CLACSO, Buenos Aires, pp. 75 – 82.
- Mayo, Peter. (2013): The gramscian influence, en *Paulo Freire's intellectual roots. Toward historicity in praxis*. Editado por Robert Lake y Tricia Kress. Bloomsbury, New York, pp. 53 – 64.
- ---- (2008): Antonio Gramsci and Paulo Freire. Some Connections and Contrasts. En Carlos Alberto Torres and Pedro Noguera (eds.), *Social*

Justice Education for Teachers. Paulo Freire and the Possible Dream, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

- Mctaggart, J. (1988): "*The unreality of time*" *The nature of existence* Vol. 2 Press Syndicate of University of Cambridge, pp 9-31.
- Menchero. (2006): *La intersubjetividad como expresión del ser en Eduardo Nicol*, Volubilis: Revista de pensamiento, ISSN 1134-8445, Nº 13, 2006, págs. 172-189.
- Mignolo, Walter. (2006): *El giro gnoseológico decolonial: la contribución de Aimé Césaire a la geopolítica y la corpo-política del conocimiento*, en *Discurso sobre el conocimiento*, Akal, Madrid. 197 - 217.
- Montenegro, Ignacio. (2014): *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Magisterio Editorial, México. 1 – 50 pp.
- Moratalla, Domingo. (1994): *Un humanismo del siglo XX: el personalismo*, Ediciones Pedagógicas, Madrid. 200 pp.
- Moreno, Luis. (1994): *El pensamiento de Nietzsche*, Ediciones Pedagógicas, Madrid. 216 pp.
- Mazrui, Alamin. (1993): *Language and the quest for liberation in Africa: the legacy of Frantz Fanon*, En *Third World Quarterly*, Vol 14, No 2. 361 – 363.
- Nascimento, Acacio. Santos, Ilda. Simone, Tereza. (2012): *A contribuição do pensamento pedagógico de Paulo Freire para o Movimento de educação e cultura popular em Sergipe*, Universidad Federal Da Paraíba, Brasil. 11 pp.
- Navarro, Fernanda. (2007): *Uma nueva forma de hacer política: la zapatista*. Em *Revista Confluencia*, Año 3, número 6, Mendoza. 31 – 39.

- Ngũgĩ, wa Thiong'o. (2006): *Decolonising the mind, The Politics of Language in African Literature*, Oxford, England. 30 – 40.
- Nicol, Eduardo. (1965): *Los principios de la ciencia*, Fondo de cultura económica, México. 510 pp.
- ---- (1978): *La primera teoría de la praxis*, Cuadernos del instituto de investigaciones filosóficas, UNAM, México. 34 pp.
- ---- (1989): *Psicología de las situaciones vitales*, Fondo de Cultura Económica, México. 108 – 162.
- Nietzsche, F. (2004): *Así habló Zaratustra*, Traducción y notas de Sndrés Sánchez Pascual, Alianza, Madrid. 504 pp.
- Paiva, V. (1980): *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvista*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- Palmier, Michel. (1971): *Hegel, Ensayo sobre la formación del sistema hegeliano*, Fondo de Cultura Económica, Breviarios, México. 118 pp.
- Pavón, Dalmacio. (1995): *Comte: positivismo y revolución*, Ediciones pedagógicas, Madrid. 240 pp.
- Pecaú, Daniel. (1990): *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. Editora Ática, São Paulo.
- Pereira. (2009): *Paulo Freire: paradigma de uma educação inclusiva que vai além de nossos tempos*. Obra sin editar.
- Pitano, Sandro de Castro. (2008): *Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica à cidadania como horizonte educacional: uma proposta de revivificação da Educação Popular ancorada no conceito de sujeito social*. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre. 1 – 50.

- Platón, (1992): *Teeteto*. Traducción y notas de A. Vallejo Campos, Editorial Gredos. Madrid. 1 – 20.
- ---- (2001): *Fedón. Fedro*, Alianza Editorial, Madrid. 280 pp.
- ---- (2004): *El banquete*, Alianza editorial, Madrid. 152 pp.
- Ponce, Aníbal. (1936): *Educación y lucha de clases*, Omegalfa. 150 – 180.
- Puiggrós, Adriana. (2005): *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*, Convenio Andrés Bello. Bogotá. 10 -30.
- Rábade, Sergio. López, Antonio. Pesquero, Encarnación. (1987): *Kant: conocimiento y racionalidad. El uso teórico de la razón*, Cincel, Madrid. 200 pp.
- Ramos, Renato. (2009): Os intelectuais do ISEB, cultura e educação nos anos cinquenta e sessenta, em *Aurora*, ano III nº5, Dezembro de 2009. 59 – 67.
- Reyes, Alfonso. (1959): *La filosofía helenística*, Breviarios de Fondo de Cultura Económica, México. 308 pp.
- Reyes, Judith. (1995): *En torno a Paulo Freire. Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. 1 – 30.
- Rivas, Anastacia. (2011): *La filosofía de Paulo Freire y su concreción en la educación*. CAEIP. México. 1 – 35.
- Romo, Ricardo. (2003): Contribuciones freirianas al pensamiento latinoamericano. En *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Editado por Moacir Gadotti, Margarita Gómez, Lutgardes Freire, CLACSO, Buenos Aires, pp. 21 – 33.

- Rousseau, Jean Jaques (1993): *Emilio o de la educación*. Porrúa. México. 385 pp.
- Sánchez, A. (2007): Un olvido en la memoria del exilio El humanismo de Eduardo Nicol en su Centenario, *Contrastes, Revista internacional de filosofía*, pp. 231-238.
- Santos, Marcos. (2010): *La educación como búsqueda*, Biblioteca Nueva, Madrid. 232 pp.
- ---- (2008): *Las fuentes filosóficas de Freire*, Revista Iberoamericana de educación, N°46, Enero – Abril. 15 pp.
- Sáez, Luis. (2009): *Movimientos filosóficos actuales*, Trotta, Madrid. 135 – 250.
- Sartre, Jean Paul. (1977): *El existencialismo es un humanismo*, UNAM, México D.F. 128 pp.
- Sáiz, Ángel. (2003): *Freire, comunicación y filosofía*, UNAM, México. 145 pp.
- Saul, Ana María. Coord. (2002): *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Siglo XXI. México. 140 – 160.
- Saviani, Dermeval, *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Coleção Memória da Educação.
- Schwartzmann, F. (1953): *El sentimiento de lo humano en América*, Vol. I y II, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Scocuglia, Alfonso. (2001): A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. En *Paulo Freire y la agenda de la educación Latinoamericana en el siglo XXI*. Carlos Torres (Comp.). CLACSO, Buenos Aires, pp. 323 – 348.

- Severino, S. y Souza, J. (2002): A concepção de educação nacional-popular em Vieira Pinto, en *Cuadernos de História da Educação*. V. 1 – nº1 – jan./dez. 2002. Pp. 103-108.
- Smith, A. (1934): *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Temple Press, Lechworth. 441 pp.
- Sousa Santos, Boaventura. (2009) *Una epistemología del sur*, Siglo XXI, México D. F. 1 – 100.
- Steiner, George. (1983): *Heidegger*, Breviarios, Fondo de cultura económica, México. 236 pp.
- Streck, D. Redin, E. Zitkoski, J. (Orgs.) (2010): *Dicionário Paulo Freire*, Belo Horizonte, Brasil.
- Tapias, José Antonio. (2000): *Filosofía y crítica de la cultura*, Trotta, Madrid. 312 pp.
- ---- (2009) *De la sociedad bienestar a la justicia*, Trotta, Madrid. P. 1 – 44.
- Teixeira, Aníxio. (1956): *A educação e a crise brasileira*, Biblioteca Pedagógica Brasileira, Companhia Editora Nacional, São Paulo. 355 pp.
- ---- (1959): *Filosofia e educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959. p.14-27.
- ---- (1989): *Educação não é privilégio*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462.
- Toledo, Caio. (1997): *ISEB: fábrica de ideologias*, 2 ed. Caminas: Unicamp.

- Torres, Carlos. (1980): Las corrientes filosóficas que secundan la filosofía de Paulo Friere. *Colección pedagógica universitaria*. N ° 9. Enero - Junio de 1980. Universidad Veracruzana. México. 7 – 25.
- ---- (1993): *Paulo Freire, the last hegelian?* Manuscript submitted to educational theory, Los Angeles, California. 34 pp.
- ---- (2007): Los mundos distorsionados de Iván Illich y Paulo Freire. En Torres, Carlos Alberto y Teodoro, Antonio (eds.) *Critique and Utopia*. Maryland: Rowman and Littlefield. 15 pp.
- Toro, Zulma. (2011): Ética de la liberación y Pedagogía del oprimido: Un encuentro necesario, Ponencia del VII congreso internacional Latinoamericano: La construcción de América Latina. Universidad del Cauca, Colombia, pp. 1 – 15.
- Vázquez, Antonio. (2001): *Freud y Jung: Exploradores del inconsciente*, Ediciones pedagógicas, Madrid. 1 – 50.
- Vieira Pinto, Álvaro. (1958): *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Ministerio da educação e cultura, Instituto superior de estudos brasileiros. Rio de Janeiro. 26 pp.
- ---- (1960): *Consciência e realidade nacional*, Rio de Janeiro, ISEB, 1960, 2 volumes. Rio de Janeiro.
- ---- (1982): *7 Lições sobre a educação de adultos*, Editora Autores Associados ; Cortez Editora, São Paulo. 1 – 50 pp.
- VVAA (Comp.): *¿Cómo era Karl Marx según quienes lo conocieron?*, Selección de textos.

- VVAA (Comp.): *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" [1300-2000]*, Siglo XXI, México.
- Wallerstein, Immanuel. (2006): Aimé Césaire: colonialismo, comunismo, negritud, en Césaire, A. *Discurso sobre el colonialismo*, Akal, Madrid.
- ---- (2013): Gran Bretaña, en busca de una identidad post hegemónica, Rebelión.
- Weffort, Francisco. (1978): *O populismo na política brasileira*, Paz e terra, Rio de Janeiro.
- ---- (2006): *Formação do pensamento político brasileiro*. Editora Ática, São Paulo. Cap. 13 pp. 297-321.
- Zabaleta, Marta. (2000): *Contextualizando la utopía de Paulo Freire*. Ponencia de la Conferencia Anual de la SLAS, University of Hull, Inglaterra. 10 pp.
- Zea, Leopoldo. (1972): *América como conciencia*, UNAM, México D. F. 107 pp.
- ---- (1990): *Discurso desde la marginación y la barbarie*. Fondo de Cultura Económica. México, pp. 192 – 198.
- ---- (1988): *Autobiografía intelectual*, Anthropos, N°89 11-27.
- ---- (1989): *La filosofía latinoamericana como filosofía sin más*, Siglo XXI, México. 119 pp.
- Zubiri, Xavier. (2005): *El hombre y la verdad*, Alianza, Madrid. 196 pp.