La dimensión antropológica del pensamiento pedagógico de Paulo Freire

Claudio Roberto Perdomo

INDICE

PRÓLOGO 3

PRIMER CAPÍTULO

1.- CONTEXTO INTELECTUAL DE LA CONCEPCIÓN ANTROPOLÓGICA DE PAULO FREIRE 8

1.1.- La filosofía hegeliana 9

1.2.- El pensamiento de Marx y sus seguidores 12

1.3.- El psicoanálisis de Fromm 29

1.4.- La filosofía existencialista 33

1.5.- El personalismo de Mounier 38

1.6.- El estructuralismo lingüístico 40

1.7.- La teoría constructivista del aprendizaje 44

1.8.- El pensamiento revolucionario latinoamericano 47

SEGUNDO CAPÍTULO

2.- EL SIGNIFICADO DE LA EXISTENCIA HUMANA 52

2.1.- Estar en el mundo, con el mundo y con los otros 52

2.2.- La creación de la historia y la cultura 63

2.3.- Del ser inacabado al ser perfectible 88

TERCER CAPÍTULO

3.- IMPLICACIONES AXIOLÓGICAS DEL ACTO EDUCATIVO 100

3.1.- Educación para la libertad 102

3.2.- ¿Existe la verdad absoluta y alguien que sea dueño de ella? 129

3.3.- Compromiso 136

3.4.- La necesidad existencial de dialogar 145

3.5.- Repensar la esperanza 156

CUARTO CAPÍTULO

4.- EL ACTO EDUCATIVO COMO PROCESO GNOSEOLÓGICO 164

4.1.- El valor del sentido común 164

4.2.- La pregunta 168

4.3.- El conocimiento escolar: de la transferencia a su construcción 173

SOBRE EL AUTOR 185

BIBLIOGRAFIA 187

PRÓLOGO

El estudio de la dimensión antropológica del pensamiento pedagógico de Paulo Freire, ofrece la oportunidad de penetrar en una visión crítico-constructiva de la educación y del sujeto como alguien que en dicho proceso enseña y aprende. Así mismo, presenta la tarea cultural e histórica de transformar creativamente las formas de existencia y el contexto social en que se encuentra el hombre.

La educación, pues, situada en las raíces y manifestaciones multitudinarias de las circunstancias, constituye un espacio humanamente realizado, que ubica al sujeto entre los límites y las posibilidades, no para doblegarlo sino para que éste llegue a la consumación de su naturaleza perfectible, recreándose en la libertad y participando en la orientación de su destino.

La interpretación del discurso pedagógico de Paulo Freire, necesariamente debe mantener un enfoque metodológico abierto y multidimensional que corresponda al carácter de su pensamiento y que permita el adentramiento en la riqueza de su significado, cuestión aún virginal en algunas de sus expresiones, y por tanto, pendiente de ser investigada.

Freire es un pensador que reflexiona, escribe y habla sin maquillar la palabra. Su propósito es servirse de ella para dar cuenta de la realidad humana, sin sustituirla ni disfrazarla. Por ello, su palabra es libre, tolerante e histórica.

El humanismo pedagógico de Freire es, entre tanto, una modalidad de la praxis educativa dispuesta a rebasar las fronteras de la escuela y la condición parcelaria en la que se encuentra la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares; es además, una forma de respetar la interioridad del sujeto (sus sueños, esperanzas, utopías, etc.), superando con ello, la condena a la que las posturas dogmáticas la habían

sometido, y proponiendo su integración en la unidad dialéctica con la realidad.

Pero toda la rigurosidad que esto entraña, de manera alguna hace que se pierda el sentido lúdico con que él asume el quehacer educacional. Al convertirse el aprendizaje en un momento de comunicación dialógica, al sentir cada uno que su interés es valorado, al constituir la verdad una entrada y una salida elaborada históricamente, al no ser la memorización la vía absoluta para relacionarse con el conocimiento escolar, sino que en ello cuenta la fantasía, la creatividad y la inherente condición humana de ser curioso; se "destartalan los grilletes" para experimentar el gozo de aprender, el placer de cortejar a cada uno de los momentos que nos han llevado al hallazgo de lo sospechado y de lo insospechado, y la alegría de haber logrado ser diferentes. De esta manera, el aprendizaje deviene a ser juego, el juego que durante mucho tiempo se nos ha negado jugar porque hemos estado en un escenario en el que sólo han existido árbitros, no jugadores.

La obra filosófico-pedagógica freireana no está dedicada exclusivamente a los intelectuales. La lectura de sus escritos debe rehacerse en las plazas públicas y en los centros escolares, en las tertulias e investigaciones académicas, en el mercado, la trucha, el estadio, las calles, frente a las urnas, con los niños y los adultos, con los letrados e iletrados, con el seguidor y el adversario. A Freire hay que reinventarlo en la cotidianeidad, haciéndolo vivencia no credo.

Su pensamiento sigue teniendo vigencia, entre otras razones, porque vivimos tiempos en los que en la escuela y la sociedad se rinde culto excesivo a la imagen y se descuida el cultivo de la palabra, y porque la automatización se ha ido apoderando de la existencia humana actuando sobre ella como un mecanismo que norma el desenvolvimiento de las personas. Sus reflexiones representan además, una valiosa alternativa para valorar la cotidianeidad como la unidad de

lo diverso de la que brotan manifestaciones y principios de suma trascendencia para elaborar la cultura escolar. El diálogo, la libertad y la tolerancia son ejes axiológicos relevantes de su pensamiento que en este momento deben encarnarse en la conciencia del colectivo de los hombres para fortalecer la participación democrática en los asuntos de interés común. La escuela debe ser un lugar antropológico lleno de desafíos y de aventura para que los seres humanos continúen ejercitando su capacidad de invención; el por qué y el para qué, deben acompañar la construcción del conocimiento para que el mismo sea siempre una fuente de investigación y de responsabilidad. Esto encierra, pues, la necesidad de leer la palabra y leer el mundo para comprender la existencia en su pluralidad y recreación continua.

PRIMER CAPÍTULO

CONTEXTO INTELECTUAL DE LA CONCEPCIÓN ANTROPOLÓGICA DE PAULO FREIRE

1.- CONTEXTO INTELECTUAL DE LA CONCEPCIÓN ANTROPOLÓGICA DE PAULO FREIRE

La concepción antropológica de Paulo Freire, puede ser contextualizada atendiendo la diversidad de dimensiones del pensamiento humano que le sirvieron como espacios para la reflexión, la creación y la recreación de su discurso y práctica pedagógica. Esta diversidad intelectual, constituida por manifestaciones de índole filosófica, política, histórica, psicológica, económica, sociológica y lingüística de su tiempo y del tiempo anterior a él; deben ser comprendidas no sólo como influencias que condicionaron su modo de pensar, de ver al hombre[1], a la sociedad y a la educación, sino como posibilidades a través de las cuales aprendió a leer la palabra y a leer la realidad. Quehaceres éstos, en los que insiste en muchos momentos de su obra, puesto que constituyen –entre otras- las condiciones para el posicionamiento del hombre en el mundo, para participar en la creación de la historia y la cultura, para propiciar la libertad de crear, pensar, investigar, comprometerse, renunciar o construir el conocimiento escolar.

Para Paulo Freire, la actividad intelectual no representa una simple abstracción o algo independiente y superior a la realidad en la que el ser humano se encuentra enclavado. Precisamente, el pensamiento logra constituirse como tal, en la medida en que mantiene relaciones de interdependencia con el mundo, cuando alcanza a formar parte de la unidad dialéctica: conciencia-realidad, esto es, cuando se produce en la praxis.

[1] *En este trabajo se empleará la categoría de hombre como sinónimo de humano, persona o sujeto. Incluye, por tanto, al género femenino y masculino.*

1.1.- LA FILOSOFIA HEGELIANA

Uno de los autores que contribuyó en la constitución de la concepción antropológica freireana fue Guillermo Federico Hegel, sobre todo la lectura de uno de sus textos más estudiados en el mundo contemporáneo, **La fenomenogía del espíritu.** En uno de los pasajes de **La pedagogía del oprimido,** y refiriéndose al problema de la libertad, Freire expresa que "... el reconocerse limitados por la situación concreta de opresión, de la cual el falso sujeto, el falso "ser para sí", es el opresor, no significa aún haber logrado la liberación. Como contradicción del opresor, que en ellos tiene su verdad, como señalara Hegel, solamente superan la contradicción en que se encuentran cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse."[2]

Para llegar a ser un modo de existencia, la libertad debe ser comprendida no sólo como un momento psicológico o como la aprehensión intelectual de su necesidad. Pueden pasar épocas completas en que los hombres se mantengan ocupados idealiazándola, convirtiéndola en un culto casi divinizado; pero su plenitud, hablando de plenitud humana, sólo se cristaliza y renueva cuando se alimenta de la realidad y alimenta a la realidad. Ello, conlleva la responsabilidad en cada sujeto, de convertirla no sólo en un hacer sino en un quehacer, esto es, en la articulación dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo.

La abolición del falso sujeto, del sujeto que engaña y se autoengaña conviviendo con la opresión como si fuera una condición natural de todas las sociedades y de todos los tiempos, como algo inherente a la práctica política, económica y educativa; es una tarea siempre pendiente, puesto que la libertad, tan frágil como la democracia, requiere del

---

[2] *FREIRE, Paulo, 1980,* ***Pedagogía del oprimido,*** *vigésimo-quinta edición, Siglo Veintiuno Editores, México, Págs. 39-40.*

compromiso constante de los distintos actores de la sociedad. Es muy fácil deshacer la libertad que entraña el ser para sí, tan fácil como impedirle al otro, desarrollar su creatividad, prohibirle ser curioso, negarle su participación en los asuntos de interés común o irrespetarle su palabra. El verdadero ser para sí en su relación antagónica con el ser oprimido, marca, da esta manera, la contradicción insalvable en la que se encuentra el sujeto como ser de naturaleza social.

Según Freire, "desde un punto de vista filosófico, un ser que ontológicamente es "para sí" se "transforma" en "ser para otro" cuando, perdiendo el derecho de decidir, no opta y sigue las prescripciones de otro ser. Sus relaciones con este otro ser son relaciones que Hegel llama de conciencia servil para la conciencia señorial"[3]

Cuando el hombre existe como "ser para otro", su vida se constituye a partir de la imagen del ser que el otro le fabrica y proyecta. Su destino individual y social, es así, el destino anunciado por seres que resultan extraños para su realidad humana, aún cuando, cotidianamente tenga contactos –no relaciones- con ellos. De esta manera, al dejar de ser para sí, al no ser ya sujeto, éste sólo vive dentro del límite, de lo acabado, ontológica[4], ética y gnoseológicamente[5] hablando; esto quiere decir que el sujeto no logra saber, descubrir o inventar sus posibilidades. Su vida está determinada como un "ser para otro", siendo algo (objeto) que no alcanza a ser alguien (sujeto) todavía.

La problemática educativa, como parte consustancial de la naturaleza humana, mantiene en tal situación, análogos estados de existencia; el educando tampoco logra, desde esta

[3] *FREIRE, Paulo, 1979,* ***Educación y cambio****. Búsqueda, Buenos Aires, Argentina, pág. 53*

[4] *La ontología (metafísica) es un término que se utiliza para hacer referencia a los caracteres fundamentales del ser.*

[5] *La gnoseología o teoría del conocimiento es una disciplina filosófica que se encarga del estudio e interpretación del conocimiento humano.*

perspectiva, convertirse en ser para sí. Los convencionalismos ampliamente difundidos y popularizados han normado su sujeción a la autoridad del maestro, lo mismo que a la autoridad de los autores estudiados en los libros de texto. El concepto que la sociedad maneja sobre lo que es ser alumno y aun el propio autoconcepto que éste tiene de sí mismo, también implica mantenerse como ser limitado, incapaz de tomar partido para construir su perfectibilidad.

Otra categoría fundamental de la filosofía hegeliana que Freire emplea en su concepción antropológica y en su análisis de la educación, es la categoría de alienación o enajenación. Para Hegel, la alienación indica el extrañamiento de la conciencia de sí misma, por el cual se considera como una cosa.

El problema de la alienación es abordado reiteradamente en el pensamiento freireano, sirviendo como una de las formas para comprender la relación pedagógica que se da entre el maestro y el alumno en el modelo educativo tradicional. De lo cual se desprende, la crítica permanente que el filósofo y educador brasileño enfila sobre el carácter que posee tal práctica educativa, que por cierto, ocupa un espacio importante en este trabajo.

El empleo de la categoría de alienación en la interpretación de la realidad humana típica de una sociedad y de una escuela autoritaria, viene a representar un eje conceptual sumamente relevante, ya que provee la oportunidad para explicar los fenómenos pedagógicos que aparecen como producto del extrañamiento que se da entre los agentes sociales y pedagógicos, en el que los sujetos no se reconocen a sí mismos y a los otros como personas que no sólo aprenden o que no sólo enseñan, sino que tienen la potencialidad y la necesidad de enseñar y aprender a la vez. Esto, da lugar a la relación excluyente entre el pensamiento del docente y el pensamiento del alumno y por ende, a que la naturaleza del pensamiento existente en ambos, se diluya en

la narrativa y en la repetición, y se acomode a una práctica domesticadora.

1.2.- EL PENSAMIENTO DE MARX Y SUS SEGUIDORES

El análisis de Freire al problema de la alienación no se queda en la esfera de la conciencia humana, sino que se extiende hacia la realidad sociohistórica que condiciona la vida escolar. Por ello, Freire optó por replantear esta categoría, adoptando además, el significado que se le da desde la visión marxista. En este sentido, es oportuno citar a Marx cuando afirma que "... el objeto producido en el trabajo, su producto, se enfrenta a él como algo extraño, como un poder independiente del productor. El producto del trabajo es el trabajo que se le ha plasmado, materializado en un objeto, es la objetivación del trabajo. Esta realización del trabajo como estado económico, se manifiesta como privación de realidad del obrero, la objetivación como pérdida y la esclavización del objeto, la apropiación como extrañamiento, como enajenación."[6]

El concepto de trabajo alienado, ocupa un lugar muy importante dentro de la antropología marxista. La alienación o enajenación, se presenta como una característica de las sociedades basadas en la propiedad privada, la división de los individuos en clases sociales y la compra-venta de la fuerza de trabajo.

En este tipo de orden económico-social, el propietario de los medios de producción mantiene una relación de exterioridad con el trabajador, a tal grado de que uno y otro no se reconocen como sujetos, como miembros que pertenecen a la humanidad. Esto explica la relación de extrañamiento en que viven, la que a su vez se convierte en base de la legalidad que se le imprime a esta forma de existencia.

[6] *MARX, Carlos, 1968,* ***Manuscritos económico-filosóficos de 1844****, primera edición, Grijalbo, México, pág.75.*

El trabajo alienado es el trabajo asalariado, en el cual, el trabajador no encuentra identidad ni autorrealización, pues implica trabajar para otro a cambio de un salario que le sirve para el sustento diario.

Por otra parte, como resultado del proceso de producción se obtiene una gran cantidad de objetos, convertidos posteriormente en mercancías por el propietario de las unidades productivas. Estos objetos, van adquiriendo poder sobre el trabajador y van haciendo, según el marxismo, su vida cada vez más precaria e inhumana. Los objetos producidos por su esfuerzo creador parecen cobrar vida y llegan a regular las relaciones sociales e incluso a determinar el lugar que corresponde a cada quien en la estructura social. A esto es lo que Marx denominó fetichismo de la mercancía.

Uno de las problemas asociados a la alienación y al fetichismo de la mercancía es la cosificación o reificación. En los escritos marxistas, la cosificación sirve para analizar el fenómeno de la sociedad capitalista en el cual el trabajo humano resulta simplemente el atributo de una cosa. Esto quiere decir, que la conciencia, que la actividad creadora del hombre, es valorada en función de su disposición para convertirse en cosa durante y al finalizar el proceso de producción; de tal manera, que al vivir para producirlos, se efectúa una especie de transustanciación en la que la vida humana se cosifica, se hace cosa.

Paulo Freire aplica la cosificación[7] para interpretar la práctica educativa autoritaria como acto de imponer las ideas, creencias y opiniones en los demás. Cuando en lugar de hacer educación se hace adoctrinamiento, esto es, cuando el educador se propone modelar al alumno, anulando la libertad y matizando el proceso como un empeño permanente por

[7] *FREIRE, Paulo, 1978, **¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.** Séptima edición, Siglo Veintiuno Editores, México, pág. 89.*

domesticar al otro. De esta manera, el sujeto es expropiado de su conciencia, de su posibilidad de pensar. El sujeto es convertido en objeto, en cosa.

El estudio de la relación entre libertad y autoridad, el lugar privilegiado que Freire da a la pregunta como precedente genealógico de la investigación y la visión del conocimiento como algo que se construye y reconstruye constantemente; requiere de la consideración de la dialéctica[8] como concepción y como método para inquirir y exponer el contenido que ello encarna. Sin duda alguna, Freire acude a ella una y otra vez para demostrar que la realidad y el pensamiento se mantienen en el flujo y en la contradicción permanente, en el cual se niega y se afirma para dar lugar a nuevas modalidades de ser y de conocer.

Remontándonos a través del tiempo, se puede decir que la dialéctica es una de las raíces intelectuales heredadas por Freire no sólo de Hegel y Marx, sino de la filosofía de Platón[9], claro está, con distintos sentidos y orientaciones en cada uno de ellos. La dialéctica empleada como método basado en la discusión sirvió a Platón para aproximarse lo más posible a la esencia de las ideas, nunca a su consecución absoluta.

Uno de los tópicos trabajados por Freire, en los que se puede encontrar el espíritu de la dialéctica platónica –desde luego- sin reducirse a ella, es en la importancia del diálogo tanto desde el punto de vista ético como gnoseológico. Esta perspectiva, se refuerza aún más cuando la relación dialógica se concibe como una posibilidad para preguntar, para desplegar la curiosidad y para analizar los resultados del

[8] *Es sumamente importante señalar que la dialéctica hegeliana se desarrolla en su dimensión conceptual, que no tuvo las aplicaciones en la realidad histórico-social que se presentan en Marx, Engels y otros. Sin embargo, Freire utiliza la dialéctica de ambas formas, ya sea para entender la dinámica del pensamiento como la dinámica que corresponde a la realidad concreta.*

[9] *En su formación filosófica, Freire tuvo la oportunidad de estudiar a filósofos de distintas épocas, uno de ellos es Platón, a quien cita en su obra* ***Pedagogía de la esperanza*** *(1998 a), Siglo Veintiuno Editores, México, pág. 84.*

pensamiento. En este caso, también está presente la estrategia metodológica desarrollada por Sócrates[10] a través de la mayéutica, en la cual, la dinámica: pregunta-respuesta-repregunta, estabiliza y desestabiliza los planteamientos con la finalidad de obtener cambios cualitativos en las ideas y actitudes. No es fortuito, pues, que la dialogicidad se presente como una necesidad existencial y como camino para aprender y para construir el conocimiento escolar. Y que sirva, además, para resquebrajar el antiguo esquema verticalista de la educación alienante y para instalar, en su lugar, un modelo basado en la integridad de los actores involucrados en el aprendizaje, lo cual no implica la disolución de sus diferencias.

Siguiendo a Marx, Freire considera que las transformaciones sociales e históricas son el producto de la contradicción, que el mundo y el pensamiento tienen una naturaleza diversa, y que los acontecimientos a pesar de su carácter cambiante, pertenecen a una unidad más compleja, presentada esta unidad como totalidad concreta[11]. Así mismo, coincide con Marx en que la existencia del sujeto como ser individual pertenece a la existencia abstracta[12] que debe ser superada a través de la negación dialéctica para reconstituir a los hombres como seres sociales. Por ello, la crítica de Paulo Freire al individualismo de las sociedades basadas en la desigualdad social y en la lucha descarnada por poseer más, es permanente en sus escritos, particularmente en sus reflexiones pedagógicas.

---

[10] *En el libro* ***Educación como práctica de la libertad****, (1985), Freire hace referencia a una cita de Popper sobre Sócrates, filósofos a quienes conoció en sus estudios y lecturas permanentes. Pág.85.*

[11] *Concreto, entendido como unidad y desarrollo conjunto. Freire utiliza el principio de totalidad concreta desarrollado por Hegel y Marx, así como por el filósofo neo marxista Karel Kosik.*

[12] *El término abstracto se asume como lo que esta separado, aislado, difuso o clasificado. Es decir, se le entiende inicialmente según el significado hegeliano. Más tarde fue repensado y aplicado por Marx, Kosik, Bloch y otros en algunas de sus obras.*

Esto permite entender por qué en la visión antropológica y gnoseológica freireana, la contienda entre subjetivistas y objetivistas responde a una comprensión simplista de las cosas, pues su escisión y diferenciación no logra satisfacer a cabalidad las explicaciones que se deben dar a las complejas determinaciones en que se presenta la existencia humana.

"Confundir subjetividad con subjetivismo, con psicologismo, y negar la importancia que tiene en el proceso de transformación del mundo, de la historia, es caer en un simplismo ingenuo. Equivale a admitir lo imposible: un mundo sin hombres, tal como la otra ingenuidad, la del subjetivismo, que implica a los hombres sin el mundo.

No existen los unos sin el otro, mas ambos en permanente interacción. En Marx como en ningún otro pensador crítico, realista, jamás se encontrará esta dicotomía. Lo que Marx criticó y científicamente destruyó no fue la subjetividad sino el subjetivismo, el psicologismo. (Freire, 1980, pág.42)

La necesidad de entender la subjetividad y la objetividad en su unidad dialéctica, como dimensiones interdependientes y que en consecuencia, se desarrollan conjuntamente, representa una de las formas de fundamentar la praxis; lo que significa, superar el simple activismo y simple intelectualismo que ha venido envolviendo a la vida y al pensamiento humano.

Freire se apropia de las principales reflexiones teóricas sobre la praxis. En su discurso antropológico, pueden identificarse las distintas versiones existentes alrededor de la praxis; tanto desde la concepción hegeliana, en la que tiene una connotación teórica, espiritual, cuya auténtica naturaleza y fin se encuentra en el movimiento teórico de lo absoluto,[13] como de la versión marxista en la que se invierte

[13] *Lo absoluto en Hegel es el sujeto de la praxis, que no llega a ser aún sujeto real: es decir, que no ha pasado todavía a un plano humano. Una explicación más amplia puede encontrarse en Adolfo Sánchez Vásquez, 1980,* ***Filosofía da la praxis****, segunda edición, Grijalbo, México, pág.90.*

radicalmente el camino planteado por Hegel, para llegar a constituir la praxis en la unidad dialéctica: conciencia – realidad.

Comentando un fragmento de **La sagrada familia** (1980, pág. 43), el educador brasileño expone que "este hacer la opresión real aún más opresora, acrecentándole la conciencia de la opresión, a que Marx se refiere, corresponde a la relación dialéctica subjetividad- objetividad: sólo en su solidaridad, en que lo subjetivo constituye con lo objetivo una unidad dialéctica, es posible la praxis auténtica.

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."

La lectura que Freire realizó sobre Kosik, Gramsci y Adolfo Sánchez Vásquez, autores de reconocida trayectoria en el estudio de la filosofía de la praxis, contribuyó de una manera importante a fundamentar su pensamiento pedagógico y en particular su idea de hombre.

En la obra **Dialéctica de lo concreto**, Kosik retoma la interpretación y el uso del principio de lo concreto, para analizar la realidad social y el problema de la construcción del conocimiento. "La dialéctica de la totalidad concreta no es un método que pretenda ingenuamente conocer todos los aspectos de la realidad sin excepción y ofrecer un cuadro "total" de la realidad con sus infinitos aspectos y propiedades, sino que es una teoría de la realidad como concreción, como un todo que posee su propia estructura (y, por tanto, no es algo caótico), que se desarrolla (y, por ende, no es algo inmutable y dado de una vez y para siempre), que se va creando (y, en consecuencia, no es un todo perfectamente acabado y variable sólo en sus partes singulares o en su disposición), de tal concepción de la realidad se desprenden ciertas conclusiones metodológicas que se convierten en directriz heurística y principio epistemológico, descripción,

comprensión y valoración de ciertos sectores tematizadas de la realidad...."[14]

La realidad y el conocimiento no son un conjunto de partes dispersas y sin conexión alguna, por el contrario, existe entre ellas, relaciones de condicionalidad recíproca, de interdependencia, de desarrollo conjunto. Así, para Freire, la vida escolar no es extraña a la vida extraescolar, ni tampoco lo es el pensamiento del educando y del educador; los distintos elementos que le dan contenido al conocimiento no son átomos, son principios esencialmente interpenetrados que hacen posible su recreación constante. La construcción del discurso pedagógico, aparece de esta manera, como el resultado de considerar no sólo la totalidad y las partes que la constituyen, sino sus relaciones, sus mutuas implicaciones, su dinámica constante.

Cabe destacar además, que Kosik es uno de los pensadores que se revelan contra el dogmatismo y el fanatismo imperante entre las filas marxistas, o para decirlo con más precisión, entre las filas pseudomarxistas que pretendieron convertir la doctrina científica de Marx en un cuerpo de pensamiento panfletario, en una "receta de cocina". En el prólogo de la **Dialéctica de lo concreto** (pág.9), Sánchez Vásquez afirma que el movimiento renovador del que Kosik forma parte, se desarrolla sobre una doble base: a) vuelta al verdadero Marx, una vez despojado de sus mitos, esquematismo y limitaciones a que fue sometido durante años por una concepción dogmática del marxismo, y b) análisis de nuevas ideas y realidades, producidas en nuestro tiempo, que Marx, por tanto, no puede conocer, y que no pueden ser ignoradas por un marxismo vivo y creador.

El estudio del pensamiento filosófico de Karel Kosik, es decisivo para la visión crítica mantenida por Freire. Ello se manifiesta continuamente en la postura que asume frente al

[14] *KOKIK, Karel, 1986, **Dialéctica de lo concreto**, Grijalbo, México, pág.56*

adoctrinamiento y manipulación que los líderes ejercen sobre las masas o los docentes sobre los alumnos.

Para Freire, es sumamente necesario e insustituible la consideración del contenido de la realidad para llevar a cabo cualquier proyecto de vida. En este sentido, los intelectuales y los especialistas no deben llevar propuestas que desconozcan las características de la realidad. No hay, pues, propuestas hechas o terminadas, cada particularidad merece ser analizada según sus cualidades. El pensamiento debe renovarse cada vez, para que logre convertirse en fuente de un nuevo pensamiento. Sus bases no se aniquilan, se superan para adquirir nuevos atributos.

La categoría de praxis constituye un punto de partida valioso para que Kosik alcanzara a sistematizar su concepción del conocimiento, de la realidad y de la historia. Para él, "la problematización de la praxis en la filosofía materialista no se basa en la distinción de dos esferas de la actividad humana, o en una tipología de las posibles y universales intencionalidades del hombre, ni tampoco surge de la forma histórica de relación práctica con los hombres como objetos manipulables, sino que se plantea como respuesta filosófica a esta cuestión filosófica: ¿quién es el hombre, y qué es la realidad humano-social, y como se crea esa realidad?" (1986, pág.239)

Freire alcanza a responder a estas interrogantes definiendo al hombre como ser creador, curioso, portador de una subjetividad que guarda relaciones indisolubles con la realidad, con el mundo objetivo; hombres que haciendo uso de su libertad inventan otra realidad, transformándola, humanizándola y humanizándose en el acto de pensar y de concebir al otro en su dimensión humana.

La actividad de alfabetización, es uno de los momentos en que la praxis encuentra oportunidades valiosas para ser aplicada. El proceso de reflexión que se efectúa como parte

del aprendizaje de la lectura y la escritura, y sobre todo de la lectura del mundo, implica que el sujeto debe analizar su existencia a partir de la unidad entre la conciencia y la realidad. Por tanto, no puede existir una verdadera interpretación de la realidad separando ambas dimensiones.

La concientización a que conduce la alfabetización planteada en el modelo problematizador de Freire, no se centra en la conciencia pura, en su hegemonía sobre la realidad, tampoco en su inferioridad, sino en su unidad creadora.

Apoyándose en Kosik, Freire señala que "el proceso de alfabetización de adultos como acto de conocimiento, implica la existencia de dos contextos interrelacionados. Uno es el contexto de auténtico diálogo entre alumnos y educadores como sujetos de conocimiento del mismo nivel. Así tendrían que ser las escuelas –el contexto teórico del diálogo-. El segundo es el contexto real y concreto de los hechos, la realidad social en la que el hombre existe."[15]

Esto quiere decir, que el diálogo y el conocimiento, como partes de la filosofía de la praxis, se encuentran dialécticamente vinculadas al mundo real. No se dialoga en el vacío ni se conoce a partir de imágenes fantasiosas que nada tienen que ver con la existencia humana. La continua referencia a la realidad, es, para ambos, un principio ético y gnoseológico mediante el cual adquieren validez e historicidad.

Es importante, pues, pensar en la realidad no para formular elementos sustitutivos de ella, sino para incorporarla y afirmarla en cada giro dialógico y cognoscitivo, pero también para que estos se afirmen en la realidad, es decir, que logren ser contextualizados.

---

[15] *FREIRE, Paulo, 1975,* ***Acción cultural para la libertad****, segunda edición, Tierra Nueva, Buenos Aires, Argentina, pág.32.*

La educación tradicional ha querido ignorar este postulado fundamental, basándose en un racionalismo tecnológico[16] en el que los esquematismos y los procedimientos inflexibles se imponen a la realidad humana y al tipo de sociedad en el que instala.

Es así, como se llega a negar la entrada a la cotidianeidad, aun cuando esta sea parte inseparable de nuestra existencia. Esta paradoja, de profundas implicaciones metodológicas y conceptuales en el estudio de la realidad y en la construcción del conocimiento, no existe para quien de manera ingenua le dé un significado peyotativo, para quien infructuosamente busca sustituirla mediante excesivas posturas tecnocéntricas[17] y cientistas.

"La cotidianeidad, como dejó muy claro Karel Kosik en su **Dialéctica de lo concreto**, es el espacio tiempo en que la mente no opera epistemológicamente frente a los objetos, los datos, los hechos. Se da cuenta de ellos pero no capta su razón de ser más profunda. Esto no significa, sin embargo, que yo no pueda o no deba tomar la cotidianeidad y la forma en que me muevo dentro de ella en el mundo como objeto de mi reflexión; que no procure superar el puro darme cuenta de los hechos a partir de la comprensión crítica que de él voy alcanzando."[18]

La comprensión de la cotidianeidad en la antropología freireana,[19] permite retomar una de las fuentes centrales de

---

[16] *El racionalismo tecnológico se caracteriza por ser un modelo curricular lineal, rígido, unidimensional y determinado.*

[17] *Respecto al lugar de la técnica en la sociedad actual, Mélich sostiene que "la técnica no solamente es un instrumento que modifica el mundo, sino que se ha convertido en una cosmovisión, en un modo de interpretar el mundo y de vivir."* ***Antropología simbólica y acción educativa.*** *Paidós, Barcelona, España, 1996. pág. 117.*

[18] *FREIRE. Paulo, 1997 a,* ***Política y educación****, segunda edición, Siglo Veintiuno Editores, México, pág.55.*

[19] *Para el estudio de la cotidianeidad en Freire, es oportuno leer la obra* ***Historia y vida cotidiana*** *de Agnes Heller, pues esta fue también una de las fuentes importantes de su concepción antropológica.*

su idea de praxis. Si bien, cuando el sujeto se halla sumergido en ella no tiene el propósito de elaborar principios teóricos y críticos acerca de los distintos fenómenos de la realidad y de las formas en que entabla su relación con ésta, también es cierto que es a partir de ella, de sus representaciones, como ha ido inquiriendo y desarrollando el pensamiento conceptual mediante el que se constituye la ciencia y la filosofía. Aquí reside, pues, el gran valor que el educador brasileño le da al sentido común y al mundo extraescolar. El saber pedagógico como los demás tipos de saberes, no pueden, por tanto, permanecer ajenos a sus manifestaciones, así como la cotidianeidad escolar no puede ser un lugar humanamente conformado pretendiendo desconocer la cotidianeidad extraescolar. Existe, de esta manera, la necesidad de valorar la cotidianeidad como oportunidad para mantener la cultura escolar en constante recreación, pues, el sujeto llega a la escuela impregnado de ella, es el resultado de ella, y él contribuye a producirla y reproducirla según sus posibilidades.

En una de las páginas de la obra **La importancia de leer y el proceso de liberación**, Freire expresa que "... la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contra-hegemónica." (1984, pág. 107)

Para Freire, todo acto educativo es un acto político. Esto implica que la comprensión de la realidad que tiene lugar en el proceso educativo, se establece sobre la capacidad para remover la consistencia de los resultados y de las explicaciones que se nos presentan, con el propósito de revisar concientemente la situación de vida en que se encuentra el sujeto. La lectura crítica de la realidad es un factor fundamental en el surgimiento de la conciencia política, ya que el sujeto como ser verdaderamente político, es capaz de

intervenir y de proponer sus ideas y opiniones en torno a los fenómenos o acontecimientos de la sociedad, también puede elegir y buscar el beneficio colectivo.

La conciencia crítica es frente a la conciencia ingenua, una condición del sujeto para superarse a sí mismo y para desocultar todo aquello que permanecía escondido para lograr vivir su humanidad en su interacción con los demás.

La alfabetización es, de acuerdo con el carácter que se asume desde la perspectiva pedagógica de Freire, un proceso crítico y autocrítico, de cuestionamiento, inclinado a la liberación, y por ende, una praxis política que se enfrenta a la domesticación y al poder oficialmente establecido.

Interpretando el libro **Los intelectuales y la organización de la cultura** de Gramsci, señala que "se hace preciso, recalcar la actividad práctica en la realidad concreta (actividad a la que nunca le falta una dimensión técnica, y por lo tanto intelectual, por más simple que sea) como generadora de saber. El acto de estudiar, de carácter social y no sólo individual, se da ahí también, independientemente de que sus sujetos tengan conciencia de ello o no. En el fondo el acto de estudiar, como acto curioso del sujeto ante el mundo, es expresión de la forma de estar siendo de los seres humanos, como seres sociales, históricos, hacedores, transformadores, que no sólo saben sino que saben que saben." (1984, pág.151)

La educación que se desarrolla como praxis tiende a romper con el teoricismo y el activismo absolutos. Por otro lado, parte de la situacionalidad del aprendizaje para encontrar en ella sus fundamentos históricos y existenciales. Se trata, según esto, de llevar acabo el proceso educativo, enraizándolo en las condiciones reales, pero llevándolo además, a que el mismo sea irreverente ante lo que parece eternamente dado e inmutable. La educación llevada a cabo como praxis, está muy lejos de ser un mecanismo para ajustar a los educandos, por el contrario, es una especie de subversión

en la que el sujeto muestra su responsabilidad creando y creándose conforme a su naturaleza antropológica.

El estudio del libro **Filosofía de la praxis** de Sánchez Vásquez, le permite a Freire tener una relación intelectual con una obra escrita para interpretar las bases filosóficas en las que se origina el estudio de la praxis: Hegel, Feuerbach, Marx y Lenin; así como para explicar la concepción de la praxis, tomando en cuenta la relación unitaria entre teoría y práctica que primariamente permite su constitución. Ello abre la posibilidad de comprender que esta unidad cambiante requiere de la creatividad y la reflexión del sujeto, su inserción en la realidad, la formación de su conciencia de clase y el carácter histórico de las fuentes y aplicaciones de la praxis.

Por otra parte, el replanteamiento de algunas de las tesis de Sánchez Vásquez le posibilita analizar algunos problemas particulares tales como las ideas existentes en torno a la ciencia. Freire sostiene que "la ciencia, quehacer humano que se da en la historia que hacen los hombres y mujeres a través de su práctica, no es por eso mismo un a priori de la historia. La práctica de la que tenemos conciencia exige y gesta a su propia ciencia. Por eso no podemos olvidar las relaciones entre la producción, su técnica indispensable y la ciencia.

Una de las ciencias que más se ha beneficiado con la producción –según dice Adolfo Sánchez Vásquez- es la física. Su nacimiento como tal es tardío: en su estado característico no la conocieron ni la antigüedad griega ni la Edad Media. El escaso desarrollo de las fuerzas productivas en la sociedad esclavista griega y en el feudalismo determinaban que en aquellas épocas no se sintiese la necesidad de crear la física.

La ciencia física surge en la Edad Moderna con Galileo Galilei correspondiendo a las necesidades prácticas de la industria naciente"[20]

[20] *FREIRE Paulo, 1998 b,* ***Cartas a quien pretende enseñar****, cuarta edición, Siglo Veintiuno Editores, México, pág. 114.*

La praxis científica como las demás formas de praxis que el sujeto efectúa en el mundo, se ve condicionado por el movimiento característico que se da en el tiempo y espacio que ocupa una sociedad determinada. La ciencia responde a las expectativas y necesidades sociales, a los ideales comunes o a los propósitos de los sectores sociales que se encargan de manejarla. Pero, por otra parte, al constituirse como resultado, debe englobar la contradicción y la dinámica que se da entre el pensamiento que realiza el descubrimiento o la invención y la realidad que la condiciona permanentemente para provocar su relatividad histórica mediante la que se le asume como aspecto de la cultura que necesariamente muda.

Dentro del carácter histórico y social que posee la ciencia[21], Freire plantea la actividad científica como algo cruzado por las manifestaciones del poder a través de las cuales es posible explicar sus diversas formas de aplicación y sus vínculos con otras dimensiones de la realidad. Siguiendo el análisis crítico formulado por Herbert Marcuse[22] sobre el papel de la ciencia, expresa: " de ahí que los opresores se vayan apropiando, también cada vez más, de la ciencia como instrumento para sus finalidades. De la tecnología como fuerza indiscutible de mantenimiento del "orden" opresor, con el cual manipulan y aplastan.

Los oprimidos, como objetos, como "cosas", carecen de finalidades, sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores."(1980, pág.55)

En esta faceta de su pensamiento, Freire examina el carácter no neutro de la práctica científica. La idea de que

---

[21] *En las obras:* ***Principios de la ciencia*** *de Eduardo Nicol y* ***La estructura de las revoluciones científicas*** *de Thomas Kuhn, se presentan estudios muy importantes sobre el carácter histórico de la verdad y del conocimiento científico.*

[22] *Herbert Marcuse, filósofo judío – alemán nacido en Berlín, discípulo de Husserl y Heidegger; conocido por su pensamiento de inspiración marxista. Entre las obras de Marcuse citadas por Freire, se pueden mencionar:* ***El hombre unidimensional y Eros y civilización.***

saber es poder, ha sido una de las razones que justifican que el Estado y las clases sociales que lo administran, hayan venido incorporándola junto a la tecnología, como medios para perpetuarse en el poder e introducir en los individuos ciertas creencias estabilizadoras y alienantes con las cuales aseguran la difusión de su ideología y su estatus. De esta manera, la ciencia pierde su origen humano y se revela contra su propio creador, reduciendo su capacidad de decisión, mecanizando su inteligencia y sus potencialidades para inventar.

Esta especie de autonomía que la ciencia alcanza a obtener, al desligarse de la condición moral y afectiva con que nace en el seno humano, provoca que deje de ser praxis científica para convertirse en activismo científico, con lo cual genera inmejorables oportunidades para expropiar al sujeto del análisis crítico y de su presencia histórica en la realidad.

En el discurso pedagógico de Paulo Freire, también se hace referencia a las ideas de Louis Althusser y George Lukács[23], conocidos teóricos de le filosofía contemporánea que se encargaron de interpretar el pensamiento marxista.

En Althusser vuelve a encontrar un nuevo referente para reflexionar sobre el lugar de la ciencia en la sociedad: "como la acción cultural para la libertad está basada en la revelación científica de la realidad, es decir, en el desenmascaramiento de sus mitos e ideologías, hay que separar la ideología de la ciencia. Althusser insiste en la necesidad de tal separación." (Freire, 1975, pág.90)

Esta separación, en realidad, tiene un sentido metodológico, es decir, como procedimiento analítico a través del cual se logran diferenciar las cualidades o propiedades

[23] *George Lukács, filósofo que nació en Hungría en 1885, adoptó el marxismo y escribió una serie de artículos políticos durante la revolución rusa y húngara. Publicó además, diversas obras en el campo de la estética.*

que tiene el contenido de la ciencia respecto a las que posee la ideología. Esta forma de tomar distancia, ofrece la ventaja de no confundir las implicaciones axiológicas y sociales de cada una de ellas al momento de investigar e interpretar la realidad, así como al momento de plantear juicios de valor. En consecuencia, y siguiendo las ideas de Paulo Freire, se puede aseverar que no es posible acabar con la ideología para obtener una ciencia pura y desinteresada[24]. La ideología forma parte de las representaciones y aun de los conceptos que el sujeto formula en los distintos órdenes de la vida, impera a favor o en contra nuestra, alienta o cohíbe nuestros sueños y participaciones; pero también, sustenta la falsa conciencia, el enmascaramiento de la realidad.[25]

Abordando el tema de la formación política popular, Freire manifiesta que "es interesante observar la advertencia que hace Lukács al partido revolucionario sobre que debe, para emplear las palabras de Marx, explicar a las masas su propia acción, no sólo con el fin de asegurar la continuidad de las experiencias revolucionarias del proletariado, sino también de activar conscientemente el desarrollo posterior de estas experiencias.

Al afirmar esta necesidad, Lukács indudablemente plantea la cuestión de la "inserción crítica" a que nos referíamos". (1980, Freire, pág.45)

Hay, evidentemente, una diferencia sustancial entre participar en los movimientos sociales sobre la base de condiciones afectivas o emocionales, y hacerlo con una idea crítica de las implicaciones que ello conlleva. En el primer caso, los sujetos realizan la movilización respondiendo a estímulos que influyen sobre sus conductas y actitudes, pero

[24] *En el trabajo de Steward Richards:* ***Filosofía y sociología de la ciencia****, se ofrece un interesante análisis en el que se muestra la imposibilidad de hablar del conocimiento científico como algo neutral.*

[25] *Freire asume el significa marxista de la ideología como falsa conciencia.*

careciendo del análisis de las propias posibilidades y limitaciones; en el segundo caso, no es el espontaneísmo el que impulsa las intervenciones ni tampoco es la subjetividad pura, sino el examen cuidadoso, donde los propósitos o intenciones no sólo tienen duración sino la regeneración constante que les permite tratar los hechos y las circunstancias según su especificidad, sin caer en generalizaciones que en lugar de asegurar el cambio, alejan a los actores sociales de él.

Las transformaciones sociales, pues, están acompañadas de distintas formas de conciencia que de una u otra manera influyen en el carácter de sus resultados. El acto transicional de pasar de un estadio a otro, no siempre implica que cada quien lleva consigo el verdadero sentido del movimiento revolucionario. Por ello, existen algunos casos en los que el sujeto reduce la acción transformadora a un simple cambio de personajes en la dirección del poder, simplemente buscando parodiar la situación anterior.

Paulo Freire hace referencia a esta problemática diciendo que "como seres duales, aceptan también, aunque en función de las supervivencias, el poder que se burocratiza, reprimiéndolos violentamente.

Este poder burocrático y violentamente represivo puede, a su vez, ser explicado a través de lo que Althusser denomina "reactivación de los elementos antiguos", favorecidos ahora por circunstancias especiales en la nueva sociedad. Por estas razones, defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialógica que se prolonga en una "revolución cultural", conjuntamente con el acceso al poder." (1980, pág.205)

La llegada a un nuevo estadio de desarrollo social, la instauración de un nuevo orden, puede ocasionar así, el aparecimiento de dos tendencias encontradas: por un lado, puede representar el paso a una forma de vida que antes sólo existió en el contenido de las utopías, en el cual, los hombres

desbastaron cualquier forma de dominación para proclamar el reino de la libertad[26]; o por el contrario, se puede llevar a cabo la fundación de un nuevo esquema de dominación en el que el grupo o clase social que dirige el proceso revolucionario se apropia del destino de la sociedad, convirtiéndolo en patrimonio exclusivo de su ideología e interés partidario. Esta última tendencia niega de manera absoluta, la concepción de Marx sobre la revolución social y la superación del reino de la necesidad que él propone.

1.3.- EL PSICOANÁLISIS DE FROMM

La fundamentación de la concepción antropológica freireana también cuenta con la introducción de algunos de las ideas desarrolladas por Erich Fromm[27], conocido exponente del psicoanálisis. Entre las contribuciones de Fromm está, el haber afirmado la necesidad de considerar los factores sociales, los valores y las normas éticas en el estudio de la personalidad, el análisis crítico de la situación social y del problema de la liberación, la integración del psicoanálisis con la política, el análisis de los rasgos esenciales de nuestra sociedad tecnológica y sus efectos sobre el hombre, y su advertencia del peligro de la mecanización de los seres humanos.

Aplicando las ideas del psicoanálisis de Fromm, Freire señala que "muchos de los oprimidos que, directa o indirectamente, participaron de la revolución, marcados por los viejos mitos de la estructura anterior, pretenden hacer de la revolución su revolución privada. Perdura en ellos, en

[26] *El reino de la libertad se entiende aquí, en el sentido marxista, como un estadio de vida en el que el hombre existe como ser social, desalienado, y en consecuencia, no necesita vender su fuerza de trabajo para vivir, la propiedad privada ha sido abolida, lo mismo que la división de la sociedad en clases sociales.*

[27] *Erich Fromm, nació en el año 1900 en Frankfurt, Alemania. Estudio en las universidades de Heidelberg y Munich, y en el Instituto psicoanalítico de Berlín. Fue discípulo de Freud, aunque después entro en contradicción con algunos de los planteamientos de su maestro.*

cierta manera, la sombra testimonial del grupo opresor....

"El miedo a la libertad", del cual se hacen objeto los oprimidos, miedo a la libertad que tanto puede conducirlos a pretender ser opresores también, cuanto puede mantenerlos atados al estatus del oprimido, es otro aspecto que merece igualmente nuestra reflexión." (1980, pág.37)

El miedo a la libertad se origina, fundamentalmente, en el estado de alienación en que se encuentran los sujetos. Esa especie de inseguridad en sí mismos y en los demás, que los hace no confiar más que en los instrumentos autoritarios que se ponen de manifiesto a través de toda una normativa domesticadora, que al apoderarse de la convivencia humana, la encierra en conductas calculables, en intervenciones esperadas, pero nunca en la invención sorpresiva que rompe con la armonía autoritaria.

En el proceso educativo, este miedo a la libertad lleva a los educadores a no permitir otras formas de participación y de aprendizaje que no sean las que ellos autorizan. El educando debe, por su parte, "probar" su desempeño apegándose a lo que el docente espera que haga. Esta forma de llevar a cabo la experiencia educativa, que en efecto no es más que una modalidad de adoctrinamiento, se constituye como aquello sobre lo cual se sostiene el poder que el docente ostenta como cosa exclusivamente suya. Pero ocurre, además, que el educando también llega a experimentar mucha comodidad ajustándose a lo prescrito, temiendo autodescubrirse como sujeto capaz de saber y de enseñar, y temiendo descubrir que muchas de las lecciones memorizadas, son estrategias que desplazan su inventiva y creatividad.

"Esta tendencia de la conciencia opresora a inanimar todo y a todos, que tiene su base en el anhelo de posesión, se identifica, indiscutiblemente, con la tendencia sádica. El placer del dominio completo sobre otra persona (o sobre una criatura inanimada), señala Fromm, es la esencia misma del impulso sádico. Otra manera de formular la misma idea es

decir que el fin del sadismo es convertir a un hombre en cosa, algo animado en algo inanimado, ya que mediante el control completo y absoluto el vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad." (Freire, 1980, pág.54)

La aplicación de los principios psicoanalíticos de Fromm, permite a Paulo Freire explicar el fenómeno de la dominación que tiene lugar en el mundo social y en el mundo escolar, como el acto de anular la presencia o la existencia de los otros como sujetos. Ello, posibilita a quien mantiene la conducta sádica, asegurar su poder y su sentimiento de superioridad aún a costa de su propia privación. Esto significa, que aunque exista en él la credulidad de su supremacía y se empeñe en reducir a los demás a un plano inferior, "masacrando" sus iniciativas y pensamientos, no logra comprender que con ello pierde muchas oportunidades de aprender de aquellos a quienes nulifica. El sádico, pues, es víctima de su propio autoritarismo e inseguridad, de su propio "placer"; y por ello, la libertad es siempre para él, una amenaza no una posibilidad, prefiriendo reducir a los otros a simples cosas, porque de esta manera evita que ellos practiquen la libertad.

"Mientras la vida –dice Fromm- se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrofílico ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrofílica se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fueran objetos." (Freire, 1980, pág. 81)

La introducción de la visión necrofílica y biofílica del psicoanálisis de Fromm[28], sirve para comprender la condición

[28] *Es importante recordar que el psicoanálisis freudiano propuso inicialmente que las pulsiones sexuales regían el principio último del placer, posteriormente (a partir de 1920), Freud encuentra otro fondo pulsional más profundo y radical: el de las pulsiones de muerte. El estrato fundamental del inconsciente, no es líbido, sino thánatos. Fromm, su discípulo, negó que el psiquismo humano pueda ser comprendido mediante estos principios, pues, el hombre no es mera naturaleza.*

humana establecida sobre dos inclinaciones antitéticas. Por un lado, la tendencia biofílica –que es la que debe prevalecer en el proceso educativo- está encaminada a vivificar el valor del pensamiento y la creatividad, la práctica de la libertad, esto es, la consideración del educando como sujeto no como objeto. Por el otro, la tendencia necrofílica que se revela contra los principios anteriores, y en su lugar procura instalar un modo de permanecer en el mundo y en la escuela, en el que el pensamiento sucumbe ante la antidialogicidad, ante las fórmulas prediseñadas y la asimilación reiterativa de conocimientos y valores, por lo que los sujetos no pueden proponer algo nuevo y diferente. En la visión necrofílica, el sujeto muere en cada intento de discernir, de tomar partido, de comprometerse.

De acuerdo con Fromm, Paulo Freire continua diciendo que "lo propio de la existencia humana es la actuación-reflexión, de ahí que cuando el hombre sea impedido para actuar, los hombres se sienten frustrados y, por ello, tienden a superar la situación de frustración." (1979, pág.11)

De esta manera, Freire transforma el límite en el que se encuentra la persona frustrada, en posibilidad. La posibilidad de suspender el límite para recuperar su derecho a participar y a expresar su pensamiento. Hay, desde luego, en este planteamiento, una propuesta cargada de optimismo en la "resurrección" de aquél que siendo alumno se desarrolla en un marco (el escolar) que necesariamente debe ser participativo. Por otra parte, el análisis del problema de la frustración no es en Freire ni mucho menos en Fromm, un estado que se da sólo en la interioridad del sujeto, sino en su compleja conexión con lo que ocurre en el entorno sociocultural y en el carácter material que posee la formación económico-social en la que vive.

1.4.- LA FILOSOFIA EXISTENCIALISTA

En la investigación sobre la concepción antropológica de Paulo Freire, resulta muy significativo establecer algunas relaciones conceptuales con la filosofía existencialista, ya que en esta hay varios principios ontológico-antropológicos que sirven como bases y como hilos conductores en la idea de hombre que Freire patentiza en su pensamiento pedagógico.

Recurriendo al estudio preliminar que Hernán Mora Calvo realiza sobre **El existencialismo es un humanismo** de Jean Paul Sartre (1997, págs.13- 15), se puede partir reconociendo que bajo la denominación de existencialismo se aglutinan varias posturas filosóficas, algunas veces con contenidos afines y otras veces disímiles. Pero, tomando en cuenta sus puntos convergentes, el existencialismo comprende:

- Toda filosofía que apareció en el siglo XX y cuyo tema principal lo constituyó la pregunta por la existencia humana.
- La existencia es una manera de ser del hombre, y la misma es elegida por el ser humano.
- La existencia es substancialmente posibilidad, capacidad de elección, libertad. La libertad humana es el hombre y viceversa.
- El existencialismo cree que el ser humano está ubicado ante todo, en el mundo.
- La existencia no viene dada ni viene hecha, se hace cada día y en cada elección diaria.
- La existencia se compone de vivencias.
- El hombre se crea a sí mismo.
- El ser humano está en el mundo y está junto a los demás. Tanto en su relación con el mundo como con los demás el hombre establece coexistencia, lo que en el lenguaje existencialista se llaman "situaciones".

Este conjunto de ideas sobre el hombre y el mundo, tienen presencia continua en el discurso de Paulo Freire, al lado de otras visiones como las que anteriormente se han analizado. Indudablemente, las mismas han formado parte de la argumentación que Freire expone en su pedagogía participativa, en la construcción de la existencia y del conocimiento, en el uso de la libertad y la elección para pensar, investigar y aprender como posibilidades propias del ser humano.

Según Mora Calvo (1997, págs.15 y 16), uno de los precursores del existencialismo fue Edmund Husserl (1859-1933). En él, los existencialistas buscaron el método para investigar la cualidad humana. Husserl planteó el método fenomenológico o eidético, el cual consistía en aproximarse a la realidad a través de la búsqueda de las esencias o conexiones esenciales presentes en cada cosa. El trabajo de Husserl se centró, con esa metodología, en el estudio de la conciencia humana.

Haciendo alusión a Husserl, Paulo Freire sostiene que "en la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van adquiriendo, también, su mirada a "percibidos" que, aunque presentes en lo que Husserl llama "visiones de fondo", hasta entonces no se destacaban, "no estaban puestas por sí".

De este modo, en sus "visiones de fondo", van destacando "percibidos"y volcando sobre ellos su reflexión." (1980, pág.90)

Durante mucho tiempo, los hombres han orientado su atención al estudio de la realidad externa con la intención de descubrirla y manipularla. En todo este empeño, ha conseguido notables avances en el campo de la técnica, la ciencia y la tecnología, han reportado mayor comodidad y progreso para sus naciones. Pero, todo este afán ha provocado

que colateralmente hayan descuidado el significado de su propia existencia, la cual, indiscutiblemente, no puede ser explicada sólo en función de una "mirada hacia fuera". En consecuencia, es necesario que el hombre se atienda a sí mismo, que su pensamiento se dirija a su existencia para poder dar cuenta de su situación. Freire, que no busca hacer una interpretación ortodoxa de Husserl, encuentra en este principio, una de las formas de rescatar el valor del sujeto, la puesta en discusión de su estadía en el mundo y la superación de la visión instrumental y utilitarista en la que el ser humano sólo vive para producir objetos. Por otra parte, al aplicar una visión de fondo, Freire se propone dar el paso del sujeto como ser desapercibido al sujeto como ser percibido, y con ello, a la afirmación de sus posibilidades.

Entre los principales representantes del existencialismo citados en los escritos freireanos están: Karl Jaspers, Gabriel Marcel y Jean Paul Sartre.

Así, partiendo de la filosofía de Jaspers, expresa que "por ser finito e indigente tiene el hombre, en la trascendencia por el amor, la posibilidad de retornar a su fuente, que lo libera. En el acto de discernir por qué existe y no sólo por qué vive se halla la raíz del descubrimiento de su temporalidad, que comienza precisamente cuando, traspasando el tiempo en cierta forma entonces unidimensional, comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana." (1985, págs. 29-30)

La distinción entre existir y vivir es de vital importancia para comprender el espíritu del existencialismo de Jaspers, pues, ello permite analizar lo que el ser humano es. La posibilidad no forma parte del simple vivir, pero sí de la existencia, en este sentido, cabe hablar aquí de existencia posible o del ser humano inacabado. Por otra parte, la existencia se define como lo que nunca es objeto[29].

[29] *MARIAS, Julián, 1986,* ***Historia de la filosofía****, Segunda edición, Alianza Editorial, México, pág.425.*

Este análisis apretado permite extraer algunos elementos claves asumidos en la antropología freireana, así, por ejemplo, el autorreconocimiento a partir del cual el sujeto se sabe inacabado, lo lleva a la constante búsqueda de una distinta forma de ser, lo cual, constituye, una de las principales explicaciones acerca del surgimiento y continuidad de la educación. También, se puede aseverar que la existencia posible origina el camino hacia la perfectibilidad, la cual, le da a la educación no sólo su sentido teleológico sino la condición previa para su realización: el ser humano como alguien que aprende, se transforma, mejora. Estos principios, entre tanto, sirven para justificar que sólo el hombre sea capaz de hacer la historia y la cultura, de crear y autocrearse en esta construcción.

La dimensión existencial planteada por Jaspers, llega a establecer una separación tajante entre la existencia y el objeto. Esto contribuye para que Freire mantenga la preocupación constante de afirmar la idea de que la educación es una actividad que requiere de la existencia de sujetos, y que cualquier postura que los disuelva para convertirlos en objetos, en datos, viene a corromper la naturaleza del acto educativo.

Una de las tesis propuestas por Freire, consiste en afirmar que el diálogo es una necesidad existencial. Ello significa, que a través de él el ser humano logra edificar su existencia al lado de los otros. Como ya se ha expresado, la dialogicidad penetra en el fondo de la convivencia social y escolar, enriqueciendo el pensamiento y siendo en el ámbito de la interacción humana, uno de los espacios para interrogar a los demás, al mundo y a sí mismo; pero, además, el diálogo genera oportunidades para desalienar la relación inhumana de la escuela tradicional con el objeto de convertirla en relación humana y en consecuencia, en momento de tolerancia, crítica, autocrítica y libertad.

"El diálogo es por tanto, el camino indispensable –dice Jaspers- no sólo en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que sólo llego a ser yo mismo cuando los demás también llegan a ser ellos mismos." (Freire, 1985, pág.104)

La línea de pensamiento existencialista de Gabriel Marcel también cruza la concepción antropológica de Freire. En uno de los pasajes de **Educación como práctica de la libertad** (pág. 58), Freire se refiere al concepto de conciencia fanatizada de Marcel[30] para analizar el problema de la conciencia transitiva, cuyo movimiento puede llevarla a un estadio de conciencia ingenua o a un estado de conciencia crítica. Considerando que en este trabajo se dedican algunos espacios para su análisis, en este apartado no se insistirá en ello, y se dará paso al estudio de la vinculación existente entre el existencialismo sartreano y el pensamiento de Freire.

En su reflexión crítica sobre la educación bancaria típica de la educación tradicional, Freire introduce algunas de las ideas propuestas por Sartre en su crítica a la noción de que "saber es comer" o concepto digestivo del conocimiento. El conocimiento escolar no es para Freire una entidad estática, frente a la cual los educandos mantienen una posición pasiva. Por el contrario, estos poseen una inteligencia creadora, capaz de transformar el conocimiento existente o de inventar nuevos enfoques y aplicaciones sobre él. El conocimiento se construye históricamente.

"Si para la concepción bancaria la conciencia es, en su relación con el mundo, esta "pieza" pasivamente abierta para él, a la espera de que en ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la

[30] *El concepto de conciencia fanatizada es tomado por Freire de la obra* ***Los hombres contra lo humano*** *de Gabriel Marcel.*

"entrada" del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de llenar a los educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de comunicados –falso saber que él considera como saber verdadero." (Freire, 1980, pág. 79)

1.5.- EL PERSONALISMO DE MOUNIER

La filosofía personalista de Enmanuel Mounier, es otro de los grandes fundamentos teóricos existentes en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Como se verá en algunas partes de los capítulos siguientes, Freire toma en cuenta ciertos elementos antropológicos entre los que está la comunicación y el compromiso, como ejes de crucial importancia en su discurso pedagógico, mediante los que propone una nueva educación y un nuevo tipo de hombre.

En palabras de Mounier, "el primer cuidado del individualismo es centrar al individuo sobre sí; el primer cuidado del personalismo, descentrarlo para establecerlo en las perspectivas abiertas de la persona. El primer movimiento que revela a un ser humano en la primera infancia es un movimiento hacia el otro: el niño de seis a doce meses, que sale de la vida vegetativa, se descubre en los otros. Sólo más tarde, hacia el tercer año, llegará la primera ola de egocentrismo reflexivo."[31]

El liberalismo es una de las doctrinas económico – políticas propulsoras del individualismo. Como base teórica del sistema capitalista, el liberalismo ha servido para justificar la existencia de la propiedad privada, la división de la sociedad en clases sociales, la competencia llevada a los extremos propuestos por el darwinismo social, la escasa solidaridad, etc. El personalismo, por su parte, se basa en el concepto de persona no de individuo, y por tanto, ésta necesita

[31] *MOUNIER, Enmanuel, 1965, **El personalismo**, segunda edición, EUDEBA, Buenos Aires, Argentina, pág.20.*

comunicarse para desarrollarse en cuanto tal. El aislamiento, el escape, la lejanía de los otros y de la realidad no constituyen formas de ser que correspondan a la naturaleza de la persona.

Esto es decisivo en el acto de aprender y de enseñar, en la relación pedagógica propuesta por Freire, tanto en su consistencia axiológica como en la metodológica, que posibilita la construcción del conocimiento.

El proceso de aprendizaje nace y renace en la comunión, como un modo de aprender y de estar siendo con los otros; lo que significa, que el origen del saber reside en una multiplicidad de fuentes y no en el centralismo autoritario de un individuo, postura o doctrina. Por otra parte, y dada la esencia comunicacional del ser humano, el sujeto no sólo debe mostrar apertura hacia el significado de la palabra hecha en comunión, debe ser, pues, creador de significados y de tener la disposición de comprometerse en la comunicación, que por cierto, no termina en la esfera humana sino que se extiende de muchas maneras en la realidad para adquirir o dejar de tener sentido y practicidad.[32]

Para Mounier, "una filosofía para la cual existen valores absolutos siente la tentación de esperar, para actuar, causas perfectas y medios irreprochables. Esto equivale a renunciar a actuar. Lo absoluto no es de este mundo. Nosotros sólo nos empeñamos en combates discutibles sobre causas imperfectas. Por lo mismo, rehusar el compromiso es rehusar la condición humana." (1985, pág.53)

El compromiso es humano, y por ello, histórico, cambiante, falible y perfectible. No puede existir compromiso a partir de lo absoluto porque adquiriría una connotación suprahumana que le impediría tornarse real, mundana; y por qué no decirlo, sería un compromiso ilusorio que bien vale para no involucrarse en las circunstancias en las que se vive.

[32] *Al emplear el término practicidad en este contexto, se da a entender que la palabra "se hace práctica"*

Las bases antropológicas de la educación, de manera alguna pueden cimentarse sin comunicación ni compromiso, pues, al adentrarnos en el aprendizaje no lo hacemos en solitario, como queriendo aprender para nosotros mismos. Ello indica que aprendemos y desaprendemos socialmente, comunicándonos, sintiéndonos comprometidos.

La existencia de elementos personalistas en Freire, se percibe además, en la visión de la historia que éste desarrolla en sus escritos. No obstante, es importante aclarar que esta visión no tiene un sustentáculo eminentemente personalista, pues, como se argumenta en el transcurso de este trabajo, existe también una apreciación marxista acerca del lugar del hombre en la historia, que en este caso no riñe con la comprensión personalista aquí tratada.

"El radical... rechaza el activismo y somete siempre su acción a la reflexión. El sectario, sea de derecha o de izquierda, se enfrenta a la historia como un único hacedor, como un propietario, difieren porque, mientras uno pretende detenerla, el otro pretende anticiparla." (Freire, 1985, págs. 42 y 43) Ambas conductas, ahistóricas de principio a fin, despedazan la reciprocidad hombre-mundo a través de la que se hace la historia, sus manifestaciones y giros diversos.

Al ser la persona el fundamento y el valor más preciado para el personalismo, se le comprende como ser histórico, y en cuanto tal, no se le ve como un ser que se anticipa a la historia porque no es externo a ella, ni la privatiza por el hecho de ser humano no Dios ni uno de los dioses.

1.6.- EL ESTRUCTURALISMO LINGÜÍSTICO

Entre los distintos giros que adopta el pensamiento pedagógico de Paulo Freire está el de la lingüística, particularmente el estructuralismo de Ferdinand De Saussure y de Noam Chomsky. Para Ricardo Velilla[33] entre los puntos

[33] *VELILLA, Ricardo, 1984, **Saussure y Chomsky. Introducción a su lingüística**, Kapelusz, Madrid, pág.18.*

clave del panorama presentado en la lingüística de Saussure están:

- El entender el lenguaje como un objeto doble, en donde privan toda una serie de oposiciones binarias: lengua/habla, individuo/sociedad, sincronía/diacronía, significante/significado,...
- El estudiar las realidades lingüísticas actuales (sincrónicas), descartando casi por completo los presupuestos evolutivos (diacrónicos), históricos o filosóficos.
- El partir del concepto de lengua, entendida como un sistema de elementos formales articulados en conexiones variables.
- El poner de relieve la interrelación de las nociones como: sistema, distinción, oposición, dependencia, solidaridad y otros, que han recibido particulares y ampliadas aplicaciones en las llamadas "escuelas estructurales" que en él tienen su origen más cierto.

Uno de los principales momentos en que el pensamiento lingüístico de Saussure se hace presente en Paulo Freire, es cuando éste emprende la tarea de analizar el problema de lectura y la escritura. En este sentido afirma que "Saussure había subrayado la dimensión estructural de las lenguas. Para Saussure, las lenguas sólo pueden entenderse como sistemas, y es cómo y por qué son sistema, que se desarrolla en ellas una solidaridad indiscutible entre sus términos, en cada unidad lingüística. Esto significa por otro lado, que la "comprensión" del significado de los términos, sólo es posible, en cuanto se encuentran dinámicamente presentes en la estructura." (1978, pág.19)

En el proceso de alfabetización, por ejemplo, la palabra como unidad lingüística no se halla aislada, sino articulada en una totalidad mayor en la que encuentra significado,

permitiendo al sujeto, establecer relaciones con otras unidades lingüísticas en las que el pensamiento no sólo se manifiesta sino que se produce.

El alfabetizando logra comprender el sentido de la palabra en el marco del sistema de significados y significantes, de lo que ello representa para él, atendiendo los referentes que existen en su realidad.

Respecto a la lingüística de Chomsky, Velilla señala (1984, págs. 52 y 53) que las teorías de aquel señalan:

- La importancia del propio hablante como fuente de ejemplos de su propia lengua.
- El valor metodológico de las hipótesis y de la deducción como vía de trabajo científico.
- Las opiniones sobre cómo de una teoría sobre el lenguaje se pasa a otra sobre el aprendizaje, o a las relaciones entre lenguaje y pensamiento.

Freire explica el proceso de lectura y escritura acudiendo a una de las teorías formuladas por Chomsky desde el punto de vista lingüístico. El "acercamiento" a este aprendizaje implica, según se expone, un momento de contacto inicial, una relación con la estructura de superficie en la que el sujeto aún no penetra en la complejidad de los significados. En este nivel, se da un conocimiento clasificatorio de las palabras, su ubicación y distribución en la exposición del pensamiento, pero no es todavía, una forma de crear pensamiento a través de ellas.

Este último cometido, requiere de quien lee y escribe, ir más allá de la simple descripción y se atreva a "extirpar" las manifestaciones de la palabra, a criticarla, a crear y recrear su significado. En la actividad de alfabetización, esto equivale a decir que el aprendizaje de la lectura y la escritura no se restringe a descifrar signos y símbolos, sino a alcanzar su comprensión, la cual se obtiene a través de múltiples

mediaciones que se desprenden del acto problematizador, que para Freire es un momento político y pedagógico infranqueable.

"La codificación... presentará lo que Chomsky denomina "estructura de superficie" y "estructura profunda."

La "estructura de superficie" de la codificación explicita la "acción-objeto en su totalidad" en una forma puramente taxonómica. La primera etapa de la descodificación –o lectura- es descriptiva. En esta etapa, los lectores –o descodificadores- enfocan la relación entre las categorías que constituyen la codificación. En este enfoque preliminar en la estructura de superficie es seguido por la problematización de la situación codificada. Esto habilita al alumno para la segunda y fundamental etapa de la descodificación; la comprensión de "la estructura profunda". (Freire, 1975, pág.33)

El descubrimiento de sus propias palabras, permite al sujeto mantener una relación de identidad con el lenguaje. La concepción y la estrategia metodológica propuesta por Freire para "armar" el conjunto de palabras generadoras, hemos de recordar, nace de la consulta hecha a hombres de una comunidad determinada. Lo que quiere decir, que tanto la codificación como la descodificación mantienen su sentido fuera de la actuación autoritaria de quien "alfabetiza" como de la sumisión del alfabetizando.

Esta forma liberadora de pronunciar la palabra, de pensarla, tiene un valor contundente en la visión alfabetizadora sustentada por Freire. Es así, como el principio de creatividad del lenguaje propuesto por Chomsky, adquiere una profunda e indiscutible aplicabilidad. "La posición nuclear de Chomsky parece residir en la creatividad del lenguaje: todo individuo que habla una lengua o la comprende es capaz de producir o recibir un infinito número de frases distintas de las que la mayoría son enunciados completamente nuevos. De otra manera una lengua es aquello que crean los

individuos que la hablan, aquello cuyo sistema de producción o de comprensión todos los individuos poseen en común y no el mero conocimiento pasivo de una lista de frases o palabras." (Velilla, 1984, págs. 53-54)

En palabras de Paulo Freire, "...los alumnos, a través del dominio de nuevas palabras generadoras, amplían su vocabulario y su capacidad de expresión por el desarrollo de su imaginación creadora." (1975, pág.47)

1.7.- LA TEORIA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE

El pensamiento pedagógico de Paulo Freire adopta, por otra parte, algunos de los principios pertenecientes a la concepción constructivista del aprendizaje. Demás está decir, que el filósofo y educador brasileño le concede un valor decisivo a la actividad constructiva que el alumno realiza para conseguir su propio aprendizaje. La lectura de Piaget y de Vygotsky, constituyen dos bases fundamentales en el trabajo teórico y práctico llevado a cabo por Freire para interpretar y proponer no sólo un modelo educativo diferente, sino, y sobre todo, un modelo antropológico en el que el hombre deviene a ser sujeto inventor, creador del conocimiento escolar, persona que hace su aprendizaje interactuando con los demás.

Para Piaget, la adquisición del conocimiento es un proceso de continua autoconstrucción; la inteligencia se despliega al ser aplicada en la resolución de problemas, puesto que el conocimiento no consiste en un enorme depósito en el cual se recogen datos, sino que el conocimiento está conformado por operaciones; el aprendizaje es un proceso gradual, que se da a través de cambios sucesivos; el nuevo conocimiento al cual se enfrenta el sujeto debe constituirse en función del conocimiento que éste tiene previamente. Algunas de estas ideas –entre otras-, se identifican con las tesis desarrolladas

por Freire en su comprensión del acto educativo. Es oportuno mencionar además, que Freire acoge la teoría piagetiana sobre el código moral del niño (1998 a, pág.22), para interpretar el problema del castigo como forma coercitiva empleada tradicionalmente para "inculcar" normas, conseguir la adherencia o para mantener a los alumnos en el marco disciplinario considerado como deseable, etc.

Como se sabe, Freire se pronuncia en contra de este estilo autoritario de disciplina que fluye de la familia y de la escuela, y retorna incesantemente a ellas para reproducirse a través de las creencias y prácticas.

En la concepción constructivista de corte sociocultural de Vygotsky, entre tanto, se parte de la idea de que el sujeto es un ser social y en consecuencia, el conocimiento es un resultado socialmente construido. De esto se desprende que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social. Los educandos aprenden de una mejor manera cuando lo hacen en un ambiente de colaboración y ayuda mutua con sus compañeros.

En este orden de ideas, Freire sostiene que "es preciso que la escuela progresista, democrática, alegre, capaz, repiense esta cuestión de las relaciones entre el cuerpo consciente y el mundo. Que revea la cuestión de la comprensión del mundo, en cuanto es producida históricamente en el mundo mismo y también producida por los cuerpos conscientes en sus interacciones con él. Creo que de esta comprensión resultaría una nueva manera de atender lo que es enseñar, lo que es aprender, lo que es conocer, de lo que Vygotsky no puede estar ausente." (1998 b, pág. 81)

La contextualización de lo que se aprende, marca, en gran medida, la significatividad del conocimiento escolar. En este quehacer, la educación recupera su humanidad, es decir, vuelve a ser la praxis llevada a cabo por los hombres, que sin dar la espalda a la realidad, sino, incursionando y

relacionándose dialécticamente con ella, deciden construir el conocimiento en comunión con los demás.

En este espacio, "lo que caracteriza la figura del docente es justamente su pericia, su maestría en actuar como mediador... su función consiste fundamentalmente en crear situaciones y actividades especialmente pensadas para promover la adquisición de determinados saberes y formas culturales por parte de los alumnos."[34]

Freire plantea en diferentes momentos de su pensamiento, la necesidad de que el educador se niegue a sí mismo para lograr que los alumnos desarrollen sus potencialidades, su capacidad para descubrir o inventar. De esta manera, la figura del docente que sólo prescribe, enseña y piensa; se transforma en la del participante que también aprende, asimila y permite que otros piensen; que facilita y fortalece su autoridad académica y moral, equivocándose y permitiendo que los otros se equivoquen, siendo tolerante y fomentando la libertad de adhesión y la capacidad para decir no.

Desde otro ángulo de mira, resulta importante citar algunos de los resultados obtenidos por Vygotsky en sus investigaciones sobre el desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. Retomando sus palabras, "si queremos estudiar la relación entre el desarrollo del concepto científico y el de los cotidianos necesitamos un modelo de comparación; para construir un patrón de medida debemos conocer las características típicas de los conceptos cotidianos en la edad escolar y la dirección del desarrollo de estos durante dicho período."[35]

Anteriormente, se ha hecho alusión a la importancia del pensamiento cotidiano y a sus relaciones con el mundo escolar.

---

[34] *COLL, César, 1997, **¿Qué es el constructivismo?**, Magisterio del Río de Plata, Argentina, pág. 27.*

[35] *VYGOTSKY, L. S., 1998, **Pensamiento y lenguaje**, segunda edición, Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, pág.55.*

En el constructivismo de Vygotsky y en la consecución que al respecto hace Freire, esta dimensión responde a la necesidad de situar los conocimientos y aprendizajes de una manera social e histórica. Los distintos elementos que componen la cotidianeidad, bajo el aspecto de representaciones, indican lógica y cronológicamente, un marco de referencia indispensable para imprimirle significatividad al conocimiento escolar. Lógicamente, cada representación del pensamiento cotidiano, posibilita que la indagación, la crítica y la reflexión puedan llegar a nuevos niveles de pensamiento, componiendo y recomponiendo, bien la estabilidad o bien la contradicción que aparece en el pensamiento humano. Cronológicamente, como saber previo, el pensamiento cotidiano va permitiendo la constitución del vínculo entre el antiguo y el nuevo aprendizaje, no sólo como condición para valorar la coherencia de lo que se aprende sino su contrastación con la realidad y su eficacia social y pedagógica.

1.8.- EL PENSAMIENTO REVOLUCIONARIO LATINOAMERICANO

Al construirse el discurso pedagógico de Paulo Freire como una pedagogía liberadora, y después de haber analizado sus formas de fundamentación teórica, es preciso indicar que las mismas no sólo se originan en el pensamiento europeo, ya que en ella también se presentan las ideas provenientes del pensamiento revolucionario latinoamericano del siglo XX y la propia reflexión llevada a cabo por Freire sobre la realidad humana y social de esta región del mundo.

"La efervescencia latinoamericana, la presencia cubana –hoy igual que siempre amenazada por las fuerzas reaccionarias que hablan con arrogancia

de la muerte del socialismo-, su testimonio de que el cambio era posible, las teorías guerrilleras, la personalidad carismática extraordinaria de Camilo Torres, en quien no había dicotomía entre trascendentalidad y mundanidad,

historia y metahistoria; la teología de la liberación, que desde temprano provocaba temores, temblores y rabias; la capacidad de amar de Che Guevara, su afirmación sincera como definitiva: "Déjeme decirle –escribía a Carlos Quijano-, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor." (Freire, 1998 a, pág. 42)

Los distintos pensadores revolucionarios latinoamericanos del siglo XX se encuentran ubicados predominantemente dentro de la concepción marxista y en algunos casos, como el de Augusto César Sandino, en el pensamiento anarquista-liberal[36]. No obstante, el marxismo latinoamericano ha tenido la virtud de constituirse como un marxismo crítico y creador, y se ha opuesto a cualquier ortodoxia que desconozca las características de los hombres y de la realidad de los pueblos.

El marxismo latinoamericano no es eurocéntrico, no se ha dedicado a calcar fielmente la doctrina de Marx sino a interpretarla, repensarla y recrearla. Esto sirve para explicar, por qué en él se introducen elementos de la subjetividad; valorándose con ello, la importancia revolucionaria del amor, el sueño, la esperanza, el mito y la utopía que antes, el marxismo dogmático buscó erradicar.

La teoría revolucionaria de Guevara, Camilo Torres y Fidel Castro – entre otros – comprende que lo que Marx propuso no fue una antropología basada en el objetivismo ni en el materialismo ingenuo, sino en la unidad dialéctica de lo subjetivo y lo objetivo. Marx no fabricó fórmulas, pensó abierta y críticamente la realidad y su transformación.

---

[36] *En su paso por México, Sandino leyó la obra* ***Semilla libertaria*** *del anarquista mexicano Ricardo Flores Magón, este libro causó un impacto muy grande sobre el pensamiento de Sandino, quien posteriormente proyectó aplicar estos principios en la realidad nicaragüense, particularmente en la región del río Coco.*

Los marxistas latinoamericanos a quienes se esta haciendo referencia, tampoco confundieron el análisis científico de la realidad con el cientificismo, puesto que abrieron las estructuras científicas para que convivieran con los problemas políticos e ideológicos, con los sentimientos e ilusiones.

"Guevara no creó dicotomías entre métodos, contenidos y objetivos de sus proyectos. A pesar del riesgo de su vida y la de sus compañeros, justificó a la guerra de guerrillas como introducción para la libertad, un llamado a la vida para aquellos que están muertos en vida. Así como Camilo Torres, no se hizo guerrillero por desesperación, sino por amor hacia los hombres, porque soñó con un hombre nuevo y liberado. En este sentido, Guevara encarna la utopía revolucionaria como muy pocos otros.(Freire, 1975, pág.88)

Freire destaca en sus comentarios, la importancia que tiene el diálogo en la comunicación con las masas, como forma de llegar a ellas e interpretar sus circunstancias. Precisamente, esta es una de las características que le atribuye al liderazgo de Fidel (1980, pág.212), lo mismo que a Ernesto Guevara (1980, pág.102); para quienes el diálogo tiene además, la condición de ser un acto de creación y recreación del pensamiento y de la realidad.

En su entrevista con Rosa María Torres[37], Freire se refiere al estudio realizado por Adriana Puiggrós sobre las raíces históricas de la educación popular latinoamericana, en él menciona los nombres de Anibal Ponce, Mariátegui, Julio Antonio Mella, Farabundo Martí, Sandino y otros; con el propósito de explicar que nuestra educación responde a un pensamiento revolucionario que mantiene una mirada distinta sobre el significado de los aprendizajes, tradicionalmente clasistas y excluyentes.

[37] *TORRES. Rosa María, 1988,* ***Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire****, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, Argentina, pág.44.*

Para finalizar este capítulo, es importante reconocer que la lista de autores leídos por Freire es interminable: Arendt, Nicol, Kahler, Mills, Maritain, Lourenco Filho, Ortega, Cardoso, Teilard de Chardin, Goldman, Bergson,Freinet,...que su actividad lectora implicó, para seguir el espíritu de su pensamiento, la reconstrucción del sentido de los textos[38], es decir, el acto de "volverlos a hacer"como ejercicio típico de la desconstrucción.

Por otra parte, hay que aclarar, que el objeto de este capítulo ha sido analizar el contexto intelectual de la concepción antropológica de Paulo Freire, eligiendo para ello, algunos pensadores y doctrinas representativas, pero sin que ello implique agotar todas sus instancias y expresiones.

[38] *La identificación de Freire con la desconstrucción se percibe cuando afirma que "Como autor, yo estaría más que satisfecho si llegara a saber que este texto provoca algún tipo de lectura comprometida, como aquellas en las que vengo insistiendo a lo largo de este libro, entre sus lectores y lectoras. En el fondo, ése debe ser el sueño legítimo de todo autor –ser leído, discutido, criticado, mejorado, reinventado por sus lectores." 1998 b, págs. 48y 49.*

SEGUNDO CAPÍTULO

EL SIGNIFICADO DE LA EXISTENCIA HUMANA

2.- *EL SIGNIFICADO DE LA EXISTENCIA HUMANA*

Cuando se ha reflexionado acerca del significado de la existencia humana, tradicionalmente se ha partido del establecimiento de una relación de exterioridad en la que el hombre es sustraído del mundo, convirtiéndolo en un agente extraño a la realidad en que vive. De esta manera, se han sobrevalorado las diferencias y se ha dado escaso espacio para construir la identidad entre el sujeto y su contexto real. Tal forma de pensar aparece porque al hacerse la valoración correspondiente, se cae con facilidad en el uso de criterios deterministas mediante los que se edifica una doble verticalidad: los hombres determinando al mundo o el mundo determinando a los hombres. El estudio del pensamiento de Freire se presenta frente a esta perspectiva, como una visión sobre la existencia humana en la que el sujeto es concebido como producto de la construcción social, y como tal, como ser susceptible de cambiar y de introducir cambios en el mundo, de participar junto a los demás hombres en la consumación de su existencia.

2.1.- ESTAR EN EL MUNDO, CON EL MUNDO Y CON LOS OTROS

El sentido de la existencia humana, difícilmente puede aparecer y ser aprehendido mediante una relación instalada en la mutua exclusión entre el sujeto y el mundo. Y es que, la conciencia de aquél no puede ser desprendida del mundo sin que a la vez se niegue su existencia, así como el mundo es sin la presencia humana, naturaleza original pura, sin pensamiento ni finalidad. Es un ambiente generativo pero no creativo.

Al ser retirados de su realidad, los hombres viven una existencia que les es impropia; y por tanto, alejados de sus

necesidades, preocupaciones, intereses e ilusiones. Paulo Freire señala que "para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo.

De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo." (1985, pág.28)

Al estar con el mundo, el ser humano abandona el compartimiento estanco en que antes se encontraba (como ser en el mundo) y su inteligencia puede desplegarse hacia múltiples dimensiones de la realidad, puede conocerla, intervenir en ella, transformarla, hacerla suya, construir su presencia. De esta manera, inicia su recorrido diferenciador respecto a los animales, seres cerrados que determinados por las circunstancias yacen naturalmente imposibilitados para responder ante lo que ocurre en su entorno.

Los hombres por el contrario, como seres abiertos se acomodan y desacomodan constantemente. En un giro interminable, se proponen alcanzar nuevos estadios de desarrollo, cualitativamente distintos al anterior, donde arman sus proyectos, se satisfacen e insatisfacen.

Sin embargo, y pese a que esta es una condición esencialmente humana, durante mucho tiempo les ha sido arrebatada, negándoseles el derecho de ser protagonistas en la sociedad y en la historia que deviene.

Desde una visión crítica, Freire denuncia la adversa situación en la que viven los hombres de su tiempo: "Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Conciben su conciencia como algo espacializado en ellos y no a los otros hombres como "cuerpos conscientes". La conciencia como si fuera una sección "dentro" de los hombres,

mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad." (1980, pág.78)

El hombre que sólo está en el mundo, existe como ser abstracto, separado de la realidad, de los otros , siendo sólo ser en sí, incapaz de reconocerse a sí mismo y a los demás en su estricta humanidad. Su vida permanece alejada del compromiso y de la participación en la reedificación de una sociedad distinta, en la cual se formarían como seres para sí y por tanto, existiendo con el mundo y con los otros.

Cuando el sujeto sólo está en el mundo, se identifica con un perfil individualista, y por ello se encierra en sí mismo y forma la credulidad de que la vida de la persona consiste en una actividad orientada a luchar por "sus intereses", "sus aspiraciones" o "sus logros", como queriendo mantener un equilibrio sobre la base de la indiferencia hacia los problemas que agobian a los demás. En el fondo, este privatismo existencial que es a la vez privatismo moral, conduce a posiciones impermeables que dificultan la realización verdadera de la interacción social y de la vida en comunidad.

Paulo Freire expresa que "los contactos propios de la esfera animal implican, contrariamente a las relaciones, respuestas singulares, reflejas y no reflexivas, culturalmente inconscientes. De ello resulta el acomodamiento, no la integración. Por lo tanto, mientras que el animal es esencialmente un ser acomodado y ajustado, el hombre es un ser integrado. Su gran lucha viene siendo, a través del tiempo, la de superar los factores que lo hacen acomodado o ajustado." (1985, pág. 32)

Los hombres no deben ser vistos como seres yuxtapuestos al mundo, y por tal razón, su existencia no debe ser estudiada desde una visión atomizadora. Son seres profundamente implicados y arraigados, cuya existencia social se produce a través de relaciones de interdependencia. Relaciones en las que desarrollan su capacidad propositiva así como la

capacidad para asimilar las experiencias provenientes del mundo externo o de la propia esfera intersubjetiva[39].

En este espacio relacional, pueden desinhibirse para plantear sus ideas o puntos de vista, escuchando las ideas y puntos de vista de los demás. Por lo tanto, cualquier manera de desplazamiento de esta condición, bajo la forma de marginamiento o exclusión, es una manifestación violenta de otros que viviendo en la inhumanidad desconocen el auténtico sentido de la vida.

Como seres integrados, los hombres pueden existir más allá de la inmediatez que se produce en la esfera de los contactos. En consecuencia, su experiencia vital y cognoscitiva no se reduce al moldeamiento proveniente del entorno o de otros hombres. Existe en ellos, pues, la competencia para dar contestaciones y para elegir empleando su reflexión como principio mediador para dilucidar lo que el mundo le proyecta. Así, su presencia reemplaza a la pasividad por una actividad generadora, nacida en el vínculo conciencia-realidad en la que se produce lo nuevo, lo cambiante, la identidad y la diferencia[40].

"La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la relación de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son productores de esta realidad y si ésta, "en la inversión de la praxis", se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres."(Freire, 1980, pág. 42)

La condicionalidad que acaece unidireccionalmente, como una especie de flujo que cae sobre los hombres, sin ser estos

---

[39] *La relación del sujeto no termina en el objeto o en la realidad conocida, sino que, además, se establece en la comunicación con otros sujetos.*

[40] *La identidad hace referencia a la unidad que recoge la pluralidad de las cosas o bien a la unidad que se mantiene sobre una cosa. Por su parte, la diferencia hace alusión a la alteridad, a lo cambiante.*

sujetos que reaccionan inteligente y críticamente, es precisamente, la condicionalidad que hace de ellos seres que simplemente están en el mundo. Pero, como es inherente a su posibilidad la comprensión de su existencia de otra forma, y se presenta en su condición antropológica la facultad de pensar y hacer, puede, construir su realidad interviniendo sobre ella, generando una codicionalidad distinta, haciendo que en su conciencia nazcan propuestas transformadoras y actitudes frente a la vida, como resultado de su enzarsamiento consciente con la realidad.

Al definirse a los hombres como seres de relaciones, y al asumirse que no sólo están en el mundo, sino además, con el mundo y con los otros; aparecen en estos algunos atributos existenciales que merecen ser analizados. Uno de ellos es la pluralidad, el cual es concebido por Freire de la siguiente manera: "Hay una pluralidad de relaciones con el mundo, en la medida en que no se agota en sólo tipo ya establecido de respuesta. Su pluralidad no se da frente a los diferentes desafíos que parten de su contexto, sino frente a un mismo desafío. En el juego constante de sus respuestas, se altera en el propio acto de responder. Una pluralidad dentro de la propia singularidad." (1985, pág.28)

La pluralidad abre el abanico de perspectivas hacia las que el hombre dirige su pensamiento y actuación. Lo que quiere decir, que en él se da la inquietante búsqueda de diferentes formas de interpretación de la realidad, pudiendo renunciar a lo reiterativo, a lo habitual o a lo establecido mediante su intención creadora.

La singularidad con que se presentan los problemas, guarda una estrecha implicación con la pluralidad mediante la cual se le convierte en objeto de análisis, lo cual conlleva a que el ser humano pueda perfeccionar las explicaciones anteriores o las formas de relación que ha practicado con las cosas. La pluralidad, entre tanto, no disuelve la singularidad,

más bien la enriquece al investigar en ella otras cualidades que inicialmente no habían sido consideradas, puesto que la pluralidad no es algo que le viene dado desde afuera, sino que sostenida sobre ella y coexistiendo con ella posibilita su comprensión y afincamiento.

A partir de toda esta interacción, el ser humano cambia, y dejando de ser ya el mismo, se dispone a superar sus primitivas limitaciones, para descubrir otras en el avance sucesivo que va realizando en su anhelo por ser más.

De acuerdo con la reflexión freireana, "el hombre y solamente el hombre es capaz de trascender. Su trascendencia se acrecienta no sólo en su capacidad espiritual. No es exclusivamente la transitividad de su conciencia la que le permite autoobjetivarse, y a partir de ahí reconocer órbitas existenciales diferentes, distinguir un "yo" de un "no yo". Su trascendencia, para nosotros, se basa también en la raíz de su finitud, del ser inacabado que es y cuya plenitud se halla en la unión con el creador." (1985, pág. 29)

La trascendencia del hombre parte entonces, del auto-reconocimiento de su condición naturalmente imperfecta, de lo que resulta que al saberse limitado, decide efectuar la búsqueda de otras formas de ser, de una naturaleza ideal, establecida potencialmente como un deber ser, el cual se convierte en logro en el plano de la cultura, en algo que en su desarrollo permite la constitución de un nuevo hombre.

En este marco, se justifica el origen de todo intento educador, es decir, la explicación del por qué y el para qué existe la educación. Por lo tanto, se puede aseverar categóricamente que el fundamento de la educación reside en el ser humano. Al crear la educación, los hombres manifiestan su resistencia a existir sólo como seres en el mundo, para devenir además como seres con el mundo y con los otros, haciendo de la educación el camino para afirmar su condición de seres integrados que son.

Desde tal perspectiva, el hombre convertido en educador, no debe negar a sus educandos la oportunidad de expandir sus posibilidades, puesto que al realizar la práctica educativa encasillada en patrones autoritarios se les constriñe su iniciativa y creatividad. Tampoco debe el educador, vedarse a sí mismo el derecho de crecer, de ser sujeto propositivo, involucrado en el desarrollo social y en los papeles que la escuela debe desempeñar en un momento histórico determinado.

La trascendencia del ser humano frente al mundo se da, pues, no sólo por el rebasamiento de lo fáctico o a partir de la oposición entre materia y espíritu, sino mediante un encuentro dialéctico entre la conciencia y la realidad, en la que surgen manifestaciones distintas que irrumpen para dar vida a un nuevo hombre y a una nueva realidad. En virtud de esto, cambia la cultura, y con ella también cambia la sociedad y la educación, apareciendo su supuesta inmovilidad en una relación antitética con el ser trascendente que el hombre es.

Es imposible pensar en una cultura, en una sociedad y en una educación fija o terminada, porque en cada acto de trascendencia se altera el ser humano y su capacidad creadora, y con ella, se desestabilizan las estructuras de tales dimensiones provocando su transformación ulterior. Por otra parte, tratándose de un movimiento dialéctico, estos cambios que modifican al sujeto, se dan de tal manera que las incidencias recíprocas ocurridas, sólo pueden ser comprendidas en su multicausalidad, esto es, en su juego permanente de afirmaciones y negaciones.

El hombre y la realidad difícilmente pueden ser comprendidos bajo un solo ángulo de mira. El contenido de lo humano y de la realidad posee una elasticidad que les es inherente, debido a las múltiples dimensiones que lo constituyen y a la propia marcha hacia el perfeccionamiento que ocurre a cada instante en la negación del estadio anterior, como caminata hacia lo posible.

Al desarrollar su reflexión antropológica, Freire sostiene que "en la medida en que emerge del tiempo, liberándose de su unidimensionalidad, discerniéndola, sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente. Se afirma que la posición común del hombre en el mundo, visto no sólo como estando en él sino con él, no se agota en la mera pasividad. Puede interferir, ya que no sólo se reduce a una de las dimensiones de las que participa, la natural y la cultural. De la primera por su aspecto biológico, de la segunda por su poder creador. Su ingerencia, no le permite ser un simple espectador, a quien no le es lícito interferir en la realidad para modificarla. Creando y recreando. Se lanza el hombre a un mundo que le es exclusivo, el de la historia y el de la cultura." (1985, págs. 30-31)

El sentido del tiempo le proporciona al ser humano la claridad para desempeñar su misión en la realidad. El tiempo no es sólo una categoría para ubicar el desarrollo de la humanidad en una etapa determinada. El ser humano compenetrado del sentido del tiempo sabe enfrentarse a los determinismos, resquebrajándolos y proponiendo a través de su participación, proyectos de vida que repercuten en la convivencia social. De ahí que su existencia se despliega articulando las intenciones con las consecuencias resultantes de su realización. Desde tal perspectiva, su ser original, ubicado en el plano eminentemente vital, se altera en su tránsito hacia la constitución de un ser distinto, creador de la cultura y de la historia.

Siendo éstas, realizaciones humanas, se puede decir que representan formas de intervención mediante las que se expande el mundo, o expresado en otros términos, mediante las que se crea un mundo diferente a partir del mundo ya existente, que desde nuestra idiosincrasia cristiana es el mundo creado por Dios, idea con la cual también se identifica Paulo Freire.

El sentido del tiempo tiene que ver, por otra parte, con la integración del hombre al mundo, condición sin la cual no alcanzarían a ser productores de la cultura y de la historia. "La integración en su contexto implica que tanto la visión de sí mismo como la del mundo no pueden hacerse absolutas y al mismo tiempo hacerlo sentir desamparado o inadaptado.

Su integración lo arraiga. Hace de él, usando la feliz expresión de Marcel un ser "situado y adaptado". De ahí que la masificación implique el desarraigo del hombre, su "destemporalización", su acomodamiento, su ajuste."(Freire, 1985, pág. 31)

Las visiones absolutas no permiten el descubrimiento de otras posibilidades de existencia ni otras vías para la comprensión de la realidad. Plagadas de dogmatismo, fanatizando toda idea y toda forma de convivencia, el pensamiento basado en visiones absolutas empieza y termina aniquilando todo empeño de descubrimiento y de innovación. La visión absoluta del hombre, del mundo y de la sociedad, se identifica con el arquetipo del ser desintegrado, y a él pertenecen todos los hombres sometidos por las pautas de otros. Creyendo que "su verdad" es una fórmula que se mantiene superior e independiente con respecto a los cambios que se dan en la realidad, estos seres acaban sumergidos en el autoritarismo y en la unilateralidad.

La integración sólo es un atributo del ser humano cuando éste ha dispuesto abrir su conciencia, asimilando críticamente lo que el entorno real y la dimensión intersubjetiva le manifiestan, cuando está dispuesto a cambiar y a participar respetuosamente en el cambio de los demás. La visión absoluta de la verdad y de la vida separa a los hombres entre sí y también los aleja de su propia realidad. El hombre desintegrado es un ser desarraigado, y este desarraigamiento imposibilita su identificación con el mundo, con los otros.

El hombre desarraigado vive un tiempo absoluto, ahistórico; lo que le impide constituirse como un ser situado,

integrado a su contexto. Para él, el contexto es algo ya acabado, ya terminado, en el cual no puede aparecer nada nuevo y mejor, identificando su visión esquemático-fijista con un mundo igualmente fijo y terminado.

Esa falta de integración, esta falta de situación, hacen que los individuos existan como masa, sin destino propio y sin capacidad para disentir de todo aquello que los nulifica en cuanto seres humanos. A juicio de Freire, "si no se diese esta integración, que es una característica de sus relaciones y que se perfecciona en la medida en que la conciencia se torna crítica, sería apenas un ser acomodado o ajustado, y la historia y la cultura, dominios exclusivamente suyos, no tendrían sentido. Les faltaría la marca de la libertad. Es por eso por lo que, minimizado y cercenado, acomodado a lo que se le imponga, sin derecho a discutir, el hombre sacrifica inmediatamente su capacidad creadora." (Freire, 1985, pág. 32)

La historia y la cultura se derivan, entonces, de la facultad creadora de los seres humanos. Esta facultad creadora a su vez, sólo se desarrolla, sólo se manifiesta a través de la libertad del sujeto, tanto en su sentido ontológico como ético-político. Así, ontológicamente la libertad desinhibe a los hombres de los determinismos, les permite superar su estadía de seres en el mundo para llegar a ser seres con el mundo y con los otros. La expresión ontológica de la libertad logra objetivarse en su integración y arraigamiento respecto a su realidad, siendo seres situados. Pero esta dimensión ontológica de la libertad está profundamente implicada con su conformación ético-política, porque al movernos en un mundo relacional, existiendo como seres con los otros, se requiere de compromiso, interés por los demás, apertura a sus propuestas, responsabilidad consigo mismo, con los otros, etc.

"Una de las grandes tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la

publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones." (Freire, 1985, pág.33)

El análisis de Freire apunta hacia la situación vivida por los hombres que caminan, por decirlo así, sobre un diseño preelaborado en el que no pueden inventar decisiones ni tampoco situarse reflexivamente. Los preceptos de pensamiento externamente establecidos, se apoderan de sus elecciones haciendo que su libertad se diluya, sin que pueda sostenerlo para rehacerse como ser histórico. El enorme riesgo existencial que con esto se presenta, estriba en que generalmente aquel diseño incorporado no guarda ningún tipo de relación con el contenido de su realidad psicológica, social y política.

Siendo los hombres seres en "situación", se encuentran enraizados en condiciones espaciales y temporales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que desafiados por ella, actúan sobre ella. Al perderse la relación armoniosa con lo que le había sido establecido y al aparecer en su lugar la libertad para elegir como resorte impulsor de la transformación y de la contestación, el ser humano recupera su condición predominantemente social y su capacidad propositiva que para Freire constituye una diferencia capital con respecto a los animales. "Al contrario del hombre, los animales... viven una vida sin tiempo, sumergidos en la vida sin posibilidades de emerger de ella, ajustados y adheridos a la realidad. El hombre, al contrario, puede romper esa adherencia y trascender el mero ser en el mundo, agregando a la vida que posee, la existencia que desea tener. De ahí que el existir es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de crear, de decidir y comunicarse." (1975, pág.56)

Los animales como seres unidimensionales, se hallan incapacitados para participar en la producción de la cultura

y de la historia. Los seres humanos, en cambio, son seres multidimensionales, lo cual justifica que deben ejercer su libertad para transformar la realidad en que se desenvuelven. Los hombres no pueden vivir en la adherencia, la cual implica la sumisión, la ausencia de crítica y reflexión; pero pueden, por el contrario, practicar su libertad de adhesión, caracterizada por el valor de la palabra, de su presencia, por el derecho de disentir y criticar. Por ello, su existencia no se reduce a vivir en el mundo, en la adherencia; sino con el mundo y con los otros.

2.2.- LA CREACIÓN DE LA HISTORIA Y LA CULTURA

Como se ha venido sosteniendo, corresponde a los seres humanos hacer la historia y hacer la cultura. Y es por esto mismo, que corresponde a ellos la oportunidad de manifestar su creatividad para generar el tránsito de la posibilidad a la realidad. Lo que implica – entre otras cosas- reconocer su derecho a soñar, a proponer utopías, a creer que puede existir un mundo distinto, y alentado por ese estado de su conciencia, participar en su construcción. Ello lleva a Freire a plantear que "no hay realidad histórica que no sea humana. No existe historia sin hombres así como no hay historia para los hombres sino una historia de los hombres que, hecha por ellos, los conforma, como señala Marx." (1980, pág.165)

La competencia para hacer la historia la poseen los hombres porque ellos mismos son seres históricos, cambiantes, no inertes. Por otra parte, la historia no es una dádiva proveniente de seres sobrenaturales, no es la expresión de la excepcional singularidad del individuo personificado en héroe que hace los cambios en nombre de la colectividad. El hombre no puede ser despojado de su atributo esencial de hacer la historia, la cual es posible en el marco de sus relaciones sociales llevadas a cabo en distintas épocas y en la

interpenetración de la conciencia y la realidad, de la que brota el conocimiento del mundo y su transformación.

"Los hombres, que son históricos, son capaces de autobiografiarse. tiempo perdido desde el punto de vista humano, es el tiempo en que los hombres se "cosifican".

Tiempo perdido, aunque ilusoriamente ganado, es el tiempo que se usa en el mero verbalismo, palabrerío, como también es perdido el tiempo del puro activismo, puesto que ninguno de los dos es el tiempo de la verdadera praxis.

No hay que considerar perdido el tiempo del diálogo, que problematizando, criticando, inserta al hombre en su realidad como verdadero sujeto de transformaciones." (Freire, 1978, pág.56)

Al tener la posibilidad de autobiografiarse, los seres humanos pueden reflexionar sobre sí mismos, haciendo una crítica sobre su propia vida, y al efectuar este pase de autoconcepción se logran saber seres históricos. Sin embargo, la historicidad del hombre se extravía cuando metido en el mundo para producir únicamente objetos materiales, su conciencia y todo su ser se cosifican. Su vida ha dejado ya de pertenecerle, puesto que cotidianamente se la entrega al objeto, vive para los objetos no vive para sí mismo y para los otros. Su vida convertida en cosa, ejerce un extraño poder sobre él, imponiéndosele, dominándolo. Esta situación de inhumanidad, hace que los dominados y los dominadores profundamente alienados, no se reconozcan como seres humanos en toda su plenitud.

Ante esta situación, aparecen posiciones de denuncia, de resistencia, en las que, sin embargo, no se logra derrocar la existencia inhumana porque las intenciones se disuelven en esto que Freire llama verbalismo y activismo. El primero, alejado de la realidad, sin alcanzar su grado de concreción, al presentarse como un discurso ideológico-político, desfasado con respecto a las circunstancias, y el segundo, que ve en la acción inmediata y la fuerza impulsora que lo constituye, la

mejor alternativa para la transformación; pero, al ignorar el papel del pensamiento reflexivo acaba siendo una reacción ciega, casi instintiva.

Desde esta versión, la reflexión aparece escindida de la acción y la acción escindida de la reflexión, cuestión que imposibilita la realización de la praxis, la cual requiere de la composición unitaria y dialéctica entre acción-reflexión, conciencia-realidad. El acto, pues, de hacer la historia es un acto de la praxis humana continuamente revalorada. Es un modo de pensar el tiempo e intervenir en él para humanizarlo.

El análisis del hombre como ser histórico, conduce a Freire a diferenciar entre la concepción mecanicista y la concepción dialéctica de la historia. "En la concepción mecanicista... en la que el futuro, desproblematizado, es algo conocido con anticipación, el papel de la educación es transferir paquetes de conocimientos previamente considerados útiles para la llegada del futuro ya conocido."[41]

Este punto de vista asume que la historia es algo que se puede predecir, y por tanto, preelaborarse desde aquí y desde hoy, según la visión que en este momento prevalece. La concepción mecanicista presenta la historia como algo desprovisto de contenido propio, y es por esa razón por la que pretende sustituir ese contenido por una idea formal que valida ingenuamente para todos los hombres, sin respetar las características de su época y de su sociedad. De acuerdo con esta concepción, la historia que vendrá se constituye a partir del reflejo que proyectamos sobre el futuro de acuerdo con nuestro pensamiento presente.

Por otra parte, la relación presente-futuro y los cambios que se dan dentro de ella se efectúan dentro de la más completa armonía, sin conflicto; además, se cree automatizar la

[41] *FREIRE, Paulo, 1996,* ***Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo.*** *Siglo Veintiuno Editores, México, pág. 128.*

historia, mediante el desencadenamieto de causas y efectos, en los que el sujeto puede determinar fácilmente lo que ocurrirá. Siguiendo esta concepción de la historia, la práctica educativa es una forma de programar al sujeto para que se desempeñe en el futuro según lo que se prescribe en el libreto que se desarrolla en el escenario escolar. La persona es "tirada" de su propia existencia y se le hace vivir con una mentalidad ajena, que degrada su inteligencia.

Esto permite a Freire, plantear una visión distinta de la historia, asumiéndola conforme a su naturaleza dinámica: "en la concepción dialéctica de la historia, el futuro hace eclosión a partir de la transformación del presente como algo dado dándose. De ahí viene el carácter problemático y no inexorable del futuro. El futuro no es lo que tiene que ser, sino lo que hagamos con y del presente." (1996, pág.128)

Desde este ángulo, el ser humano participa en un mundo contradictorio en el que continuamente se registran cambios y negaciones dialécticas, en las que lo nuevo supera el momento anterior, conteniéndolo y mejorándolo.

La armonía fundada desde la perspectiva mecanicista, no tiene lugar aquí puesto que la fuerza de las circunstancias, la actividad humana y sus actitudes inquisidoras, acaban desestabilizando el momento presente para dar lugar a lo novedoso, el cual nunca se concibe como la última etapa de desarrollo alcanzado por la humanidad. La historia, pues, nunca termina mientras existan hombres. Por ello, lo que aparezca sin el concurso de los estos es cualquier otra cosa, menos historia. El mecanicismo, inclinado a la situación equilibrada y equilibrantre, inclinado a la unidimensionalidad, no alcanza a captar la multidimensionalidad del mundo y de la existencia humana, y por ello, prefiere definir el futuro como una pieza confeccionada para ajustar a los hombres. La visión dialéctica de la historia replantea el papel de le educación, y en este sentido, en lugar de efectuar tareas de transferencia, la educación debe convertirse en un espacio

para la realización de aprendizajes, bajo el auspicio de la inteligencia de los sujetos que en ella participan, conforme a los requerimientos de su tiempo y de su realidad.

El concepto de historia presente en Freire, asigna a la educación una función distinta a la que había venido teniendo tradicionalmente, para él, "mientras que la comprensión mecanicista y autoritaria, en la que el futuro, desproblematizado, será lo que tenga que ser, lo que ya se sabe que será, la educación se reduce a una transferencia de recetas, de paquetes de contenidos; en la comprensión dialéctica, en la historia como posibilidad, para empezar no hay un futuro único, sino diferentes hipótesis de futuro. Los hombres y las mujeres son seres programados, condicionados, pero no determinados. Y porque además de serlo, se saben condicionados, pueden intervenir en el propio condicionamiento. No habrá manera de hablar de liberación si esta fuera un dato preestablecido. Es por eso por lo que en una perspectiva dialéctica, y por eso mismo no determinista, la educación debe ser cada vez una experiencia de decisión, de ruptura, de pensar correctamente, de conocimiento crítico." (1996, pág.130)

Pensar la educación desde la concepción mecanicista de la historia implica, visualizarla como un proceso dirigido a conseguir la adaptación de los individuos al orden social y escolar establecido. Teniendo los educandos y los educadores como tarea principal lograr su ajuste a lo prescrito. Su existencia estática se encuentra así, limitada por los patrones que le son impuestos. Sus valores son los valores considerados como válidos por los modelos de autoridad que se implantan, y las formas de conocer están regidas por criterios no deliberativos, según los cuales, el conocimiento se adquiere, no se crea.

Al admitirse que los hombres son seres programados, se admite que su aprendizaje puede ser dirigido u orientado, que a partir de su ductilidad, de su naturaleza plástica se puede

fundar cierto tipo de intencionalidad educadora con el propósito de que el educando aprenda a adquirir lo que originalmente no posee y a transformar las condiciones de su existencia.

La condicionalidad a diferencia del determinismo, permite que los sujetos tengan opciones para intervenir, para responder, para ser agentes condicionantes que por su actividad consciente logran hacer aparecer la condicionalidad recíproca. Esta reciprocidad no tiene lugar en las estructuras deterministas, puesto que éstas hacen caer su peso sobre los sujetos sin que los mismos puedan reaccionar mediante la discusión y la crítica.

Por otra parte, que los sujetos sean seres programados y condicionados, no significa que sean marginados de su derecho de pensar y decidir. Que sean programados y condicionados indica que no son seres autosuficientes, y que por tanto, en su existencia social logran satisfacer sus necesidades materiales, afectivas, intelectuales y morales a través del concurso de los demás.

Según Freire, "para quien entiende la historia como posibilidad, para quien rechaza radicalmente los sectarismos y aprende con las diferencias, para quien democráticamente rechaza las imposiciones, no es difícil entender mi posición. Evidentemente rechazada, tanto ayer como hoy, por los dogmáticos, por los dueños de la verdad que se pierden por excesos de certeza." (1996, pág. 103)

La historia, pues, se mantiene abierta para que los hombres la produzcan y reconstruyan, descubriendo la potencialidad histórica en sí mismos y en las circunstancias que les son particulares. Sólo en el pensamiento rígido de los hombres sectarios cabe la idea de que la historia es un proyecto ya terminado. La inconclusión del ser humano justifica siempre la inconclusión de la historia y de la cultura; y al mismo tiempo, encuentra en ella la renovación de su

vida a través de un movimiento necesario en el que la persona convierte los límites en posibilidades, rebasando los linderos en los que se sabe humanamente disminuido. Por ello, la historia y la cultura además de que se hacen, se discuten. Porque en la discusión, los hombres afirman su existencia, y en consecuencia, afirman su posición para intervenir en la realidad en la que viven.

La discusión se ahoga, entre tanto, cuando los dogmas corrompen el valor de la convivencia, planteando una única manera de existir y de conocer. La discusión es ahogada cuando el pensamiento dogmático no reconoce en el sujeto su capacidad reflexiva y el poder heurístico de sus interrogaciones. El dogma enclaustra a la historia y a la cultura cuando las separa de la condición creadora del ser humano, convirtiéndolas en cosas inmóviles y definitivas.

"Hombres y mujeres, a lo largo de la historia, venimos convirtiéndonos en animales de veras especiales: inventamos la posibilidad de liberarnos en la medida en que nos hicimos capaces de percibirnos como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Y sobre todo al percibir que la pura percepción de la inconclusión, de la limitación, de la posibilidad, no basta. Es preciso sumarle la lucha política por la transformación del mundo. La liberación de los individuos sólo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad." (Freire, 1998 a, pág.96)

El sujeto debe manifestar su conciencia mediante la decisión de modificar el mundo en el que vive, involucrándose conscientemente a las tareas encaminadas a tal propósito. Si la necesidad del cambio sólo se experimenta en la dimensión de su conciencia, sin que ésta se exteriorice, difícilmente se puede lograr alcanzar el vínculo entre conciencia y realidad, mediante la que se pueden interpretar las características del contexto e identificar los caminos adecuados para su

transformación. En todo caso, se trataría de alternativas evasivas que armonizarían muy bien con lo existente, y no de alternativas que se construyen a partir del conflicto positivo[42], de la crítica a la situación vivida concretamente.

"Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y como objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia."(Freire, 1998 a, pág. 87)

Durante mucho tiempo, el pensamiento dogmático pseudorevolucionario, excluyó de sus confines, cualquier manifestación de la subjetividad que alentará las transformaciones sociales. Los procesos de cambio se predicaban en base al principio de objetividad, que en realidad no era otra cosa que un mero objetivismo, el cual, al excluir el poder de la voluntad, los ideales y los sueños de los individuos, proclamaba la necesidad de atenerse únicamente a las condiciones objetivas de la realidad. Los cambios así entendidos, no se presentan como el resultado de la praxis humana, pues como se ha expresado, ésta sólo es posible mediante la unidad dialéctica entre la subjetividad y la objetividad. De ahí se desprende entonces, que Freire haya denunciado una y otra vez, la visión estrecha con que se pretendían llevar a cabo las transformaciones al orden social imperante, y que haya denominado a tal posición, con el calificativo de simple activismo. El educador y filósofo brasileño introduce pues, una visión concreta en el análisis de la realidad natural y social, otorgándole a la subjetividad tanto valor como el que tradicionalmente ha tenido la objetividad. Creyendo que el movimiento de la historia no es

[42] *El conflicto positivo debe entenderse como aquel modo de producir lo diferente, de superar el momento anterior. En consecuencia, positivo no tiene aquí un significado moral sino, el de ser una afirmación de lo nuevo. En otros momentos de este trabajo se seguirá empleando de esta manera.*

posible sólo mediante la lucha de clases o las transformaciones efectuadas por el método de la violencia, sino además, a través de los sueños y las esperanzas humanamente fundadas, esto es, entramadas con las condiciones reales de la existencia.

La consideración del sueño y la esperanza en la dinámica de la historia, se inscriben en la comprensión de ésta como la posibilidad que tienen los hombres para realizarla. Para Freire, "más tarde o más temprano, por eso mismo, prevalece la comprensión de la historia como posibilidad, en la que no hay lugar para las explicaciones mecanicistas de los hechos ni tampoco para proyectos políticos de izquierda que no apuestan a la capacidad crítica de las clases populares." (1997 a, pág. 16)

Al no ser parte de la praxis, el objetivismo deviene a ser una posición mecanicista que ingenuamente cae en posiciones lineales de pensamiento. Aunque el discurso aparente ser dialéctico, basado en la diversidad que matiza a la humanidad y al mundo, lo que en verdad ocurre es que el sujeto y con él, todo el contenido de su interioridad desaparecen del escenario de la historia y de la cultura.

La vía mecanicista ha sido empleada en el pasado reciente por los sectores que se autoproclamaban progresistas, lo que explica que hallan terminado negando el progreso verdadero al ideologizar de manera extrema la dialéctica hombre-mundo, debido a que desplazaron la pluricausalidad dialéctica por la monocausalidad dogmática, fundando un nuevo determinismo sobre la vida social, sin pensar en la necesaria y esencial reciprocidad con que ocurren los cambios en la sociedad. Incurriendo así, conceptual y metodológicamente, en la misma posición criticada por ellos: la posición liberal conservadora.

Actualmente el mecanicismo adquiere un nuevo repunte en la versión neoliberal. Nuevamente se niega el papel del

sujeto en la construcción de la historia[43], y el contenido del discurso neoliberal ya prescribe las formas de vivir y pensar en el mundo postmoderno. Si bien, hoy no se habla de un único factor determinante de lo que se da en el universo social sino del principio de sobredeterminación, para hacer referencia a la multiplicidad de elementos que determinan el desenvolvimiento del hombre, también es cierto que cada vez la persona tiene menor poder de decisión y de crítica. Freire nos plantea que "lo que la postmodernidad progresista nos impone es la comprensión realmente dialéctica del enfrentamiento y de los conflictos, y no su inteligencia mecanicista. Digo realmente dialéctica porque muchas veces la práctica así llamada es en realidad puramente mecánica de una dialéctica domesticada. En lugar del decreto de una nueva historia sin clases sociales, sin ideología, sin lucha, sin utopía y sin sueño, que la cotidianeidad mundial niega contundentemente...." (1997 a, pág. 17)

La domesticación de la dialéctica surge del ropaje ideológico mediante el que se le mira y maneja, falseando el movimiento real del mundo y ocultando las verdaderas fuentes de la contradicción. La auténtica dialéctica es irreverente ante los esquemas dominantes, rompe con la hegemonía de éstos y sirve como medio para proponer una nueva realidad. Una de las grandes paradojas de la postmodernidad conservadora, consiste en que al pronunciar el ocaso de la historia y de la ideología, así como la muerte de las utopías, funda una nueva ideología dominante, la cual tiene entre sus finalidades, conseguir la adaptación de los individuos a la sociedad, orientando la función de la escuela a la provisión de tales mecanismos adaptativos con el propósito de incorporar a los individuos al aparato productivo

[43] *Una visión más clara sobre el lugar del hombre en la historia en el mundo postmoderno, se puede obtener en la obra* ***El fin de la historia y el último hombre*** *de Francis Fukuyama, y que muy apropiadamente critica Freire en algunas de sus últimas obras.*

característico de la globalización. Este fenómeno de acomodamiento, también se extiende a los docentes y administradores de la educación, de tal manera que se propone que los currícula deben ofrecer proyecciones sucesivas de lo que el futuro será, y para el cual niños, adolescentes de ambos sexos, que se forman en el sistema educativo deben ser preparados cuidadosamente.

La adaptación de los alumnos y maestros a los esquemas preestablecidos hace que la escuela vaya perdiendo espacios para crear y recrear, ya que cada día se reflexiona y dialoga menos. El mecanicismo postmoderno ya propone la cultura y la historia que será. Por lo tanto, se afirma que la historia y la cultura ya están inventadas. La validez de la creatividad humana sólo cuenta si la misma se aplica a los cánones propuestos y se legitima a través de la inserción obediente al pensamiento neoliberal, sin rebasar sus límites y medidas. La creatividad es vista desde este contexto, como simple instrumento para darle continuidad al diseño propuesto por la ideología dominante. Esta es una de las razones que explican que las utopías hayan sido proscritas, dado que no se permite pensar en otra realidad que no sea la que tal ideología sostiene como la última y mejor.

El análisis que Freire hace sobre la condición humana en la postmodernidad, presenta una crítica tanto al pensamiento postmoderno conservador como al pensamiento postmoderno radical y dogmático. Freire señala que "hoy es imposible, para el pensamiento postmoderno radical, encerrarse en sus propios muros y decretar que la suya es la única verdad. Sin ser antirreligioso pero mucho menos dogmático en forma alguna, el pensamiento postmoderno radical reacciona contra toda certeza demasiado segura de su certeza. Reacciona contra la "domesticación del tiempo", que transforma el futuro en algo ya dado de antemano, ya conocido...." (1997 a, pág. 20)

La radicalidad, sea ésta de forma conservadora o de forma progresista, debe renunciar a las ideas absolutas que por mucho tiempo han acaparado la exposición de sus creencias, y asumir que la certeza en cuanto resultado de la indagación humana es histórica y por tanto, modificable. La relatividad debe ser en su caso, una posibilidad para revisar la verdad mantenida.

Al fundarse la existencia humana en la certeza de lo que se conoce, también se debe tener presente y saber estimar que el universo de lo desconocido, de lo ignorado, es infinitamente más vasto que el pequeño mundo de lo conocido, y que las formas de relación y condicionalidad que el sujeto establece con la realidad apuntan hacia diversas tendencias, que por el propio movimiento de la historia no pueden ser encestadas en una parcela uniforme, estática, callada; lo que hace imposible la domesticación del tiempo tanto en su actualidad como en su porvenir. Desde luego, el concepto de tiempo domesticado sólo puede darse mediante su encapsulamiento en el compartimiento estanco que constituye la certeza absoluta que lo sostiene.

De acuerdo con esto Freire sostiene que "al rechazar la domesticación del tiempo, la postmodernidad progresista no sólo reconoce la importancia del papel de la subjetividad en la historia, sino que actúa político-pedagógicamente en el sentido de fortalecer esa importancia. Y lo hace por medio de programas en que la historia crítica del mundo se funda en una práctica educativa cada vez más desocultadora de verdades." (1997 a, pág. 21)

El tiempo domesticado constituye la antítesis destructiva del pensamiento, de la libertad, de la participación humana en los temas de su época; convirtiendo ilusoriamente a los hombres en seres políticamente neutros. Surge entonces, la necesidad de que el quehacer educativo sirva para desalojar esta falsa concepción y reinvindicar el papel de los sujetos en el mundo en que viven, interviniendo como seres políticos

que son, apropiándose de la cultura y contribuyendo en su construcción. La escuela, pues, ocupa un espacio que no es neutro, por el contrario, es un espacio con profundas implicaciones políticas, morales y económicas. A ella llega la influencia multitudinaria del mundo extraescolar que condiciona sobremanera su estatus y funcionamiento. Pero a la vez, en ella hay salidas continuas al entorno social planificadas desde el currículo prescrito o desarrolladas desde el currículo oculto mediante las que los sujetos se incorporan al mundo del trabajo.

Con el tiempo domesticado no hay posibilidad para la intervención consciente. Lo que ocurre es que, al seguir los patrones predeterminados por la postmodernidad conservadora, los hombres se han convertido en simples piezas elaboradas para el engranaje económico sólidamente tecnificado.

Por todo esto, se busca proponer una historia sin hombres. Se busca sostener una falsa historia sobre el activismo puro, sin praxis, cuestión a la que la concepción crítica de la historia se opone radicalmente.

Este propósito de construir una sociedad tecnocéntrica, tiene un enorme impacto sobre la educación, puesto que es a ella a quien se le atribuye la tarea de producir seres tecnificados.

El análisis de Freire propone que "es típico de cierto discurso neoliberal, también llamado a veces postmoderno, pero de una postmodernidad reaccionaria, para lo cual lo que importa es la enseñanza puramente técnica, la transmisión de un conjunto X de conocimientos necesarios a las clases populares para su supervivencia. Más que una postura políticamente conservadora es ésta una posición epistemológicamente insostenible y que además agrede la naturaleza misma del ser humano, "programado para aprender", algo más serio y más profundo que adiestrarse."

(1997 a, pág.121) El aprendizaje queda así, consignado a la asimilación de conocimientos y habilidades puramente operatorias, sin alcanzar a valorar las posibilidades y los límites de la cultura postmoderna.

Enmedio de este excesivo pragmatismo, lo que cuenta es obtener lo que otros han inventado, la cultura y la historia que otros han pensado para nosotros. El proceso educativo que es por excelencia de índole intelectual, moral y afectivo, es reemplazado por actividades de adiestramiento, las cuales sólo requieren de la acción reiterativa que pueda acoplarse a la finalidad de producir más y más. Aparece con ello, una forma postmoderna de cosificar la conciencia, de cosificar el conocimiento, saturándolo de normas procedimentales, de operaciones, en detrimento del pensamiento reflexivo y creador. Sin duda alguna, Freire advierte en esto la presencia de una intención política expuesta de manera abierta por el poder transnacional en la sociedad mundial. Por otra parte, en su análisis insiste en que son los hombres los que construyen el conocimiento y no sus simples depositarios, lo que significa, que el conocimiento tiene una raíz marcadamente antropológica, acompañada de valores que el conservadurismo de este y todos los tiempos ha negado o pretendido ocultar.

La reducción del aprendizaje a la simple condición de adiestramiento, encierra a los educandos en una actividad desprovista de crítica que todavía no les permite educarse. El aparato productivo actual demanda el desadiestramiento del trabajador con respecto a los aprendizajes y experiencias anteriores y propone su readiestramiento con el propósito de convertirlo en alguien "útil" para la producción de bienes y servicios.

En su diálogo con Rosa María Torres, Freire señala que "la educación no es un a priori de la historia, ella se constituye históricamente. La educación aparece mucho tiempo después –aunque yo diría a veces simultáneamente-

que los grupos humanos se organizaran para vivir. Esto es, la producción precede a la educación en cuanto a sistema. La educación como sistema, emerge del acto productivo organizado." [44]

La educación es un proyecto humano situado en un momento histórico, sobre el cual se realiza la reflexión y el interés transformador de la persona y de su realidad circundante. Pensar la educación como algo que está antes de la historia presenta el riesgo de deshumanizarla, haciéndola actividad de las divinidades o de seres míticos supramundanos pero nunca de hombres. Creer, por otra parte, que la educación que hagamos hoy para formarnos nos alista autárquicamente para vivir en el futuro, significa definir perennemente a la educación de mañana en base al contexto socio-cultural presente. Con esto no se quiere decir que la educación no deba preparar proactivamente al ser humano para su vida futura, dotándolo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales que "posiblemente" necesite para desempeñarse en el ambiente de aquel tiempo, pero sí se pretende afirmar que el presente sólo es un referente probabilístico y que el pensamiento pedagógico actual no agota las circunstancias futuras. No se puede convertir, pues, la semblanza del futuro en situación absoluta. Este es, quizá, uno de los cuidados que no se han tenido en algunas experiencias de reforma educativa en nuestros países, sobre todo en lo que tiene que ver con el establecimiento de contenidos curriculares, políticas, principios y fines del sistema educativo.

Se puede caer en el error de pensar que por el sólo hecho de tomar en cuenta el porvenir de la sociedad en los diseños curriculares y en los sistemas de administración de la

[44] *TORRES, Rosa María, 1988,* ***Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire.*** *Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, Argentina, pág. 72.*

educación, estamos apegándonos conscientemente a la historia, cuando tal vez lo que está ocurriendo es que estemos fabricando un marco para empantanarla. Freire sostiene que "la historia *como tiempo* de acontecimientos humanos, está hecha por los hombres, al mismo tiempo que, los hombre se van haciendo también con ella. Y, si el quehacer educativo, como cualquier otro quehacer humano, se da sólo "dentro" del mundo humano, que es histórico-cultural, las relaciones entre hombre y mundo deben constituir el punto de partida de nuestras reflexiones, sobre aquel quehacer." (1978, pág. 87)

No es posible querer implantar y desarrollar prácticas educativas en las que se le diga a los sujetos cuál es su historia y al mismo tiempo se les "maniaten" sus ideas para participar en su construcción. Hay que reconocer, entonces, que en ese movimiento dialéctico en el que el hombre hace la historia y al mismo tiempo se hace a sí mismo, hay cambios continuos registrados en su consistencia pluridimensional. Por ello no puede haber una educación absoluta para un ser humano absoluto.

Hay que convenir con Freire en que "es exactamente en su relación dialéctica con la realidad, que concebiremos a la educación, como un proceso constante de liberación del hombre.

Educación que por eso mismo, no aceptará, ni al hombre aislado del mundo -creándolo en su conciencia-, ni tampoco al hombre sin el hombre –incapaz de transformarlo-

Educación que en el fondo sería a-histórica: en el primer caso, por "faltar" al mundo; en el segundo por carecer de hombre.

La historia no existe sin los dos. No es, por un lado, un proceso mecanicista, en que los hombres son meras incidencias de los hechos; y por otro, es resultado de puras ideas fijadas por los hombres en su conciencia." (1978, pág. 86)

El pensamiento pedagógico de Paulo Freire critica de esta manera, a las concepciones educativas tradicionales que enmarcaban el proceso enseñanza-aprendizaje en visiones separadas de la realidad, desde tendencias biologicistas y psicologistas que ignoran el valor del condicionamiento social y el peso de la realidad en la construcción del conocimiento escolar y en la validación de los procedimientos y metodologías de enseñanza y evaluación. La realidad era definida desde este ángulo, por lo que los sujetos creían que era o debía ser pero sin involucrarse con sus manifestaciones. Era un acto educativo aislado en el que ni los educandos ni los educadores lo identificaban como algo que formaba parte de la solución a sus necesidades e intereses. Pero ocurre que al desconocerse la realidad, se terminaba desconociendo la situación verdadera de los otros hombres.

Las ideas surgidas de la conciencia pueden ser extraordinarias, pero por sí mismas resultan insuficientes, ya que el contenido de la realidad no puede vaciarse en la formalidad del pensamiento. De la misma manera, el sujeto y sus atributos, no pueden ser anulados para dejar que la realidad se manifieste por sí sola o para querer validar cualquier práctica humana única y exclusivamente por el testimonio de los hechos, tal y como lo plantean las posiciones identificadas con la línea de pensamiento positivista.

La historia, pues, sólo puede hacerse y comprenderse en la realización de la praxis, en la implicación constructiva de la conciencia y la realidad, del sujeto y el objeto, y no desde la angostura de una de ellas convertida en el polo del que emana la determinación.

El proceso educativo celebrado sin conexión con la realidad o sin conciencia, como puro activismo, responde a un enfoque unilateral de la enseñanza y del aprendizaje, cuya linealidad comprime las fuerzas expansivas existentes en el pensamiento del educando y del educador, en su creatividad, en la cultura escolar y extraescolar.

Citando las palabras de Freire: "esta falsa concepción de la educación, que se basa en el depósito de informes en los educandos, constituye, en el fondo, un obstáculo para la transformación. Por esto mismo, es una concepción antihistórica.

Los sistemas educacionales basados en ella, se transforman en una especie de represa que detiene la creatividad, puesto que ésta no se desarrolla en el formalismo hueco, sino en la praxis de los seres humanos. Praxis en la cual, la acción y la reflexión, solidarias, se iluminan constantemente y mutuamente." (1978, pág. 92)

El formalismo desplaza cualquier principio que nazca de los actores educativos puesto que se les impone autoritariamente, elevándose sobre su poder creador y haciendo que la experiencia de enseñar y de aprender sea una simple rutina de encaje, no de irrupción.

La educación concebida y efectuada con el propósito de adaptar a los hombres a una circunstancia catalogada como única e inmutable, es en sus raíces y manifestaciones, ahistórica y divorciada de la cultura. Por tanto, deja de ser educación para adoptar una mudanza pedagógicamente engañosa e inconsistente, esto es , se convierte en un simple acto de entrenamiento.

Paulo Freire señala que "el hombre descubre, o por lo menos se predispone a hacerlo, que la educación no es, propia y exclusivamente, la permanencia o el cambio de algo. La educación, porque se realiza en el juego de estos contrarios, que se dialectizan es "duración".

La educación "dura", en la contradicción permanencia-cambio.

Esta es la razón por la cual, solamente en el sentido de duración, es posible decir que la educación es permanente. Permanente en este caso, no significa la permanencia de valores, sino la permanencia del proceso educativo, que es el

juego entre la permanencia y el cambio cultural." (1978, pág. 97)

De esta manera, la educación se puede comprender como la realización cuyo movimiento se da entre la identidad y la diferencia. Esto significa que hay cualidades existentes en su contenido que la distinguen de otras prácticas sociales, que la hacen ser educación y no adiestramiento o instrucción, pero que a la vez, como producto humano, como resultado histórico y cultural permite la llegada de nuevas manifestaciones o propiedades que la hacen ser diferente. Considerando este punto de vista, puede interpretarse que la educación es un proceso que acaece siendo a la vez, identidad y diferencia, permanencia y cambio. Sin embargo, hay que aclarar que la identidad no sólo responde a la permanencia temporal o cronológica, sino a la circunstancia misma de que como proceso, se está llevando a cabo siempre. Por otra parte, el hecho de compatibilizar la identidad con la permanencia, no debe entenderse como que la identidad no pueda construirse o reconstruirse, porque también la identidad se afirma en el cambio constante, en el acto de coexistir con la diferencia.

La permanencia no le viene dada a la educación, es decir, la permanencia no es anterior ni independiente respecto a la historia y a la cultura; ya que son los hombres quienes hacen que la educación sea permanente, como una necesidad suya, como una prolongación de su naturaleza plástica y dúctil, susceptible de "cambiar permanentemente". El significado de la educación permanente no equivale en modo alguno a educación estática o a hombre adaptado e inmutable. El hombre es un ser histórico y culto, porque es él quien hace que la historia sea y no sea a la vez, desplegando su acción transformadora. De ahí, que sólo a través de una visión dialéctica, sea conceptual y metodológicamente posible comprender el modo de ser propio de la educación.

La educación no es un proceso de adaptación del

individuo a la sociedad. El hombre no es un ser de la adaptación. El hombre debe transformar la realidad para ser más. "El hombre se identifica con su propia acción: objetiva el tiempo, se temporaliza, se hace hombre-historia" (Freire, 1979, pág.25)

En su relación con el mundo el ser humano encuentra, inicialmente, una realidad existente, creada por Dios; en ella distingue entre objetos, medios, fenómenos, posibilidades y límites sobre los cuales ejerce su intervención creadora, llegando por este acto a modificar el contenido preliminar, transformándolo en producto cultural. Para ello, es necesario que el papel del sujeto no se limite tan sólo a imitar o copiar lo que las propiedades del objeto le proyectan, o sea que su pensamiento no debe dedicarse a adoptar pasivamente lo que el objeto le refleja; debe existir en él, una actitud de respuesta que se lleva a cabo a través de la investigación, comprendida ésta como la capacidad humana para situarse en el mundo, para interrogar y para problematizar. Así, al convertir los objetos y sus manifestaciones en problemas, se pierde la relación armónica que la conciencia ha mantenido con las propiedades de la realidad, apareciendo el desequilibrio, la contradicción, la agitación que da lugar al cambio. La conciencia requiere, en este sentido, declararse como parte de la existencia, como componente irrenunciable de la praxis. Siendo ésta, espacio para pensar, decir la palabra, escuchar la palabra, potenciar las destrezas, actuar conscientemente, crear objetos culturales. De esta manera, los seres humanos alcanzan a marcar la historia, particularizando y universalizando su tiempo, se hacen parte del tiempo y hacen al tiempo parte de su existencia.

Vale insistir con Freire sobre la idea de que "en todo hombre existe un ímpetu creador. El ímpetu de crear nace de la inconclusión del hombre. La educación es más auténtica mientras más desarrolla este ímpetu ontológico de crear. La educación debe ser desinhibidora y no restrictiva. Es

necesario que demos la oportunidad para que los educandos sean ellos mismos.

De otro modo domestica más, lo que significa la negación de la educación. Un educador que restringe a los educandos a una pauta personal les impide crear. Muchos piensan que el alumno debe repetir lo que el profesor ha dicho en clase. Esto significa tomar al sujeto como instrumento." (Freire, 1979, pág. 27)

La finitud e imperfección de los hombres no es cerrada, y esto es así porque existe en la naturaleza humana la posibilidad para adquirir y para crear aquello que originalmente no se trae. La creatividad es parte importante en el ser potencial de la persona, pero también es una cualidad humana que en su desarrollo permite ser comprendida como aquello mediante lo cual se llega a ser alguien distinto. Por otra parte, la creatividad es una de la condiciones de la praxis, mediante la cual la conciencia establece una relación de identidad con el mundo, produciéndose a partir de esta relación nuevas formas de ser en la persona y en la realidad. De ahí, que la cultura sea una creación que se da desde la praxis y no sólo desde la esfera del objeto o desde la esfera del sujeto separadamente. Esto significa, que el avivamiento de la creatividad que tiene lugar en la situación educativa, no debe ser entendido simplemente como "el toque" a los principios innatos y aptitudinales residentes en cada educando, sino además, en que toda esta energía potencial debe interactuar con el referente que ofrece la realidad.

Dentro de la experiencia educativa tradicional, la creatividad ha sido valorada como algo que sólo debe ser estimulado desde afuera. Por otra parte, algunas teorías del aprendizaje inspiradas en presupuestos biologicistas y psicologistas, así como en los modelos ideológicos tradicionales, la han visualizado desde perspectivas conceptuales unilaterales en las que se pierde la comprensión profunda de su naturaleza.

Ello contribuye a explicar por qué mientras los modelos pedagógicos tradicionales afirman fomentar la creatividad, lo que verdaderamente ha estado sucediendo es que las experiencias de aprendizaje sólo se orientan a exponer o a demostrar lo que el docente quiere que el alumno piense o haga, en menoscabo del desarrollo de su inventiva. Esto provoca asimismo, que la cultura sea entendida como la reproducción de los valores y los hallazgos de una generación a otra.

En la interpretación que Paulo Freire hace sobre el significado de la cultura y su relación con la vida del analfabeto, así como en la consecuente necesidad de acompañar a éste en el posesionamiento y uso de la lectura, la escritura y la capacidad crítica para pensar e intervenir en la realidad, afirma que "quien dialoga, dialoga con alguien sobre alguna cosa. Esta alguna cosa debería ser el contenido programático de la educación que defendíamos. Y nos pareció que la primera dimensión de este nuevo contenido, con que ayudaríamos al analfabeta para conseguir la destrucción de su comprensión "mágica" y la construcción de una comprensión crecientemente crítica, sería el concepto antropológico de cultura, esto es, la distinción entre estos dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura; el papel activo del hombre en su y con su realidad; el sentido de mediación que tiene la naturaleza para las relaciones y la comunicación de los hombres; la cultura como el acrecentamiento que el hombre hace al mundo que no ha creado; la cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador; la dimensión humanista de la cultura; la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación, por esto crítica y creadora, la democratización de la cultura, que es una dimensión de la democratización fundamental, frente a esta problemática del aprendizaje de la escritura y la lectura, sería pues, como una llave, con la cual el analfabeto inicia su

introducción en el mundo de la comunicación escrita. Como ser en el mundo y con el mundo." (1979, págs. 71-72)

Sin duda alguna, la cultura es un espacio de la libertad. Es en ella y mediante ella que los seres humanos pueden autorreconocerse como fuentes de pensamiento, hacedores de la historia y de la producción de objetos culturales. Así mismo, los sujetos reconocen que la cultura es una posibilidad para participar con autodeterminación.

Si la cultura se asume como la unidad dinámica resultante de la creatividad humana, significa que se debe vivir la circunstancia de intervenir en el mundo para recrearla y ser ellos mismos antropológicamente recreados en el acto de hacerla y rehacerla. Así, pues, ser analfabeto no es una condena histórica, como tampoco es una existencia inalterable, como se supone desde visiones fatalistas y enajenantes. El analfabeta puede integrarse a la vida social, y por ello el intelectual responsable tiene el compromiso moral de acompañarlo en la disolución de su conciencia mágica, del marginamiento que se le ha fabricado y del propio automarginamiento.

Puede decirse, que ese estado en que lo sumerge la conciencia mágica, hace que el analfabeta viva psicológica, social y políticamente excluido, desamparado, inseguro de sí mismo, envuelto en la fatalidad y el conformismo, retirado del diálogo y de la pronunciación del mundo a través de la palabra. Por ello, su introducción en el empleo de la lectura y la escritura es una forma de abrirse a sí mismo y de apartar el "telón" que le ocultaba aquello con lo que paradójicamente convivía en su cotidianeidad. El aprendizaje de la lectura y la escritura es en principio, la marcha por el camino hacia la humanización, de quien siendo analfabeto y marginado vivía en su más terrible inhumanidad. Desde luego, es necesario ver este camino en toda su complejidad, es necesario comprender que el acto de leer y escribir no se circunscribe a una cuestión puramente técnica, gráfica, mecánica; puesto

que si a través de ellas se logra pronunciar el mundo, es porque se asume que la palabra se hace en el vínculo pensamiento - realidad, al tiempo que aquélla los manifiesta y recrea.

Freire expresa que " todos los temas y todas las características de una sociedad cerrada; su alienación cultural, de la cual nacía su posición como sociedad "refleja", a la cual correspondía una tarea alienada y alienante de sus élites, distanciadas del pueblo, superpuestas a su realidad." (1985, pág. 37)

A la sociedad refleja corresponde un nivel de conciencia mágica o acrítica. La sociedad refleja se presenta como una forma de vida ya dada e inquebrantable. En una sociedad refleja lo único que la escuela puede hacer es reproducir, puesto que cualquier práctica educativa encaminada a la inquisición o la búsqueda de algo nuevo es juzgada como peligrosa. Dentro de estos mecanismos reproductivos, el empeño consiste en propagar las relaciones sociales, el tipo de poder, las diferencias sociales y el conocimiento escolar terminado.

Por otra parte, la disolución de la sociedad refleja sólo se puede dar a través del movimiento histórico enlazado con la participación del sujeto, a manera de reacción que proscribe toda situación inhumana de vida. Esta tarea de difícil formación, de lenta interiorización en el alienado, adopta distintas características, las cuales van desde la negociación con lo establecido y la resistencia emotiva, hasta el proyecto de romper radicalmente con el orden imperante. La posición de los sujetos respecto al cambio puede ser, según esto, ingenua o crítica, ahistórica o histórica, de lo que resulta la necesidad de examinar las formas en que el progreso social se concibe y se pretende llevar a cabo.

Al respecto, es oportuno citar la interpretación freireana sobre el problema del tránsito social cuando afirma que "siendo el tránsito el eslabón entre una época que se perdía y otra que se iba consustanciando, tiene algo de prolongación

y algo de adentramiento. Prolongación de la vieja sociedad que se quería preservar en el tiempo transicional. De adentramiento en la nueva sociedad que se anunciaba y que a través de la transición se engendraba en la vieja." (1985, pág. 38)

Las formaciones económico-sociales no aparecen en el vacío. Su surgimiento es el resultado de condiciones históricas marcadas por la continuidad y la discontinuidad con que se lleva a cabo el desarrollo de la humanidad. El paso de un estadio a otro implica que lo novedoso no se funda aniquilando lo viejo, sino superándolo, esto es, conteniéndolo dentro de sí y siendo cualitativamente diferente.

Los cambios históricos no pueden ser comprendidos como producidos por la influencia eminentemente voluntarista y emotiva de los actores sociales, así como tampoco pueden ser configurados desde el simple activismo. El análisis de las circunstancias históricas, de los hechos y de las concepciones sobre ellos, debe efectuarse considerando la totalidad sociohistórica como una unidad en la que las condiciones, las fuerzas y los agentes mantienen relaciones de interdependencia, en un contexto diverso y conflictivo. Así, el movimiento transicional se halla inmerso en un conjunto de implicaciones generadas dialécticamente, de lo que resulta que es necesario ser cuidadosos para no caer en explicaciones monocausales y unilaterales, fundamentalmente evolutivas y previsibles.

La prolongación de una época y el adentramiento en otra responde a un juego contradictorio en el que se lucha, conserva, niega, transforma y se crea algo distinto. Por esto se puede afirmar que las transiciones histórico-sociales son modos de expresión de la libertad humana, en su recíproca condicionalidad con las circunstancias de la situación concreta.

La conciencia mágica impide ver la posibilidad del cambio o en el mejor de los casos, presenta la transición como un

transcurrir programado, fácilmente domesticado. Esto explica por qué la idea de armonía prevalece sobre la idea de contradicción, y la actividad escolar se realiza con la mirada puesta en un futuro que ya se sabe de antemano cómo será.

2.3.- DEL SER INACABADO AL SER PERFECTIBLE

Asentada pues, la educación, sobre los procesos históricos y culturales, en los que intervienen los hombres de distintas épocas y sociedades, resta comprender cómo este quehacer que llamamos educación, contribuye en la constante búsqueda que la humanidad realiza en su afán de ser más.

En este sentido, una de las explicaciones teóricas más difundidas sobre la naturaleza educable de los hombres, parte de una conceptuación negativa del ser humano, según la cual, éste se reconoce finito, inacabado e imperfecto; y es a partir de esta autoconcepción como reconoce también la necesidad de ir en búsqueda de otra forma de ser en el que se posesiona conscientemente de nuevos atributos, de nuevas cualidades existenciales que estaban ausentes por la original privación en la que antes se encontraba. Pero este nuevo hallazgo o adquisición, lejos de constituir el acabose de su tarea histórica y cultural por alcanzar la plenitud y por generar siempre algo diferente, tiene sobre su existencia muchos efectos de fructificación que le permiten renunciar a su imperfección y afirmar su perfectibilidad, es decir, realizar positivamente su existencia.

Freire señala que "no es posible hacer una reflexión sobre lo que es la educación sin reflexionar sobre el hombre mismo. Por esto, es preciso hacer un estudio filosófico - antropológico. Comencemos por pensar sobre nosotros mismos y tratemos de encontrar, en la naturaleza del hombre, algo que pueda constituir el núcleo fundamental donde se sustente el proceso de educación.

¿Cuál sería este núcleo captable a partir de nuestra propia experiencia existencial?

Este núcleo sería: el inacabamiento o la inconclusión del hombre. El perro y el árbol son también inacabados, pero el hombre se sabe inacabado y por eso se educa. No habría educación si el hombre fuera un ser acabado" (1979, Pág. 21)

Hay que entender, entre tanto, que cuando se habla del inacabamiento del hombre, no se le está comprendiendo como un ser individual o abstracto sino como un ser social, que vive en comunión y que por tanto, se comunica, acompaña y es acompañado. "Nadie puede buscar en la exclusividad individualmente. Este buscar solitario se podría traducir en un tener más que es una forma de ser menos. Esta búsqueda debe hacerse con otros seres que también buscan ser más y en la comunión con otras conciencias, porque sino haría a unas conciencias objetos de otras, sería "cosificar las conciencias" (Freire, 1979, Pág. 22)

La superación de las limitaciones o dicho en otras palabras, la búsqueda de la perfectibilidad, es un proyecto social identificado con el ser más no con el tener más. Esta idea conduce a la necesidad de establecer la diferencia entre uno y otro término, es decir, entre lo que significa ser más y tener más. El ser más esta ligado a la parte esencial de la existencia humana, a través de la cual el hombre patentiza su naturaleza social y se dispone a compartir su existencia con los otros en un ambiente de justicia, dignidad, respeto mutuo y libertad. De esta manera se puede llegar descubrir lo que la persona es.

El tener más, sin embargo, es un elemento que desgasta su naturaleza social, y fortalece la tendencia individualista y esclavizante que puede hundir al ser humano en la más absoluta inhumanidad, y que hace diferentes a los hombres sobre la base de criterios de exclusión y desigualdad social. Por otra parte, la búsqueda solitaria de un modo de ser posible y cualitativamente diferente, constituye como aspiración

individual, el alejamiento de los hombres respecto a otros, donde se toma distancia para generar diferencias o mecanismos de dominación. Siendo los dominados seres a quienes el dominador orienta, enseña, conduce; porque la normativa construida por éste, forma parte de los convencionalismos que ideológicamente se han venido urdiendo. Así, pues, al convertirse una conciencia en objeto de otra, la misma tiene la tendencia a cosificarse, esto es, a dejar de ser fuente de consulta, indagación y crítica, para transformarse en cosa manejable.

Esto indica que la pasividad que se predica sobre algunos hombres, debe ser considerada como pasividad construida, ideológica, no natural, no propia de la inteligencia humana. La ideología de la pasividad es una especie de sustentáculo para justificar la dominación y para obstruir el paso a la participación democrática de los sujetos tanto en la escuela como en la sociedad. El ser sujeto pasivo viene dándose por la reducción de la conciencia a ser simple cosa, con la cual se pueden hacer "muchas otras cosas"pero sin que ella intervenga conforme a su naturaleza creadora.

Dice Freire que al "inventar la existencia, con los "materiales" que la vida les ofreció, los hombres y las mujeres inventaron o descubrieron la posibilidad, que implica necesariamente la libertad que no recibieron sino que tuvieron que crear en la lucha por ella. Seres indiscutiblemente programados pero "programados para aprender".... Y por lo tanto, seres curiosos, sin lo cual no podrían saber. Las mujeres y los hombres se arriesgan, se aventuran, se educan en el juego de la libertad" (1997 a, Pág. 74)

El imperio de la necesidad que prevalece en la situación finita e inacabada en el que inicialmente se encuentran los seres humanos, puede ser entendida como una manifestación de su "estar en el mundo" pero nunca "con el mundo" y "con los otros". En consecuencia, existe una adherencia a lo instintivo, habitual o reiterativo como actitud propia de la

conciencia ingenua que pesa sobre la orientación eminentemente vital que adopta el "estar en el mundo". No obstante, hay en cada hombre una composición antropológica que posibilita que logre trascender las fronteras de lo inmediato y de lo dado, desafiando las múltiples determinaciones que se ciernen sobre su vida y ganando conforme a su inventiva, formas de existencia distintas que patentizan el anuncio y la practica de la libertad como antítesis de la necesidad y del determinismo; como principio existencial, ético y gnoseológico mediante el cual los hombres eligen, renuncian, averiguan y crean ideas, participaciones, valores, puntos de vista y nuevas formas de existencia.

Dentro de toda esta composición antropológica, existe además, la curiosidad, esta inclinación consustancial de la existencia humana que mantiene erguido el pensamiento, que vive y revive en cada intento por saber siempre más; como estrategia del pensamiento, en su explanación a la perfectibilidad que le es muy suya, y que se torna posible gracias al ejercicio liberador efectuado por hombres en el mundo social en el se encuentran. La curiosidad, la libertad y la perfectibilidad son tres ejes existenciales pertenecientes a una misma unidad: la vocación ontológica del ser humano de ser más, de ser sujeto y no objeto. Por ello, y para no caer en principios que más tarde se tornan imágenes ilusorias, es preciso valorarlos atendiendo el contexto real en el que se realizan y toman contenido.

Muchas veces, la perfectibilidad ha sido restringida a las capacidades instrumentales con que cuentan los individuos para llevar a cabo determinadas tareas o para cumplir con eficiencia las funciones que le son encomendadas. En la vida escolar, vale decir que la perfectibilidad "se ha medido" por el progreso conseguido por los alumnos para cumplir con los requerimientos de sus maestros, los que a su vez, mantienen muchos eslabones que les unen al aparato productivo, a la estructura económica de la sociedad. Es decir, la concepción

acerca de la perfectibilidad que se maneja oficialmente en la escuela no es ajena a la que se maneja por los grupos de poder dentro y fuera de ella.

A este respecto, y en su critica al capitalismo, Paulo Freire expresa que "... en nombre de la eficiencia de la productividad, lo que se hace es la burocratización de la mente o la conciencia o de la capacidad creadora del obrero.

Embrutecer la fuerza del trabajo sometida a procedimientos rutinarios hace parte de la naturaleza del modo de producción capitalista. Lo que se da en la producción del conocimiento en la escuela es, en gran medida, aunque podamos hacer lo contrario, una reproducción de ese mecanismo"[45]

Retomando algunas de las ideas tratadas anteriormente, se puede afirmar que las falsas concepciones sobre la perfectibilidad adoptan el sentido del tener más en detrimento del ser más, y con ello se "agujerea" el espacio antropológico en el que se establece el estar con los otros como vínculo humano primario para poder convivir juntos. Haciendo aparecer así, no sólo un conflicto teórico o conceptual sino un conflicto fundamentalmente real, en el que el- existir-separado- del- otro se vuelve una norma de vida que las personas interiorizan y exteriorizan al pensar, actuar, configurar sus proyectos existenciales, donde los demás aparecen como individuos extraños, con intereses y derechos periféricos en relación con el sentido que cada quien da a su vida.

"Si la vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto y no objeto, solo podrá desarrollarla en la medida en que, reflexionando sobre sus condiciones tempo – espaciales, se inserte en ellas, críticamente.

Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su

[45] *FREIRE, Paulo, 1986,* ***Hacia una pedagogía de la pregunta.*** *Ediciones La Aurora. págs. 62-63.*

situacionalidad, sobre su enraizamiento tempo - espacial, más "emergerá " de ella concientemente "cargado" de compromisos con su realidad, en la cual, porque es sujeto, no debe ser mero espectador, sino que debe intervenir cada vez" (Freire, 1979, Pág. 61)

La categoría de sujeto se halla implantada dentro de la situación vivida y debe ser comprendida en este marco de realidad, esto significa que es importante considerar las diversas circunstancias que la envuelven y el "pegue" de su perfectibilidad a la complejidad en ellas existente. Hablar del sujeto y de su situacionalidad desde la perspectiva freireana, implica el desarrollo de una visión critica a través de la cual el sujeto se convierte en una agente consciente de lo que ocurre con él, con los otros y en el medio circundante.

La actividad reflexiva propia del sujeto pensante e inquisidor, se mueve, de esta manera, hacia un horizonte amplio en el que la ilusión ingenua da lugar a la ilusión crítica, responsable y comprometida. La capacidad del sujeto para intervenir en su medio social, además de sustentarse en la reflexión crítica y en la lectura del mundo, debe mantener la apertura hacia la participación y hacia la palabra proveniente de los otros con quienes se deconstruye y reconstruye la cultura y la historia, con quienes se torna posible la realización de la perfectibilidad.

Los planteamientos antropológicos de Paulo Freire están muy lejos de las visiones fijistas e inmovilistas que predeterminan a la sociedad. Su concepción de la humanidad y de la vida, se apropia del fluir constante para explicar la manera en que estamos convirtiéndonos permanentemente en alguien distinto. Por lo tanto, nuestra condición existencial no está dada, se hace a cada momento, a cada instante.

En una de sus confesiones, Freire expresa que "esa capacidad de comenzar siempre, de hacer, de reconstruir, de

no entregarse, de rehusar burocratizarse mentalmente, de entender y de vivir la vida, como proceso, como ir – a ser-, es algo que siempre me acompañó a lo largo de los años.

El maestro tiene el deber de "revivir", de "renacer" a cada momento de su práctica docente para que los contenidos que enseña sean algo vivo y no nociones petrificadas" [46]

La burocratización del pensamiento consiste en aceptar los esquematismos como elementos reguladores y propulsores de nuestra práctica social, en concebir los formalismos como partes determinantes del contenido de la realidad humana y social, en asumir los valores, los modelos educativos y las actividades escolares como factores perennes e infranqueables, mantenidos por la fuerza de la rutina. La burocratización del pensamiento es una forma dogmática de comprender el quehacer del que emana el acto de enseñar y de aprender. Por ello, el esfuerzo por hacer revivir y por hacer renacer la práctica docente se presenta como una condición que permite la transformación constante del proceso educativo, de los contenidos que se enseñan y se aprenden, de las estrategias didácticas y de las relaciones entre el mundo escolar y el mundo extraescolar.

Adoptando el lenguaje de Heraclito de Efeso, necesitamos ser y no ser a la vez, para alcanzar nuevas formas de existir, de conocer y de aprender. Recurriendo a la filosofía existencialista de Sartre, necesitamos comprender que la esencia humana no está dada, que la esencia humana se está haciendo cada vez y en cada elección, y que la educación al lado de otras prácticas sociales se crea y recrea en ese movimiento, y se desdobla para contribuir en la construcción de la esencia humana y de la perfectibilidad como una de sus manifestaciones más preciadas.

---

[46] *FREIRE, Paulo, 1997 b,* ***La educación en la ciudad.*** *Siglo Veintiuno Editores, México, pág. 121.*

Dentro del humanismo freireano se concibe que la "humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión. La deshumanización que no se verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de ser más. Es distorsión posible en la historia pero no es vocación histórica" (1980, Pág. 32)

El ambiente escolar es uno de estos espacios críticos en los que se manifiestan ambas tendencias. El docente que contempla con extrañeza las facultades volitivas, intelectuales y morales de sus alumnos, y que por tanto, no busca identificarse con ellos, el docente que apaga la creatividad y la indagación, que ubica su práctica fuera de la historia y de la cultura, que infravalora a sus educandos; efectúa una practica educativa inhumana y deshumanizante basada en el autoritarismo y el ejercicio del poder absoluto. Así mismo, los educandos y padres de familia que asumen tales comportamientos y actitudes como legítimos y naturales, también contribuyen en la consolidación y perpetuación de ese estado de inhumanidad.

La gran paradoja que se suscita como producto de esta manera de encarar la actividad educativa, consiste en que se deshumaniza una práctica social cuyo origen reside en el ser humano y tiende a realizar su perfectibilidad en correspondencia con el afán de llevar a cabo la humanización. Docentes, educandos, padres de familia y actores sociales de diversa índole, gozan o padecen la humanización o la deshumanización según sea el carácter que asuma el acto educativo.

Tanta inhumanidad mantiene al docente "autoritario y sabio" como el educando "sometido e ignorante". Por ello, quien despoja a otro de su estricta humanidad no consigue con esto cristalizar su vocación ontológica de ser más, puesto

que este cometido no se logra sustrayendo los atributos humanos de los demás sino engrandeciéndolos en cada momento de la interacción escolar y extraescolar.

En su propósito de rescatar la educación como la dimensión esencialmente humana, Paulo Freire plantea la necesidad de una pedagogía distinta, de una "pedagogía del oprimido", definida como "aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres y pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará.

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que alojan al opresor en si, participar en la elaboración de su pedagogía para la liberación" (1980, Pág. 35)

Usualmente, se ha entendido que el oprimido es el sujeto que careciendo de propiedad y requiriendo vender su fuerza de trabajo para poder vivir, entrega parte del tiempo de su vida al servicio del propietario de los medios de producción a cambio de un pago con el cual logra suplir algunas de sus necesidades fundamentales. Sin embargo, y a pesar de que algunos intelectuales y académicos orientan el significado de dicho concepto a estos términos, en la concepción antropológica freireana, la extensión o dominio de aplicabilidad de este concepto, así como su contenido, abarca tanto al vendedor de fuerza de trabajo como al comprador, al dominador como al dominado, al docente como al alumno. Esto que ha parecido un desatino, se explica porque quien domina es víctima de la opresión que mantiene sobre los otros, autoalienándose en el acto de oprimir y en el acto de desconocer la condición humana que pertenece a los demás. Por ello, en distintos pasajes de su obra, Freire plantea la necesidad de liberar tanto al oprimido como al opresor.

Desde luego, esta tarea no puede ser auténtica si el oprimido no es partícipe de su emancipación. El acto liberador no es una dádiva que llega externamente al oprimido, es un proceso en el que éste toma conciencia de su realidad y se apresta a intervenir activa y conscientemente en su redención.

El desalojo de la opresión en el acto educativo, incluye la disposición de los maestros para brindar oportunidades valiosas para que los educandos sepan edificarse a sí mismos y en compañía de los demás en cada una de las experiencias educativas que se susciten en el aula. Otro tanto debe ocurrir en las actividades de alfabetización, en las que el alfabetizador debe estar dispuesto a dialogar y discutir, a despojarse de su posición "doctoral", para permitir que los que aprenden a leer la palabra en los textos también sepan leer el mundo, interpretar su realidad.

Esta tarea, se enmarca en un período de transición de difícil desarrollo, pues ocurre que, quien se halla oprimido considera que la terminación de su situación de vida se logra a través de un movimiento transicional simple y en consecuencia mecánico: dejar de ser oprimido para convertirse en opresor.

Respecto a esto Freire apunta que "en este caso, "el hombre nuevo" para los oprimidos no es el hombre que debe nacer con la superación de la contradicción, con la transformación de la antigua situación.... Para ellos, el hombre nuevo son ellos mismos, transformándose en opresores de otros. Su visión del hombre nuevo es una visión individualista." (1980, pág. 36) De esta manera, persiste la antigua condición humana bajo los mismos principios y las mismas características , puesto que en tal suplantación ha cambiado parcialmente la condición de vida de algunos individuos, pero no se ha efectuado una transformación que cambie la totalidad social. Y es que, la cultura y la ideología imperante se van heredando y distribuyendo con tal

continuidad que el cambio en los actores sociales y la introducción de modificaciones en los papeles que les corresponden, se da en un escenario armonioso en el que se mantienen los estilos de relación humana y las jerarquías estructuradas para conservarlas. Esto ocurre, por ejemplo, con el campesino que se transforma en pequeño propietario, con el líder sindical o gremial que llega a tener una cuota de poder dentro del Estado o con el educando que más tarde llega a ser educador. En consecuencia, comprender lo que Freire quiere decir cuando nos habla del hombre nuevo, es asumir la contradicción como un fundamento en el que se radicaliza el conflicto, negando dialécticamente al hombre viejo, oprimido y alienado; y construyendo al hombre nuevo, libre, desalineado y perfectible.

TERCER CAPÍTULO

IMPLICACIONES AXIOLÓGICAS DEL ACTO EDUCATIVO

3.- IMPLICACIONES AXIOLÓGICAS DEL ACTO EDUCATIVO

Junto a la idea de que en su situación existencial, los hombres son seres que viven con el mundo y con los otros; como creadores de la historia y la cultura, y que reconociéndose limitados se proponen alcanzar la perfectibilidad conforme a la cual desarrollan su vocación ontológica de ser sujetos y no objetos, se encuentra además, como cualidad esencial de su ser antropológico, cruzando distintas formas de interacción entre los sujetos y entre éstos y el mundo; la conciencia valorativa y la práctica de distintos tipos de valores a través de los cuales aquellos manifiestan su presencia en el proceso de humanización, para convertirse en agentes que afirman su pertenencia a la humanidad, participando en su construcción constante y oponiéndose a cualquier forma de degradación de la condición humana.

No obstante, y aunque tales ideas encierran una connotación cargada de optimismo, es importante advertir que la reflexión y la práctica de valores es fuente inagotable de conflictividad, dado que como parte de la realidad concreta, los valores se hallan inmersos dentro de una multiplicidad de esferas y tendencias en las que intervienen intereses, ambiciones, sueños, aspiraciones, etc., que ubicados dentro de una descripción dual pueden ser diferenciados en dos grupos: los que como inicialmente se expresó, tienen una inclinación hacia el bienestar humano o los que sumidos en la inhumanidad, sólo se inclinan a favorecer a individuos o a pequeños grupos, en detrimento de los demás.

La práctica de los valores puede darse para reafirmar las ideas, actitudes y conductas mantenidas a través del tiempo, o para romper con ellas y asumir otras distintas. Los valores marcan tendencias y se ven condicionados por lo que pasa en el mundo. En este sentido, no es adecuado interpretarlos

fuera del momento histórico en el que se encuentran enclavados.

Los valores correspondientes a las dimensiones política, científica, religiosa, social, ética o educativa, forman parte de una saber y un hacer ganado desde la existencia y aplicado en consonancia con las circunstancias, la voluntad y la libertad humana. En esta dinámica socialmente elaborada, los valores pierden o adquieren relevancia, se crean y recrean de manera intencional e incesante.

En el ámbito educativo los valores poseen ese mismo carácter histórico y conflictual al que se ha hecho referencia. La idea de hombre sustentada por Paulo Freire en su pensamiento pedagógico, mantiene una atención permanente a este problema como parte de su reflexión sobre la existencia humana y sobre el proceso de conocimiento, puesto que en una y otra dimensión se parte de concepciones sobre el mundo y la vida, se destaca la necesidad de tomar partido a favor o en contra de algo, se comprende al ser humano como alguien libre, creador y dialógico, y se confiere a cada quien la responsabilidad que tiene frente a sí mismo y frente a los demás. En cada uno de estos aspectos, existe la presencia de una conciencia que valora y de una práctica en la que se ponen de manifiesto cierto tipo de valores individuales y sociales que orientan la vida de los sujetos.

La vida escolar considerada como un microcosmos situado en una totalidad mayor que es la vida social, es un espacio donde se recorren e integran diversos valores pertenecientes a los actores pedagógicos y sociales que interviene en el quehacer educacional. Por ello, no es posible pensar la educación al margen de los valores que histórica y socialmente se sustentan.

Tomando en cuenta estas aseveraciones, y a la luz de la interpretación a la concepción antropológica manejada por Freire, es posible incursionar en el estudio de los valores y su relación con la vida escolar y social.

3.1.- EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD

La educación es una actividad humana llena de posibilidades para la práctica de la libertad. Incluso, puede afirmarse categóricamente que no puede llevarse a cabo el acto educativo en ausencia de ella. Lo que indica que cualquier actividad que reciba el nombre de práctica educativa debe poseer como una de sus determinaciones esenciales, la condición de realizarse en libertad y para la libertad.

La propuesta freireana de una educación para la libertad, tiene como uno de sus principios fundamentales la crítica realizada a la educación tradicional, en la cual, este valor no es incorporado por el hecho de realizarse autoritariamente. Así, la educación tradicional en lugar de liberar a los hombres los somete y domestica.

"Es que, mientras en la educación domesticadora existe una dicotomía necesaria entre los que manipulan y son manipulados, en la educación para la liberación no hay sujetos que liberen y objetos que sean liberados. Por esto, la educación para la "domesticación" es un acto de transferencia de "conocimiento", mientras que la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad."[47]

Durante mucho tiempo, se ha venido desarrollando en las aulas escolares una actividad que desde la credulidad ingenua ha tomado el nombre de educación. Sin embargo, el análisis de sus características, propósitos y repercusiones, refleja la marcada adulteración del verdadero significado que la educación engloba. Es decir, esto que se ha llamado educación no es más que un evento instructivo o en otros casos de entrenamiento, en el que interesa provocar ajustes en los educandos, así como su obediencia incondicional.

---

[47] *FREIRE, Paulo, 1984,* ***La importancia de leer y el proceso de liberación,*** *Siglo veintiuno Editores, México, pág. 72.*

Por otra parte, hay que señalar que dada la naturaleza de la experiencia educativa, ésta es propicia para que los maestros se conviertan en agentes domesticadores de sus alumnos. Su imagen tradicional , como única y absoluta fuente de la verdad y del saber es un mecanismo que refuerza esta práctica, al extremo que pasa a formar parte de la normativa social y pedagógica comúnmente aceptada, y que los individuos van repartiéndose en su convivencia, como prueba indubitable del éxito de su socialización. De esta manera, se genera la convicción de que quien aprende debe estar dispuesto a ingerir, captar, guardar en su inteligencia, todos aquellos datos, valores, ideas y prácticas que le proporciona quien enseña; sin dudar, sin cuestionar, simplemente creyendo.

Esta forma unilateral de entender y practicar la actividad de enseñanza-aprendizaje, provoca una relación estática con el conocimiento, el cual se concibe como algo ya dado, algo que debe ser aceptado como se presenta, sin increparlo. La transferencia de conocimientos posee así, como atributo suyo, la perennidad necesaria para mantenerse como única forma de enseñanza y de aprendizaje; razón por la cual los sujetos no llegan a trastocar sus límites y a apreciar la contradicción, la agitación y el cambio constante mediante el que se gesta la verdadera manera de conocer y de aprender.

La privación de la libertad en los individuos que se involucran en el escenario educativo para enseñar y para aprender, imposibilita la realización de la historia, la creación de la cultura y el empeño por alcanzar lo novedoso.

El problema de la libertad se extiende hacia distintas instancias sociales y hacia otras modalidades de educación que no necesariamente se encuentran segmentadas por el formato escolar. Es el caso de el trabajo de alfabetización de adultos, en la que el educador requiere de la práctica de la libertad como condición pedagógica y política para lograr que

los alfabetizandos produzcan su autotransformación de objetos a sujetos.

La alfabetización de adultos también es un terreno propicio para manipular la conciencia de los individuos, dado que quien se encuentra en la situación de desconocimiento de la lectura y la escritura, así como de la posibilidad de analizar críticamente la realidad, tienen la doble desventaja de ser catalogados por otros individuos como seres inferiores, y de ellos mismos brota a la vez, un grado de conciencia que los hace sentirse impotentes y disminuidos. Esto facilita que cualquier alfabetizador sin conciencia social y situado fuera de cualquier compromiso ético, pueda ejercer sobre el alfabetizando, múltiples formas de manipulación que en lugar de liberar robustezcan la opresión del alfabetizando y del propio alfabetizador.

Para Freire, "el proceso de alfabetización de adultos, visto desde un punto de vista liberador, es un acto de conocimiento, un acto creador, en que los alfabetizandos desempeñan el papel de sujetos cognoscentes tanto como los educadores." (1984, pág. 72) En consecuencia, la alfabetización no se reduce a un "deletreo", es más que eso, implica encontrar en las palabras el sentido de la realidad y en la realidad el sentido de las palabras. Es en este caso, que los alfabetizandos devienen a ser sujetos cognoscentes y como tales, hacedores del conocimiento y de la palabra.

Al reconocer que el conocimiento no está hecho, que no está terminado, los sujetos se apropian no sólo psicológicamente de la motivación de participar en su elaboración, sino además, se posesionan socialmente para construirlo. Ubicados en esta situación, los sujetos comprenden el proceso de alfabetización como algo relacionado con los actores y fuerzas sociales, así como con las formas de poder que constriñen o impulsan el aprendizaje de la lectura y la escritura como uno de los caminos para alcanzar la libertad.

Según Freire, "una tal separación entre educación y política, ingenua o astutamente hecha, no sólo es irreal sino peligrosa. Pensar la educación independientemente del poder que la constituye, desgarrarla de la realidad concreta en que se forja, nos lleva a una de las siguientes consecuencias: por un lado, reducirla a un mundo de valores e ideas abstractas, que el pedagogo construye en el interior de su conciencia, sin siquiera percibir los condicionamientos que lo hacen pensar así; por el otro, convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento o bien tomar la educación como palanca de la transformación de la realidad." (1984, págs. 87-88)

La actividad educativa se halla comprometida socialmente y de muchas maneras. Así como puede responder a los intereses de las grandes masas, también lo puede hacer para beneficiar a ciertos grupos privilegiados. La educación se puede convertir en un instrumento de poder, y en tal caso su contenido se puede constituir o como algo depositado desde afuera, proveniente de sectores hegemónicos, o de manera intrínseca, como poder que nace y se manifiesta en el acto mismo en que la educación se realiza. Por ello, el acto educativo es a la vez un acto político. Los actores que intervienen en él, experimentan relaciones de poder, la imposición de la autoridad o la negociación del poder y la autoridad para conseguir cierto tipo de equilibrio, necesario para darle la apariencia humana al proceso educativo.

La experiencia educativa escolar se encuentra matizada por un sinnúmero de eventos que reflejan los estilos de poder que se manejan de parte de docentes, directivos, alumnos y padres de familia. La selección de contenidos, los tipos de evaluación que se emplean, la forma que adopta la relación pedagógica, etc., muestran explícitamente la idea de poder en dichos actores, que delatan sus concepciones, creencias, prejuicios e ideología. Más acá y más allá de la práctica docente, los educadores hacen uso de su poder para intervenir sobre la conciencia de los educandos, dirigir su

comportamiento y moldear sus formas de sentir. Análogamente, otros actores sociopedagógicos han tenido esta influencia sobre los docentes, antes, durante y después de su proceso de formación profesional.

Hay que señalar, por otra parte, que se ha acostumbrado realizar la construcción del discurse pedagógico, separando el fenómeno educativo de otros fenómenos que se suscitan en la realidad social, como queriendo sostenerlo en un estado inmaculado, comprendiéndolo en sí mismo, como si su contenido fuera autárquico. Lo que se ha conseguido de esta manera, es una visión estrecha y empobrecida, alejada de la realidad. La educación no es una abstracción, tampoco lo es la libertad. Ambas, en su unidad, se originan y desplazan atendiendo el contexto real, lo que exige el entendimiento de la interdependencia de sus multitudinarias expresiones.

Por eso, los monismos perecen como modos de explicación frente a lo diverso y multiforme del mundo. La educación es una de las actividades de la práctica social vinculada estructuralmente con otras dimensiones de la sociedad, ella no es esa especie de único motor inmóvil e imperturbable causante de la transformación de la realidad. Seguramente, en el transcurso del tiempo ha sido contemplada de esa manera, sin embargo, ello es insuficiente para aprehender el lugar y la función que social y políticamente tiene en la sociedad.

Paulo Freire sostiene que "no es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan. Pero como no es ese un proceso mecánico, la sociedad que estructura la educación en función de los intereses de quien tiene el poder pasa a tener en ella un factor fundamental para su preservación" (1984, pág.88)

Entre educación y sociedad existe una condicionalidad recíproca que se multiplica de diversas maneras y que hace

que ambas estén sometidas a constantes procesos de cambio. No obstante, esta mutualidad no se reduce a meros reflejos que una dimensión proyecta y la otra recepciona. Hay, en la estructuración de sus contenidos, una incorporación de elementos que proceden de la interdependencia y del propio juego creador que el ser humano lleva a cabo al interior de la educación y de la sociedad como realizaciones históricas y culturales. Por eso, la educación no es una práctica exenta de marcas sociales, por el contrario, éstas forman parte de su ser y se constituyen a partir del entrecruzamiento de valores e intereses, dentro de los cuales, la libertad forma parte, bien dentro de la retórica manejada en cierto tipo de discurso político y pedagógico o bien como posibilidad antropológica para encontrar mejores formas de existencia para los seres humanos.

Freire pone al descubierto, la naturaleza política del fenómeno educacional, cuando afirma que "otro aspecto sobre el que pensar en el momento en que indagamos acerca de la relación entre educación y democracia, se centra en las relaciones contradictorias, dialécticas, entre la autoridad y la libertad. Relaciones que, por un lado, no pueden ser ajenas a su naturaleza ética.

No dudaría en afirmar que, habiéndose hecho históricamente el ser más la vocación ontológica de mujeres y hombres, será la democrática la forma de lucha o de búsqueda más adecuada para la realización de la vocación ontológica de ser más." (Freire, 1996, pág. 165)

El estudio de las relaciones entre democracia y educación, tiene la característica de comprender dos prácticas humanas basadas en la apertura y el "enganche" constante en la posibilidad. Así, al tener la educación una naturaleza antropológica, requiere del despliegue de cada una de las facultades poseídas por los hombres, lo cual sólo puede darse, abriéndose al mundo y participando con los otros. De manera similar, la democracia se vuelve real cuando estamos

dispuestos a reconocer el derecho que los demás tienen para elegir y proponer, cuando sabemos escuchar y ser escuchados, esto es, cuando a través del diálogo hacemos de cada persona un interlocutor válido. Tanto la educación como la democracia devienen ser modos de vida sustentados en la flexibilidad y en la diversidad. Esto implica, romper con ideas, esquemas y costumbres rígidas, monolíticas, basadas en el autoritarismo.

Saber hacer la educación y la democracia presupone escudriñar en la diversidad los múltiples caminos para aprender a convivir, a tener relación con el mundo y a experimentar nuevas formas de existencia. De ahí, que la apertura siempre encarna a la posibilidad, porque con ella y a través de ella se logra edificar este - ser - otro por el cual se justifica la educación como acontecimiento que acompaña a los sujetos en su proyecto de ser perfectibles; y se construye la democracia cotidianamente para afianzar el respeto, los derechos humanos fundamentales y la propia autovaloración.

Se presenta así, una clara reflexión ética en la que no se idolatra al hombre, sino que se le concibe en su humanidad, como ser que posee integridad y por tanto, condiciones biológicas, morales, intelectuales y afectivas que persisten a pesar de su condición social y de las creencias con que orienta su existencia. Cabe examinar aquí, el significado que tiene la libertad como principio ético mediante el que los sujetos se arraigan y desarraigan a las circunstancias, a los valores, a los paradigmas y hacen revivir la contradicción cuando la armonía parece envolverlo todo.

Es precisamente, en esta agitación permanente en la que los sujetos se levantan de la postración y se disponen a "achicar" o disolver los autoritarismos, aprendiendo de ellos, de sus límites y de sus posibilidades, pero siendo siempre creativos y críticos.

En el análisis que Freire hace sobre el problema de la autoridad, sostiene que "uno de los errores de la autoridad

familiar o pedagógica es pensar que la libertad se limita por medio del miedo, de la coacción, de los premios y de los castigos. Experimentándome como sujeto moral es como voy asumiendo los límites necesarios para mi libertad y no porque, presionado, amenazado, tengo miedo de la reacción del poder que, al no respetar mi libertad, tampoco limita su autoridad. Es el autoritario el que no se preocupa por el sello moral en el comportamiento del sujeto a quien su prescripción se dirige. A él o a ella le basta con la palabra de orden que se emite. Poco le importa saber hasta qué punto la obediencia conseguida resulta de una adhesión de la libertad que la asume poco a poco, a medida que va reconociendo la validez ética de la norma." (1996, pág.169)

La moral tradicional, ha sido concebida como el acto de inculcar en los demás ciertas normas de conducta consideradas cultural y socialmente válidas. Así, quien se apresta a recibirlas, generalmente lo hace sin efectuar ningún tipo de actividad reflexiva que le permita aceptarlas y aplicarlas de manera consciente. No existe, desde esta posición, ni la mínima inquietud por cuestionar por qué existen estas normas y no otras, por qué hay que someterse a ellas y acudir a sus regulaciones en el momento de establecer determinadas relaciones sociales. La moral tradicional, pues, se establece mediante la imposición, no a través de la discusión abierta y flexible. De esta manera las normas y principios morales le llegan al sujeto desde afuera, por la vía de otros sujetos e instituciones sociales. Se trata de una moral excesivamente heterónoma[48], donde la coerción constituye uno de sus ejes fundamentales.

[48] *La moral de la heteronomía se constituye a partir de los principios de comportamiento que se le inculcan a la persona a través de instituciones, agentes o fuerzas existentes en la sociedad. El sujeto es llevado a asimilar tales principios sin reflexionar o deliberar sobre su conveniencia o práctica. Emmanuel Kant ha sido uno de los filósofos que se ha dedicado a analizar el problema de la moral heterónoma, proponiendo en su lugar, la moral de la autonomía. La fundamentación de su planteamiento puede verse en algunas de sus obras, como por ejemplo, en la* ***Crítica de la razón práctica.***

Muchos maestros y padres de familia fundan la disciplina y su autoridad en el dominio que ese desprende del ejercicio de la coerción, sufriendo a la vez, el temor a la libertad como fundamento de la vida familiar y escolar.

El temor a la réplica es tal, que se prefiere evadir el diálogo y convertir algunos métodos didácticos y estrategias de evaluación en "bozales" que silencian las voces, para evitar la desestabilización de la autoridad y del poder; malogrando con esto, la oportunidad para que sus alumnos y sus hijos aprendan a construir su ser y su libertad.

El espectro engañoso de la moralidad sin conciencia, al basarse en la coerción y la obediencia irracional, "amarran" el ímpetu del sujeto y su propio discernimiento, haciendo que sienta, piense y actúe de acuerdo con el modelo ajeno. Por otra parte, el empleo de cierto tipo de instrumentalismo, basado en el premio y el castigo, hace desmerecer sobremanera, el carácter humano que se profesa de la práctica educativa y de la convivencia familiar, haciendo que las relaciones que allí se dan se caractericen por la imposición y el moldeamiento.

El concepto de libertad que los individuos van constituyendo, es así, un atributo que se presenta como algo apartado de la existencia humana y destinado tan sólo para los que están social y moralmente "preparados". Esta falsa concepción trata de despojar a la esencia humana de la libertad, y por ende, a desglosar las cosas que a los sujetos les está permitido hacer o no.

Ocurre con esto, que la persona que ejerce la coerción se halla aprisionada por sí misma y por los patrones que le delimitan su proceder y finalidades; por esos mismos "envases" en los cuales pretende "embutir" a los demás, por esas mismas lentes con las que percibe la realidad y cree tener ideas verdaderas sobre el ser de los sujetos y de sus condiciones de existencia.

En consecuencia, se puede afirmar que la necesidad de analizar la validez ética de la norma, se halla justificada por el propósito de superar las maneras distorsionadas con que se ha comprendido la vida moral de las personas y los espacios estrechos mediante los que se ha buscado constituir el sujeto moral en el mundo escolar y en el mundo social. Ello significa que las normas que se configuran y socializan no son válidas por sí mismas, que por el hecho de ser normas no implica que deban asumirse sin ser objeto de deliberación, puesto que es a través de la recta conciencia moral y de su actividad reflexiva, como es posible encontrar su sentido y su coherencia.

En la relación maestro –alumno, debe presentarse la oportunidad para reflexionar sobre el sentido de las normas, el significado de la vida moral y de la libertad. La educación es un proyecto para la libertad, y por ello, los actores educativos se encuentran moralmente comprometidos en su realización. Desde este punto de vista, es preciso deshacer el hermetismo con que tradicionalmente se ha creído llevar a cabo el desarrollo de la vida moral del ser humano.

El abordaje de la relación entre autoridad y libertad ocupó un lugar muy importante en la reflexión antropológica de Paulo Freire. Como algo característico de su pensamiento, se presenta la visión dialéctica como fundamento de su metodología de interpretación de la realidad y de la existencia humana. Es así como tal relación es comprendida no como una simple oposición de términos o de prácticas, sino a través de la dinámica originada en la contradicción, en el juego antitético de los contrarios, que unidos por la lucha y condicionándose recíprocamente hacen aparecer en una u otra dimensión, nuevas determinaciones y formas de desarrollo. Esto permite entender por qué el filósofo y educador brasileño llega a plantear que " en última instancia, la autoridad es la invención de la libertad para que ella, la libertad, pueda

continuar existiendo.... Por lo tanto, la autoridad no tiene sentido, ni se justifica, si se vacía de su tarea principal: asegurarle a la libertad la posibilidad de ser o estar siendo." (1996, pág. 170)

Es entonces, el contexto de la negación dialéctica, desde donde es posible comprender la procedencia del contrario y su recreación continua. La libertad viene a constituirse mediante el rebasamiento de los límites de la autoridad, haciendo posible la crítica y la irreverencia a los principios autoritarios con que se ha venido marcando la existencia social.

Aplicada a la situación de la escuela, esta concepción posibilita la superación del saber autoritario sostenido como patrimonio exclusivo del docente y de los textos utilizados en las diversas asignaturas. También implica, la revisión constante de la "normalidad escolar"[49] y la generación de una nueva condicionalidad en la que la autoridad arraigada en los hábitos y costumbres de los agentes pedagógicos sea transformada una y otra vez.

Según Paulo Freire, "lo que ha estado sucediendo es que generalmente la escuela autoritaria y elitista que existe no considera, ni en la organización de sus planes de estudio ni en la manera de tratar los contenidos programáticos, los saberes que se vienen generando en la cotidianeidad dramática de las clases sociales sometidas y explotadas." (1996, pág. 34)

La escuela autoritaria se sostiene sobre la separación insalvable entre cotidianeidad escolar y cotidianeidad extraescolar, fundada a partir de la artificilidad que se origina en el pensamiento dominante caracterizado por el

[49] *Con la expresión "normalidad escolar", se hace alusión a toda aquellas ideas y prácticas que tienen lugar cotidianamente en la escuela y que son legitimadas por los distintos actores que intervienen en ella.*

universalismo[50]. Luego, éste interviene sobre los recortes culturales mediante los que se diseña el currículo y en el que se incluyen ciertos contenidos considerados como válidos y se excluyen otros contenidos que no están de acuerdo con los criterios, patrones o intencionalidad establecida por el pensamiento dominante. Al fundarse los planes de estudio sobre la base de aquel universalismo, se les presenta como opciones legítimas para todos los miembros de la sociedad, aun cuando las necesidades y expectativas de la mayoría de la población no se hayan satisfecho con ello. Ocurre así, que grandes grupos sociales no identifican la propuesta escolar con su experiencia de vida y al ingresar a las aulas escolares, aquello representa un sacrificio infecundo por el cual tienen que pasar a pesar de que nunca lo hagan suyo.

Para el autoritarismo, la lectura de la realidad no cuenta, y generalmente no es parte de sus preocupaciones ofrecer respuestas que contribuyan a satisfacer problemas reales. Por eso, la otra cotidianeidad, la extraescolar, se presenta como una extensión ajena, o en el mejor de los casos, es algo simplemente yuxtapuesto a ella, cuyas determinaciones no logran penetrar las paredes de la escuela y las formulaciones curriculares, debido a que éstas se encuentran protegidas por el encasillamiento oficialmente elaborado.

La supuesta anulación de la cotidianeidad extraescolar, en lugar de fortalecer a la cultura escolar - como el autoritarismo ingenuo cree- conduce a la autodestrucción de la escuela y a la celebración de la experiencia de enseñanza – aprendizaje de manera apartada. Esto marca, sin lugar a dudas, el advenimiento de la escuela solitaria.

A raíz de toda esta separación entre la cotidianeidad escolar y la cotidianeidad extraescolar, se va armando la

[50] *En este contexto de análisis, el universalismo se entiende como una postura para la cual los principios que son válidos para una sociedad, época o cultura también lo son para las demás, sin considerar las características particulares de la realidad en que vive el sujeto.*

justificación oficial de que la cultura escolar puede ser configurada sin necesidad de atender las manifestaciones de la realidad social, las condiciones en que se halla implantada la escuela, las características de educandos y educadores, etc. A sí mismo, este pensamiento va siendo incorporado en las concepciones de los padres de familia, directivos y docentes, a tal grado que se constituye como único punto de partida de la actividad escolar.

El predominio de la escuela autoritaria, exige de la existencia de actores educativos que estén de acuerdo en que el autoritarismo es, por excelencia, la única forma de llevar a cabo la práctica educativa. Para Freire, "... un educador autoritario... sostendrá también que el contenido programático de la educación debe ser elaborado por técnicos competentes que saben ya de antemano lo que deberían saber mañana los educandos." (1988, pág. 61)

De esta manera, el educador renuncia a la posibilidad de ser un sujeto en condiciones para crear e innovar. En su pasividad intelectual y moral sólo se dedica a distribuir lo que se le ha entregado. El currículo es para él algo ya dado y terminado, el contexto no guarda ninguna relación con el trabajo escolar, los cambios culturales e históricos no alcanzan , según sus creencias, a conmover las estructuras de los planes y programas de estudio y la inmovilidad acapara el carácter que adoptan los contenidos.

Pero ocurre además, como consecuencia inmediata y directa, que el educador autoritario, revestido por el dogma, impide que sus alumnos también puedan ser creadores, y que logren relacionar sus experiencias de vida con los contenidos curriculares que la escuela les ofrece. No existe, por tanto, en los diversos actores educativos, la libertad para construir sus aprendizajes y para darle su propio sentido al quehacer educativo en el que se enfrascan cotidianamente.

Los aprendizajes consisten en fórmulas prefabricadas por

otros sujetos que desconocen la diversidad de los contextos y que autoritariamente apuestan por su "producto envasado", aun cuando éste no necesite ser "consumido" por las comunidades.

Como parte de su ingerencia en los sistemas educativos, los técnicos han acostumbrado elaborar los diseños curriculares y demás propuestas relativas a la educación escolar, sin consultar a los distintos sectores de la educación; careciendo, por tanto, de la cosmovisión que les permita conocer y valorar las propiedades de la realidad en las que se van a implementar sus formatos.

Paulo Freire plantea que "es preciso gritar bien alto que al lado de su actuación en el sindicato, la capacitación científica de las maestras, iluminada por su claridad política, su capacidad, su gusto por saber más y su capacidad siempre despierta, son uno de los mejores instrumentos políticos en la defensa de sus intereses y de sus derechos. Entre ellos, por ejemplo, el de rechazar el papel de simples seguidores dóciles de los paquetes que producen los sabelotodo y las sabelotodo en las oficinas, en una demostración inequívoca ante todo de su autoritarismo, de su absoluto descreimiento en la posibilidad que tienen las maestras de saber más y de crear." (1998 b, pág. 15)

Según esto, las concepciones científicas y políticas manejadas por los docentes desempeñan un papel muy importante en relación con el conocimiento escolar. Estas concepciones, sin embargo, deben ser valoradas críticamente puesto que no siempre se constituyen como factores que promueven la creatividad y el entendimiento claro de los fenómenos naturales y sociales, y sus relaciones con los seres humanos. Por tanto, hay que entender, que la capacitación científico-política a la que se refiere Freire, es aquélla que proporciona las competencias necesarias para el ejercicio de la libertad de pensamiento e investigación, como mecanismo para producir conocimiento y no sólo para reproducirlo. Los

modelos científicos y políticos, pueden también ser autoritarios, sobre todo, cuando las comunidades académicas los asumen acríticamente y sus principios se establecen como elementos absolutos e inamovibles. La práctica docente, como las otras prácticas sociales, se ha visto determinada por el apego al principio de autoridad con que se adopta el conocimiento, y por consiguiente, los paquetes escolares que se introducen en el proceso educativo se presentan como fuentes indubitables del saber.

No obstante, y a pesar de toda esta tendencia heterónoma con que se ha orientado la práctica educativa, es preciso saber diferenciar entre lo que es el acompañamiento orientador que desempeñan los maestros en el aprendizaje de sus alumnos, y lo que en el análisis de los esquemas tradicionales de enseñanza se puede considerar como intromisión violenta en la formación de los educandos. En palabras de Freire, "es preciso aclarar una cosa. Para mí, obviamente, toda educación es directiva. No existe educación no directiva, porque la propia naturaleza de la educación implica la directividad. Pero, no siendo neutro el educador, siendo directivo en su rol educador, esto no significa que deba manipular al educando en nombre del contenido que el educador ya sabe a priori.... Es por esto por lo que yo vengo enfatizando insistentemente que el hecho de que la educación sea por naturaleza directiva no debe llevar al educador a caer en una posición espontaneista. Es decir, una posición según la cual, en nombre del respeto a la capacidad de pensar y a la capacidad de crítica de los educandos, se deja a los educandos librados a ellos mismos, se deja a las masas populares libradas de ellas mismas." (1988, pág. 62)

La crítica a los modos autoritarios de enseñar y de aprender, no significa, según esto, la realización del proceso educativo a la deriva. Criticar los excesos autoritarios no implica que se esté negando la necesidad de que los alumnos requieran ser dirigidos en su actividad de aprendizaje. Los

maestros formados profesionalmente, con competencias científicas y pedagógicas fundamentales, tienen como una de sus tareas principales, ofrecer múltiples alternativas o perspectivas de aprendizaje. La directividad que eso entraña, de manera alguna conlleva a la aniquilación de la libertad en los sujetos participantes. Los docentes son colaboradores preparados para saber interpretar las necesidades y las potencialidades de los educandos y para desarrollar diversas experiencias de aprendizaje y estrategias metodológicas que respondan a tales propósitos.

La directividad de la educación no debe ser confundida con la coerción autoritaria ni con la manipulación degradante. Ser dirigente del aprendizaje implica adoptar una postura tolerante y democrática, al mismo tiempo que se debe reconocer la propia ignorancia para evitar llegar ante los alumnos llevando de la mano los principios absolutos e inamovibles que éstos deben aprender con dedicación y obediencia.

"Toda educación tiene un momento que yo llamo inductivo, que implica necesariamente la toma de responsabilidad del educador. La gran diferencia que hay entre un educador autoritario y un educador radicalmente democrático está en que este momento inductivo, para el educador autoritario nunca acaba. Entonces él toma decisiones completamente. En cambio, un educador radicalmente democrático ciertamente induce, pero trata, durante la práctica, de transformar la inducción, en compañerismo." (Freire, pág.80, 1988)

Los alumnos llegan al aula de clases con distintas necesidades específicas y con una amplia variedad de expectativas que difícilmente pueden satisfacer por sí mismos. El ingreso a la experiencia escolar, marca para ellos, el tránsito a nuevas formas de convivencia en las que hay normas e intereses que no necesariamente coincidan con los que hasta ese momento se habían mantenido. Por otra parte,

el enfrentamiento sistemático al proceso de aprendizaje escolar también requiere de la orientación de alguien formado profesionalmente para ello. Con todo esto se quiere decir, que el desarrollo de las potencialidades en los alumnos no puede producirse mediante un impulso desordenado y sin sentido. Su forma de llegar a la perfectibilidad ocupa del acompañamiento de otras personas, entre las cuales están sus maestros. Así, pues, como parte de su desempeño docente, está el que estos profesionales deban servir como sujetos mediadores entre la antigua y la nueva situación por la que caminan los educandos en el proceso educativo. Sin embargo, los docentes no son las únicas instancias mediadoras en el aprendizaje, ni quienes adoptando un actitud paternalista deban siempre tomar decisiones en desmedro de la iniciativa de sus alumnos.

Su verdadera responsabilidad consiste en contribuir en el aprendizaje, en el descubrimiento de nuevas opciones a través de las cuales los educandos logran interpretar, explicar y resolver los problemas de su vida. Ello no significa que el dominio científico de su especialidad quede descartado ò negada su importancia. La diferencia crucial que hay que establecer es entre el docente con autoridad profesional y el docente sumido en el autoritarismo: en el primer caso, se trata de alguien con competencia científica, pedagógica y ética para ayudar a los alumnos en el aprendizaje y para reconocer su oportunidad de aprender en cada instante en que se desarrolla el acto educativo; en el segundo caso, se trata de una posición cerrada en la que se considera que el docente es el único sujeto que sabe, y que por tanto, convierte su especialidad en un mecanismo para dominar la voluntad y la inteligencia de los alumnos, moldeándolos y restringiendo su condición de sujetos para llevarlos a ser objetos.

Uno de los comentarios en los que Freire clarifica el empleo del concepto de directividad en el proceso enseñanza – aprendizaje, se presenta cuando afirma que "cualquiera que

sea la calidad de la práctica educativa, autoritaria o democrática, es siempre directiva.

Sin embargo, en el momento en que la directividad del educador o de la educadora interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando en forma restrictiva, entonces la directividad necesaria se convierte en manipulación, en autoritarismo.... Mi cuestión no es negar la politicidad y la directividad de la educación, tarea por lo demás imposible de convertir en acto, sino, asumiéndolas, vivir plenamente la coherencia de mi opción democrática con mi práctica educativa, igualmente democrática.

Mi deber ético, en cuanto uno de los sujetos de una práctica imposiblemente neutra –la educativa-, es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y de opiniones." (1998 a, pág. 75)

La directividad puede ser entonces, una vía inicial o de apoyo para el fomento de la libertad de pensamiento y de elección, cuando su intencionalidad parta de un espíritu democrático presente en la idea y la práctica de lo que es educar y educarse, y en la aplicación misma de este fundamento para propiciar la realización del individuo como sujeto educable.

Pero, por otra parte, la directividad puede ser un ropaje ideológico, una forma de legitimar el autoritarismo de los docentes, y su constante papel modelador que tradicionalmente se les ha venido adjudicando. Tal diferencia marca esa especie de "embrollo" que se forma entre los maestros, cuando al buscar comprender la teoría y la práctica educativa, se insertan, unos en la rigidez del autoritarismo pedagógico en el que han sido formados, mientras que otros, pretendiendo ser autocríticos, buscan desbastar su original ingenuidad, hacer del proceso educativo un momento político, y en consecuencia, con libertad de conciencia, lleno de diferencias y creencias dispares, fecundo para pensar y para revisar los principios usuales con que se ha entablado la relación pedagógica y la tarea de aprender.

Sin duda alguna, la directividad democrática lejos de ser un mecanismo de control de la práctica docente, se constituye como una actitud político-pedagógica para abrir la realidad social que parece terminada, para encontrar nuevas formas de interactuar con ella y de vivir críticamente esta relación, transformándola y siendo transformados por su continua y rica condicionalidad.

"La naturaleza de la práctica educativa, su necesaria directividad, los objetivos, los sueños que se persiguen en la práctica no permiten que sea neutra, sino siempre política. Es este acto a lo que yo llamo politicidad de la educación, esto es, la cualidad que tiene la educación de ser política." (Freire, 1997 b, pág. 33)

Al no ser neutra, la educación es un espacio de decisiones, de elecciones, un campo para practicar la libertad o para regenerarla si fuera el caso. Por ello, la educación es y será un tema de debate permanente en el discurso político y simultáneamente, la política es y será un tema de debate permanente en el discurso pedagógico. Esta mutua implicación, se sitúa en el escenario social en el que convergen y divergen intereses de los hombres ubicados en distintos lugares de una formación económico-social determinada, y donde también se incorpora la presencia reguladora y vigilante del Estado como instancia jurídico-política que amplifica o simplifica su protagonismo de acuerdo con las funciones que le asignen el pensamiento y las fuerzas sociales dominantes, así como del giro que adoptan las relaciones de poder que se establecen.

En este arraigamiento de la educación en la realidad, que también es el arraigamiento de las formas de libertad y de autoridad que se practican, el proceso educativo se encuentra justificado por razones disímiles que se derivan del tipo de focalización que desde aquellas relaciones y conflictos de poder se implementen. De ahí que, según Paulo Freire, "... en tanto en una práctica educativa conservadora se busca, al

enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales, en una práctica educativa progresista competente también se busca, al enseñar los contenidos, descubrir la razón de ser de aquellos problemas.

La primera busca acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado; la segunda busca inquietar a los educandos, desafiándolos a percibir que el mundo dado es un mundo dándose y que, por lo mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado." (1997 b, pág. 35)

La carga ideológica que pesa sobre los contenidos escolares, además de ser la expresión del poder político y económico imperante en la sociedad, representa, en su especificidad, uno de los límites que a nivel de concepción influyen sobre la selección de los conocimientos que se incluyen dentro de las propuestas curriculares. Sin embargo, tal influencia no se agota en el momento inicial del diseño curricular sino que se extiende durante su desarrollo y evaluación. Al definirse qué conocimientos se deben enseñar y cuáles no atendiendo los patrones ideológicos, muchas veces lo que menos interesa es la inserción de los mismos en el análisis de la realidad y sus distintas manifestaciones; pues su escogencia viene a responder a una visión parcial y parcializada en la que los aprendizajes alejan a los sujetos de su mundo real.

Esto posibilita la fabricación de otra realidad que interesa introducir en la mente de los docentes y los educandos, bien para evadir la confrontación problemática de las situaciones vividas o bien para solidificar las estructuras de poder establecidas.

Este ángulo de mira y esta forma de realización de la experiencia educativa, empobrece el significado y los alcances de los contenidos escolares, fragmentando la unidad del saber humano y eliminando lás necesarias relaciones entre el conocimiento escolar y la realidad social y natural en que se

vive. De esta manera, también se presenta la posibilidad de que los educandos sean arrastrados hacia una relación con el mundo en la que se "neutraliza" el poder de inquirir que la naturaleza humana tiene como cosa suya, como potencialidad o como realidad. "La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos , lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es indoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión." (Freire, 1980, pág.83)

El modo ingenuo de ver el mundo y la vida, el modo ingenuo de concebir el conocimiento, aparece así, como un acto de implantación llevado a cabo desde la idea de que los aprendizajes deben hacer continua referencia a los diseños preestablecidos, a las creencias de los profesores y al pensamiento político-pedagógico oficial. Los procesos de indoctrinamiento muestran, entre tanto, que el mundo, la vida y el conocimiento, sólo tienen un rostro, una particularidad; y es desde esta perspectiva unidimensional desde la que se busca la comprensión de la totalidad y la incorporación de los educandos al modelo de sociedad propuesto. No hace falta decir, que esta misma disminución de la persona a "cosa moldeada"es un atributo que también corresponde a los maestros, padres de familia y funcionarios de Estado, quienes ubicados desde la medida de su situación y siendo productos de un sistema educativo análogo al que reproducen desde sus funciones, esclavizan desde su esclavitud y se autoesclavizan en la extensión de su conciencia ingenua en la práctica social que realizan. En este sentido, cabe citar las palabras de Paulo Freire cuando dice que "esta influencia del hogar y la familia se prolonga en la experiencia de la escuela. En ella, para conquistar ciertas satisfacciones deben adaptarse a los preceptos que se establecen en forma vertical. Y uno de esos preceptos es el no pensar." (1980, pág.199)

El indoctrinamiento es un proceso que sostiene una relación antitética con la libertad para pensar. Esto explica por qué quien reduce la experiencia educativa a la simple tarea de depositar creencias y normas en los alumnos, no brinda espacios ni plantea posibilidades para que aquellos puedan ejercer su derecho a discrepar, dudar, averiguar o estar de acuerdo conscientemente con lo que se les propone. La educación para la libertad debe partir de estas oportunidades, las cuales se convierten en vías para la liberación cuando al ser mediatizadas a través de la problematización, transforman la conciencia ingenua en conciencia crítica y cuando la reflexión, mutuamente implicada con la realidad, va configurando ese hombre nuevo, diferente al que existe en el antiguo estadio de atadura, sometimiento y obediencia inculcada.

Si pensar es un ejercicio prohibido y creer incondicionalmente es una virtud excelsa, ¿qué posibilidades hay para llevar a cabo la educación como actividad orientada a la libertad? Indudablemente ninguna. Porque la condición misma de no poder emplear el pensamiento, impide la constitución de la autoconcepción humana, así como la concepción verdadera de la realidad. Por otra parte, al no poder comprenderse a sí mismo, el sujeto no es conciente de su vocación de crear la cultura y la historia. Por lo tanto, la educación autoritaria basada en el indoctrinamiento extrae al sujeto de sí mismo y de su propia realidad, siendo ésta, una condición anticipada para privarlo de su libertad. De ahí, que existen formas ilusorias y formas auténticas de practicar la educación, siendo tarea de la razón ejercer la vigilancia crítica sobre lo que parece ser pero que realmente no es , así como diferenciarlo de lo que verdaderamente es. En esta dirección anduvo Freire al decir que " la adhesión conquistada no es adhesión, es sólo "adherencia" del conquistado al conquistador por medio de la prescripción de las opciones de este hacia aquél. La adhesión verdadera es la coincidencia

libre de opciones. Sólo puede verificarse en la intercomunicación de los hombres, mediando la realidad." (1980, pág. 217)

La adhesión es uno de los resultados de pensar y obrar libremente. La adherencia, por su parte, no implica el uso de la libertad, se da tan sólo apegándose al credo establecido. Es preciso señalar además, que la adhesión es lucha, ruptura y responsabilidad ante sí mismo y ante los demás; mientras que la adherencia requiere de la pasividad del individuo para esperar que las propuestas "lleguen" y tomarlas como "estampillas". Así, cuando los docentes diseñan y desarrollan la práctica educativa sobre la base de la credulidad, lo que hacen nos es educación sino adoctrinamiento, lo que procuran no es la adhesión sino la adherencia; y quizás sea más confortable y más seguro hacerlo de esa manera para mantener el poder y prestigio ante los alumnos y padres de familia, pero en tal caso se deja de ser educador.

Uno de los valores importantes, considerados por Freire para superar la verticalidad del indoctrinamiento y convertir el proceso educativo en una tarea efectuada desde la libertad y para la libertad, es la comunicación, forma mediante la cual cada sujeto aprende a pronunciar la palabra y ha hacer valer su derecho de opinar, así como a respetar las opiniones e ideas de los demás, aún cuando las mismas no coincidan con su particular punto de vista. La verdadera comunicación se entabla en el plano horizontal, multilateralmente, con el ánimo constante de aprender, de transformarse a sí mismo y a la realidad, de crear algo distinto y beneficioso. Por ello, la realidad es uno de los principales referentes que justifican el uso de la palabra y el valor del pensamiento, puesto que la desacralización y la humanización del sujeto ha requerido históricamente de la situacionalidad para contextualizar su pensamiento, arrancando de ella las propiedades mediante las que construye significados e interviene diciendo la palabra y llevando a cabo la praxis.

El estudio de la relación entre comunicación y libertad parte entonces, de su comprensión como valores mutuamente implicados. La pluralidad que envuelve y al mismo tiempo enriquece el ejercicio de la libertad y la práctica de la comunicación auténtica, hace que cada una y desde su contenido, se constituyan como principios fundamentales de la existencia humana, y en el caso de la pérdida de ésta, en fuentes de su recuperación y de retorno a ella.

Por eso, debido al derecho que cada persona tiene de pensar, decir su pensamiento, manifestar su adhesión y su renuncia; resulta axiológicamente inaceptable que los líderes sociales, dirigentes de masas, periodistas y docentes, mutilen el acto comunicacional a través del autoritarismo y el despecho. En relación con esto, Freire expresa que "otra característica básica de la teoría antidialógica es la manipulación. Como otra forma de dirigismo, que explora lo emocional del individuo, la manipulación inculca, en ellos, la ilusión de actuar, o de que actúan, en la actuación de sus manipuladores.... Ser dialógico, para el humanismo verdadero, no es llamarse, sin compromiso alguno, dialógico, es vivenciar el diálogo. Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas." (1978, págs. 45-46)

Este es uno de los casos en que la educación como práctica directiva se distorsiona en dirigismo, para dar lugar al posesionamiento de la conciencia, de la subjetividad de los educandos por parte de los maestros. Así, efectivamente, la conciencia docente se convierte en conciencia universal que engloba las ideas, los estilos de comunicación, que dictamina sobre "lo bien pensado" y que desde su formalismo pervierte el contenido de la realidad, canjeándolo por el panfleto ya prescrito.

La figura autoritaria se legitima desde esta perspectiva, a través de la manipulación poblada de sofismas que desencadenan el robo de la libertad de los otros para pensar por cuenta propia.

De acuerdo con Freire, "todo esfuerzo de manipular al hombre, para que se adapte a la realidad, no sólo es científicamente absurdo, ya que la adaptación sugiere la existencia de una realidad acabada, estática, y no en creación, sino que significa, aún, quitarle al hombre su posibilidad, y su derecho de transformar al mundo." (1978, pág. 87)

La manipulación se sostiene en el fijismo, en la inmovilidad. Su consecución se halla marcada por la intención de mantener a hombres sometidos a un mismo y único pensamiento. A este pensamiento fijo corresponde una realidad fija, a este pensamiento acabado corresponde una realidad acabada. Existen así, hombres que piensan en nombre de los demás, y hombres que sin utilizar su naturaleza pensante, se limitan a repetir las verdades y las mentiras que escuchan en las aulas y a través de los medios de comunicación social.

Perdiendo la fe y la confianza en sí mismos, los seres humanos se aterrorizan ante la oportunidad de pensar y prefieren renunciar a ella, para que sean otros quienes autoproclamándose sabios, especialistas o maestros, la ejerciten en nombre de la humanidad.

Como seres relegados de la posibilidad de pensar y de ser libres, los sujetos valoran la creatividad y la capacidad de inventar como facultades que sólo corresponden a los predestinados. De la misma manera, creen que sólo a estos pertenece el don excepcional de hacer la historia y la cultura, de decidir lo que se debe aprender, de interrogar al mundo, de leer y escribir. En este sentido, es oportuno decir que ésta es una de las razones que explican que el autoritarismo se legitime como cosa natural, como modo normal para aprender y para convivir.

"Quienes hablan de neutralidad, son, precisamente, los que temen, de igual forma, perder el derecho de su no neutralidad, en su favor. El educador , en un proceso de concientización (o no) como hombre, tiene derecho a opciones.

Lo que no tiene es el derecho a imponerlas. Si intenta hacerlo, estará prescribiendo sus opciones a los demás; al prescribirlas, estará manipulando; al manipular, estará "cosificando"; al cosificar; estará estableciendo una relación de "domesticación" que puede, inclusive, parecer totalmente inofensivo." (Freire, 1978, pág. 89)

Como antes se ha reconocido, la neutralidad no puede ser un atributo de la práctica educativa, puesto que ésta se encuentra en medio del juego de intereses y relaciones de poder que se llevan a cabo en la esfera social. Sin embargo, como parte del enmascaramiento de la realidad educativa, de sus estilos de desarrollo, se le ha pretendido abstraer del conflicto social, como queriendo dar la idea de que ella se encuentra fuera de la problemática que envuelve a los hombres. Esto genera también un modo de deshumanizar a la educación, de separarla de la situación de vida que llevan los seres humanos.

Entre tanto, se ha propuesto un código moral profesional para los educadores, en el cual se les prohíbe tomar partido respecto a ciertas posiciones de clase, religión, política e ideología; desconociendo que la profesionalidad docente se halla interpenetrada con las múltiples manifestaciones de la historia y la cultura, y con las características de la sociedad en la que ha sido formado. Esta situación de escisión, tiene su contrapartida en otra forma de radicalismo, plagado de contenidos ideológicos, en el que se promueve el irrespeto a la integridad de los alumnos, a sus creencias y formas de pensar; desde la actitud y el proceder de muchos docentes que llamándose dueños de la verdad y de la razón absoluta, se consideran con el derecho de moldear a los educandos. Ambas posiciones son poco provechosas, rotundamente inconvenientes para el desarrollo del proyecto de educación para la libertad; y utilizando el lenguaje aristotélico, se puede decir que en un caso se cae en el defecto y en el otro se cae en el exceso. Y, en ambos casos, el sujeto deja de serlo para transformarse y transformar a los demás en objetos, en datos.

"Una de las consecuencias que se producen por este modo de entender y de realizar la educación es que los seres humanos terminan temiendo a la libertad, aún cuando hablen de ella. Le gustan las fórmulas generales, las prescripciones que sigue como si fueran opciones suyas. Es un dirigido. No se dirige a sí mismo. Pierde la dirección del amor. Perjudica su poder creador. Es objeto y no sujeto. De ahí que la conciencia transitiva ingenua tanto puede transitar hacia la transitivo-crítica, característica de la mentalidad más legítimamente democrática, como puede distorsionarse hacia esa forma rebajada, ostensiblemente deshumanizada, característica de la deshumanización." (Freire, 1985, pág. 57)

Muchas veces la fuerza del hábito resulta más poderosa que cualquier propuesta orientada a la transformación del pensamiento, resultando difícil que los individuos logren por su propia cuenta, ver el mundo y la vida, el conocimiento y la escuela, desde una óptica que en principio, aparece como anormal frente a los usos y prescripciones oficialmente consolidadas.

El educador inscrito en un proyecto de educación para la libertad, encuentran un sinnúmero de resistencias en la realización de sus ideales y valores. Estas resistencias aparecen en su entorno estrictamente profesional (escolar), en el entorno social (extraescolar) y aún en sí mismo, pues la persistencia de las resistencias y la consiguiente tarea de abolirlas, parte en gran medida, de la capacidad que tengamos para renunciar a nosotros mismos con el propósito de fundar una nueva conciencia docente y nuevos modos de intervenir en la realidad de la que formamos parte. De tal manera, que el acompañamiento que cotidianamente damos a los alumnos, puede ser, o bien un "remache" más para solidificar el miedo a la libertad o por el contrario, una forma de ocasionar la apertura al mundo de la libertad, en el cual necesariamente devenimos ser sujetos responsables.

La actitud acomodaticia a la autoridad ha sido un resultado socialmente construido, como también lo ha sido el conformismo y la apatía que mostramos aún cuando ello implique retirarnos de nuestras propias oportunidades. Y es que, sometidos a un nivel de existencia cosificada, resulta coherente no aspirar, no soñar y no ilusionarse. Pero autocomprendiéndonos y comprendiendo a los demás como seres abiertos, pensantes y creadores, no sólo esperamos a que las posibilidades lleguen, sino que además, inventamos y hacemos las posibilidades.

Para Freire, "mientras que el ser que simplemente vive no es capaz de reflexionar sobre sí mismo y de reconocer su vida en el mundo, el sujeto existente reflexiona sobre su vida dentro del dominio de la existencia, y cuestiona su relación con el mundo.

Este dominio de la existencia es el dominio del trabajo, de la historia, de la cultura, de los valores. El dominio en el cual el hombre experimenta la dialéctica entre el determinismo y la libertad." (1975, pág.56) De ahí que, aunque parezca serlo, el determinismo no es una condición perenne, como tampoco lo es la libertad. Su construcción depende de la forma en que los hombres asuman su relación con la realidad y con los demás. Depende además, de la oportunidad que se den a sí mismos para autodescubrirse y saberse naturalmente condicionados pero no fatalmente determinados.

3.2.- ¿EXISTE LA VERDAD ABSOLUTA Y ALGUIEN QUE SEA DUEÑO DE ELLA?

Quien entiende la verdad como producto histórico, como algo que se hace y se rehace en cada momento de la praxis, convendrá en qúe el que pretende adueñarse de ella y detenerla en su transcurrir, en su afirmación y negación constante, malogra sus relaciones con los demás y con la realidad.

Encerrado en su pequeño mundo, al cual considera como universo pleno e infalible, no advierte que en la diversidad se hallan otras opciones tan válidas e inválidas como las suyas. Por otra parte, en su interacción social, en el proceso comunicacional, toma como tarea propia, la meta de disolver a su interlocutor. Nace así, la intolerancia, el irrespeto y el antidiálogo; lo que significa ilusionarse con ser perfecto y dejar a un lado la perfectibilidad. De esta manera, se deja de justificar la existencia de la educación como camino hacia la búsqueda de un - otro-ser, o sea, del ser en que queremos convertirnos. Y es que, el hombre intolerante, no reconoce su natural privación, su incompletud y finitud.

Entre las razones que explican esta tendencia autoritaria y hermética, está el temor a perder el estatus y el "buen prestigio" ante las demás personas. En el caso de los maestros, ante los alumnos y padres de familia. Los intolerantes buscan, pues, construir asimetrías para mantenerse seguros.

Respecto a esto, y como un aporte fundamental a la práctica del diálogo entre personas distintas, no inferiores ni superiores, Paulo Freire expresa que "el diálogo entre profesores y alumnos no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por n razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuese iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen el uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Implica, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él, que el autoritarismo rompe o impide que se constituya." (1998 a, pág. 112)

La conservación de la identidad en el espacio dialógico, se refleja en que al hacer uso de la palabra, los sujetos no sólo logran expresar su realidad, sino además, proponer

proyecciones alternativas de una realidad mejor. Consecuentemente, reconocen el valor de la palabra de los otros, así como hacen valer su propia palabra.

Su identidad se acrecienta cualitativamente hablando, al apropiarse de nuevas perspectivas, modos de ver las cosas, constituyéndose nuevos niveles de interpretación y participación mediante los que pueden aparecer cambios fundamentales que contribuyan en el bienestar de la humanidad.

La identidad no se pierde, entonces, en el acto de acceder al pensamiento ajeno ni en la recta conducta de reconocer nuestros errores. Por el contrario, es la intolerancia la que convertida en poder, empobrece nuestras ideas y visiones, conflagrando la inquietud, la curiosidad y el pensamiento propuesto por los demás. De esto resulta, que la cultura convertida en cultura escolar, y el conocimiento como algo inherente a ella, no sólo se ven recortados sino acabados y únicos. La práctica educativa se vuelve rutinaria, sus actores mantienen conductas predeterminadas y los criterios de verdad siempre se remiten a la autoridad de los libros de texto y de los especialistas en cuestión.

"La tolerancia – dice Freire - no es un favor que la "gente superior" hace a la "gente inferior" o una concesión que las personas que las personas bondadosas o altruistas hacen a las "personas carentes". La tolerancia es un deber de todos en nuestra relación con los demás, es el deber de respetar el derecho de todos de ser diferentes. Sin embargo, la tolerancia no me obliga a concordar con el otro si yo discrepo con él." (1996, pág. 167) Es importante apreciar, pues, de qué manera nuestra interacción con los demás se desarrolla en medio de las diferencias y cómo la capacidad para compartir y disentir, además de que alimenta las diferencias exige respeto a las opiniones encontradas.

La tolerancia no es un principio estabilizador cuya inclusión en las relaciones sociales esté orientado al equilibrio y la uniformidad. La tolerancia es un valor sociomoral a través del cual podemos convivir y participar, pero sin sustraernos de la dinámica y el conflicto que en la propia relación social pueda nacer. Tolerar no es detener, es dejar que la conciencia del otro y mi propia conciencia se puedan manifestar, se puedan abrir ante la diversidad, enriqueciendo la diversidad y diversificando la conciencia. Es nuestro derecho aceptar o no, los planteamientos que se nos presenten, pero es nuestro deber aceptar que los demás no acepten nuestros planteamientos, creencias y opiniones.

En su estudio de la relación entre autoritarismo e intolerancia, Freire plantea que "bajo el régimen autoritario, en el cual se exacerba la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en que el que la libertad no se limita, difícilmente aprenderemos la tolerancia. El autoritario, empapado de prejuicios sobre el sexo, las clases, las razas, jamás podrá ser tolerante si antes no vence sus prejuicios. Es por esto, que el cientificista es igualmente intolerante, porque toma o entiende la ciencia como la verdad última y nada vale fuera de ella, pues ella la que nos da la seguridad de que no se debe dudar." (1998 b, pág. 65)

La tolerancia no es sinónimo de dejar hacer, dejar pasar. Puesto que al practicarla no es que nos mantenemos al margen de las ideas y de las preocupaciones de los demás. Al estar relacionados, al estar integrados con ellos, también estamos involucrados; somos responsables por nosotros mismos pero también lo somos por los demás[51].

Quien tolera coparticipa en el aprendizaje del otro, permitiendo además que aquél participe en nuestro aprendizaje. De esta manera, la presencia de la tolerancia no

[51] *En este caso se asume la concepción de la ética existencialista que Jean Paul Sartre sostiene sobre la responsabilidad.*

obliga a aceptar errores o interpretaciones equivocadas sino que en la más amplia y respetuosa discusión, se busca la construcción y revisión constante de la verdad, de lo aprendido, lo creado y lo asumido. Lo que significa que el conocimiento y sus prácticas no se imponen, se construyen y reconstruyen.

Nuestros años de estudio, el número de autores que hemos leído, nuestros logros académicos, no deben ser causas de prepotencia y vanagloria, puesto que seguimos teniendo la limitación y la posibilidad de equivocarnos al permanecer aprendiendo durante toda la vida. ¿Por qué, entonces, en lugar de educadores nos convertimos en jueces y no permitimos que quienes aprenden se equivoquen, "trastabillen", empiecen a pensar, interroguen, digan sus pensamientos y los maduren?

Las aulas escolares se han convertido en lugares de legitimación de autoritaria de "la verdad". Hay quienes ideologizando y fanatizando la ciencia, la han presentado como propuesta infalible y como único camino para conocer y para explicar. Y esto ocurre porque no han aprendido a admitir el aparecimiento de otros modelos y principios que no sean los que desde "su ciencia" se aprueben. Por lo tanto, cabe seguir preguntando: ¿lo que hemos venido haciendo en los espacios escolares se puede llamar educación?

En esta dirección, Paulo Freire señala que "sin la tolerancia es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica; se ella la práctica educativa se desdice.

Ser tolerante no significa ponerse en connivencia con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente." (1998 b, pág. 64)

La escuela es un escenario donde se encuentran actores pedagógicos de procedencia y consistencia heterogénea. El

autoritarismo ha querido homogenizar las diferencias borrándolas y suplantándolas por elementos reguladores que en lugar de propiciar la entrada a lo diverso, conducen a estadios donde las ideas, sentimientos, valores y concepciones de la vida se ven uniformadas. Esta forma de no tolerar la diversidad, lo distinto, ha generado que muchas reformas educativas, modelos pedagógicos y contenidos curriculares, no hayan logrado ser coherentes con las exigencias de la sociedad y particularmente con las características de los grupos humanos para los cuales han sido concebidos.

El irrespeto a lo diferente produce en el ámbito educativo algunas consecuencias nocivas, primero, se presenta como un mecanismo de exclusión en el que apenas se incluye una muestra de la cultura y se atienden las necesidades de una mínima parte de la población; segundo, la falta de coherencia a la que antes se ha hecho referencia, lleva a la pérdida de identidad con el proyecto educativo que se propone; tercero, la propuesta oficialmente constituida, se aleja de la posibilidad de ser revisada y reconstruida histórica y culturalmente, puesto que se desperdician un conjunto de propiedades de la realidad humana y social mediante las que puede ser constantemente enriquecida; y cuarto, al querer dar cuenta de la realidad, vista ésta como totalidad, tan sólo a partir de algunos de sus elementos particulares, se cae en la falacia de accidente inverso[52] que imposibilita el conocimiento, la comprensión y la transformación del papel que le corresponde a la educación, a los educadores, a los alumnos y demás fuerzas, agentes e instituciones de la sociedad.

Llega a constituirse así, un sistema y una práctica educativa aparentemente democrática y aparentemente

[52] *Según Irving Copi, la falacia de accidente inverso se comete cuando aplicamos un principio que es verdadero en un caso particular como si lo fuera en general.* ***Introducción a la lógica.*** *Limusa, México, 1998, pág. 135.*

representativa del interés colectivo, sobre la base de criterios curriculares y pedagógicos uniformadores y extremadamente formales.

Gran parte de la experiencia escolar se lleva a cabo tomando como puntos de partida y de llegada, factores tales como contenidos, objetivos instruccionales, metodología de la enseñanza, etc; pero, lo que pocas veces se ha tomado en cuenta son las experiencias y las ideas de los alumnos. Esto significa, que en muchos casos el diseño de la práctica educativa se constituye a través de una forma de intolerancia establecida a priori. No se ha tenido contacto con el mundo del educando ni se le ha conocido aún, cuando ya se le ha excluido como sujeto inventivo y creador en el proceso de aprendizaje.

Se le ha callado sin haberle escuchado y se le ha moldeado sin que ellos se den cuenta de lo que está pasando. Esta manera antidemocrática de concebir la enseñanza y el aprendizaje sólo plantea "la opción" sin elecciones, es decir, plantea el encasillamiento de las ideas, intereses, preocupaciones y derechos en una propuesta impersonalmente convergente.

"No habría ejercicio ético-democrático, ni siquiera se podría hablar de respeto del educador por el pensamiento diferente del alumno, si la educación fuese neutra, es decir, si no hubiera ideologías, política, clases sociales. Apenas hablaríamos de equívocos, de errores, de inadecuaciones, de "obstáculos epistemológicos" en el proceso de conocimiento, que incluye enseñar y aprender." (Freire, 1997 a, pág. 43)

El carácter no neutro de la educación, constituye una de las razones por la que la tolerancia debe formar parte de la cotidianeidad escolar. Si no existieran ideologías y posiciones políticas dispares ¿qué sentido tuviera ser tolerante? La tolerancia, como se ha dicho, nace y renace en la diversidad; y, aquí mismo, nace y renace la educación. Así, pues, no siendo

unidimensionales, la educación y la tolerancia forman parte de la naturaleza de lo distinto, de lo humano.

3.3.- COMPROMISO

La posibilidad que los seres humanos tienen para intervenir en el mundo como sujetos integrados, creadores y críticos, hace que aparezca la actitud y el valor de comprometerse con algunas causas o con algunos ideales colectivos. Independientemente del lugar que se ocupe en la sociedad y de la función que se desempeñe en ella, los condicionamientos de la realidad provenientes de sus distintas fuerzas y agentes, les van permitiendo formar concepciones, creencias, niveles de participación, que implican el posicionamiento frente al mundo, frente a los demás y frente a ellos mismos.

Por otra parte, el acto de comprometerse no debe ser considerado como una reacción instintiva o espontaneísta, por el contrario, es un proceso de mediatización de la conciencia que surge de su reciprocidad e interdependencia con la realidad. En tal sentido, "si la posibilidad de reflexionar sobre sí, sobre su estar en el mundo asociada indisolublemente a su acción sobre el mundo, no existe en el ser, su estar en el mundo se reduce a un no poder trascender los límites que le son impuestos por el mismo mundo, de lo que resulta que este ser no es capaz de compromiso. Es un ser en el mundo, en su estar, a él adaptado y sin tener conciencia de él." (Freire, 1979, pág. 8)

El compromiso implica asumir la responsabilidad ante algo o ante alguien, esto, sólo se torna posible cuando en el ejercicio de la libertad, el sujeto elige entre diversas opciones con las cuales se compromete para volverlas suyas. Este nivel de libertad, entre tanto, debe estar acompañado de modos de reflexión que permitan hacer el recorrido desde el estadio emocional en el que primitivamente se puede gestar la inclinación o la identidad con las causas e ideales propuestos,

hasta el estadio de conciencia crítica y autocrítica sobre el que nos podemos situar para aprehender las características de la situación y decidir la forma en que orientamos nuestro compromiso.

El compromiso requiere de nuestra desadaptación a las condiciones frente a las que nos revelamos, a la realidad que buscamos transformar. Pero, además de esta tendencia negativa o de destrucción, el compromiso debe desarrollarse positiva o constructivamente, esto es, proponiendo una realidad y una historia distinta, justa y respetuosa para la humanidad.

Esto significa que el compromiso desarrollado para abolir un determinado esquema de dominación y que posteriormente busca instaurar otro similarmente funesto, opresivo e inhumano, resulta ser tan pobre y parcial como la indiferencia generalizada que nos mantiene ajenos del sufrimiento y la penuria en que viven los demás seres humanos.

La apropiación de la libertad, su contextualización e historicidad, abre, como antes se dijo, el camino al compromiso. Ya que, "obstaculizados en su actuar y en su reflexionar, los hombres se encuentran heridos en sí mismos, como seres del compromiso. Compromiso en el mundo, que debe ser humanizado para la humanización de los hombres, responsabilidad con éstos, con la historia. Este compromiso con la humanización del hombre, que implica una responsabilidad histórica, no puede realizarse a través de la palabrería...." (Freire,1979, pág.11)

El compromiso se da en la vida en comunión, no en el aislamiento en el que resultamos extraños respecto a los otros. Este aislamiento como condición abstracta de la existencia, no sólo ha dividido a los sujetos por su ideología, raza o clase social, sino también, por los grados académicos obtenidos y por el prestigio que entraña la profesión en una sociedad o momento histórico determinado. Así, ha resultado

fácil asumir nuestra individualidad configurándola a través de proyectos de vida que afanosamente nos empeñamos en alcanzar solitariamente. Sumergidos en la parcela de nuestra especialidad, creemos que este es el mundo total y la única forma de comprenderlo, y que todo lo que no cabe en ella no merece nuestra atención e interés.

En torno a esto, Freire expresa que "cuanto más me capacito como profesional, cuanto más sistematizo mis experiencias, cuanto más me sirvo del patrimonio cultural, que es patrimonio de todos y al que todos deben servir, más aumenta mi responsabilidad con los hombres.

No puedo por ello mismo, burocratizar mi compromiso de profesional, sirviendo, en una inversión dolosa de valores, más a los medios que al fin del hombre. No puedo dejarme seducir por las tentaciones míticas, entre ellas la de mi esclavitud a las técnicas, que siendo elaboradas por los hombres son sus siervas y no sus señoras." (1979, pág.13)

La responsabilidad del profesional encarna el compromiso con la humanidad. Lo que exige trascender las distintas esferas de las especialidades y encontrar el humanismo de las disciplinas, en la condición de vida que llevan los hombres en el mundo. Lo que hace humanas a las ciencias no es su objeto de estudio, metodología, criterios de verdad o su ubicación en una determinada clasificación ahistórica, como se ha acostumbrado pensar desde el paradigma positivista[53]. Lo que las hace humanas, es que son el producto de la inteligencia, creatividad, invención y crítica de los sujetos, independientemente de si el problema de análisis es la vida de un protozoo o la indigencia en que viven millones de personas en el mundo, si es una reacción química de una determinada sustancia o una revolución social. En este sentido, el cientificismo y el tecnocentrismo en muchos se

[53] *Respecto al empleo del paradigma positivista para la clasificación de las ciencias se sugiere la lectura de las obras* ***Curso de filosofía positiva*** *y* ***Discurso sobre el espíritu positivo*** *de Augusto Comte.*

escudan para proclamarse profesionales neutros, es decir, para no comprometerse, carece de validez ética y epistemológica, pero si es lo suficientemente fuerte como para mantener el estado de escisión y extrañamiento entre las personas.

"No es posible compromiso auténtico si al que se le piensa comprometido, la realidad se le presenta como si fuera algo dado, estático e inmutable. Si mira y percibe la realidad encasillada en compartimientos estancos. Si no la ve y no la capta como una totalidad, cuyas parcialidades se encuentran en permanente interacción. De ahí que su acción no pueda incidir sobre las parcialidades aisladas, pensando que así transforma la realidad, sino sobre la totalidad. Es transformando la totalidad que se transforman las partes y no al revés." (Freire, 1979, pág.15)

Desde su dimensión axiológica, el compromiso es un valor y un problema histórico, que se extiende y profundiza en las relaciones sociales, que se mueve en la contradicción y la armonía temporales. No puede existir una sola forma de comprometerse, ni la iglesia ni la familia o las organizaciones gremiales pueden fabricar su fórmula imperecedera. Comprometerse no es cuestión de ortodoxos, es cuestión de sujetos críticos que se responsabilizan por sus decisiones, que fundan su participación en el uso de la autonomía. Por ello, la dimensión ético-social del compromiso no se reduce a la cohesión o al aglutinamiento resultante de la agregación de individuos. Precisamente, porque no es un asunto formal, el compromiso debe tomar contenido en las condiciones reales y sus cambios. Esto exige de la comprensión del mundo y de la vida mediante el principio de totalidad concreta –mencionado en los capítulos anteriores- con el fin de obtener una visión que permita relacionar dialécticamente las propiedades de la subjetividad y la objetividad, así como las múltiples esferas mediante las que éstas se configuran.

El compromiso, como su estricta naturaleza lo revela,

consiste en que el sujeto está implicado por su libre elección, y este grado de implicación es más pleno y humano en la medida en que supera las fronteras academicistas, jurídicas, ideológicas y políticas, para arraigarse en la unidad fundamental de la vida y del pensamiento. No es fácil que exista una sociedad de hombres comprometidos, sobre todo cuando se viene arrastrando en el tiempo y el espacio, un conjunto de hábitos y concepciones que evitan la solidaridad y propician el bárbaro individualismo. Freire señala que "desgraciadamente, vemos cada vez más al hombre simple, oprimido, disminuido y acomodado, convertido en espectador, dirigido por el poder de los mitos creados para él por fuerzas sociales poderosas, y que volviéndose a él, lo destrozan y aniquilan. Esto es el hombre trágicamente asustado, que teme a la convivencia auténtica y que duda de sus posibilidades." (1985. págs. 34-35)

El hecho de acostumbrarnos a ser espectadores y no actores, de hacer de la pasividad y la indiferencia modos de vida que llevan a "no amenazar" para ganar la seguridad de "no ser amenazados", como para ilusionarnos con generar la convivencia perfecta, ha formado parte de la constitución de nuestro ser individualista. En tal situación, la extinta conciencia humana, difícilmente puede formar parte de la intersubjetividad crítica, pues es en su situación fragmentada donde experimenta comodidad y logra su legitimación.

La conciencia abstracta no puede asumir el compromiso, ni comprenderlo, compartirlo o mantenerlo. La conciencia, desligada de la realidad y de las otras conciencias en las que hay otras preocupaciones y proyectos, desfallece como ser colectivo y como intención transformadora. En su aislamiento y soledad, posee ilusiones mágicas y distorsionadas, posee un sentido perpetrado en "el yo extrañado de la situación vivida", autoengañándose, generalizando lo que no es válido para todos, ni como interés, ni como experiencia de vida ni como ideología.

La transformación de este estado inerte en que se encuentra la conciencia, es, en su historicidad, la realización de la ruptura y de la construcción, la ida a la realidad y el regreso de la realidad, es el hecho de afectar, afectarse y ser afectado.

En su análisis de la relación conciencia - educación, Paulo Freire distingue entre los distintos niveles de conciencia existentes en la naturaleza humana, que le hacen valorar el compromiso de distintas maneras. Según sus palabras, "la conciencia crítica es la representación de las cosas y los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales. La conciencia ingenua (por el contrario) se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada.

La conciencia mágica, por otro lado, no se considera "superior a los hechos" dominándolos desde afuera ni se "juzga libre para entenderlos como mejor le agrada". Simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. Es propio de esta conciencia el fatalismo que la lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre." (1985, págs.101-102)

Aunque el problema del compromiso no se reduce exclusivamente a una cuestión de conciencia pura, - y esto lo aclara Freire en distintos momentos de su discurso- sino que transborda hacia la complejidad de sus relaciones con la realidad, es muy importante analizar de qué manera los estadios en que se encuentra pueden conducirla o no, al riesgo que implica comprometerse frente a algo o frente a alguien.

La conciencia nunca está "lista" para comprometerse, lo que sí puede aceptarse es que existe en ella como condición deseable, la disposición para indagar sobre el carácter de las

circunstancias, haciendo un examen crítico que le permita acceder a la comprensión de sus manifestaciones. No es adecuado, pues, universalizar la posición de la conciencia respecto al compromiso, ni tampoco creer que ella ya posee todas las condiciones y/o propiedades para dominar la situación con certeza. Por ello, la conciencia nunca está lista, como se supone desde puntos de vista ingenuos. La conciencia se prepara para hacer del compromiso un quehacer que vale para la particularidad en la que se genera y a la que debe responder.

La educación puede avivar la conciencia de los sujetos, puede, además, favorecer las actitudes y valores orientados a la práctica del compromiso, pero no puede formular una manera única de comprometerse ni dar una imagen omnicomprensiva de la realidad humana y social con la que hay que comprometerse.

Las experiencias de aprendizaje pueden servir como oportunidades valiosas para que el docente y el educando hagan y rehagan el compromiso y lo orienten críticamente de acuerdo con la situación vivida. Esta forma de estar haciendo el compromiso viene a constituir, una especie de insurrección permanente frente a los determinismos que gobiernan a la conciencia mágica, que dicho sea de paso también hacen de la permanencia uno de sus principales modos de ser, pero ya no para impulsar las transformaciones sino para mantener a los hombres en la inmovilidad, en una sola forma de vivir y de pensar.

"El mito de la neutralidad en educación, que lleva a negar la naturaleza política del proceso educativo y a tomarlo como un quehacer puro, en que nos comprometemos al servicio de la humanidad entendida como una abstracción, es el punto de partida para comprender las diferencias fundamentales entre una práctica ingenua, una práctica "astuta" y otra crítica." (Freire, 1984, pág.109)

Señalar que la realidad y la existencia humana ya están determinadas, es una idea que sugiere que el sujeto debe mantenerse al margen de las circunstancias. Las concepciones inmovilistas son generadoras de la ideología de la pasividad, la indiferencia y el conformismo. En el caso de la práctica educativa, los determinismos y la consecuente ausencia de la praxis, se dan de múltiples maneras, así, es evidente que los paquetes instruccionales, las pruebas de evaluación excesivamente memoristas y mecánicas, la metodología didáctica centrada en el docente o en los libros de texto y la falta de participación democrática, se constituyen como puntos de apoyo al determinismo, así como en formas de vaciar el contenido de la realidad en propuestas curriculares uniformes y uniformadoras. De esta manera, se provoca la separación entre la educación y la realidad, por lo tanto, se anulan las razones para instaurar el compromiso. Desde luego, es parte de esta ideología, la concepción que considera a la vida escolar como un espacio neutro, ajeno al conflicto, con paredes blindadas respecto a la problemática social, política y económica, y al propio tiempo, incapaz de romper con la caparazón que la envuelve y que evita su ingerencia en los asuntos que preocupan e interesan a las personas integrantes de una sociedad históricamente determinada.

En gran medida, han sido los estilos de enseñanza y de aprendizaje los que han impedido que la escuela se convierta en una instancia comprometida con la sociedad. Si se examinan las relaciones entre contenidos escolares y realidad social, enseguida se advierte la existencia de una polaridad excluyente en la que una u otra dimensión aparecen como independientes entre sí, lo que conduce a enfoques y prácticas en las que se privilegia la validez de los contenidos en sí mismos, como parcelas autárquicas, surgiendo de ello, una escuela refleja y una realidad refleja, pero nunca su unidad y desarrollo conjunto.

Según Freire, " ni sólo la enseñanza de los contenidos en

sí, o casi en sí, como si el contexto escolar en que son tratados pudiese ser reducido a un espacio neutro donde los conflictos sociales no se manifiestan, ni tampoco solamente el ejercicio del "pensar acertado" desligado de la enseñanza de los contenidos." (1997 b, pág.35)

Los contenidos escolares no sólo deben hacer continua referencia a la descripción del contexto real en que se hallan los actores pedagógicos, sino que deben presentarse como mediaciones comprometidas con la comprensión, explicación y transformación de la realidad vivida. Lo que significa que los contenidos escolares, además de poseer toda una fundamentación epistemológica, también cuentan con profundas implicaciones éticas y políticas, que los hacen ser contenidos no-neutros, para tornarlos en contenidos implicados y en formas posibles de intervención en el mundo.

"Al negar la historia como juego de destinos seguros, como dato dado, al oponerse al futuro como algo inexorable, la historia como posibilidad, se reconoce la importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia y de la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la construcción del mundo. Reconoce el papel de la conciencia construyéndose en la praxis; de la inteligencia que se inventa y reinventa en el proceso y no como algo inmóvil en mí, separado casi de mi cuerpo." (Freire, 1997 a, pág. 108)

La historia como posibilidad implica al sujeto posible y a la sociedad posible, sin perder de vista a la historia, el sujeto y la sociedad que existen en acto. Es a partir de esta consideración, que en el análisis de la situación existencial de los seres humanos, aparecen distintas opciones para producir otras realidades y otras vidas. Aparece también, de esta manera, la posibilidad de comprometerse. En este sentido, el compromiso que se hace en cada momento con el propósito de transitar de la existencia que se está negando a la existencia que se pretende afirmar y realizar, se presenta

desprovista de las limitaciones que en la historia dada y determinista le impedían desarrollarse como atributo de los hombres que reflexionan sobre la realidad y se disponen a transformarla.

Siendo parte del contenido de la praxis, el compromiso se descubre en la conciencia y en su indisoluble articulación con la realidad. Por tanto, hay al lado de él y antes de él, libertad, responsabilidad, integración, creatividad y crítica. Hay cambio, pensamientos y sentimientos que renacen, y sobre todo, una estricta valoración de la persona y de sus posibilidades. Lo que significa, que a los hombres se les debe permitir ser, esto es, que se decidan a constituirse a sí mismos, como personas que se pueden comprometer para luego participar comprometidamente, sin caer en el paternalismo y sin invadir el compromiso de los demás.

Por eso Freire se pronuncia contra las posturas asistencialistas, por muy comprometidas que parezcan ser, ya que en el fondo, el asistencialismo puede convertirse en una estrategia política para disolver el compromiso o evitar su construcción. "Nos oponíamos a estas soluciones asistencialistas al mismo tiempo que no aceptábamos las demás, porque tienen una doble contradicción. En primer lugar, contradecían la vocación natural de la persona –ser sujeto y no objeto- y el asistencialismo hace de quien recibe la asistencia un objeto pasivo, sin posibilidad de participar en el proceso de su propia recuperación.... El asistencialismo, es una forma de acción que roba al hombre condiciones para el logro de una de las necesidades fundamentales de su alma, la responsabilidad." (Freire, 1985, págs. 50-51)

3.4.- LA NECESIDAD EXISTENCIAL DE DIALOGAR

Para Paulo Freire, "el existir es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre, del hombre con el mundo y del hombre con su creador. Es este

diálogo del hombre sobre el mundo y con el mundo mismo, sobre sus desafíos y problemas lo que lo hace histórico." (1985, pág.53)

De esto se puede inferir, que el diálogo posee una doble cualidad: ontológicamente, posibilita que el sujeto llegue a ser o a convertirse en alguien distinto, puesto que en su relación con el mundo y con los otros sujetos alcanza a estar recreando su existencia de manera permanente, esto implica, que a través del diálogo el sujeto abre el mundo cerrado en que antes se encontraba, para descubrir en él lo que cotidianamente pasaba insospechado. Pero, en el diálogo con el mundo el sujeto también abre su pensamiento, hace que éste se manifieste investigando y creando, es decir, su ser se abre no sólo para percibir los fenómenos y eventos de su entorno, sino además, para proponer el nuevo mundo. Por otra parte, el diálogo tiene la cualidad ética que se constituye en la interacción social, en el hecho mismo de que el diálogo auténtico implica la existencia de uno o más interlocutores válidos.

El espacio dialógico expandido en la relación horizontal que le es propia, como un momento superador de las prácticas autoritarias y paternalistas en las que los hombres alienan a los otros, y se autoalienan ellos mismos; se presenta esencialmente como algo multilateral y tolerante, como una forma de convertir las posibilidades en realizaciones, de practicar la libertad y objetivar la conciencia a través de las transformaciones y del propio perfeccionamiento de los sujetos.

El diálogo como palabra compartida, es una oportunidad para inventar otras formas de convivencia en las que el pensamiento se anida y desanida a través de la constante revisión crítica y autocrítica de las ideas, opiniones y formas de valorar la vida. Su flexibilidad permite al sujeto mantener posiciones reflexivas e intervenciones creativas, abandonar los dogmas y transitar del sujeto creyente al sujeto pensante.

"Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significado en cuanto tales.

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro...." (Freire,1980, pág. 101)

Siguiendo la intencionalidad de este planteamiento, se puede decir que la comunicación dialógica parte del reconocimiento de que la inteligencia de cada sujeto, además de plástica es creativa, además de receptora es productora; lo que indica que el acto de hablar y escuchar encierra la apropiación de la palabra ajena, su interpretación correcta, y sobre todo, la regeneración de la palabra en cada momento de la comunicación, lo que implica, crear siempre un pensamiento distinto. Sin embargo, el contenido del diálogo no consiste en un texto sin contexto, no es una relación donde sólo existen los individuos y sus ideas abstractamente, es, al mismo tiempo, la necesidad y la posibilidad de comprender el mundo desde diversas perspectivas, de tomar distancia y acercarse a él a través de múltiples caminos. En este sentido es que la multilateralidad del diálogo cobra vigencia, siendo espacio de entrada y de salida, siendo uno y múltiple a la vez. Por ello, el estado de pasividad al que se simplifica la existencia de algunas personas y la actitud de ingerencia y dominación que se presenta en otras, al momento de llevar a cabo el fenómeno comunicacional, conduce no sólo al desarrollo de una trama bajo la forma de monólogo sino a la reducción del valor de la persona como ser pensante, sumido en la inactividad y condenado a "tragar".

El proceso educativo basado en esquemas tradicionales de naturaleza antidialógica, fundados en la relación unilineal, donde es al docente a quien corresponde el uso de la palabra

como patrimonio exclusivo, y es a los alumnos a quienes corresponde callar para mostrar un modo de ser ideal, en el que la mansedumbre se interpreta como virtud, como agradecimiento a aquél que enseña y que da parte de su sabiduría a los que no saben. Es toda esta degeneración del proceso de comunicación en la escuela, lo que da lugar a la formación de lo que Freire denomina educación bancaria (1980, pág.74), en la que los actores educativos tienen fijados ciertos atributos inamovibles y socialmente aceptados, y que de manera comparativa pueden ser expuestos de la manera que sigue:

Educador	***Educando***
- Es siempre quien educa.	- Es siempre el educado.
- Es siempre quien sabe.	- Es siempre quien no sabe.
- Es el sujeto del proceso.	- Es el objeto pensado.
- Es quien habla.	- Es quien escucha.
- Es quien prescribe su opción.	- Es quien sigue la prescripción.
- Es quien disciplina.	- Es el disciplinado y la disciplinada
- Es quien escoge el contenido programático.	- Es quien se acomoda a él.

Dentro de los elementos característicos que se destacan en la relación docente – alumno descritos en el cuadro anterior se pueden mencionar: la relación vertical en la que el poder reside en el docente, la antidialogicidad, la relación sabio – ignorante y otras; no obstante, por la misma situación alienante en que se desarrolla el proceso educativo, el carácter que asume tal relación se presenta como normal y legítima. La cultura escolar tradicional y el papel que desde las estructuras de poder se le asigna a la escuela, están orientados

a consolidar este estilo de desarrollar la práctica educativa, en la que todos los actores pedagógicos involucrados sufren la alienación; razón por la cual, el alumno se sabe naturalmente ignorante y callado, reconociendo en sus maestros, las únicas fuentes de poder y sabiduría. Por su parte, los docentes reafirman su posición con igual o mayor grado de naturalidad, y sancionan de distintas maneras cualquier manifestación que conspire contra su estatus.

En consonancia con lo anterior, el ambiente de aula y las incipientes experiencias extracurriculares, se estructuran de tal forma que el diálogo aparece, bien como una quimera o bien como un riesgo que hay que evitar para mantener "arropada" la ignorancia e inmóviles los esquemas de poder.

"La autosuficiencia es incompatible con el diálogo.... En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación buscan ser más.

No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. La fe en los hombres es un dato a priori del diálogo. Por ello, existe aún antes de que éste se instaure. El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Esta, sin embargo, no es una fe ingenua." (Freire, 1980, pág. 104)

El establecimiento del diálogo como forma de convivencia, constituye una oportunidad de aprendizaje con que cuentan los hombres al llevar a cabo el proceso comunicacional. Desde este punto de vista, todo sujeto que se apresta a hacer del diálogo una forma de adquirir y de crear conocimiento en comunión con los demás, no puede entrar en él considerándose sabio o ignorante, ni sosteniendo que los asuntos a discutir ya están predeterminados. El poder heurístico[54] del diálogo le viene precisamente de que el mismo es efectuado por sujetos

[54] *Al hablarse del poder heurístico del diálogo, se quiere decir que a través de él se pueden hacer averiguaciones, así como mostrar la manera de buscar las propiedades de las cosas y las relaciones entre los objetos.*

pensantes y sujetos diferentes que reflexionan desde puntos de vista diferentes.

Siendo el diálogo un espacio de apertura, debe mantener, indiscutiblemente, múltiples desprendimientos de ideas y de experiencias sobre la situación real que permitan salir del encasillamiento y llegar a la diversidad como instancia de permanente recreación.

Sin embargo y tal como lo plantea Paulo Freire, cada persona debe tener fe en que las otras personas con quien dialoga también cuentan con el potencial para proponer ideas valiosas, ideas que pueden enriquecer su pensamiento y los aprendizajes que se han venido constituyendo en el transcurso de la vida. El educador debe tener fe en que los educandos pueden responsabilizarse por sus aprendizajes, que pueden enseñarles cosas que no saben y construir relaciones con la realidad que desde la práctica educativa alienante pasan desapercibidas.

"Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediador de sujetos cognoscentes – educador por un lado; educandos, por el otro – la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno al mismo objeto cognoscible." (Freire, 1980, pág. 85)

La constitución de la relación dialógica entre educandos y educadores, debe iniciar -de acuerdo con Freire- en la disolución de habitual visión jerárquica con que se ha venido efectuando el acto educativo. Es preciso, pues, desacomodar los papeles y las escalas establecidas para producir un ambiente de comunicación permeable, en la que tanto el maestro como el alumno puedan entrar en una relación de conocimiento con los distintos objetos de estudio, pero donde

ambos tengan la necesidad y la posibilidad de aprender y de transformar positivamente su pensamiento.

La educación problematizadora a diferencia de la educación bancaria, es dialógica y abierta al cambio, por lo que, es un tipo de educación con pretensiones de rescatar la cualidad que tienen los sujetos de pensar.

"No es posible, por tanto, comprender el pensamiento, fuera de su doble función: cognoscitiva y comunicativa.... La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados." (Freire, 1978, págs.75 y 77)

Hay que decir, que esta doble función no se da de manera separada, que hay entre ellas una coherencia y una dialéctica interna que propicia el enriquecimiento del sentido de la palabra en el proceso de comunicación, y que a la vez, recrea el sentido de la comunicación cada vez que interviene el pensamiento de los sujetos. Esto indica que no puede haber educación auténtica sin comunicación y sin que en ella se trate de alguna forma de conocimiento.

La palabra, como resultado del pensamiento, constituye una mediación subjetiva-objetiva en el proceso de comunicación y en el proceso de conocimiento, así como una forma de aprehender los significados y de replantearlos. Por ello, es necesario que cada sujeto que participa en el proceso educativo, sea capaz no sólo de captar los significados sino de ser él mismo, un productor de significados, en donde encuentra que lo que aprende tiene sentido.

Para Freire, "lo que se pretende con el diálogo, en cualquier hipótesis, es la problematización del proceso de conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genere y sobre el cual incide, para comprenderla, explicarla, transformarla." (1978, pág. 57)

A través del diálogo se deshace la armonía aproblemática en que se encuentra el conocimiento en la práctica educativa bancaria. El acto de armar la discusión sobre un tópico determinado, en el cual participan distintos sujetos convertidos en protagonistas, hace que el conocimiento adquiera una dinámica mediante la cual se le analiza desde distintos ángulos, se le asocia y se le compara, se le relaciona con la realidad y se valoran sus aplicaciones. En el diálogo, el conocimiento se ve desestabilizado con el objeto de generar inquisición y el progreso real en las ideas y concepciones mantenidas por los sujetos.

La problematización que sólo existe en la apertura del diálogo, propicia que los aprendizajes adquieran un sentido tal, que dentro de la educación dogmática resulta imposible descubrir y configurar. El diálogo es un principio fundamental para el aprendizaje, su carácter participativo provoca que tanto los educandos como los educadores aprendan a aprender[55] y a situarse para construir el aprendizaje.

En relación a esto, Paulo Freire plantea que "preocupado dentro de la práctica educativa informal por el autoritarismo de la escuela tradicional, pensé en la creación de una institución abierta, viva, curiosa, en la que el educador o la educadora, al enseñar, se estuviese exponiendo al aprender y en la que el educando aprendiese, en la práctica de aprender, que sólo aprende realmente quien produce la comprensión o la inteligencia de lo enseñado. Esto es, sólo aprende quien aprehende y formula la comprensión de lo enseñado. Por eso memorizar mecánicamente el perfil del concepto del objeto no revela ningún conocimiento." (1996, pág.138)

[55] *La competencia para aprender a aprender, se manifiesta cuando quien participa en el acto educativo logra poner en juego su autonomía y creatividad para aprender, lo que implica, no depender exclusivamente de la autoridad del maestro como tampoco de lo que dicen los autores en los libros de texto. El alumno aprende a aprender cuando es capaz de construir conocimiento.*

Como se ha mostrado, el autoritarismo y el mecanicismo ya sea que se conciban como actitudes o como prácticas, constituyen obstáculos para el desarrollo del diálogo. La linealidad que les sirve como sostén y como característica, es inadmisible en el contexto dialógico, ya que éste, además de flexibilidad, apertura y diversidad, requiere de la existencia de una multiplicidad de enfoques que dentro de la monocausalidad autoritaria y dogmática nunca logran producirse. Esto explica por qué dentro de la educación tradicional se hace énfasis en la memorización de los contenidos más que en su comprensión, ya que la memorización enfrasca a los actores educativos en una sola forma de ver los contenidos, en la repetición fiel o mecánica de lo que otras personas han pensado. El autoritarismo, presente en el fenómeno escolar de memorizar, tiene el propósito de conseguir la adherencia en los educandos, contrario a lo que ocurre en las prácticas educativas que hacen énfasis en la comprensión, donde el que aprende debe incursionar en múltiples dimensiones del pensamiento y de la vida, así como ejercer su libertad para aceptar o rechazar, para asumir o proponer determinados contenidos de estudio.

Por ello, en la relación pedagógica, la distancia entre memorización mecánica y diálogo tiende a ser irreconciliable; mientras que entre la comprensión y el diálogo no sólo existe unidad sino la complementariedad a través de la cual cada una logra ser más plena y rica, pero sin la intención de ser absoluta.

Asumiendo, Freire, el poder heurístico del diálogo, haciendo de él un principio fundante del conocimiento y de la convivencia humana, y siendo éstos, a la vez, factores esencialmente constitutivos del proceso educacional auténtico, busca dentro de su concepción y metodología de alfabetización, convertir tal quehacer en una vivencia, más que en un proceso secuencial y predecible, y para ello, pone de relieve la práctica del diálogo.

En sus **Cartas a Cristina** nos comenta que él "...basaba la práctica de la alfabetización de adultos en los siguientes puntos:

1) La alfabetización es un acto de conocimiento, un acto de creación, y no de memorización mecánica de letras y sílabas.

2) Los alfabetizados deben ser desafiados a asumir el papel de sujetos del proceso de aprendizaje de la escritura y la lectura.

3) El programa debe surgir de la investigación del universo del vocabulario de los alfabetizandos, que al mismo tiempo nos brinda el universo temático del área. Las primeras codificaciones a ser "leídas" – vale decir decodificadas- por los alfabetizandos ofrecen la posibilidad de una discusión sobre el concepto de cultura." (pág.146)

Si se analizan los aportes del diálogo en la consecución de estos presupuestos fundamentales, se logra apreciar que el mismo contribuye a superar la visión tradicional que se ha tenido sobre la alfabetización, según la cual, este proceso tan sólo se circunscribe a la ejercitación del "deletreo" por la vía de la repetición. La visión problematizadora de la pedagogía freireana, por el contrario, propone que la alfabetización al mismo tiempo que es una oportunidad para propiciar la creatividad, debe ser el producto de ésta; así, los alfabetizandos dejan de ser objetos pensados para convertirse en personas, en sujetos que se auto-responsabilizan en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, que como se ha expresado anteriormente, no sólo consiste en la discriminación gráfica sino, mayormente, en la lectura de la realidad y por esto, el uso del diálogo es imprescindible de principio a fin.

Otro aspecto esencial que se debe considerar en el quehacer que encarna la alfabetización, es la actividad de

consulta que debe realizarse con los miembros de las comunidades que van a participar en este proceso, y como es evidente, la consulta es una de las modalidades de diálogo a través de la cual es posible conocer la particularidad cultural y socioeconómica que les es inherente.

La selección y clasificación del conjunto de palabras generadoras a utilizarse en el trabajo de alfabetización, nace precisamente, de la realidad humana en que se encuentran los sujetos involucrados en el proceso. Son ellos los que suministran las palabras de acuerdo con su experiencia de vida, posibilitando que la alfabetización rebase los límites de los saberes educativos técnicos, por ejemplo, el que se relaciona con los métodos y técnicas de enseñanza, para constituir una cosmovisión que incluya la fase procedimental del aprendizaje de la lectura y la escritura, pero que no quede subsumido en ella. Esta cosmovisión, pues, expresa la voluntad y la conciencia colectiva, la reflexión, la crítica y la inmersión continua en la realidad. Es en este sentido, que es posible hablar de la lectura de la palabra y de la lectura de la realidad, así como es posible afirmar la existencia de la unidad de la subjetividad y la objetividad como contenido vivo del diálogo.

Visualizando esta problemática, Freire sostiene que "de las muchas características que tiene la teoría antidialógica de la acción, nos detendremos en una: la invasión cultural.

Toda invasión sugiere, obviamente, un sujeto que invade. Su espacio histórico-cultural, que le da su visión del mundo, es el espacio desde donde se parte, para penetrar otro espacio histórico-cultural, imponiendo a los individuos de éste, su sistema de valores." (1978, pág.44)

El diálogo bajo la forma de consulta, busca respetar las diferencias entre los seres humanos y entre sus circunstancias, evitando con ello, plantear propuestas de alfabetización que adulteren el verdadero sentido de la

realidad y de la existencia. A esto es a lo que se refiere Freire cuando habla del problema de la invasión cultural, que entre otras características, se presenta como la importación de patrones, ideas y valores pertenecientes a una realidad social de naturaleza distinta respecto a la realidad en que se pretende implantar.

En su crítica al modelo tradicional utilizado para la enseñanza de la lectura, Freire plantea que "la palabra, según el concepto naturalista de conciencia implícito en los abecedarios que hemos analizado, debe ser "depositada", en lugar de nacer del esfuerzo creativo de los alumnos. De acuerdo con este concepto, el hombre visto como ser pasivo, es el objeto del proceso de alfabetización y no su sujeto. Como objeto, su tarea es estudiar los denominados "textos de lectura", que en realidad son completamente alienados, teniendo muy poco o nada que ver con la realidad socio-cultural del alumno." (1975, pág.22)

La descontextualización de los textos de lectura, se ha convertido en uno de los factores que ha servido para extraer a los alumnos de la realidad en que viven. Ello provoca, que no haya identidad entre la palabra y la circunstancia, lo cual se explica porque la elaboración de los textos generalmente ha sido concebida como un procedimiento técnico en el que no se toma en cuenta la situación concreta. Por otra parte, no es el pensamiento del educando el que se propone favorecer, sino el pensamiento proveniente de la imagen autoritaria del especialista que, ubicado en su "territorialidad" cree que la misma puede extenderse indiscriminadamente a otras dimensiones donde "seguramente" puede encajar.

3.5.- REPENSAR LA ESPERANZA

La esperanza ha sido uno de los valores que ha alcanzado mayor presencia a lo largo de la existencia humana. Desde tiempos antiguos, los hombres le dieron a la esperanza un carácter vivencial, ya fuera con el ánimo de satisfacer

necesidades materiales, psicológicas, sociales, morales o incluso político-religiosas como para dilucidar el sentido de su destino.

Entre tanto, hay que recordar que dentro de la ética cristiana medieval, la esperanza constituye junto a la fe y la caridad, una de las tres virtudes supremas o teologales mediante las cuales se regulan las relaciones morales entre Dios y los seres humanos, siendo, por tanto, virtudes a escala divina. Desde luego, el contexto espiritual en que son concebidas y hasta cierto punto operacionalizadas, quizás no permitió que las mismas alcanzaran concreción en relación con las profundas contradicciones sociales existentes en el medioevo, puesto que se trata de una sociedad cerrada, estrictamente estamentada, donde las jerarquías mantienen el equilibrio y desechan cualquier posibilidad de apertura e igualdad social.

Al repensar la esperanza como valor humano[56], Paulo Freire busca darle un contenido socio-pedagógico e histórico-social propio. Para ello no se limita con desacralizar su tradicional significación, sino además, en tener una fe crítica en que los hombres poseen un conjunto de facultades a través de las cuales pueden fundar proyectos de vida atendiendo su naturaleza social, así como comprometerse libremente en su consecución.

---

[56] *En este apartado se repiensa la esperanza como valor y no como virtud, esto lleva a la necesidad de aclarar el significado de ambos términos partiendo de las definiciones planteadas por Nicolás Abbagnano en su* ***Diccionario de filosofía****: la virtud indica la capacidad o potencia propia del hombre, de naturaleza moral. Según Aristóteles, es el hábito que hace al hombre bueno y le permite hacer bien su propia tarea. El valor es lo preferible, lo deseable, el objeto de una espera normativa. Esto no implica que sea un mero ideal, sino la guía o la norma de las elecciones mismas y, en todo caso su criterio de juicio.*

Por otra parte, se atiende la observación de Hegel respecto a que en nuestros tiempos, la discusión del problema moral ha dejado de tener la forma de un discurso acerca de la virtud para asumir la de un discurso acerca de los valores y las normas por un lado, y las actitudes y los modos de vida por el otro.

La esperanza, afincada en la naturaleza humana, entre sus límites y posibilidades, permite que el sujeto crea en el sujeto, que valore en el otro su potencial transformador, su forma de inventar lo distinto. "La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, nada viable en la situación concreta de la opresión." (Freire, 1980, pág. 105)

La esperanza se mueve entre el ser y el deber ser del sujeto, pero sin reducirse a uno de estos estadios o dimensiones. Es importante partir de lo que el hombre es, de sus características personales, así como de las características de su entorno sociocultural. Cuando el sujeto se autoconcibe y se autocomprende, cuando es capaz de reflexionar sobre sus circunstancias y se reconoce limitado e inacabado, entonces, se propone alcanzar aquellas cualidades que no posee, superando la realidad privada de las condiciones que requiere para vivir su humanidad. De esta manera, su vida adquiere un sentido teleológico[57] que antes no tenía, aparecen los ideales, los sueños, las grandes utopías, aparece la búsqueda de la naturaleza ideal, pero ya no como idealidad abstracta y supramundana, sino como una idealidad encarnada en la realidad, una idealidad interminable, por la que los seres humanos transitan, construyendo la contradicción y el nuevo estadio que posteriormente será viejo, para dar paso a la perfectibilidad y para mantener vivas las esperanzas. De tal forma, que el deber ser antes constituido en meta, una vez logrado, deja de ser punto de llegada para convertirse en un nuevo punto de partida que también dejará de ser para renacer en la dinámica de la existencia humana.

[57] *El sentido teleológico se presenta cuando el ser humano se plantea finalidades o comprende su vida según determinadas finalidades.*

Una de las manifestaciones de la esperanza es la utopía[58]. Para Freire, "la utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote en la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaura en la misma medida en que la historia no se inmoviliza, no muere. Por el contrario, continua." (1998 a, pág. 87)

La utopía como forma de esperanza, niega y afirma; niega las condiciones subjetivas y objetivas que afectan la existencia humana, pero afirma esa otra circunstancia que proyecta que vendrá. Este nuevo momento al que antes se ha hecho referencia, también se presenta como relativo y por eso posibilita otro paso, otro avance, cada vez más enriquecido pero nunca finalizado.

El anuncio de esas otras circunstancias no es en modo alguno, la descripción fiel y absoluta de lo que se espera. Lo que se anuncia es el proceso en el que se inventan y ensayan las modalidades de las circunstancias, pero que en su dinámica, surgirán y perecerán, se transformarán para ser siempre abiertas e históricas.

"La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. Como programa la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo." (Freire, 1998 a, pág.8)

Como necesidad ontológica, la esperanza es desde el plano

[58] *La utopía como manifestación de la esperanza no tiene en esta caso un carácter secuencial o de relación causa - efecto. Es decir, no obedece a un criterio cronológico en el cual se le enmarca como un momento posterior a la esperanza, sino a un criterio lógico-dialéctico, en el cual ambas coexisten y se retroalimentan en su condicionalidad recíproca, de tal manera que , desde esta perspectiva, también es legítimo decir que la esperanza es una manifestación de la utopía.*

subjetivo, la expectativa por la formación de lo otro y desde el plano objetivo, la orientación hacia la formación de las condiciones reales. Ambos planos, como ya se ha insistido en las aseveraciones anteriores, forman la unidad existencial mediante la que el sujeto transforma la realidad y al mismo tiempo se ve transformado él mismo en su intervención.

Por ello, la desesperanza imposibilita, es decir, hace que no sea posible que el ser del hombre o el ser de la realidad adquieran otras maneras de existir. La desesperanza que no se limita a ser un estado psicológico – como a primera vista puede parecer -, se encuentra arraigada en las distintas prácticas humanas, condicionándolas y siendo condicionada por ellas.

Desde otra perspectiva de análisis, "pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión." (Freire, 1998 a, pág.8)

La esperanza carece de sentido fuera de la praxis, perece en el simple activismo y en el simple deseo. La refutación de la esperanza como fundamento del cambio sólo tiene validez, si la misma se encamisa en posiciones identificadas con el idealismo y el materialismo ingenuos. Pero, contextualizada en la praxis, en la unidad dialéctica de lo subjetivo y lo objetivo, la esperanza constituye una posición antropológica y un modo de ser por el cual la vida se abre y el sujeto participa en una realidad que fluye incesantemente.

El valor existencial de la esperanza se da apareada con la dimensionalidad ontológica y ética de la libertad. La esperanza también implica la situacionalidad del sujeto, su enclave en el medio histórico-social y su ímpetu creador.

Para Freire, "en cuanto necesidad ontológica la esperanza

necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera." (1998 a, pág.8) Hecha historia, la esperanza se mundaniza, y la forma que tiene para lograrlo es humanizando el mundo, concibiendo al hombre como proyecto pendiente, como ser inacabado, como agente que seduce a sus posibilidades.

"Una condición fundamental, en la discusión del papel del intelectual con relación a su sueño, es que su sueño sea realizable y su realización perseguida en las concretas condiciones en que se halla. Al final, un sueño no se realiza a partir de él, en sí, sino a partir de lo concreto en que se encuentra. Para esto, es preciso comprender el presente, no tan solo como presente de limitaciones, sino también de posibilidades. Es preciso, pues, comprender el sueño como posible y como que necesita ser viabilizado y no como algo previamente dado. La realidad histórico-social es un dado dándose y no un dado dado...." (Freire, 1986, pág.80)

Quien funda sueños verdaderos está inclinado a comprometerse con algo o con alguien, este alguien puede representar al colectivo de los hombres de nuestro tiempo, así como del tiempo que vendrá. Lo que implica, como cuestión insoslayable, adquirir la responsabilidad de reflexionar y de intervenir, trascendiendo la esfera del yo, de la cultura y la época nuestra, para plantar aquella otra manera de vivir la existencia.

Los sueños verdaderos mediante los que se conforma el rigor de la esperanza, no son vías de escape ni autosatisfacciones destemporalizadas que respondan a algún control ideológico, precisamente, soñamos y tenemos esperanzas porque nos descontrolamos y descontrolamos aquella realidad que nos aprisiona y aliena. Ahí se origina la anarquía del sueño, de la esperanza, de la utopía; al rebelarse contra la deshumanización, pero desarrollándose en la autoconciencia de las posibilidades, límites y responsabilidades.

CUARTO CAPÍTULO

EL ACTO EDUCATIVO COMO PROCESO GNOSEOLÓGICO

4.- EL ACTO EDUCATIVO COMO PROCESO GNOSEOLÓGICO

Las concepciones gnoseológicas de Paulo Freire, se encuentran entrecruzadas con sus reflexiones acerca de la existencia humana y su situación en el mundo, así como con las reflexiones axiológicas en las que se expresa la libertad para descubrir nuevos conocimientos, tolerar opiniones e ideas de los demás, y convertir el diálogo en una posibilidad permanente para discutir y revisar el conocimiento existente, o para recrearlo si fuera el caso. En consecuencia, la idea que el educador y filósofo brasileño mantiene sobre el conocimiento, se halla estructurada en su relación esencial con las esferas ontológica, política y axiológica, puesto que es así como el conocimiento adquiere sentido antropológico, como quehacer de hombres que participan en su constitución.

4.1.- EL VALOR DEL SENTIDO COMÚN

El éxito de la razón instrumental en el desarrollo del conocimiento humano y en sus aplicaciones posteriores, ha contribuido a fomentar la credulidad de que la ciencia es el único modelo válido para establecer formas descriptivas y explicativas sobre los distintos fenómenos de la realidad social y natural. Esto ha llevado a desvalorizar otros saberes que cultural e históricamente han cumplido papeles decisivos en la vida del hombre de todos los tiempos, y que han sido claves en la solución de problemas apremiantes con los cuales se han enfrentado en su paso por el mundo y en su finalidad de transformarlo.

Para Paulo Freire, "la sabiduría ingenua del sentido común, aunque desarmada de métodos rigurosos de aproximación al objeto, no por eso debe ser desconsiderada por nosotros. Su necesaria superación pasa por el respeto hacia ella y tiene en ella su punto de partida." (1998 b, pág. 136)

Las comunidades científicas no deben basarse en principios que conduzcan al desconocimiento del valor de los saberes no científicos. Al abordarse el conocimiento desde la perspectivas lógica e histórica, se puede comprender que la ciencia no es un resultado cultural suelto, por el contrario, guarda nexos muy profundos con la experiencia pasada y con las prácticas suscitadas en otros ámbitos distintos al suyo. Desde el punto de vista lógico, el sentido común esta conformado por un conjunto de representaciones a través de las cuales el sujeto le da un tratamiento práctico-utilitario a su relación con el mundo. Estas representaciones, caracterizadas por su inmediatez, constituyen principios para inquirir y elaborar planteamientos teóricos de naturaleza conceptual que han dado lugar al aparecimiento de la ciencia y la filosofía.

Aunque el interés de los hombres que utilizan el sentido común no sea brindar explicaciones teóricas a los distintos fenómenos del medio donde viven, esto no le resta importancia a su valor instrumental y a su forma de intervenir en la realidad, en la cual, no sólo hay conservación de prácticas que se heredan de una generación a otra, sino además, el riesgo de la creatividad y la participación.

Desde el punto de vista histórico, la relación existente entre el sentido común y el conocimiento científico, mantiene momentos de continuidad y discontinuidad producidos por las condiciones de la realidad, la inteligencia del ser humano y los desafíos que está llamada a resolver. De tal manera, que el perfeccionamiento de la ciencia y aun el aparecimiento y auge de la tecnología, no han logrado borrar la presencia del sentido común en la postmodernidad, más bien, éstas han pasado a formar parte del sentido común del hombre de nuestro tiempo.

"Uno de los riesgos que necesariamente correríamos al superar el nivel del mero conocimiento conjetural, mediante la metodización rigurosa de la curiosidad, es la tentación de

sobrevalorar la ciencia y menospreciar el sentido común. Es la tentación que se concretó en el cientificismo que, al postular como absolutos la fuerza y el papel de la ciencia, terminó por convertirse casi en magia. Es urgente, por eso mismo, desmixtificar y desmitificar la ciencia, es decir, ponerla en su debido lugar, y por lo tanto respetarla." (Freire, 1997 a, pág.14)

El cientificismo constituye una especie de ideología que mantiene a la ciencia en el fijismo y la estabilidad absoluta. El pensamiento positivista lleno de linealidad y de monocausalidad, concibió a la ciencia como el único modelo de ordenamiento de la sociedad y de la naturaleza. Hizo incluso, que los contextos fueran tratados de manera análoga, sin respetar sus diferencias, dando como resultado que la investigación científica, en lugar de convertirse en una fuente multidimensional del pensamiento, se presentara como un formato técnico, estrictamente procedimental.

Por otra parte, sustituyó al sujeto por el objeto, convirtiéndolo en simple dato; condujo la subjetividad al descrédito y convirtió la objetividad en objetivismo. De esta manera, toda forma de pensamiento que no calzara con su manera de comprender la ciencia fue descartado, pues fundaba su prestigio en el encierro de su propio paradigma y evitó toda forma de intercambio e interdependencia para proteger la "pureza científica" y la estabilidad de su objeto de estudio.

El cientificismo fue generando que los académicos tomarán como quehacer únicamente suyo, el estudio de la sociedad desde la exclusividad de su especialidad, muchas veces convertida en especialismo. Se creó, de esta manera, una elite de "pensadores" que producían las ideas para los demás miembros de la sociedad, etiquetados éstos, como ignorantes.

Freire se refiere a la necesidad de "comprender y respetar el sentido común de las masas populares para buscar y alcanzar junto a ellas una comprensión más rigurosa y más

exacta de la realidad. El punto de partida es, pues, el sentido común de los educandos y no el rigor del educador. Este es el camino necesario precisamente para alcanzar el rigor." (1988, pág.65)

El rescate del sentido común como saber creado en la cotidianeidad extraescolar, constituye un valioso soporte para la práctica educativa, pues es a partir de él como se obtiene una mejor comprensión de la cultura y de las manifestaciones sociales propias de las comunidades.

El sentido común se halla entretejido con otras expresiones de la diversidad cultural y por ello posee una enorme riqueza de propiedades que posibilitan el acceso a las condiciones de vida y de pensamiento de los sujetos, con lo cual se puede lograr el desarrollo de experiencias educativas que resulten significativas para los educandos y los maestros. Sin embargo, en las concepciones y prácticas curriculares se ha venido desgastando el contenido del sentido común, a tal grado que es la sistematización de los contenidos la que ocupa el lugar central y hegemónico para estructurar el proceso educativo.

"En el nivel de una posición crítica que no dicotomiza el saber del sentido común del otro saber, más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto de estudiar siempre implica el de leer aunque no se agote en éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente." (Freire, 1998 b, pág.30)

Desde el punto de vista gnoseológico, una de las maneras más adecuadas de llevar a cabo la experiencia de enseñanza-aprendizaje, consiste en partir de la unidad del conocimiento y no de su fragmentación acostumbrada. La unidad del conocimiento mantiene un movimiento de recreación constante que causa la demolición de las fronteras existentes entre las diversas disciplinas o campos de estudio. Esta

unidad a la que Freire llama síntesis, ofrece no sólo la oportunidad de despliegue y concentración del pensamiento en sí mismo, sino de que éste pase a formar parte de la realidad y que la realidad pase a formar parte de este pensamiento. En este tránsito recíproco, es posible leer la lectura del mundo, que es, en el fondo, una lectura antropológica llena de vivencias y sentidos.

4.2.- LA PREGUNTA

La pregunta ha constituido uno de los principios fundamentales en la formación de los saberes humanos. La pregunta se presenta así, como algo coesencial a la construcción del pensamiento. Cuando los hombres empiezan a experimentar asombro ante los distintos eventos que se dan en el entorno, o cuando aparece la curiosidad que lleva a comprenderlos y explicarlos, surge la necesidad de interrogar, de preguntar por qué y para qué. De esta manera, se deshace la armonía inicial que existía en la relación sujeto-objeto, y aparece en su lugar una relación contradictoria producida por el nivel de problematización que se instaura a través de la pregunta.

El desarrollo del pensamiento requiere, pues, del hábito, actitud o disposición de estar formulando interrogantes para descubrir o inventar nuevas maneras de encontrar la inteligibilidad de las cosas o para participar en la transformación de la realidad. A partir de ello, se puede afirmar que la pregunta es un principio natural que no requiere ser legitimado por los cánones o patrones de la comunidades académicas o científicas. Su existencia se mueve entre la necesidad y la libertad. En la necesidad porque como antes se expresó, es preciso ubicarse en el mundo, conociendo e interpretando sus manifestaciones; en la libertad, porque la pregunta no queda aprisionada por el reflejo o por el condicionamiento de los fenómenos y propiedades de los objetos, sino que, en su función inquisidora escapa de las reglas

y va más allá de lo fenoménico, de lo aparente, para convertirse en un elemento que posibilita la creatividad y la renovación.

"La existencia humana es, porque se hizo preguntando, la raíz de la transformación del mundo. Hay una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar.

Exactamente cuando una persona pierde la capacidad de asombrarse, se burocratiza.

La burocratización implica la adaptación y no la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y de la reinvención." (Freire,1986, pág.60)

Como el ser humano no está hecho o terminado, y tampoco lo está su realidad, sino que continuamente se están rehaciendo y en tal caso, incorporando para sí nuevas cualidades; el acto de preguntar que en el fondo es una forma de buscar, se presenta como el origen del aprendizaje. Sin embargo, la escuela tradicional consolidada en el conocimiento terminado, ahoga cualquier intento de interrogar porque el mismo abriría otros espacios insospechados y otras ideas desequilibrantes que derrumbarían el currículum oficialmente establecido y las prácticas educativas basadas en la autoridad del maestro. Resulta entonces, más seguro y más cómodo realizar la experiencia educacional en función de una pedagogía de la respuesta que de una pedagogía de la pregunta. Pero, ¿qué diferencias existen entre ellas? En la pedagogía de la respuesta, el conocimiento ya está dado, la educación se sustenta sobre la relación sabio-ignorante, para convertirse en buen alumno el sujeto debe repetir de memoria lo que el maestro deposita en él, no es necesario investigar porque para todo existe una respuesta preestablecida, los textos escolares presentan el conocimiento como algo válido para todos los individuos y todas las realidades; en consecuencia, la educación no es un proceso gnoseológico, no es un escenario para crear el conocimiento, discutirlo y criticarlo. En la

pedagogía de la pregunta, por el contrario, el conocimiento no está dado, tanto el maestro como el alumno son sujetos que aprenden, la pregunta es una manera de saber, de investigar, los textos escolares sólo son referencias bibliográficas que no logran agotar el contenido de la realidad; por lo tanto, desde la pedagogía de la pregunta, la educación es concebida como un proceso gnoseológico, donde se aprende a construir el conocimiento. Según Freire, "... cuando más se embrutece la capacidad inventora y creadora del educando, tanto más él es apenas disciplinado para recibir "respuestas" a preguntas que no fueron hechas.... Cuanto más se adapta el educando a tal procedimiento, tanto más irónicamente se piensa que ésta es una educación productiva." (1986, pág.63)

Al organizarse el currículum por módulos, asignaturas u otras modalidades escolares, lo usual es empezar seleccionando el conjunto de contenidos mínimos que los alumnos deben aprender. En esta selección, como es obvio, se incluyen unos contenidos y se excluyen otros para dar lugar a la elaboración de los programas de estudio que se van graduando de acuerdo con el nivel de escolaridad. El enorme riesgo que con ello se corre, aparece con la incertidumbre de que quizá los conocimientos incorporados no sean los que se deban enseñar o aprender porque existe la alta probabilidad de que los mismos no respondan a las expectativas y necesidades de la población; de tal manera, que tales contenidos sean portadores de información y de respuestas que a los alumnos no les interese saber, porque su contexto real y sus características humanas requieren de otro tipo de propuestas. Sin embargo, la forma más o menos autoritaria y más o menos inconsulta con que se establecen y desarrollan los diseños curriculares, generalmente tienen limitaciones por el exceso de certeza con que se implementan en la educación escolar. Este límite, que en el lenguaje freireano es de naturaleza burocrática, se ciñe a patrones curriculares predominantemente técnicos que no parten de la realidad de los educandos .

En la gnoseología de Freire, "...el centro del asunto no está en hacer con la pregunta ¿qué es preguntar? un juego intelectual, sino vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad, testimoniarla al estudiante, El problema que, en verdad, le aparece al profesor, en la práctica, es de "espantarse", al ir creando en los alumnos el hábito, como virtud, de preguntar." (Freire, 1986, pág. 56)

Cuando la curiosidad y la pregunta se convierten en vivencias, las mismas se presentan como condiciones que alcanzan influir sobre nuestro propio ser, así como sobre el ser de la realidad. Se trata, pues, de ir más allá del dominio especulativo, se trata de que la pregunta sea uno de los puntos generadores de nuevas formas de vivir en el mundo escolar y fuera de él. La pregunta no debe reducirse sólo al papel de medio para verificar los resultados probatorios que la escuela está llamada a lograr, es decir, el espíritu de la pregunta no debe terminar en el inmediatismo de una respuesta sustentada mecánicamente. Por el contrario, debe preguntarse y repreguntarse al estilo de la mayéutica desarrollada por Sócrates, pero, ya no para satisfacer lo que el maestro quiere que le contesten, sino para que éste sin temor y sin prejuicios, se disponga también a descubrir y a aprender de los alumnos o a aprender al lado de ellos.

Cuando la respuesta se remite apenas a satisfacer a quien pregunta o a coincidir con la respuesta previamente elaborada, el acto de interrogar se limita a un ligero movimiento cíclico – no circular – del pensamiento, donde sigue prevaleciendo el procedimiento lineal, no la diversidad y la contradicción dialéctica, por tanto, desde tal intencionalidad, la pregunta no se orienta a la investigación, a la creatividad y a la libertad; pues ya se sabe de antemano cuál es su punto de partida y cuál es su punto de llegada.

Al analizar la relación entre el acto de preguntar y el acto de producir nuevos conocimientos, Paulo Freire también ubica esta problemática en el contexto de la escolaridad

universitaria, según su punto de vista, "en el fondo, la universidad debe girar en torno de dos preocupaciones fundamentales de las que se derivan otras y que tienen que ver con el ciclo de conocimiento. Esta, por su lado, cuenta tan sólo con dos momentos que se relacionan permanentemente: uno es el momento que conocemos el conocimiento existente, ya conocido, y el otro es aquel en que producimos el conocimiento nuevo. Aun cuando insista en la imposibilidad de separar mecánicamente estos dos momentos, aunque enfatice en que son momentos de un mismo ciclo, me parece importante destacar que el momento en que conocemos el movimiento existente es preponderantemente el de la docencia, el de ensañar y aprender contenidos, y el otro, el de la producción del nuevo conocimiento, es preponderantemente el de la investigación.

En realidad, empero, toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia. No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad." (1998, pág. 184)

Las características de la vida universitaria y aun el propio significado de su concepto, requieren ser comprendidas en sus múltiples facetas. El conocimiento en general y el conocimiento escolar tratado y originado en la actividad educativa universitaria, responde a una dinámica en la que lo que ya se sabe, además de ser leído, interpretado y aplicado; debe ser un nuevo punto de arranque, un nuevo inicio, que desde el ejercicio indagatorio nunca estará terminado.

Una de las grandes limitaciones que se han presentado en el escenario de nuestras universidades, ha consistido en que no se ha logrado establecer todavía, el principio de interdependencia entre dos de las principales tareas que compete desarrollar a la universidad: la docencia y la investigación. Generalmente, la docencia se ha visto reducida al ambiente aúlico, como algo desconectado de la realidad,

como si se tratara de un lugar escondido que jamás se expone ante las manifestaciones del mundo y ante los fenómenos que se dan en la cotidianeidad. El profesional de la docencia, encargado por antonomasia de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha venido concibiendo su trabajo desde ángulos muy estrechos, en los que este quehacer se limita a abordar el pensamiento de autores reconocidos, citando la "celebridad" de sus ideas, acudiendo incesantemente al principio de autoridad para evitar el desacato intelectual de sus alumnos. No se ve, pues, el aula, como un lugar para producir conocimiento, como un microespacio cultural para generar algo nuevo, ni se le articula con el movimiento real de la sociedad y la naturaleza. Esto hace que no se pueda hacer investigación desde allí o que la investigación no pueda rebasar los límites del aula para renovar el aprendizaje y valorar las posibilidades y las limitaciones de la experiencia educativa.

Entre investigación y docencia ha venido existiendo, por consiguiente, una relación de exclusión en la que cada una se desarrolla sólo atendiendo sus propios principios. Sin embargo, y pese a lo anterior, la investigación y la docencia son dos ejes del ámbito educativo que se hallan interpenetrados, que son coesenciales, con relaciones indisolubles que posibilitan que la universidad se constituya como academia, como lugar para "soltar" la creatividad, para preguntar, para hacer el conocimiento.

4.3.- EL CONOCIMIENTO ESCOLAR: DE LA TRANSFERENCIA A SU CONSTRUCCIÓN

Como parte de su reflexión sobre el conocimiento, Paulo Freire incluye el estudio del concepto de extensión aplicado tradicionalmente al desarrollo de la educación popular. Desde su punto de vista, el empleo de este concepto resulta ser uno de los principales equívocos gnoseológicos en los que se ha caído por falta de una valoración crítica que permita

escudriñar su verdadero contenido. Para él, "la expresión "extensión educativa" sólo tiene sentido si se toma la educación como práctica de la "domesticación". Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la sede del saber hasta la sede de la ignorancia, para "salvar" con este saber, a los que habitan en ella." (1978, pág.25)

La constante recurrencia que se ha venido haciendo durante el desarrollo de este trabajo, á la facultad inventiva y creativa de los seres humanos, permite comprender las diferencias fundamentales que hay entre la educación como actividad de extensión y la educación como actividad de construcción del conocimiento. Sin lugar a dudas, la idea de extensión corresponde a una visión de la educación en la que hay depositantes y depositarios, y en la que no es posible convertir el conocimiento en un problema de discusión e investigación permanente.

Según Freire, " el conocimiento exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinvención. 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 "cómo" de su conocer, y los condicionamientos a los que está sometido su acto." (1978, pág. 28)

Por ello, el conocimiento considerado como transferencia, constituye una forma de deshumanizar la relación del sujeto con la realidad, lo mismo que el proceso educativo, ya que por esta vía se le impide que utilice sus atributos morales, intelectuales y volitivos para dar cuenta de su existencia y de sus circunstancias.

La transferencia y la extensión educativa, que en el fondo constituyen la misma idea pedagógica, al posesionarse de las experiencias de aprendizaje, hacen que en la misma

persista la dicotomía entre alguien que enseña y que ya no necesita aprender y alguien que siempre aprende y nunca enseña. La curiosidad, al manifestarse como un acto de libertad, rompe con tal polaridad e instaura un proceso en el que todos aprendemos y enseñamos; porque ella es algo que corresponde a la naturaleza del sujeto y no algo que le viene dado desde afuera.

La transferencia del conocimiento, por otra parte, carece de fundamentación histórica, por cuanto se realiza como si fuera independiente de los cambios y de la participación del sujeto en su constitución. Esta falta de historicidad, lo hace ser ilusoriamente acabado y al mismo tiempo, hace que se le quiera enfrascar y entender desde posiciones cerradas, hasta cierto punto maniqueas.[59]

Para Freire, la educación como situación gnoseológica, enfrenta el peligro de ser comprendida desde concepciones equivocadas, y en tal sentido sostiene que entre ellas existe "una que, partiendo de la negación de toda la realidad concreta y objetiva, afirma que la conciencia es la creadora exclusiva de la propia realidad concreta. Otra que, negando propiamente la presencia del hombre, como un ser de transformación del mundo, lo subordina, a la transformación de la realidad, que se daría sin su participación.

Se equivocan, tanto el idealismo, al afirmar que las ideas, separadas de la realidad, gobiernan el proceso histórico, como el objetivismo mecanicista que, transformando a los hombres en abstracciones, les niega la presencia decisiva en las transformaciones históricas." (1978, pág.86)

[59] *Según Nicolás Abbagnano, el maniqueísmo es una mezcla fantástica de elementos gnósticos, cristianos y orientales, basada en el dualismo de la religión de Zaratustra. Admite, en efecto, dos principios, uno el del bien o principio de la luz, el otro el del mal o principio de las tinieblas. Posteriormente, el término ha venido siendo empleado para hacer referencia a aquellas posiciones que tienden a simplificar la complejidad del mundo y de la vida, a través de dos polos irreconciliables, por ejemplo, idealismo versus materialismo, subjetivismo versus objetivismo, etc. En este trabajo se le emplea atendiendo esta última acepción.*

Retomando algunas de las ideas planteadas anteriormente, se puede decir que si se comprende el acto educativo como proceso gnoseológico, implica asumir que la praxis se constituye como uno de los criterios de verdad a través de los cuales se valida el conocimiento que se produce. Por lo tanto, posiciones monocausales como el idealismo y el objetivismo ingenuos, representan explicaciones distorsionadas en las que la conciencia o la realidad se ven reducidas la una a la otra, y en tal caso, se ahuyenta la contradicción y la unidad como principios dialécticos mediante los que se transforma el pensamiento. La praxis, por el contrario, al basarse en tales principios, permite construir el conocimiento de manera constante.

El idealismo y el objetivismo, por otra parte, creen encontrar en las relaciones jerárquicas, la manera más adecuada para entender el proceso de conocimiento y sus resultados. Por ello, sus luchas no se orientan a la producción de nuevos conocimientos y a su revisión permanente, su lucha, que es disputa ingenua, consiste en prestigiarse, el uno o el otro, como principio único mediante el cual surge y se legitima el conocimiento.

Un caso similar se presenta cuando se adultera la naturaleza de la especialidad para convertirla en especialismo, puesto que en ella se parte de un punto de vista en el que no se logra entender el conocimiento como totalidad concreta, sino como una multiplicidad de fragmentos o parcelas dispuestas difusamente, con sus respectivos objetos de estudio. "Al contrario de la especialidad, a la cual no nos oponemos, la especialización achica el área del conocimiento, de tal manera que los llamados especialistas generalmente se vuelven seres incapaces de pensar. Debido al hecho de haber perdido la visión de la totalidad, de la cual su "especialidad" es sólo una dimensión, no pueden siquiera pensar correctamente en el área de su especialización." (Freire, 1975, pág. 94)

Como un fenómeno característico de la modernidad y actualmente de la postmodernidad, la especialización se ha venido apoderando del quehacer académico y científico. Sus principales defensores y publicistas, han difundido la idea de que la mejor manera para conocer la realidad consiste en dividirla en tantas partes como sea posible. Estas partes resultantes, convertidas ya en retazos, se siguen dividiendo de acuerdo con el progreso del trabajo científico, hasta llegar a generar niveles máximos de especialización en los que el entendimiento humano queda atrapado, con la vista puesta en un solo punto, pero desconociendo sus relaciones necesarias con otros saberes y disciplinas. A esto se refiere José Ortega y Gasset cuando denomina a este nuevo tipo de hombre con el nombre de bárbaro especialista.[60]

Sin duda alguna, la estrategia analítica fundada por Descartes en la modernidad [61] es de vital importancia en la actividad de investigación de la realidad, sin embargo, cuando el sujeto no alcanza a elevar su inteligencia sobre la particularidad de las parcelas, y cree ingenuamente que su parcela basta para conocer y dominar la realidad, cuando convierte a su disciplina en "la focalización por excelencia", en el modelo único e incuestionable, además de intolerante se convierte en una persona que padece de "glaucoma intelectual", en alguien que difícilmente logra comprender la totalidad de la que surge y se desarrolla el pensamiento.

Desde el punto de vista curricular, ésta ha sido una de las causas que han dado lugar a la división de los planes de

[60] *En su obra* ***La rebelión de las Masas,*** *Ortega y Gasset analiza los peligros que se dan a raíz de los excesos de especialización, ya que el sujeto cree que su porciúncula o campo de especialización es suficiente para dar cuenta de la totalidad de la realidad, del pensamiento y de la existencia humana.*

[61] *Es oportuno recordar que en* ***El Discurso del Método,*** *Descartes plantea que una de las reglas del pensamiento es el análisis, el cual considera como un momento para el descubrimiento y la invención, como una reacción frente a los métodos silogísticos deductivos empleados en la ciencia y la filosofía medieval y que sólo servían para la demostración y la exposición.*

estudio en asignaturas mayores y asignaturas menores, y a la consecuente distribución de la carga horaria semanal atendiendo el grado de importancia que se le asignan a tales aprendizajes.

Pasando al análisis de otros aspectos inherentes al conocimiento escolar, Freire señala que "estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea. Es por eso también, por lo que enseñar no puede ser un simple proceso, como lo he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya se ha criticado." (1998 b, pág.36)

Contrario a lo que se piensa desde el especialismo, la comprensión del objeto se torna más rica en la medida en que se establecen vínculos gnoseológicos entre las disciplinas de estudio con el propósito de encontrar otras perspectivas de interpretación y otras fuentes de pensamiento en función de los contenidos y de la problemática particular de cada especialidad.

Este proceso de interdependencia debe considerar, inicialmente, los elementos comunes existentes pero sin que el entendimiento quede sometido a la tarea de estar buscando y construyendo analogías[62], pues, si bien estas poseen un gran valor descriptivo y demostrativo en la fundamentación teórica de la ciencia y de filosofía, también es preciso ir más allá de ellas para efectuar la creación del conocimiento a partir de niveles de problematización que "sacudan" las ideas y

[62] *La analogía es un tipo de razonamiento que se elabora sobre la base del conocimiento de que dos o más objetos son semejantes con respecto a una serie de rasgos y que uno (o más) de ellos posee, además algún otro rasgo, se afirma en la conclusión que el o los objetos restantes también poseen ese nuevo rasgo. Su naturaleza responde siempre al carácter probable de lo que se afirma.*

modelos existentes con el propósito de llegar a hallazgos, es decir, de dar paso a lo novedoso por la vía de la diversidad y la invención.

Sin embargo, los procesos de descubrimiento e invención del conocimiento no han logrado desarrollarse –entre otras razones- porque en la práctica educativa, además de que se ha mecanizado el aprendizaje, no se ha valorado los atributos que el ser humano tiene para producirlo. Freire sostiene que "debemos estar prevenidos para el hecho de que raramente un texto se entrega fácilmente a la curiosidad del lector. Por otro lado, no es cualquier curiosidad la que penetra o se adentra en la intimidad del texto para desnudar sus verdades, sus misterios, sus inseguridades, sino la curiosidad epistemológica.... Pero esa curiosidad fundamental aun no es suficiente. Es preciso que al servirnos de ella, que nos "aproxima" al texto para su examen, también nos demos o entreguemos a él. Para esto, es igualmente necesario que evitemos otros miedos que el cientificismo nos ha inculcado. Por ejemplo, el miedo de nuestros sentimientos, de nuestras emociones, de nuestros deseos, el miedo a que nos echen a perder nuestra cientificidad." (1998 b, pág. 47)

Ocurre entonces, que el tipo de relación que el sujeto establece con el texto, es una relación de exterioridad en la que aquel sólo "toca su contenido de pasada", como mero transeúnte para quien los textos son tratados esotéricos. Esoterismo del que paradójicamente se defienden memorizándolo, aunque sea provisionalmente, para después arrojarlo con premura y desesperación. Por otra parte, el texto se presenta muchas veces cargado de estrategias de domesticación con el fin de inhabilitar el pensamiento. Esto explica, por qué en lugar de dar paso a la pregunta y a la investigación, es decir a la curiosidad epistemológica, se establece una relación en la que el docente o el especialista conciben el conocimiento escolar de manera análoga a la relación que el mago mantiene con el secreto de sus

ceremonias o su relación confidencial con los seres sobrenaturales.

Entre tanto, se fortalece un conjunto de prejuicios, según los cuales, sólo piensa de manera rigurosamente científica quien se despoja de su subjetividad, quien no atiende su vida interior, para poder fundar el valor del conocimiento en lo que se experimenta y verifica fácticamente. De ahí que, al sujeto le sobreviene su muerte[63] como creador del conocimiento, para dejar que sea el objeto la fuente de la que emana el conocimiento verdadero. De lo que resulta, que la cientificidad se empobrece y en su lugar se constituye el cientificismo, que no es otra cosa que un peligro permanente al que el sujeto se expone en el proceso gnoseológico, sobre todo, cuando pretende conocer sin inquirir y sin pensar por cuenta propia.

Para Freire, "el sueño legítimo de todo autor consiste en ser leído, discutido, criticado, mejorado, reinventado por sus lectores....Desdichadamente, lo que se viene practicando en la mayoría de las escuelas es llevar a los alumnos a ser pasivos con el texto. Los ejercicios de interpretación de la lectura tienden a ser casi copia oral. El niño percibe tempranamente que su imaginación no juega: es casi prohibido, una especie de pecado. Por otro lado, su capacidad cognoscitiva es desafiada de manera distorsionada. El niño nunca es invitado, por un lado, a revivir imaginativamente la historia contada en el libro; y por el otro, a apropiarse poco a poco del significado del contenido del texto." (1998 b, pág.49)

En el significado que tradicionalmente se ha venido manejando en los centros escolares acerca de la lectura, se le ha concebido como una actividad desvinculada de los procesos

[63] *Algunas posiciones como la que se presenta en el estructuralismo de Foucault, señalan que el hombre es un objeto de ciencia, y en tal sentido no hay por qué espantarse de su final. Constituyendo el caso de un fallecimiento más vasto: la muerte del sujeto, entendido como origen y fundamento del saber, del lenguaje, de la libertad y de la historia.*

de comprensión e interpretación que el pensamiento está llamado a realizar como parte de su ingerencia en la invención del conocimiento. Ello ha provocado, que los alumnos no se atrevan a criticar el conocimiento que se les presenta ni a trasladarlo al contexto de la realidad con el propósito de que el mismo resulte significativo en su vida y en la de su comunidad. Para ellos, parece muy difícil enfrentar al texto, o "sacudirlo" para encontrar los significados correspondientes, pues, desde los primeros instantes en que llegan a la escuela, se les ubica en un plano de inferioridad frente a las ideas que se encuentran en los textos y en el pensamiento de sus maestros. Dicha inferioridad, va reproduciéndose y permaneciendo en cada momento de la escolaridad, a tal grado de que llega a creer que el proceso de lectura sólo tiene un significado legítimo: el que le da el autor del texto o el que le da el docente. De esta manera, no puede efectuarse la reinvención y la resignificación de lo que se lee, debido a que el pensamiento queda atrapado en una dimensión en la que el texto es algo trascendente[64] a él, según el cual, su significado, su sentido, yace en su propio contenido y no fuera de él.

Cuando Freire indaga acerca de lo que significa enseñar, se interroga e interroga a sus lectores: "... ¿qué es enseñar? ¿será que enseñar es transmitir conocimientos? Yo digo que no. Porque el conocimiento no se transmite; el conocimiento se hace, se rehace a través de la acción transformadora de lo real y a través de la comprensión crítica de la transformación

[64] *Es oportuno citar en este momento, la obra* ***De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*** *(1998) de Marcelo Caruso e Inés Dussel, en la cual, señalan que para Derrida el texto abarca una realidad más amplia y más compleja...el filósofo francés subraya su poder generador: todo texto supone una práctica textual, en la que se producen sentidos. El texto no está "ahí afuera", esperando que yo lo lea para inducirme a creer algo; el texto se construye en la práctica de la lectura que también es una práctica de escritura, porque cuando yo leo, de hecho estoy escribiendo otro texto. Pág.80.*

que se ha dado antes o que se puede dar mañana." (1988, pág.81)

Esta concepción gnoseológica lleva a replantear la orientación del acto educativo, así como a imprimirle un carácter distinto al modelo educativo desde el cual se comprende. Puesto que, la tarea de construir el conocimiento, implica trastocar las actitudes autoritarias y repetitivas mediante las que se venía llevando a cabo la enseñanza y el aprendizaje; asumir la libertad, la tolerancia y la investigación como valores fundamentales y partir de criterios epistemológicos en los que se considere el valor histórico del conocimiento y su continua referencia al contexto real.

En tal sentido, el acto educativo como proceso gnoseológico, es al mismo tiempo, un momento para reflexionar sobre la propia existencia. Por lo tanto, la actividad de conocer y de aprender se configuran en la unidad del pensamiento y la realidad, desde donde son construidos y deconstruidos; y en la que como procesos, mantienen coherencia, dinamismo, interdependencia y visión de totalidad.

Para Freire, "el papel del educador es proponer problemas sobre las situaciones existenciales codificadas, a fin de ayudar al alumno a lograr un punto de vista más crítico de su realidad. La responsabilidad del educador, tal como es concebida por esta filosofía es, por lo tanto, infinitamente mayor que la de su colega cuya función es transmitir información que los alumnos memorizan." (1975, pág. 39)

Esto indica que la experiencia educativa debe dar lugar a la cognición situada, a una forma de construir el conocimiento escolar sobre la base de las circunstancias, de las relaciones del hombre con el mundo y con los demás.

El docente en cuanto facilitador y orientador del proceso educativo, debe empezar por negarse a sí mismo, esto es, debe

evitar ser el centro del aprendizaje y fomentar condiciones pedagógicas para que los alumnos puedan desarrollar el espíritu de investigación y hacer de la pregunta una estrategia del pensamiento para examinar el conocimiento existente o para construir un conocimiento nuevo.

La transferencia, limitada por el autoritarismo y la domesticación nunca pueden ser formas de realizar el aprendizaje verdadero. Por el contrario, cuando el aprendizaje tiene como principio y como fin la construcción del conocimiento, la educación deviene a ser un quehacer antropológico, profundamente humanizado y en consecuencia, realizado histórica y culturalmente.

SOBRE EL AUTOR

CLAUDIO ROBERTO PERDOMO I. Nació en Colinas, Santa Bárbara. Es Máster en Currículum (UPNFM), Licenciado en Filosofía Summa Cum Laude (UNAH), Profesor de Educación Media en Administración Educativa (ESPFM). Cuenta con una Especialización en Gestión de la Calidad y el Cambio en la Educación Superior obtenida en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Universidad de El San Salvador, Universidad de Leipzig y Kassel (Alemania), y Universidad de Costa Rica, en el marco del Programa UNICAMBIO XXI.

Ha sido expositor en el III Congreso Latinoamericano de Humanidades celebrado en la Universidad Nacional de Heredia, Costa Rica (1997); en el Congreso de Pedagogía 2001 celebrado en La Habana, Cuba; en el Encuentro de Educadores Bilingües de California, celebrado en la Universidad de Loyola, Los Ángeles, CA, USA (2003). Ha representante a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en las reuniones del Proyecto DIES (Diálogo sobre la Innovación en la Educación Superior) celebradas en las ciudades de San José de Costa Rica (agosto, 2007), Leipzig y Bonn, Alemania (septiembre, 2007) , Ciudad de Panamá (febrero, 2008) y Ciudad de Guatemala (noviembre de 2008) .

También ha participado como Conferencista y capacitador invitado por la Red GUCAL (Grupo universitario para la calidad en América Latina) en el segundo taller nacional celebrado en Ciudad de Panamá en el marco del Proyecto para el Desarrollo de las Redes Académicas (DECARA 2007 – 2009) y dirigido a miembros Docentes y Directivos de la Universidad Nacional de Panamá, Universidad Politécnica de Panamá, Universidad Especializada de las Américas, Universidad Santa María La Antigua y Universidad de Chiriquí; auspiciado por el DAAD (Alemania) del 27 al 29 de agosto de 2008. Entre sus últimas participaciones a nivel centroamericano se pueden mencionar las conferencias y capacitaciones que ha dado sobre Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior, dirigido a Vicerrectores, Decanos, Directores y Docentes de distintas universidades de Centro América celebrado en la Universidad Don Bosco de El Salvador, del 6 – 10 de octubre de 2008 y sobre currículum universitario basado en competencias a Directivos y Docentes de la Universidad Nacional de Ingeniería de Managua, Nicaragua del 3 – 5 de diciembre de 2008 y del 4 – 15 de enero de 2009, ocasión en la cual compartió espacios de trabajo académico con el experto mundial en Currículum por Competencias Jaques Tardif

Claudio Perdomo, ha sido Asistente Técnico de Desarrollo Curricular, Auxiliar de Investigación, Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, Profesor de Postgrado en la UPNFM y Docente en la UNAH. Recibió los premios nacionales: José Cecilio del Valle en el Primer Concurso Interuniversitario Literario Nacional RAFAEL HELIODORO

VALLE (1991) y el Premio Literario BICENTENARIO DE FRANCISCO MORAZÁN (1992). Además ha recibido otras distinciones y reconocimiento por su excelencia académica y profesional.

Entre sus publicaciones están: Fundamentos de Filosofía (1994), Pensamiento Positivista Liberal de Ramón Rosa (1994), Pensamiento Liberal y Federalista de Francisco Morazán (1994), Filosofía de la Educación (1996), El Pensamiento de Rafael Heliodoro Valle (1997), Globalización y Humanismo, coautor, (1998), La Dimensión Antropológica del Pensamiento Pedagógico de Paulo Freire (2001), Fundamentos Epistemológicos para el Rediseño de Planes de Estudio (2002), Pensando la escuela de nuestro tiempo (2005) y Problemas y concepciones de la historia (antología de teoría de la historia) (2006). También ha publicado ensayos y artículos en revistas científicas y de proyección comunitaria; y ha presentado ponencias y conferencias en distintos escenarios nacionales.

BIBLIOGRAFÍA

A.- ESPECÍFICA:

FREIRE, Paulo

1975, **Acción cultural para la libertad**, Editorial Tierra Nueva, Buenos Aires, Argentina.

1978, **¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural**, Siglo Veintiuno Editores, México.

1979, **Educación y cambio**, Editorial Búsqueda, Buenos Aires, Argentina.

1980, **Pedagogía del oprimido**, Siglo Veintiuno Editores, México.

1984, **La importancia de leer y el proceso de liberación**, Siglo Veintiuno Editores, México.

1985, **La educación como práctica de la libertad**, Siglo Veintiuno Editores, México.

1986, **Hacia una pedagogía de la pregunta,** Editorial Aurora, Buenos Aires, Argentina.

1996, **Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo**, Siglo Veintiuno Editores, México.

1997 a, **Política y educación**, Siglo Veintiuno Editores, México.

1997 b, **La educación en la ciudad**, Siglo Veintiuno Editores, México.

1998 a, **Pedagogía de la esperanza**, Siglo Veintiuno Editores, México.

1998 b, **Cartas a quien pretende enseñar**, Siglo Veintiuno Editores, México.

TORRES, Rosa M. 1988, **Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire**, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, Argentina.

B.- GENERAL:

ABBAGNANO, Nicolás 1963, **Diccionario de Filosofía**, Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

ALTHUSSER, Louis 1974, **Para leer el capital**, Siglo Veintiuno Editores, México.

CARUSO, Marcelo y DUSSEL, Inés 1998, **De Sarmiento a Los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea**, Ediorial kapelusz, Buenos Aires, Argentina.

COLL, César 1997, **¿Qué es el constructivismo?**, Editorial Río de la Plata, Argentina.

COPI, Irving 1998, **Introducción a la lógica**, Editorial Limusa, México.

COMTE, Augusto	1984, **Curso de filosofía positiva**, Editorial Orbis, Barcelona.
DESCARTES, Renato	1984, **Discurso del método**, Editorial Espasa – Calpe, México.
FROMM, Erich	1974, **El miedo a la libertad**, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.
FUKUYAMA, Francis	1992, **El fin de la historia y el último hombre**, Editorial Planeta, Buenos Aires, Argentina.
GRAMSCI, Antonio	1975, **Los intelectuales y la organización de la cultura**, Editorial Juan Pablo, México.
	1979, **Introducción a la filosofía de la praxis**, Editorial Premia, Buenos Aires, Argentina.
HEGEL, Guillermo F.	1968, **La fenomenología del espíritu**, Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
HELLER, Agnes	1985, **Historia y vida cotidiana**, Editorial Grijalbo, México.
KANT, Emmanuel	1974, **Crítica de la razón práctica**, Editora Nacional, México.
KOSIK, Karel	1986, **Dialéctica de lo concreto**, Editorial Grijalbo, México.

KUHN, Thomas — 1992, **La estructura de las revoluciones científicas**, Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

MARCUSE, Herbert — 1971, **Para una teoría crítica de la sociedad**, Editorial Tiempo Nuevo, Caracas, Venezuela.

MARIAS, Julián — 1986, **Historia de la filosofía**, Alianza Editorial, México.

MARX, Carlos — 1968, **Manuscritos económico-filosóficos de 1844**, Editorial Grijalbo, México.

MELICH, Joan - Carles — 1996, **Antropología simbólica y acción educativa**, Editorial Paidós, Barcelona, España.

MOUNIER, Enmanuel — 1965, **El personalismo**, EUDEBA, Buenos Aires, Argentina.

NICOL, Eduardo — 1965, **Los principios de la ciencia**, Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

ORTEGA Y GASSET, José — 1983, **La rebelión de las masas**, Editorial Orbis, Barcelona, España.

PERDOMO, Claudio — 1998, **Filosofía de la educación**, Editorial UPNFM, Tegucigalpa, Honduras.

2000, "De la curiosidad como principio pedagógico", **Paradigma. Revista de Investigación Educativa**, Año No.9, No.10, Fondo Editorial UPNFM, Tegucigalpa, Honduras.

RICHARDS, Steward — 1987, **Filosofía y sociología de la ciencia**, Siglo Veintiuno Editores, México.

SARTRE, Jean Paul — 1997, **El existencialismo es un humanismo**, Editorial Guayacán, San José, Costa Rica.

VELILLA, Ricardo — 1984, **Saussure y Chomsky. Introducción a su lingüística**, Editorial Kapelusz, Madrid, España.

VYGOTSKY, L. S. — 1998, **Pensamiento y lenguaje**, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

INDICE

PRÓLOGO 3

PRIMER CAPÍTULO

1.- CONTEXTO INTELECTUAL DE LA CONCEPCIÓN ANTROPOLÓGICA DE PAULO FREIRE 8

1.1.- La filosofía hegeliana 9

1.2.- El pensamiento de Marx y sus seguidores 12

1.3.- El psicoanálisis de Fromm 29

1.4.- La filosofía existencialista 33

1.5.- El personalismo de Mounier 38

1.6.- El estructuralismo lingüístico 40

1.7.- La teoría constructivista del aprendizaje 44

1.8.- El pensamiento revolucionario latinoamericano 47

SEGUNDO CAPÍTULO

2.- EL SIGNIFICADO DE LA EXISTENCIA HUMANA 52

2.1.- Estar en el mundo, con el mundo y con los otros 52

2.2.- La creación de la historia y la cultura 63

2.3.- Del ser inacabado al ser perfectible 88

TERCER CAPÍTULO

3.- IMPLICACIONES AXIOLÓGICAS DEL ACTO EDUCATIVO 100

3.1.- Educación para la libertad 102

3.2.- ¿Existe la verdad absoluta y alguien que sea dueño de ella? 129

3.3.- Compromiso 136

3.4.- La necesidad existencial de dialogar 145

3.5.- Repensar la esperanza 156

CUARTO CAPÍTULO

4.- EL ACTO EDUCATIVO COMO PROCESO GNOSEOLÓGICO 164

4.1.- El valor del sentido común 164

4.2.- La pregunta 168

4.3.- El conocimiento escolar: de la transferencia a su construcción 173

SOBRE EL AUTOR 185

BIBLIOGRAFIA 187

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de enero del año 2009,
en los talleres de Ideas Litográficas

Consta su edición de
1,000 ejemplares.

La dimensión antropológica del pensamiento pedagógico de Paulo Freire

Claudio Roberto Perdomo

Edición **2009**