

**Paulo Freire:**  
praxis de la utopía y la esperanza

---

MC Miguel Ángel Aguayo López, **Rector** / Dr. Arturo Ramón Cedillo Nakay, **Secretario General** / Lic. Víctor Santacruz Bañuelos, **Coordinador General de Extensión Universitaria** / Licda. Guillermina Araiza Torres, **Directora General de Publicaciones**

---

**Paulo Freire:**  
praxis de la utopía y la esperanza

Juan Carlos Yáñez Velazco  
Coordinador



UNIVERSIDAD DE COLIMA

© Primera edición, 2007

Universidad de Colima  
Avenida Universidad 333  
C.P. 28040  
Colima, Colima, México

ISBN: 970-692-291-1

## Agradecimientos

Este libro fue posible por la generosa colaboración de los autores de los textos incluidos, la mayor parte preparados ex profeso, en un tiempo muy breve, para disponer de la edición durante el *Primer seminario internacional diálogos freireanos. Pensar la práctica para transformarla*, realizado en la Universidad de Colima los días 31 de mayo y 1 de junio de 2007, con el patrocinio de las Universidades Autónoma de la Ciudad de México, Pedagógica Nacional, Nacional Autónoma de México y la institución sede. Mención especial merecen Miguel Escobar Guerrero, artífice en la recopilación de las colaboraciones, y José Eustáquio Romão, responsable de la traducción de dos de los textos del portugués, el suyo y el de Verone Lane Rodrigues.

5

En la Universidad de Colima, Rubén Carrillo Ruiz colaboró en la revisión editorial para evitar errores imperdonables en la impresión; sus observaciones y sugerencias fueron vitales. El contenido de cada capítulo, así como las formas particulares de organizarlo y presentarlo fueron respetadas en su diversidad, excepto algunos criterios comunes que pudimos adoptar en las referencias bibliográficas.

El rector de la Universidad de Colima, Miguel Ángel Aguayo López, respaldó en forma irrestricta, estimuló la organización del Seminario y la publicación de este libro, cuyo costo corrió a cargo de la máxima casa de estudios colimense.

A quienes colaboraron, un profundo agradecimiento por su participación, que contribuye al deseo freireano de reinventar su pensamiento y nuestra praxis.

---



# Presentación

**Miguel Ángel Aguayo López**  
Rector de la Universidad de Colima

**P**ara la Universidad de Colima es un honor auspiciar el *Primer seminario internacional diálogos freireanos. Pensar la práctica para transformarla*, organizado con las Universidades Autónoma de la Ciudad de México, Pedagógica Nacional y Nacional Autónoma de México.

Muchas son las razones de nuestro beneplácito. Primera, la presencia en nuestra casa de estudios de distinguidos profesores, expertos en el pensamiento y la obra de uno de los más grandes educadores latinoamericanos y universales; segunda, la entusiasta respuesta de profesores y estudiantes colimenses y de otras latitudes a la convocatoria para ser parte, en los dos días del Seminario, de un encuentro de ideas y esperanza, inspirado en el educador brasileño. Una tercera razón es este libro, con el cual la Universidad de Colima ofrece un nuevo testimonio del respeto y admiración por Paulo Freire, quien a su vez había aceptado, hace poco más de una década, el doctorado honoris causa, único que le hubiera conferido alguna institución educativa mexicana, no obstante sus valiosas contribuciones a la pedagogía nacional.

En 2007, cuando nuestra institución celebra 45 años de autonomía, refrendamos la vocación universal, libre, plural y social de la Universidad de Colima. El aniversario es un marco idóneo para seguirla consolidando como un espacio abierto a todas las inteligencias y todas

las ideas, siempre comprometida con las más nobles causas sociales, como las que alentaron su fundación en 1940. Y Paulo Freire, inspirador de esa vocación, educador de hondo calado de los seres humanos silenciados en nuestros países, es uno de los más trascendentes hombres a quien rendimos un memorable tributo: aquel que nos permita refrendar la esperanza en la educación y la continuidad del sueño de una mejor humanidad para los que menos tienen y nos sucederán en la historia.



# El papel de los intelectuales en la universidad

**Paulo Freire**

*Miguel Escobar.* En esta parte centraremos el debate en el papel que juegan los intelectuales en el espacio universitario. Al organizar este seminario sobre educación y sociedad, pensamos que el tema de hoy nos permitiría sintetizar y profundizar en los planteamientos surgidos en los días anteriores, ya que al preguntarnos acerca de la función que –docentes, funcionarios y estudiantes– desarrollamos en la universidad, necesariamente tendremos que discutir puntos tan polémicos y trascendentes como la función política de los intelectuales en los espacios universitarios, la relación entre proyecto académico y política, la definición política de los académicos, las expresiones de poder en el seno universitario y la esencia de la casa de estudios que hoy nos alberga: el pluralismo ideológico.

El análisis de la vinculación dialéctica entre función intelectual y poder constituye uno de los pilares del pensamiento gramsciano. Para Gramsci, en todo trabajo físico, aun el más mecánico y humilde, existe un mínimo de actividad intelectual creadora, por lo que todos los hombres y las mujeres son intelectuales, pero no todos ejercen en la sociedad una función de intelectuales. Aunque las categorías especializadas en la función intelectual surgen en las relaciones con las clases sociales,

---

por su propia naturaleza puede haber una cierta autonomía de los intelectuales con la clase que los engendra.

De estos planteamientos gramscianos, que tienen una gran influencia en el pensamiento de Paulo Freire, podemos extraer algunos puntos como son la dimensión política que, implícita o explícitamente, conlleva la práctica intelectual, la determinación histórico-política de la práctica intelectual, que al desarrollarse en una sociedad concreta no puede ser analizada al margen de la sociedad en la que nace y a la que dialécticamente corresponde.

En este sentido, es esencial que tomemos en cuenta para nuestro debate la especificidad del contexto universitario, que inmerso en una sociedad concreta guarda una relativa autonomía respecto a ésta, lo que muchas veces se expresa en complejas contradicciones.

10 Entre éstas, podríamos señalar la dicotomía entre teoría y práctica en los espacios universitarios, la pretendida falta de definición política de los académicos (supuestamente debido a la “neutralidad” del conocimiento científico) que se contradice con el ejercicio de su función de poder en el salón de clases. La praxis freireana ha sido radical en la denuncia de estas falsas posiciones, en especial ha enfatizado el papel político que desempeñan los educadores en cualquier proceso formativo.

[...]

*Paulo Freire.* Existe una cierta especificidad de lo político en el ámbito académico, pero no es posible que exista una política académica que baile sobre la historia, sobre lo social, sobre lo político en general; por eso a mi juicio es inviable una universidad que esté más allá y más arriba del sistema social y político de la sociedad; toda política académica tiene fundamentalmente un punto de referencia con el sistema global. Para mí es absolutamente inviable que la Universidad de La Habana esté en Brasilia, como es absolutamente inviable que la Universidad de Brasilia esté en La Habana; con esto quiero decir que es impensable una política académica autónoma. Ahora, en segundo lugar, hay

---

políticas académicas que, a mi juicio, reflejan posiciones políticas, ideológicas, frente a la propia comprensión de la academia, frente a la comprensión de la ciencia; podrías tener, por ejemplo, una política académica, incluso muy seria, pero profundamente científicista; ¿qué quiero decir con esto?, me refiero a una comprensión mistificante y mística de la ciencia y a partir de ella podrías hacer toda una programación académica, pero podrías también tener una posición, o una política académica, de naturaleza “basista”,<sup>1</sup> con una política académica que planteara la conducción de la labor académica constantemente volcada hacia las bases populares de la sociedad.

[...]

### **La experiencia de riesgo, esencia de la creatividad**

*Paulo Freire.* Hay ciertos *impasses* que no sé cómo superar; por ejemplo, para mí es indudable que la expresión política académica lleva implícito el problema del poder. La cuestión del poder está en el seno de la reflexión, de la práctica, de la política académica. Se trata de un hábil poder interno que no existe por él mismo, ya que el poder interno, o sea las luchas de los conflictos internos en el seno de la academia son condicionadas por el poder externo mayor, por las opciones ideológicas, políticas, etc., por los sueños que alimentan la búsqueda del poder. Sin embargo, creo que para que una cierta política académica pudiese dar frutos, sería fundamental que esta política implicara una experiencia vital, física, orgánica de aquellos que participan en la experiencia. Una experiencia de riesgo, es decir, si hablamos de una academia que no se compromete porque no se entrega al riesgo de crear, no se puede esperar mucho, porque incluso no hay creatividad sin el riesgo de crear; la creación no es una cosa que se dé simplemente, yo diría que la creación no ocurre, no acontece; es decir, hay que correr riesgos para crear. In-

11

---

<sup>1</sup> *Basista* es un concepto creado por Freire referido a una desviación ideológica de izquierda, que pretende que exclusivamente las bases populares posean la verdad absoluta.

---

cluso yo afirmarí­a que no es posible existir sin riesgos. Por lo tanto, la creatividad es, para mí, una connotación fundamental de la existencia; la existencia es algo más que simplemente vivir, por eso la creación es arriesgada. Pero no hay riesgo cuando no hay la posibilidad de dominar el miedo, es decir, cómo es posible arriesgarse si uno no tiene condiciones para confrontar situaciones de miedo, tú no te arriesgas a enfrentar el miedo si no encuentras un mínimo de espacio de libertad; por lo tanto, sin libertad no hay academia. Si no tienes libertad, por ejemplo, para hacer tus investigaciones y para afirmar que son científicas, si sientes que hay muros absurdos frente a ti, que hay pelotones ideológicos frenándote, entonces ¿cómo puedes arriesgar?

12

La cuestión de la libertad es fundamental para la búsqueda, para el riesgo, sin esto creo que una política académica fenece. Sin embargo, no podemos caer en un idealismo ingenuo al pensar que es posible crear una “provincia de libertad” fuera de una sociedad concreta en la que las condiciones materiales de esa sociedad trabajen en contra de la afirmación de la libertad. En la medida en que la afirmación de la libertad puede, y casi siempre lo hace, dirigirse contra el poder arbitrario de clase que domina e impone su ideología a las mayorías, la afirmación de la libertad se enfrenta a serios problemas.

Así, de un lado sientes que tienes libertad en la universidad, pero por otro percibes que la libertad en la universidad no existe por ella misma, ya que esto sería admitir una imposibilidad completa, total. Esto es un *impasse*: primero afirmo una necesidad y después descubro que esta necesidad, que es la libertad, es difícil de realizar y todo esto, a mi juicio, gira en torno a la cuestión del poder. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que históricamente, por “n” razones, el espacio universitario es mucho mayor que el espacio político; por ejemplo, el de las escuelas de enseñanza primaria es mucho mayor también que el espacio de las escuelas secundarias; no podemos comparar el espacio de libertad que tiene cualquiera de nosotros en esta comunidad universitaria con otra universidad.

---

## **La ampliación de los espacios de libertad en la universidad**

Mi pregunta ahora sería la siguiente: ¿cómo pelear bien internamente?, ¿cómo conseguir hacer crecer la pelea interna en la universidad superando esa cuestión tan terrible, que nosotros conocemos tan bien, que es la intolerancia?, ¿cómo conseguir superar la intolerancia en lugar de disminuir el espacio de un poder que respete más la libertad; por el contrario, cómo aumentar las fuerzas para crear un poder diferente a partir del cual sea posible crear también una política académica diferente? Si no ganamos el poder interno en la universidad no podremos crear esta política y eso es obvio. Sabiendo que aun cuando no podamos inaugurar una política académica que contradiga frontalmente la política global y sirviéndonos incluso de la tradición histórica, según la cual el espacio académico es más santo que cualquier otro en el subsistema educacional, podríamos estudiar cómo es posible acrecentar, ampliar o empujar los espacios de libertad en el debate de las filas académicas; espacios en los cuales podamos al final arriesgar más intelectualmente.

13

Creo que esto es lo fundamental, ya que en la medida en la que pueda dar testimonio a los estudiantes con quienes trabajo, dándoles a conocer incluso este lenguaje que estoy usando ahora, podré discutir con ellos lo que piensan al respecto. Por ejemplo, en el momento que rechazo el lenguaje posesivo que hace posible referirme a los estudiantes como “mis”, igualmente a “mis” programas, a “mis” seminarios, a “mi” bibliografía. Si entonces no vuelvo a hablar jamás de “mis” sino que digo siempre los estudiantes con quienes trabajo y, en la medida en la que digo esto, intento ser coherente entre mi discurso y mi práctica, respetando la libertad de los estudiantes y la mía, tanto en el discurso como en la práctica, este proceso se va convirtiendo en sí mismo en un testimonio de la necesidad del espacio de libertad.

[...]

---

## **La tolerancia ideológica como virtud revolucionaria**

Si ustedes me permiten, me gustaría contarles que desde hace tiempo estoy insistiendo mucho en Brasil en estas cuestiones de la tolerancia. De modo general digo que, a mi juicio, la tolerancia es una virtud revolucionaria y no solamente ideológica. Esta virtud es creada. Cuando hice referencia a un cierto peligro del pluralismo ideológico no pensé que era pertinente decir que para mí la tolerancia es una cuerda floja, para mí es una cosa demasiado importante. Estoy convencido de que la intolerancia, como ausencia de virtud, tiene algunos sitios fundamentales en los que se genera, esto en el lenguaje metafórico, claro. Uno de estos sitios es la inseguridad: la inseguridad emocional, psicológica, política, ideológica, científica; este conjunto de inseguridades tiende a provocar el que yo asuma una posición sectaria, que significa precisamente levantar un muro de defensa en torno a mí, un muro con el cual defiendo mi verdad, que admito como la única verdad, la que tengo que imponer a los otros como salvación para ellos. Sin embargo, como no estoy muy seguro de mi verdad, no admito que nadie se acerque a mi verdad para preguntar acerca de ella, porque basta preguntar para que mi verdad se sienta afectada y aquí muestro mi inseguridad, muestro que no estoy muy seguro de ella.

14

El otro sitio en el cual la intolerancia se genera es en la falta de creencia en las otras personas, o sea que no creo en la posibilidad que tienen los otros de enfrentarse a la historia. Así, por ejemplo, no puedo permitir que “mis” alumnos –y ahora utilizo el “mis” de propósito– queden expuestos a un profesor burgués, que realice un análisis de la economía burguesa, argumentando que lo hará en contra del análisis marxista y, por ello, este profesor pondrá en riesgo la revolución que defiendo. Pero ¿qué diablos de revolución sería esa, si no puedo permitir que “mis” alumnos se expongan en un diálogo con profesores reaccionarios, aunque sea en el corredor o en un pasillo de la universidad? Y todo esto mostrando el temor de correr el riesgo de que los estudiantes se conviertan en reaccionarios.

---

## **Sin riesgos no hay revolución**

La tolerancia implica una seguridad en tu posición y, por ello, debe impedir que te transformes en guardián de los demás, en guardián de la libertad y de la moralidad de los otros. Por el contrario, la tolerancia reposa en la convicción que tienes de que sin riesgos no hay revolución, ¿qué diablos de dialéctica sería aquella que pretendiese anular a su contrario? Sería una dialéctica que paralizaría a la historia. Lo que la auténtica revolución pretende hacer y tiene que hacer es superar las contradicciones antagónicas a través de la transformación radical de las estructuras materiales de la sociedad en la que se generan tales contradicciones, pero no se trata de acabar con las contradicciones, porque sería acabar con la historia y no hay revolución que tenga tal poder.

Si estamos pensando en una sociedad que no ha hecho su revolución, no es posible que aceptemos este tipo de actitudes intolerantes que terminan por inhibir todo proceso. Esto ocurre también en mi país, no en mi caso, porque tengo ya 62 años y, al final de cuentas, me dije a mí mismo que es necesario tener menos miedo pero, si pensamos en los jóvenes, cuántos de ellos podrían inhibirse de participar en dichos procesos. Esto no debe ser. Para mí es fundamental que los estudiantes sepan que hay epistemologías distintas de la epistemología que uno defiende, pero, claro, ¿por qué debería ser yo quien tenga que hablar a los estudiantes acerca de las demás epistemologías?, ¿por qué mejor no lo hace uno que defiende su manera de comprender el mundo?, y, así, dejarlo que dé testimonio a los alumnos de lo que es él, de la forma diferente que tiene de pensar con respecto a lo que yo pienso. Pero, en este punto, tampoco me gustaría que alguien aquí pensara que estoy defendiendo una posición liberal; no, yo no soy un liberal, soy tolerante con posiciones diferentes a las mías.

## **La revolución nicaragüense: una revolución curiosa, inquieta, que sueña**

Se corren riesgos al hacer la defensa de la pluralidad. Existe el riesgo de que en las sociedades que han tenido una revolución, la tolerancia se asemeje más a la intolerancia que a la tolerancia. Quiero contarles lo que sentí en mi primera visita a Nicaragua. Hablando en público dije y me dije a mí mismo: la revolución nicaragüense es una niña, pero no es una niña por tener solamente dos meses de vida; es una niña porque es muy curiosa, porque es inquieta, porque pregunta, porque sueña, porque no tiene miedo de que se le pregunte, porque quiere caminar, porque quiere madurar: por favor hagan todo lo posible para que esta niña madure, pero que jamás se vuelva vieja, jamás, porque la vejez es el miedo de ser nuevo y el miedo de ser nuevo es el miedo a la libertad, es el miedo a la pregunta, es el miedo a la duda.

16 Miren, mis queridos amigos, una cosa que también aprendí en el exilio, tal vez la mejor cosa que aprendí, es que no podía seguir estando muy seguro de mi certeza. Y lo que pasó es que cuando empecé a no estar muy seguro de mi certidumbre, entonces empecé a estar más seguro, porque la única forma que uno tiene de estar seguro es no estar seguro y esto es dialéctico, no es formal aristotélico. Creo que esto es incluso lo que una revolución tendría que hacer, la revolución no debe tener miedo de su opuesto, tiene que confrontarlo permanentemente.

No quiero que me digan, mira Paulo, tú nunca has tenido una experiencia así en tu país, porque nunca ha habido una revolución en Brasil, pero, por ejemplo, estuve en septiembre pasado en Nicaragua y repetí esto cuando hablé allá y dije, miren, estoy muy contento porque encuentro a la revolución nicaragüense niña, todavía niña. Un ministro se me acercó y me dijo: Paulo, hace 4 años estuviste aquí, ahora que estás de regreso dime qué has encontrado de positivo. Le respondí con un testimonio que me parece fundamental: conversé con una mujer del pueblo en la calle, ella no sabía quién era yo y le pregunté ¿te gusta la revolución? y sin mirar de lado, sin volver la cabeza hacia atrás, gestos

---



que probablemente un mexicano haría antes de contestar, gestos que tienen hoy los estudiantes en los Estados Unidos, esto que estoy contando lo dije en público en la Universidad de Massachusetts en febrero. La mujer de Nicaragua simplemente me miró y me respondió no, a mí no me gusta la revolución; pregunté a los estudiantes de Massachusetts, ¿cuántos de ustedes me dirían que no les gusta el profesor Peter Parker si son alumnos de él, cuántos? Ustedes tendrían miedo de que él los reprobara; en cambio, esa mujer del pueblo no tuvo miedo y no me digan que lo dijo porque ella estaba loca, no, no estaba loca, ella estaba experimentando una atmósfera política que le permitía tener el derecho de ser libre.

Le dije al ministro que yo respondía a su pregunta con la respuesta que la mujer me dio, porque decir a un extranjero que no le gusta la revolución es la mejor manera que hay de decir que la revolución sirve, porque si no la mujer hubiera tenido miedo de decírmelo. Hechos como éste me permiten ver mejor la realidad y no solamente a través de los textos, a mí me interesa más, por ejemplo, lo que dijo esa mujer que escuchar el discurso del ministro de Educación, el discurso de esta mujer me habla mejor.

17

### **Los grandes temas históricos de finales de este siglo**

Para terminar me gustaría decir que si dejaran a Nicaragua en paz, y me temo que no lo harán, creo que Nicaragua sería como una Cuba en muchas dimensiones, es decir, hay que entender, analizar el testimonio que nos da Nicaragua. Nicaragua no sería lo que hoy es si no hubiera también una Cuba. Cuba para mí es una enorme e inmensa revolución y la revolución nicaragüense está aportando mucho a la revolución cubana, porque hasta antes de Nicaragua, Cuba, en el continente, sólo podía mirarse a ella misma, pero ahora Cuba puede mirar hacia otra revolución, que es diferente necesariamente; lo que muestra que la revolución no se copia, se hace; la revolución no es metafísica sino histórica. Creo que si dejaran a Nicaragua en paz, ésta sería una gran revolución.

---

Uno de los temas centrales del fin de este siglo, porque no temo decir que hay algunos temas históricos centrales en este fin de siglo que se plantean mucho más hacia la izquierda que a la derecha, como son, por ejemplo, el tema del poder, el tema de la reinención del poder y no de la simple toma del poder; el tema de la subjetividad, cuál es su papel, la subjetividad es un tema histórico muy antiguo, es un tema que acompaña a la historia del pensamiento humano hasta hoy, un tema al cual Marx dio una posición definitiva, un discurso definitivo, que a veces es distorsionado, al poner la posición de Marx no en la dimensión dialéctica para la comprensión de la subjetividad hacia la objetividad, sino como si fuese mecanicista. Este es un tema que está ligado al problema de la libertad, problema fundamental que se plantea políticamente en las experiencias socialistas. No creo en la incompatibilidad entre socialismo y libertad, hay compatibilidad entre una cosa y otra.

[...]

18

Quiero agradecer esta invitación que me hizo la UNAM y que me dio la oportunidad de compartir con ustedes estos momentos tan ricos. Para mí verdaderamente ésta ha sido una experiencia extraordinaria, que me gustó mucho. He participado en seminarios de este estilo en países muy diversos (Alemania, Suiza, Inglaterra, Brasil, etc.), pero puedo asegurarles que éste que hemos compartido todos nosotros a lo largo de estos 3 días está entre los 5 más interesantes, por el nivel de las discusiones, por la calidad de los participantes y por la riqueza de los temas. Me voy muy contento de haber vivido con ustedes, mis amigos, esta experiencia.

*Miguel Escobar.* En nombre de la Dirección General de Planeación y de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, quiero dar las gracias a Paulo Freire por su presencia en esta casa de estudios. Paulo Freire, como peregrino de lo obvio, es un testimonio de la pedagogía revolucionaria y su praxis es una invitación constante a crear y recrear nuevos espacios de libertad.

---

# Cultura y liberación

**Paulo Freire**

**Y**o comenzaría citando aquí a un hombre que no tuve la alegría de conocer personalmente, pero por quien tengo una profunda admiración: Amílcar Cabral, camarada también de ustedes, del camarada presidente, de la camarada Alda...

Amílcar Cabral decía en sus textos que la lucha de liberación es un hecho cultural y un factor de cultura. Evidentemente cuando Cabral planteaba el problema de la cultura lo hacía analizando las primeras expresiones de un pueblo dominado, explotado, prohibido de ser; y así, cuando discutía las primeras señales de un proceso de liberación, buscaba expresar una cierta valoración de su cultura nacional.

Cuando Amílcar analizaba el factor cultural, al cual llamó resistencia cultural, no estaba tomando a la cultura como algo que pudiese ser en sí y por sí un factor fundamental del proceso de liberación.

Amílcar sabía muy bien que las manifestaciones culturales de cualquier sociedad expresan los niveles en que se encuentran las fuerzas productivas de la sociedad y que, al mismo tiempo, en función de la orientación que éstas reciben, conforman un cierto modo de producción, desde el cual se dan las relaciones sociales.

No es posible desconocer esta base material en el análisis de la cultura, pues eso sería caer en una posición puramente idealista, que no explicaría el fenómeno cultural. La cultura está fundada, enraizada, asentada en la base material de la sociedad: en cómo se produce.

---

La expresión cultural nos remite a las bases materiales y al modo de producción que una sociedad tiene en determinado momento. Por ello no se puede negar la existencia de la cultura, a no ser que se tenga una visión reaccionaria de la cultura y, por lo tanto, elitista y falsamente académica. Negar la cultura de un pueblo sería confundir la libertad de los pueblos con su cultura. Esto podría llevar a la afirmación de que los pueblos que no tienen libertad no son cultos, y eso sería muy grave.

Por ello, hablar de liberación y cultura implica hablar de dominación y cultura. No puedo reconocer la relación entre cultura y liberación si no reconozco la relación que hay entre cultura y dominación. Si no hubiese cultura y dominación no habría por qué hablar de cultura y liberación.

La relación entre cultura y dominación se da en todo tipo de relación imperialista; aquellas relaciones en que las fuerzas imperialistas de la sociedad dominante, usurpando el derecho que tienen los nacionales de organizar sus fuerzas productivas, se apropian de éstas y las organizan según sus intereses. De ahí que lo más fácil para los imperialistas sea comenzar por negar la historia del pueblo oprimido, dominado, negándole así su cultura.

Para ello, el que domina utiliza una premisa: negar -con sus gestos, con sus palabras, con su práctica, con su presencia- la historia del colonizado. Es necesario negar la historia del colonizado y, con ello, negar la cultura del colonizado para invadir al colonizado con su historia y su cultura. No hay colonizador que no haya hecho esto, pues la invasión cultural es el instrumento fundamental, necesario, indispensable para alcanzar la dominación económica.

Este fenómeno ocurre también en toda sociedad en donde se da la opresión de una clase sobre otra, en donde la clase dominante decreta, como único valor, su cultura, su lenguaje, su gusto de clase, su gusto en el comer, vestir, pasearse, dormir, oír música, como gusto nacional.

De ahí que la pedagogía del colonizador no pueda ser una pedagogía para la liberación del colonizado. Sería una ingenuidad -casi ange-

---

lical– que el colonizado pidiese al colonizador que haga una pedagogía para él.

Aquí la educación colonial no podría tener otro objetivo que la desafricanización del africano. Esta educación desafricante, selectiva, busca asimilar a los africanos a su sistema, para lograr lo que Fanon llamó “negro de alma blanca”. Ésta es la herencia que dejaron los colonialistas.

Por esta razón, es muy difícil encontrar las partes positivas de ese tipo de educación. Tal vez eso se pueda hacer cuando el intelectual africano –independizándose junto con su pueblo– niegue y supere la educación colonial. No hay otra salida. El único aspecto positivo de este tipo de educación se da cuando ésta puede ser negada, para crear así otro tipo de educación que responda a las necesidades de la nueva sociedad que se está gestando en el proceso de transición.

Este problema es uno de los principales –a nivel educativo– que los nacionales de São Tomé e Príncipe enfrentan, es decir: el problema de la cultura, de la educación –de la educación de la cultura–, el problema de la conciencia formada en un proceso alienante, durante la época colonial. De ahí la necesidad de un proceso de descolonización de las mentes, de las mentalidades, como decía Amílcar Cabral; un proceso que permita la superación dialéctica de la presencia mítica del colonizador inyectada todavía en cada uno de los nacionales. El colonizador ya no existe como tal, pero subsiste en cada uno de ustedes. La descolonización de la mente implica la expulsión de esta sombra.

Pero el problema fundamental es que esta sombra no se expulsa por decreto, por medio de conferencias o seminarios. Esta sombra se expulsa mediante la creación de una nueva práctica social, fundada en la reorganización de las fuerzas productivas, que se desencadenan por medio de la liberación del pueblo, para poder permitir la aparición de un nuevo modo de producción y la concreción de las nuevas relaciones sociales.

---

Al lado de este proceso –acompañándolo, ya que no es mecánico sino dialéctico– está el trabajo, a nivel ideológico y político, con el fin de ayudar a las transformaciones infraestructurales. O sea, que es necesario acelerar la transformación del proceso de producción, acompañándolo con un trabajo ideológico, en el cual la educación tendrá, entonces, su papel fundamental: la expulsión de la sombra.

Pero, ¿cómo salir de la herencia colonial y cómo crear un nuevo sistema educativo, si sabemos que la educación es una dimensión de la práctica social y que ésta es como un río en el que una de las afluentes es la lucha por la producción, otra la lucha de clases y una más la actividad científica creadora (que existe en una sociedad determinada, en función de cómo estas fuerzas productivas se organizan)? ¿Cómo reformular radicalmente la educación colonial sin haber hecho todavía la reestructuración radical de la infraestructura del país?

22

Un mecanicista diría: esto se hace mecánicamente; se elabora un decreto y ya está. En este sentido un mecanicista sería igual a un idealista, el cual diría que bastaría con tener clara la conciencia para, al día siguiente, reformar las estructuras del país.

Entonces es necesario actuar aquí con una paciencia impaciente. A este respecto lo que hizo Amílcar Cabral me ha marcado profundamente. Él fue un hombre dialéctico, vivió y actuó de esa manera. Siempre estaba preocupado por analizar las contradicciones que debía enfrentar. Vivió siempre entre las tensiones dialécticas de los contrarios. Jamás, por ejemplo, hizo la ruptura entre paciencia e impaciencia. Jamás la hizo porque, de hacerlo, solamente la haría en dos formas: 1) en favor de la paciencia y minimizando la impaciencia. Aquí caemos en la pasividad, en los brazos que se cruzan en espera de algo que caiga del cielo, en la adaptación, en esa frase brasileña que es muy expresiva al respecto: “deja como está para saber cómo queda”; este tipo de paciencia no construye nada; y 2) la otra ruptura es aquella en favor de la impaciencia, en donde la paciencia se pierde y entonces se cae en el voluntarismo revolucionarista y no revolucionario. Estos revolucionarios de café -que

---

pretenden hacer la revolución por decreto-, este tipo de impaciencia, tampoco construye. Sólo experimentándonos en la tensión paciencia-impaciencia y viviendo una impaciente paciencia, construimos una sociedad. Y es exactamente en el juego de esta paciencia-impaciencia que se instala la esperanza, pero aquella esperanza en la cual espero luchando para hacer, porque ya estoy haciendo. Mi esperanza es una espera de quien está haciendo, y no una espera de quien solamente espera. La espera de quien hace es la única espera que da esperanza, que empuja para construir. Y ésta es una espera de quien conoce las dificultades.

En un bar de Tanzania conversaba con un profesor amigo mío, quien, entre otras cosas, me decía: “Paulo, si hace unos años hubiera insistido en entrar aquí contigo me hubiera costado la prisión, y tú habrías recibido una fuerte llamada de atención por ello”.

Reconstruir una sociedad es algo realmente difícil. Es volver a las fuentes para poder crear una sociedad justa, que supere la explotación de unos seres humanos por otros, la explotación de una clase social por otra.

En Tanzania alcancé a ver todavía (después del triunfo de la revolución) algunos carteles cerca de las playas en los que se decía: “Sólo para europeos”. O sea que los nacionales tenían prohibido bañarse en las aguas de su mar. Había otros carteles en calles y bares en los que se leía: “Perros y africanos prohibidos”.

Por eso estoy aquí en São Tomé, con el mínimo que puedo ofrecer; esto justifica mi presencia en razón de mi aprendizaje permanente. Y al estar aquí, vengo a sostener una conversación con ustedes –no académica, porque yo no soy amigo de ese tipo de acciones-, tal vez no muy sistematizada, pero con el fin de hacer algunas referencias al problema de la lucha de la liberación y de la cultura, al problema de alienación, la desalienación, colonización de las mentes y descolonización de las mentes.





# Las cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y de la tolerancia

Miguel Escobar Guerrero

25

**Dar voz a quienes no la tienen, primera etapa freireana de 1962 a 1970. La construcción de la *Pedagogía del oprimido* (1970); además de *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *¿Extensión o comunicación?* (1971).**

Cuando a mis manos llegaron los primeros escritos de Paulo Freire, los días y las noches en mi natal Santa Fe de Bogotá, Colombia, cubrían más nostalgias que alegrías en ese mi andar por el mundo en busca del sentido de mi vida, de un sendero para encontrar aliento al paso triste de un no saber para qué caminar el mundo. A finales de la década de los 60 e inicios de la década de los 70, la violencia de la eliminación fraticida<sup>1</sup>, alentada desde una conducta filicida hecha poder económico, po-

---

<sup>1</sup> El origen de la justicia social tiene sus raíces en el deseo de eliminar al hermano y se puede resumir así: cuando el herman@ que está se da cuenta de la llegada del otr@

---

lítico y militar, quería adueñarse de mis noches, pero las estrellas me murmuraban el despertar de un erotismo que se negaba a permanecer llorando entre las sombras. Las campanas de las iglesias, en un país entregado al “Sagrado Corazón de Jesús”, como lo es el colombiano, parecían seguir el ritmo de la muerte, pero los pétalos de las flores se negaban a servir tan sólo de homenaje para despedir la vida. En esas noches de angustia me debatía constantemente entre la muerte y la vida, entregándome a versos como aquellos de José Asunción Silva en su *Nocturno*:

Una noche,  
Una noche toda llena de perfumes, de murmullos /  
y de música de alas,  
[...]

Esta noche  
Solo, el alma  
Llena de infinitas amarguras y agonías de tu muerte,  
Separado de ti misma, por la sombra, por el tiempo y la /  
distancia,

26

---

hermano siente deseos de eliminarlo y sólo la mediación de los padres mostrando que existe suficiente cariño para l@s dos, lo lleva a aceptar compartir el cariño de los padres pero siempre que esta acción sea recíproca. Sin embargo, se renuncia al acto de eliminar pero no al deseo de hacerlo. De ahí que fácilmente se puede desencadenar este deseo como lo podemos apreciar en el racismo, en las guerras, la pelea entre pandillas, la xenofobia, el modelo de globalización que por su carácter excluyente es fraticida. Otros conceptos como filicidio, parricidio, mediación, fueron construidos durante mis estudios de psicoanálisis aplicado a lo social. Su aplicación puede consultarse en: Miguel Escobar. “El educador frente al filicidio del poder” en *Diálogos*, Año IV, Vol. 19-20, diciembre 1999, pp. 85-92. Miguel Escobar e Hilda Varela. “Epílogo” en *Globalización y utopía*. México, FFL-UNAM, 2001. (Prólogo de Paulo Freire). Miguel Escobar. *Eros en el aula*. *Diálogos con YMAR*, Valencia, Ediciones La burbuja, 2005. Miguel Escobar. “Percepción y lectura de la realidad” en *Diálogos*, Año IX, Vol. 2/2003, Nos. 34-35, pp. 121-138.

---

Por el infinito negro,  
Donde nuestra voz no alcanza,  
Solo y mudo  
Por la senda caminaba,  
Y se oían los ladridos de los perros a la luna,  
A la luna pálida  
Y el chirrido  
de las ranas...  
[...]  
¡Oh las sombras que se buscan y se juntan/  
en las noches de negruras y de lágrimas...!

Alguna de esas noches tristes, el humanismo de Paulo Freire comenzó a ser parte de mí mismo, me apasionaba seguir su prosa revolucionaria llena de vida, la forma como desnudaba la muerte impuesta por el opresor, la fuerza de sus letras para desvelar al sistema capitalista de explotación que, abandonando al ser humano en el hambre y en la miseria, lo desprecia como un ser sin historia y sin cultura para violentar e impedir su proceso de humanización; así fui entendiendo el porqué Paulo<sup>2</sup> dedicó su pedagogía “a los desarraigados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan”; una dedicatoria en la que sintetizó su compromiso de trabajar *con* ellos, *desde* su práctica, nunca *para* ellos, subrayando que no se trataba de una dádiva caritativa; su dedicatoria era un desafío, una invitación y un compromiso con procesos de *concientización* a favor de la humanización para despertar a la palabra de su silencio, conectarla con la acción transformadora, romper el “miedo a la libertad” y abatir la sombra introyectada del opresor.

Si nada queda de estas páginas –escribió Paulo<sup>3</sup> al final de la *Pedagogía del oprimido*– esperamos que por lo menos algo

---

<sup>2</sup> Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 1983.

<sup>3</sup> *Ib.*, p. 220.

---

permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar.

No fue fácil zafarme del velo de la muerte, muchas fantasías conscientes e inconscientes acompañaban cotidianamente mi andar por el mundo, esas fantasías que obligan a clavar la mirada en la nada del mundo externo, cayendo en la angustia de un lenguaje emocional que hace que las fantasías inconscientes se apoderen del ser humano y, a veces, sólo existan los duelos no superados (dejar la niñez, la adolescencia, la partida de un ser querido –que se muere o nos abandona– aceptar la tercera edad, los deseos parricidas, filicidas, fraticidas, suicidas). Las imágenes de la muerte cotidiana presentadas en la televisión, periódicos y revistas, me llevaban a jugar con asociaciones de terror que, al mismo tiempo, me conectaban a experiencias violentas del poder familiar, político, eclesial, escolar, militar.

28

Quienes instauran el terror, escribió Paulo<sup>4</sup>, no son los débiles, no son aquellos que a él se encuentran sometidos sino los violentos, quienes con su poder, crean la situación concreta en la que se generan ‘los abandonados de la vida’, los desarraigados del mundo [...] Quienes instauran la negación de los hombres no son aquellos que fueron despojados de su humanidad sino aquellos que se la negaron, negando también la suya.

*La pedagogía del oprimido* es un canto al amor, un desafío al deseo de romper las cadenas de la opresión, una creencia hecha lucha en la capacidad del ser humano para anteponer la biofilia (Eros) a la necrofilia (Tánatos) y emprender el camino de su liberación, asumiendo el compromiso de su humanización, sabiendo que nadie se libera solo, nos liberamos en comunión mediatizados por el mundo de nuestra historia y de nuestra cultura.

---

<sup>4</sup> *Ib.*, p. 49.

---

El pensamiento freireano poco a poco fue alentando mi vida emocional, todavía lloraba inconscientemente los duelos de abandono no superados, especialmente la pérdida de mi madre. Las letras de Paulo consolaban, entonces, un corazón que se negaba a romper la atadura de un erotismo cobijado por el manto oscuro de la noche.

Qué noches tan profundamente oscuras  
Y en qué silencio mi corazón gime  
Esa ausencia bendecida de ternura.

Estos fueron mis primeros versos, los que desde el fondo de mí mismo clamaban por ganarle la partida al silencio del abandono, ese que en nuestra indefensión es silencio de muerte. Pero esos versos se pudieron enganchar a las letras de Freire<sup>5</sup>, encontrando en él la forma de traspasar las sombras del humanismo perdido.

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.

29

Fui haciendo míos los primeros libros de Freire, *Pedagogía del oprimido*, *La educación como práctica de la libertad* y *¿Extensión o comunicación?*, los que hacen parte de lo que denomino su primera etapa. Esos libros, leídos desde mi propia realidad, me permitieron encontrar respuestas al sentido de mi existencia y, en la docencia, una forma hermosa de comprometerme con la humanización. Fui haciendo mío el desafío lanzado por Paulo para aprender a leer el mundo, para conocer mejor la violencia impuesta por l@s opresores y opresoras y, así, poder romper la "cultura del silencio", soñando con Freire que en el ser humano existen más cosas dignas de admiración que de desprecio.

---

<sup>5</sup> *Ib.*, pp. 32-33.

---

Ya cuando estaba en la mitad de mis estudios universitarios los libros de Paulo me permitieron tomar distancia de mi práctica educativa para estudiarla mejor, comprendiendo su denuncia de la *educación bancaria*: el carácter fundamentalmente *narrativo, discursivo y disertador* con el que profesores y profesoras ejercen su trabajo docente arrullando autoritariamente a “sus” estudiantes con la palabra, contribuyendo, de esta forma, no sólo a la alienación del pensamiento sino al mantenimiento del autoritarismo, rompiendo cualquier posibilidad de diálogo como sello de un verdadero proceso educativo. La crítica a la educación bancaria y el desafío para crear una educación liberadora estimuló mi capacidad de asombro y de curiosidad, lo que me permitió iluminar de otra forma mi práctica y encontrar un compromiso con mi vida, con l@s otr@s, con el mundo.

30

En ese contexto freireano seguí los movimientos estudiantiles surgidos de aquel mayo del 68 francés. Movimiento que sembró de muertos el camino de la lucha estudiantil aquí en México, manifestaciones de Tánatos que me llenaron de rabia, dolor y miedo entendiendo, posteriormente, que se trataba de una acción emanada de la pulsión filicida<sup>6</sup> hecha poder para escarmentar a la sociedad con la intención de inmovilizar luchas sociales –como sucedió con la huelga estudiantil de 1999-2000 encabezada en la UNAM por el CGH<sup>7</sup>; como sucedió recientemente con la muerte, la violación y la violencia impuesta en contra de l@s pobladores de San Salvador Atenco<sup>8</sup>; como sucedió con el pueblo de

---

<sup>6</sup> Son variadas las manifestaciones filicidas: las guerras las hacen los viejos para matar a los jóvenes, la educación punitiva, el abandono, el maltrato físico a los hijos, el castigo, la prohibición instintiva, la amenaza, las mortificaciones, la crueldad, los ataques físicos o verbales, la insensibilidad ante el sufrimiento y la muerte física del hijo. En la actualidad el acto filicida se esconde en la estimulación de la eliminación fratricida.

<sup>7</sup> Miguel Escobar G. “El educador frente...”, *op. cit.*

<sup>8</sup> Miguel Escobar G., “La fábula del león del viejo Antonio y San Salvador Atenco” (inédito).

---

Oaxaca; como ya había sucedido con otras tantas muertes como en las masacres<sup>9</sup> de Aguas Blancas, El Charco, Acteal<sup>10</sup> y El Bosque.

La sombra del opresor se introyecta con la violencia filicida, ataca el inconsciente y silencia la palabra como acción transformadora. La sombra del opresor se convierte en deseo de muerte y la deshumanización se entrelaza con deseos de eliminación parricida<sup>11</sup>, fratricida y suicida. Pero también esa sombra trabaja en la vida emocional del ser humano expresándose como sentimiento de culpa. Freire en su último libro<sup>12</sup> señalaba la necesidad de un psicoanálisis social con el que se pudiera analizar la culpa indebida, aquella que siente el oprimido y lo engancha a las garras de sus opresores, condicionándolo para introyectar la violencia ejercida sobre él, impidiéndole defenderse.<sup>13</sup>

A pesar de la forma como fue silenciada la lucha estudiantil en distintos países de América latina, en Chile la sociedad llevó al poder a Salvador Allende, pero nuevamente y con más fuerza el poder filicida de la violencia opresora impuso a uno de los hombres más sanguinarios de

---

<sup>9</sup> Herman Bellinghausen. "Zedillo, el genocida invisible" en *La Jornada*, 2 de abril de 2007, p. 12a.

<sup>10</sup> Miguel Escobar. "La masacre de Acteal. La globalización y el imperio de la pulsión de muerte (Segunda carta a don Durito)" en Miguel Escobar G. e Hilda Varela. *Op.cit.*, pp. 114-132.

<sup>11</sup> El acto parricida esconde, generalmente, la acción filicida primera de los padres. En el complejo de Edipo, se analiza el acto parricida e incestuoso de Edipo pero se olvida que fueron los padres de Edipo quienes al escuchar el oráculo y darse cuenta de los deseos de poder de su hijo, lo mandaron matar. Para Freud, el sentimiento de culpa tiene aquí sus raíces.

<sup>12</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI Editores, 1997, p. 81.

<sup>13</sup> El sentimiento de culpa, trabajado por Freud en *El malestar en la cultura*, es un concepto esencial para entender, en la vida emocional, la relación entre la conciencia moral que instalada en el superyo impide al ser humano dejar libremente la expresión y consolidación de sus deseos filicidas, parricidas o fratricidas emanados del inconsciente. La culpa indebida a la que se refiere Freire, probablemente, tiene que ver con un mal manejo de un sentimiento de culpa que hace que la víctima acepte su condición de víctima como castigo a su deseo parricida, consecuencia muchas veces de la agresión filicida de que es objeto.

---

la historia de la humanidad, Augusto Pinochet, quien logró sembrar el terror en todo el continente sudamericano para intentar desalentar cualquier lucha por la liberación de los oprimidos. Paulo Freire, quien había sido torturado y desterrado de su patria en 1964, llegó a Chile donde escribió su *Pedagogía del oprimido*, además de acompañar el proceso de *concientización* del pueblo chileno. En 1969 Freire dejó Santiago de Chile, siguió su peregrinar por el mundo, llegando primero a la Universidad de Harvard en Estados Unidos por diez meses, para posteriormente radicarse en Ginebra, Suiza, de 1970 a 1980.

**El conocimiento como lucha, segunda etapa freireana de 1973 a 1980. Su experiencia revolucionaria, de Gramsci a Cabral. *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes para una experiencia en proceso (1977).***

32

Tuve la fortuna de conocer a Paulo Freire cuando llegué a Ginebra, Suiza, en el año de 1974; desde mis primeros contactos con él descubrí en su mirada una luz especial, sus ojos no sólo le servían para ver sino para iluminar el mundo conociéndolo mejor; en sus ojos sentía la fuerza de su palabra, primero abierta a escuchar y luego entregada para compartir sus conocimientos, sin más límites que los marcados por su agenda de múltiples compromisos. Paulo era un educador dialógico, tolerante, cada vez menos seguro de sus *certezas*; por el contrario, crítico de ellas y respetuoso siempre con quien llegaba buscando su palabra; era un educador comprometido con la esperanza, con el sueño, con la utopía. Encontré en Paulo al amigo que me abrió las puertas de sus enseñanzas y de su hogar, tuve el gusto de conocer y compartir momentos llenos de cariño con su primera esposa, Elza, y con algun@s de sus hij@s.

El pasado le servía a Paulo para tomar con mayor seriedad su compromiso con el presente y con el futuro, siempre encontró el lado positivo de su vida, su parte erótica que lo impulsaba a soñar esos sueños posibles de una sociedad que rompiera el silencio para no seguir aceptando ni el hambre, ni la injusticia, ni la miseria, ni la violencia como si

---



fuesen males necesarios. En una ocasión, un compañero de trabajo, que siempre tenía un chiste fresco, se acercó a Paulo y le preguntó: “¿sabes quién es un pesimista?” Luego se rió y él mismo respondió: “es un optimista bien informado”. Nosotros reímos y, posteriormente, Freire comentó: “Sí, en ocasiones pensamos que la historia ya terminó y no podemos cambiarla. Pero no es así, somos seres inacabados, inconclusos, en búsqueda y podemos hacer y rehacer nuestra historia porque estamos condicionados, no determinados”. Durante muchos momentos intensos de mi vida ginebrina, de 1974 a 1978, fui entendiendo cada vez mejor su propuesta político-educativa, especialmente, durante una estancia de seis meses en São Tomé y Príncipe, gracias a una invitación de Paulo.

La praxis liberadora de Paulo Freire me acercó tanto al pensamiento de Antonio Gramsci, el filósofo de la praxis, como a Amílcar Cabral, el orfebre de la conciencia revolucionaria y gran líder de la revolución de Guinea Bissau y Cabo Verde quien, antes de caer muerto por las balas del colonialista había leído a Paulo y, en su visión profética, sabía de las grandes aportaciones que Freire podría dar a su país, una vez obtenida la independencia por la que estaba luchando. En 1975 Paulo recibe, con gran alegría, la primera invitación para ir a trabajar, primero en Guinea-Bissau para posteriormente hacerlo en Cabo Verde, Angola, Mozambique, São Tomé y Príncipe, además de otros países africanos, asumiendo lleno de alegría su compromiso, pensando de inmediato en la contribución que podría hacer si lograba ir aprendiendo y enseñando de esas jóvenes revoluciones. Antes y después de cada viaje a África, Freire<sup>14</sup> sentía que había renacido y se entregaba a una escritura epistolar en donde analizaba y organizaba mejor su pensamiento y su propuesta político-educativa.

De ahí que jamás nos hayamos detenido en el estudio de métodos y técnicas de alfabetización de adultos en cuanto

---

<sup>14</sup> Paulo Freire. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México, Siglo XXI Editores, 1987, p. 18

---

tales y, en cambio hayamos considerado esos métodos y técnicas como algo al servicio de (y en coherencia) con una determinada teoría de conocimiento puesta en práctica, la cual a su vez, tiene que ser fiel a una determinada opción política.

En 1978 me despedí de Paulo para venir a México, al hacerlo nos dimos un fuerte abrazo, nos miramos y Paulo me repitió lo que en varias ocasiones me había dicho: “reinvéntame Miguel, no me repitas”. Llegué a México y comencé a trabajar en la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), donde logré, conjuntamente con l@s estudiantes, reinventar a Freire al construir la *Metodología*<sup>15</sup> *para el rescate de lo cotidiano y la teoría en el aula*.

**Sueños y utopías, tercera etapa freireana de 1980 a 1992. Su reencuentro con la pedagogía del oprimido: *La importancia de leer y el proceso de liberación* (1984). Algunos de sus libros**

34 **“hablados”:** *Esa escuela llamada vida* (1985); *Hacia una pedagogía de la pregunta* (1985); *Miedo u osadía, lo cotidiano del profesor* (1987) y *La pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido* (1992).

Soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en constante proceso de devenir. Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener

---

<sup>15</sup> Una síntesis de esta metodología se encuentra en Miguel Escobar, “Proyecto de investigación” (inédito).

---

en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.<sup>16</sup>

Finalmente Paulo Freire venció la nostalgia de su patria y pudo regresar en 1980, habían pasado 16 años de exilio. Nunca dejó de añorar a Brasil y, contrariamente a lo que pensaba en la década de los 60 cuando criticaba el autoritarismo de los partidos de derecha y de izquierda, encontró en el Partido de los Trabajadores un espacio para hacer más viable su propuesta. Freire decía: “*en la historia se hace lo que históricamente es posible hacerse y no lo que quisiéramos hacer*”.

La primera parte de la tercera etapa freireana la podemos encontrar en sus libros en forma de diálogos<sup>17</sup> con intelectuales y luchadores sociales.

Toda lectura de la palabra -decía Paulo-<sup>18</sup> presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de tal manera que *leer mundo y leer palabra* se constituyen en un movimiento en donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y *leer el mundo junto con leer palabra* en el fondo para mí significa *reescribir* el mundo.

Seguí de cerca la evolución del pensamiento freireano, sin perder la comunicación con él. Paulo tenía que viajar constantemente para dar seminarios en los distintos países a donde lo invitaban y, así, continuó su peregrinar por el mundo, compartiendo sueños y utopías a favor de la humanización del ser humano. En tres ocasiones vino a México, una

---

<sup>16</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI, p. 87.

<sup>17</sup> Entre otros puedo citar los siguientes: Paulo Freire. *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires, Editorial La Aurora, 1986. Gadotti, Freire, Aïmaraes. *Pedagogía: diálogo e conflicto*. São Paulo. Cortez Editora. Editora Autores Asociados, 1986. Ira Shor, *Paulo Freire. Medo e ousadia, o cotidiano do professor*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1987

<sup>18</sup> Paulo Freire y Frei Betto, *Essa escola chamada vida*, Editorial Atica, Sao Paulo, 1986, 4a. edición.

---

vez invitado por la UNAM y otras dos por el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA). El 9 de febrero de 1984 Freire estuvo en el auditorio *Che Guevara*, tuve el honor de presentarlo con la lectura de la introducción a su libro, *La importancia de leer y el proceso de liberación*<sup>19</sup>, que con mi esposa había escrito. Nosotros, con la aprobación de Paulo, hicimos la selección y organización de los ensayos que componen este libro con la intención de permitir en sus lectores una visión histórica de su pensamiento entre 1973 y 1982. Una hermosa anécdota quiero compartir con ustedes. Acompañé a Paulo a la editorial Siglo XXI para firmar los documentos relacionados con dicho libro y, para mi sorpresa, él quería entregarme parte de las regalías que pudieran obtenerse con su venta, yo le expresé todo mi agradecimiento diciéndole que el principal honor que me había otorgado ya estaba plasmado en el libro y no era necesario tal ofrecimiento, lo que provocó una sonrisa de aceptación en él. Ese era Paulo, generoso y dispuesto a compartir siempre todo lo que él tenía.

36

Las visitas de Paulo a México fueron llenas de alegrías y de trabajo intenso, siempre se quedó en mi departamento y estuve con él en todos sus compromisos. Los alimentos para Paulo eran momentos sagrados, le gustaba saborear todo tipo de comidas, él decía “que no acreditaba, que no confiaba, en las personas a quienes no les gusta la buena comida”.

En las diferentes intervenciones de Freire en México habló de la necesidad de indignarnos ante las injusticias, de no quedarnos callados y entender el conocimiento como otra forma de lucha. En alguna ocasión, al hablar de las luchas estudiantiles, Paulo pensaba que si hubieran menos clases en las aulas y más movimientos estudiantiles, probablemente se entendería mejor la necesidad de romper el silencio, de no dejarnos paralizar por el miedo introyectado a través de la ideología inmovilizadora, castradora de sueños y utopías. Paulo insistía en saber

---

<sup>19</sup> Miguel Escobar G. e Hilda Varela, “Introducción” en Paulo Freire. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores, 1984.

---

ocupar los espacios vacíos que existen en toda estructura social, educativa, política; de sabernos colocar adelante y no detrás de esos espacios para jalarlos, buscando unir el texto traído al aula con el contexto social teniendo conciencia, claro está, de los límites de los espacios educativos: “*la educación no es la palanca de la revolución pero toda revolución es pedagógica*”, decía Paulo.

En una ocasión, dentro del seminario que dio Freire en la UNAM<sup>20</sup> se le cuestionó su participación en el INEA, de la forma como se dejaba utilizar, a lo que respondió: “La utilización no es algo malo. Es necesario tener claro a qué tipo de utilización nos referimos. Miguel –dijo, poniéndome la mano en el hombro-, me utiliza al traerme a este seminario. Esto le sirve a él, puede mostrar la cercanía conmigo; yo también lo utilizo a él, gracias a su invitación puedo estar dialogando con ustedes. Igualmente el INEA me utiliza pero yo también a ellos, pienso que es mejor que yo esté en ese Instituto al servicio del gobierno mexicano, que dista mucho de ser un gobierno de izquierda, y decir lo que dice Paulo Freire, él mismo, sobre los procesos de alfabetización y posalfabetización liberadora y no dejar que en el INEA digan lo que ellos quieren decir sobre mi pensamiento”.

Freire también dialogó con algun@s de l@s estudiantes que trabajaban conmigo en 1984, se le expuso lo que estábamos haciendo en el aula, las grandes dificultades y contradicciones que vivíamos cotidianamente para unir el texto al contexto social, lo poco que el currículo permite soñar y la verticalidad de los procesos universitarios, la imposibilidad de *pronunciar* el mundo en el aula. Paulo nos habló de la necesidad de ser eclécticos epistemológicamente y no caer en dogmatismos, de hacer del acto educativo un proceso de trasmisión y creación de conocimientos, de unir el texto al contexto, de entender siempre el acto educativo, como un acto de conocimiento y un acto

---

<sup>20</sup> Paulo Freire on Higher Education. A dialogue at the National University of Mexico. Nueva York, State University of New York, 1994 (en colaboración con Gilberto Guevara y Alfredo Fernández)

---

político, de la necesidad de la directividad en el acto educativo –no existe una educación no directiva, la educación no es neutra–, definiendo con claridad qué es lo que se quiere estudiar pero preguntándonos, a favor de qué y de quién y, por lo tanto, en contra de qué y de quién.

Los libros de Paulo, al final de esta etapa (entre 1980 y 1992), nos alientan a no desanimarnos en la lucha por la humanización, a no caer en el fatalismo, a seguir construyendo sueños y utopías. Sin embargo, la dificultad de abrir espacios de lucha y la consolidación del sistema capitalista, con niveles de perversión y de violencia cada vez más crueles, parecían sumirnos en la desesperanza. Freire escribe, entonces, la *Pedagogía de la esperanza* para decirnos que la esperanza se construye en la lucha, que no es aquella que adormece la conciencia para que se quede en la espera vana. La esperanza, unida al sueño humanista, abrirá cada vez más espacios de lucha para la construcción de una sociedad que se reinvente de abajo hacia arriba<sup>21</sup>.

38

El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, del orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El *sueño* es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanentemente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace.

El sueño ilumina el sendero de una pedagogía erótica. Sin amor difícilmente aprenderemos a soñar y sin erotismo no es posible la utopía; por ello, me vienen a la memoria algunos versos del poema *Tu risa*, de Pablo Neruda:

Quítame el pan, si quieres  
quítame el aire, pero  
no me quites tu risa.

---

<sup>21</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza*, p. 95.

---

No me quites la rosa,  
la lanza que desgranas,  
el agua que de pronto  
estalla en tu alegría,  
la repentina ola  
de plata que te nace.

Mi lucha es dura y vuelvo  
con los ojos cansados  
a veces de haber visto  
la tierra que no cambia,  
pero al entrar tu risa  
sube al cielo buscándome  
y abre para mí todas  
las puertas de la vida.

Amor mío, en la hora  
más oscura desgrana  
tu risa, y si de pronto  
ves que mi sangre mancha  
las piedras de la calle,  
ríe, porque tu risa  
será para mis manos  
como una espada fresca.

[...]

Ríete de la noche  
del día, de la luna,  
ríete de las calles  
torcidas de la isla,  
ríete de este torpe  
muchacho que te quiere,  
pero cuando yo abro  
los ojos y los cierro,

---

cuando mis pasos van,  
cuando vuelven mis pasos,  
niégame el pan, el aire,  
la luz, la primavera,  
pero tu risa nunca  
porque me moriría.

**Del sueño a la realidad el camino es el de la lucha, cuarta etapa freireana de 1992 a 1997. La esperanza se construye en la lucha por la autonomía. Algunos libros como: *Pedagogía de la autonomía* (1996), *Política y educación* (1993); *Cartas a quien pretende enseñar* (1993), *Cartas a Cristina* (1994); *A la sombra de un árbol* (1995). Y sus libros póstumos, *Pedagogía de la indignación* (2000) y *Pedagogía de la tolerancia* (2005).**

40

Empecé a leer la *Pedagogía de la esperanza* en 1993 buscando en las letras de Paulo un apoyo a los límites de mi trabajo en el salón de clases. Sus reflexiones me permitieron también reencontrarme con la *Pedagogía del oprimido*. A nivel mundial se podía percibir ese aliento de desesperanza debido a la imposición del modelo capitalista, en su fase de globalización, pero Paulo sabía que una vez pasada la pesadilla de la caída del muro de Berlín, la sociedad empezaría a levantarse para *pronunciar* su mundo y derrocar al silencio impuesto. Aquí en México, el 1 de enero de 1994, de entre el dolor y la miseria, entre la muerte cotidiana y la esperanza en la lucha, surge del sótano de la historia el grito de l@s condenad@s de la tierra, de l@s oprimid@s, del EZLN.<sup>22</sup>

Enero de 1994... recordó al país entero la existencia de este sótano. Miles de indígenas armados de verdad y fuego, de

---

<sup>22</sup> EZLN, *Documentos y comunicados 2*. 15 de agosto de 1994–29 de septiembre de 1995, p. 57.

---



vergüenza y dignidad, sacudieron al país del dulce sueño de la modernidad. “¡Ya basta!”, grita su voz, basta de sueños, basta de pesadillas [...] Con sangre indígena quieren lavar su orgullo de servir al poderoso, de ser cómplices en el injusto reparto del dolor y la pobreza. Los indígenas zapatistas con sangre pagarán su pecado. ¿Cuál? El de no conformarse con limosnas, el de insistir es sus demandas de democracia, libertad y justicia para todo México, el de su “Para todos todo, nada para nosotros”.

Así comenzó una larga lucha zapatista basada tanto en un principio ético no negociable, no a la eliminación del hermano –no al fratricidio–, como en su propuesta de gobernar obedeciendo. Hoy su lucha sigue con el nombre de la *otra campaña* recorriendo toda la República mexicana para escuchar y aprender con otras resistencias y luchas de l@s olvidad@s y condenad@s de la tierra. En la “Sexta declaración de la selva lacandona” está escrita su propuesta de organización, denunciando la explotación, el hambre y la miseria, el abandono de muerte y, al mismo tiempo, anunciando la organización de un mundo en donde quepan todos los mundos que somos, consolidando autonomías.

Paulo consideró, de forma similar al zapatismo, que la lucha por la autonomía es esencial en la construcción individual y colectiva del ser humano, como lo escribe, antes de despedirse para siempre, en su *Pedagogía de la autonomía*:<sup>23</sup>

[...] me aproximo de nuevo a la cuestión de la inconclusión del ser humano, de su inserción en un permanente movimiento de búsqueda [...] la crítica permanente que siempre llevé en mí a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y a la utopía [...] nos hayamos sometidos a la perversidad de la ética

---

<sup>23</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía*, pp. 15-21.

---

del mercado [...] me parece poco lo que hagamos en la defensa y en la práctica de la ética universal del ser humano. No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos.

La *Pedagogía de la autonomía* lleva en sí las raíces de los dos libros póstumos que Nita –segunda esposa de Paulo– nos ha entregado, ayudándonos a comprender con más profundidad la evolución del pensamiento freireano. La *Pedagogía de la indignación* y la *Pedagogía de la tolerancia* muestran que no es posible hablar de autonomía si no somos capaces de indignarnos ante un mundo cada vez más cruel, ante un sistema capitalista, violento, excluyente e intolerante que hace más ricos a los ricos y más pobres a l@s miserables. La indignación ante las injusticias nos da derecho a sentir rabia, decía Paulo<sup>24</sup>.

42

Mi rabia, mi justa ira, se funda en mi revuelta ante la negación del derecho de “ser más” inscrito en la naturaleza de los seres humanos. Por eso, no puedo cruzarme de brazos, en plan fatalista, ante la miseria [...] El sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante el máximo de eficacia de su maldad intrínseca.

Paulo escribió el prólogo a dos libros míos publicados en la Facultad de Filosofía y Letras; en el último, con mi esposa Hilda Varela, hablamos de las utopías zapatistas, escribiendo cartas a los dos personajes creados por el *sub* Marcos: don Durito y el viejo Antonio<sup>25</sup>. Freire leyó el manuscrito y pocos meses antes de morir nos regaló este hermoso prólogo:

---

<sup>24</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Ediciones Morata, 2001, pp. 89 y 122.

<sup>25</sup> Miguel Escobar e Hilda Varela. *Globalización...*

---

Todo el tiempo en el que me entregué a la lectura crítica de sus textos jamás dejé de sentirme preso por ellos, tanto por el agrado que “convivir” con ellos provoca como por la alegría de sentirme inserto, con emoción, con pasión, con decisión en la misma lucha de ustedes. Lucha, se percibe fácilmente, cuyo espacio propuesto es el de la Historia como posibilidad y no el de la Historia como determinismo [...] Este libro me hace recordar, con una nostalgia bien soportada, algunos de nuestros encuentros en São Tomé y Príncipe, en África, a mediados de los años setentas. Encuentros en los que hablamos de utopías y de sueños tan vivas hoy en la medida en la que el libro de ustedes se encuentran empapados en ellas y ellos. El sueño de un mundo en que amar sea más fácil, de un mundo que nazca de un profundo y radical no al proyecto neoliberal.

Para terminar este escrito, me gustaría decir que con Paulo aprendí a leer el mundo en el que estoy inserto, a desocultarlo tomando distancia de él para mejor conocerlo y prepararme para transformarlo, transformándome a mí mismo. Al quitar el velo que impide leer el mundo, pude observar la manifestación de la conducta psicopática<sup>26</sup> que rige el actuar de quienes tienen el control tanto de los medios de difusión como del poder político, financiero y militar. Esta conducta la podemos observar y estudiar para entender el ataque permanente que se está

---

<sup>26</sup> La conducta psicopática se define por su actuar agresivo, ya que en su objetivo conlleva el daño hacia el otro. El individuo que la manifiesta no tiene la capacidad para soportar la frustración que le produce el no apoderarse de los objetos de su alrededor, decidiendo tomarlos por la fuerza y apropiarse de ellos indebidamente. Miguel Escobar, “El educador...”

---

ejerciendo sobre el pensamiento<sup>27</sup> al tratar de ocultar la realidad real, buscando constantemente tergiversar la percepción de ella con la utilización de la doble moral, del doble mensaje, de las mentiras a medias que apuntan a imponer el imperio de una ética perversa que haga viable una política económica de exclusión, de eliminación fratricida. La ética capitalista, impuesta desde la ética del mercado, se construye como acto filicida que condena a la miseria a l@s desarrapad@s del mundo. La ética del mercado desprecia la educación, busca el pensamiento único y paga salarios de hambre a much@s educadores y educadoras, silencia la crítica y la lucha con el uso de la violencia de Estado y sólo cree en una educación domesticadora y silenciadora de una ética erótica. Por ello, creo que Paulo Freire, proponiendo una pedagogía de la esperanza como un acto educativo y un acto político, que permita soñar y crear utopías, decidió, antes de su partida, lanzarnos el desafío de no quedarnos callados antes las injusticias, el hambre y la perversión ética de quienes son poder; antes de su partida para siempre, Paulo<sup>28</sup> escribió:

44

*Yo no moriría en paz sin proclamar que soy un pedagogo indignado.*

En esta frase Paulo resumió el derecho y el deber que tienen mujeres y hombres de rebelarse<sup>29</sup>.

No junto mi voz a la de quienes, hablando de paz, piden a los oprimidos, a los harapientos del mundo su resignación.  
Mi voz tiene otra semántica, tiene otra música. Hablo de la

---

<sup>27</sup> El aparato de pensar de la sociedad es atacado por los mensajes de algunos medios de difusión que actúan en contra de la sociedad para controlarla, manipularla y desinformarla. Los medios de difusión buscan que la sociedad se vuelva 'fiel creyente' de los mensajes que el aparato gubernamental emite, buscando que la sociedad se convierta en una especie de rehén y practique una nueva religiosidad. Este es un verdadero ataque a la sociedad que es necesario estudiar y desocultar para tratar de impedir que siga triunfando la confusión que se ha logrado generar con la información que esconde la información. *Ib.*

<sup>28</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la tolerancia*. México, Fondo de Cultura Económica y CREFAL, 2006, p. 198.

<sup>29</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía*, p. 97.

---

resistencia, de la indignación, de la “justa ira” de los traicionados y de los engañados. De su derecho y su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más.

Finalmente, me gustaría compartir con todas y todos ustedes algunos versos de mi poema a la pedagogía erótica, no sin antes recordar que la Universidad de Colima fue la única universidad de México que había decidido otorgar a Paulo Freire el doctorado honoris causa, pero su corazón ya no le permitió recibir este homenaje que hoy hacemos.<sup>30</sup>

Muerte del acto pedagógico  
como refugio de Tánatos  
deshojando la vida en el aula,  
como negación del acto de amor,  
como silencio de la palabra  
y germen para la apatía.

[...]

No a seguir lapidando  
sueños y  
encarcelando la utopía.

[...]

Traigamos la seducción de Eros  
al acto pedagógico  
el deseo de engendrar vida,  
la dialéctica que reinventa el acto de amor.  
Hagamos un altar a la pulsión de Eros  
y desafíemos el conocimiento como lucha,  
a la pasión erótica  
como eclipse entre saber y transformar.

---

<sup>30</sup> Miguel Escobar. *Eros en...*, pp. 119 y 120.

---



# Paulo Freire, una lectura desde el marxismo: relaciones político-pedagógicas

***Samuel Tirado Rodríguez***

La obra de Paulo Freire contiene diversas aristas de reflexión abordadas desde múltiples perspectivas. Siguiendo uno de sus grandes lemas, “no me repitas, reinvéntame”, intento dar cuenta en este espacio de diálogo e interlocución, de una reflexión acerca de su pensamiento político-pedagógico, desde una lectura particular que implica situar la impronta del pensamiento marxista como ejercicio analítico de construcción, apropiación y sentido, en algunos pasajes de la obra de este autor. Lo cual implica reconocer en Freire a un educador político, entender con él la naturaleza política de la educación, y al acto educativo en tanto acto de conocimiento y al mismo tiempo un acto político.

En este sentido, la estructuración de la presente ponencia se basa en planteamientos que reflexionan en torno a la sociedad, la cultura y el Estado, en su articulación con la función de la ideología en manos del sector opresor y sus repercusiones en el sector oprimido. Por otro lado, centraré la práctica educativa utilizando tópicos como el papel del maestro, del alumno, del conocimiento y el vínculo que se construye entre éstos.

Una de las especificidades que hacen al ser humano es la creación de la cultura (Engels, 1984: 220). Para Freire es todo lo que crea el hombre en un determinado momento histórico, en su relación con sus semejantes y con su entorno, el mundo. Freire nos hereda un gran bagaje cultural, resultado precisamente de su trabajo intelectual construido desde y con l@s oprimid@s, nunca asumiendo un papel del intelectual que olvida la práctica o sólo la contempla como un problema teórico, consciente y creativo. En este sentido «...el trabajo de la acción cultural... debe ser una contribución fundamental para el esclarecimiento de los niveles de la conciencia política del pueblo» y no un medio para la conquista cultural y política (Freire, 1987: 109).

El hombre y la mujer al ser productos de su cultura y de su historia, deben volver sobre ellas para transformarlas, trasformándose a sí mismos al reconocerse como seres inacabados, inconclusos, que pueden romper su condicionamiento, asumiendo su autonomía (Freire, 2002: 50).

48

Sin embargo, uno de los más desafortunados acontecimientos dentro de la cultura es el mal uso del poder a nivel cultural e ideológico que se emplea en la propia destrucción del hombre, ejemplo de ello es la invasión cultural que se identifica por acometer contra o por la entrada de productos culturales ajenos, dispuestos inclusive a lograrlo por medio de la fuerza. Dicha entrada y su propagación se llevan a cabo vía dominación simbólica o física.

La penetración de esta cultura invasora tiene como propósito implantar su visión del mundo e imponer su ideología.<sup>1</sup> Por su parte, la

---

<sup>1</sup> La clase dominante intenta a toda costa impedir que la clase oprimida intervenga en la conformación social por medio de la coerción física y/o ideológica e impide que se cuestione sobre la realidad socio-histórica, incluso los excluye en la interpretación del mundo, para mantenerlos subordinados, pues señala Freire: «El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida». De ahí que la invasión, coherente con su matriz antidialógica e ideológica pueda llevarse a cabo mediante la problematización de la realidad y de los contenidos programáticos de los invadidos (Freire, 1979: 33).

---



tarea de la escuela es reproducir la ideología colonialista, procurando inculcar el perfil que se desea de hombre y de mujer (Freire, 1987). La invasión cultural se basa en la conquista cultural e ideológica de un sector social sobre otro, construyendo relaciones que se presentan como invasor (relaciones opresoras-autoridad) e invadido (relaciones de opresión -obediencia) relación situada en posición antagónica. Dicha invasión cultural es la forma de dominar social, económica, ideológica y culturalmente al invadido, así «[...] en la medida que los invadidos se van reconociendo como “inferiores”, irán reconociendo necesariamente la “superioridad” de los invasores».<sup>2</sup> Lo cual muestra una lógica de la exclusión, del antagonismo, como se puede observar claramente con el modelo actual de globalización.

Ante estas injusticias Freire proponía en la década de los 70, influenciado por la revolución cultural maoísta, una revolución cultural, basada en la acción cultural dialógica, esto es que la totalidad social (invasor-invadido) participe en la reconstrucción social y defina democrática y justamente cuáles son los elementos ideológicos, políticos, sociales y culturales que sirvan al bien de la totalidad social. «Esto exige de la revolución en el poder que, prolongando lo que antes fue la acción cultural dialógica, instaure la “revolución cultural”. De esta manera, el poder revolucionario, concienciado y concienciador, no sólo es un poder sino un nuevo poder; un poder que no sólo es el freno necesario a los que pretenden continuar negando a los hombres, sino también la invitación valerosa a quienes quieran participar en la reconstrucción de la sociedad» (Freire, 1974: 203). Lo cual muestra que otra forma de ejercer el poder es no sólo deseable, sino posible.

En articulación con lo anterior, en la corriente marxista, el Estado representa el medio por el cual se mantiene el antagonismo social y el

---

<sup>2</sup> Desde mi lectura aparece como necesario que los invasores impongan su visión del mundo para que los invadidos vean su realidad con la óptica de aquéllos y no con la propia. En el momento en que esta invasión sucede los invadidos pierden su calidad de humana, mientras que ven en el invasor al ser omnipotente (Freire, 1974: 196).

---

hecho de su existencia, donde los diferentes estratos sociales se ven en conflicto por la lucha del poder. Surge así la idea de que el Estado es precisamente la “máquina para asegurar la dominación”, creada por la clase dominante para poder oprimir a la clase dominada<sup>3</sup> y no el órgano político que sirve para regular el tipo de relaciones interpersonales que nace de la voluntad del pueblo, aunque actualmente se ha creado ese imaginario desde el discurso estatal. Siguiendo a Miguel Escobar (1985), concuerdo en que es necesaria una política hecha con las masas, con su participación críticamente consciente en la reconstrucción de su sociedad.

50

El Estado al servicio de la clase dominante no deja pensar a la masa oprimida, para que ésta se levante en protesta por las injusticias «[...] utilizan instintivamente de los medios más variados, incluyendo la violencia física, para prohibir a las masas pensar [...]» (Freire, 1974: 191). Específicamente desde el marxismo se denomina Aparatos Ideológicos del Estado, que son los medios de conquista cultural y difusión de la ideología del sector dominante,<sup>4</sup> así como diversos métodos para la conservación de la hegemonía, bajo la forma de instituciones precisas y especializadas, algunos de ellos son los aparatos ideológicos del estado, religiosos, escolares, familiares, jurídicos (aparato represivo e ideológico), políticos, sindicales, de información, culturales (Althusser, 2002: 115, 116).

En este momento focalizaré el papel de la escuela y su articulación con los procesos político-culturales. En los procesos educativos el maestro aparece como la figura que debe moldear las personalidades, gustos

---

<sup>3</sup> Martha Harnecker señala que «lo típico del Estado en toda sociedad, es que se trata de un aparato que, por su característica de cuerpo especializado, da la impresión de estar situado por encima de las clases, cuando de hecho, es un aparato al servicio de la clase dominante para reprimir a las clases explotadas» (Harnecker, 1994: 117).

<sup>4</sup> La ideología funciona en el plano de lo privado -al referirse a lo privado se entiende que actúan en la conformación de la personalidad-, pero utilizando el dominio de lo público.

---

e intereses de sus alumnos, es transmisor de la información y verifica que ésta se adquiera por memorización, dejando de lado el entendimiento y la racionalización, de acuerdo a los intereses de la clase dirigente. Esta educación “bancaria” hace del alumno un ser paciente que recibe, memoriza y repite información y contenidos dogmáticos, con base en manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión (Freire, 1974: 73). Ya Althusser señalaba que la escuela, entre otros aspectos, sirve como medio de apoyo al Estado, que a su vez responde a la conservación y la difusión de la ideología dominante sobre el sector dominado, es decir bajo una ideología de la opresión, pues la escuela educa con métodos apropiados y con sanciones, exclusiones, selecciones, etc.

La concepción “bancaria” de educación de Freire refiere al saber y al conocimiento como una donación de aquellos que se juzgan sabios -maestros- sobre los que juzgan ignorantes -alumnos-, estas relaciones de distanciamiento, de autoritarismo y subordinación son reflejo de las relaciones sociales de opresión.<sup>5</sup> La educación bancaria que disfraza las injusticias sociales para favorecer los intereses de la clase dominante, no responde a la práctica educativa en la que la expresividad del alumno es respetada por el educador (Freire, 1987b: 71).

Del mismo modo analiza en la *Pedagogía del oprimido*, que los hombres libres son aquellos que ya no viven dominados, ni dominando, por lo que se infiere que una educación orientada hacia la liberación debe surgir del compromiso del sujeto a favor y con las clases desposeídas, siendo esto un acto político. Mientras que en el marxismo se señala que cuando desaparezcan las diferencias de clase, el poder ejercido y denominado público desaparecerá, y por lo tanto aparatos ideológicos y represivos.

---

<sup>5</sup> La educación como práctica de la dominación que he venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es adoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión (Freire, 1974: 83).

---

Es preciso señalar que la escuela en tanto aparato ideológico funciona como el medio social que imposibilita al individuo reconocer y asumir posturas de reflexión y crítica de los conocimientos que en ella se entregan, desde esta perspectiva hay una proximidad al pensamiento freireano, la escuela no posibilita a sus alumnos ser reflexivos, sino repetidores, crea seres autómatas programados para aprender y no seres autónomos capaces de aprehender, los convierte en seres de aceptación y no de decisión, convirtiéndolos en personas ajenas de sí mismas. Esta es la gran crítica y aportación del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire.

52

Sin embargo, regresando al debate dialógico entre educador y educando nos referimos a quienes en correspondencia interactúan en la conformación de conocimientos y saberes y, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender (Freire, 2002: 25, 26). Así en la educación liberadora, el educador crítico propicia la autonomía en sus alumnos, por tal razón el maestro asume su labor política y educativa en torno al ejercicio de educar. Liberación del acto educativo acompañado de un proceso social en el mismo sentido.

Educación liberadora, de la pregunta, concientizadora, problematizadora, progresista, sustentada en la creatividad y el riesgo de descubrir tanto por parte del alumno como del maestro; un espacio de interlocución dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, mediatizados por el mundo que pretende significar, denunciar y anunciar. «[...] La educación liberadora se nutre de la pregunta, como un desafío constante a la creatividad y al riesgo del descubrimiento. La educación liberadora es, por lo tanto, la Pedagogía de la Pregunta» (Escobar, 2001: 19). En contraposición con el mero acto de depositar, narrar, transferir o transmitir “conocimientos” y valores a los educandos. La educación es un acto cognoscente, educación problematizadora que antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos (Freire, 1974) y que posibilitará una nueva y diferente ma-

---

nera de hacer y comprender la cultura y el mundo, es la posibilidad de trascender la “cultura del silencio”.

Finalmente, para Freire hablar de educación es sinónimo de un acto político liberador y un acto de conocimiento, capaz de permitir y generar una conciencia de clase, hecha con y por el sector oprimido; por lo cual puedo señalar que una pedagogía comprometida con la sociedad en todas sus esferas es una pedagogía comprometida con la conciencia de clase; o, como Lenin (1977) en otro sentido señalaba, debemos emprender activamente la labor de educación política, en el desarrollo de la conciencia política.

Freire, hombre entregado a la esperanza y a la utopía, nos invita a la construcción de una realidad diferente, cuando propone un mundo que sea construido de abajo hacia arriba con l@s condenad@s de la tierra. Freire dice que tenemos que ser radicales pero no sectarios, demostrando así ser un educador político. De ahí se desprende que la educación y por lo tanto la escuela no deben encaminar la enseñanza hacia la continuidad de los roles sociales existentes de dominación o explotación, sino más bien la educación debe estar guiada por las verdaderas exigencias del cambio a favor de los requisitos sociales; con base en la convicción de que el futuro no es algo inexorable y de que, por eso mismo, no está dado de antemano, anuncia la viabilidad de un proyecto de mundo y el derecho de las clases populares de participar en los debates en torno a un proyecto de mundo (Balduino, 2006: 33). Sin olvidar que la educación no es la palanca de la revolución aunque toda revolución es pedagógica.

## Referencias

ALTHUSSER, Louis. *La filosofía como arma de la revolución*. México, Siglo XXI, 2002.

BALDUINO, A. Androla. "Prefacio" en Paulo Freire. *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Ediciones Morata, 2006.

ENGELS, Federico. "El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre" en *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. México, Ediciones de cultura popular, 1984.

ESCOBAR, Miguel. *Paulo Freire y la educación liberadora*. México, Caballito/SEP, 1985.

ESCOBAR, Miguel. *Pensar la práctica para transformarla*. España, Diálogos-L'Ullal, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 1974.

\_\_\_\_\_. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI, 1987b.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México, Siglo XXI, 1987a.

\_\_\_\_\_. *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI, 1979.

HARNECKER, Martha. *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. México, Siglo XXI, 1994.

LENIN. *¿Qué hacer?* México, Ediciones Era, 1977.

# Paulo Freire: educación, humanización y democracia

**María del Carmen Jiménez Ortiz**

**E**n este ensayo intentaremos destacar de la gran obra de Paulo Freire aquello que consideramos su *filosofía política*, concretamente en lo que se refiere a sus concepciones de democracia y de humanización. Nuestro interés reside no en su método pedagógico sino en el trascendente pensamiento político en que se fundamenta. No se trata, como diría Freire, de dicotomizar la política y la pedagogía. Partimos del principio de que la praxis política es intrínsecamente una praxis formativa, de comunicación, de entendimiento, de acuerdo. La política es diálogo. Hacer política implica dialogar, pronunciar la palabra y escuchar la del otro, reconocer al otro como interlocutor y respetar la palabra. Además, la praxis pedagógica es política porque tiene un sentido intencional de ser un medio al servicio de la liberación–concientización de los oprimidos. Asimismo, consideramos a la educación y a la cultura como espacios sociales de conformación de sujetos transformadores y autónomos y de una ciudadanía participante y responsable. Desde esta perspectiva, la educación adquiere relevancia política o, vale decir, la praxis educativa es política, y también la praxis política entraña una acción pedagógica.

Tal dialéctica entre la política y la pedagogía no ha sido reconocida, sin embargo, por muchos intelectuales, partidarios y activistas políticos de izquierda, para quienes la educación y la cultura tienen una importancia secundaria frente a otro tipo de organizaciones y luchas consideradas más urgentes o más determinantes, como las de los campos económico y político (organización de los trabajadores, de los sindicatos, de los partidos políticos, etcétera).

56 En los análisis marxistas estructuralistas de los sesenta y setenta del siglo pasado cobró relevancia la crítica de las instituciones educativas, en tanto mecanismos de legitimación y de reproducción ideológica de la sociedad capitalista, dejando de lado precisamente la potencialidad de la educación de contribuir, en tanto praxis político-pedagógica, a la superación de la ideología legitimadora. La explicación mecanicista de la historia y la negación del papel de la subjetividad en las luchas de los pueblos fueron también una expresión del vanguardismo revolucionario de los partidos comunistas en el que los líderes ilustrados llevarían a las masas la “novedad” de su explotación y las vías de la lucha por su emancipación. A este vanguardismo y al determinismo estructuralista se opuso radicalmente Freire, afirmando la capacidad potencial de los pueblos oprimidos para construir ellos mismos los caminos de su liberación, capacidad de creación que es un derecho y un deber de los hombres y las mujeres de las clases populares, y que es necesario desarrollar con ellos, junto a ellos, dialogando con ellos, en una praxis político-educativa-cultural realmente comprometida en favor de la humanización y de la democracia, es decir, en la edificación de ámbitos dialógicos de libertad, de posibilidad de participación y decisión, de autonomía.

La filosofía política de Freire se encuentra enraizada en sus experiencias como educador, en un vivo ejemplo de comprensión de la unidad dialéctica entre pensamiento y acción, teoría y práctica, objetividad y subjetividad. Vale la pena destacar aquí a grandes rasgos esa trayectoria práctico-reflexiva.

---



Como director de la sección de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria de Pernambuco (1947-1957) se acercó a la educación de los trabajadores en un sentido político, ya que le interesaba la creación de relaciones democráticas al interior de los grupos de obreros y la concientización de éstos en la necesidad de su organización y participación en los movimientos por la democracia. Su acción-reflexión política se centró desde entonces en lo que podríamos llamar la *vivencia de la libertad y la responsabilidad*, para generar la cual era necesaria la formación de la conciencia crítica a través de la comunicación existencial, del diálogo, que es fuente de la democracia. Así lo señalaba Freire en su tesis para la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación en la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco, *Educación y actualidad brasileña* de 1959:

«(...) el hombre brasileño tiene que ganar la conciencia de su responsabilidad social y política en la existencia de esa responsabilidad. Viviendo esa responsabilidad. Participando. Actuando. Ganando una injerencia cada vez mayor en los destinos de la escuela de su hijo. En los destinos de su sindicato. De su empresa, a través de agremiaciones, grupos, consejos. Ganar injerencia en la vida de su barrio. En la vida de su comunidad rural, por la participación activa en asociaciones, en clubes, en sociedades de beneficencia. No hay duda de que así el hombre brasileño iría aprendiendo la democracia más rápidamente...» (Freire, 2001: 15)

Los temas de la democracia y de la educación popular (de los trabajadores) adquirieron relevancia en el marco de las políticas gubernamentales populistas y desarrollistas del Brasil de finales de los cincuenta e inicios de los sesenta. Con la impronta de “modernizar” a los países de América latina y enfrentar, por vías de programas de desarrollo económico y social, los movimientos de liberación nacional y el peligro de la “contaminación comunista” de la revolución cubana, los gobiernos de la región (exceptuando el de Cuba) firmaron en 1961, en Punta del Este, Uruguay, la Alianza para el Progreso en la que se comprometían a impulsar políticas de desarrollo nacional con la “ayuda” del gobierno de los Estados Unidos y de diversos organismos internacionales.

---

«(...) el gobierno desarrollista brasileño, presidido por Juscelino Kubitschek, propuso realizar la llamada “Operación Panamericana”, que fue originariamente caracterizada como un Plan Marshall para América Latina. Su objetivo central era el desarrollo del hemisferio, basado en ayudas masivas de capital y tecnología (...) la Alianza para el Progreso comprendía la necesidad de contar sobre todo con el esfuerzo interno de los latinoamericanos, para poner en marcha un proyecto global. Esta idea tiene consecuencias de importancia en el terreno ideológico y más específicamente en los proyectos educativos. Contar con el esfuerzo interno implicaba reorganizar las instituciones de los países latinoamericanos, pero, con más fuerza aún, obtener el consenso de la población para los objetivos del desarrollo» (Puiggrós, 1989: 124).

58

En este periodo desarrollista, nacionalista y populista en Brasil, Freire es cercano al Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), que fue un espacio de convergencia de estudiosos de la realidad brasileña con una fuerte presencia del pensamiento crítico de izquierda. Creado en 1955 como parte del Ministerio de Educación, este instituto se nutrió de un importante grupo de intelectuales interesados en asumir un liderazgo en la política nacional y en fungir como una vanguardia política progresista. Los estudios de la realidad brasileña realizados en el seno de este instituto fueron referencias importantes de la concepción política-educativa de Freire. Particularmente, podemos decir que el concepto de concientización de los oprimidos emerge de la problemática trazada por el filósofo Álvaro Viera Pinto en su obra *Ideología y desenvolvimiento nacional* (1956) acerca de la profundización de la democracia política a través de la educación de las masas en el contexto de la búsqueda del consenso de las políticas de planeación estatal y los programas de desarrollo social.

A inicios de los sesenta se presentaron amplias movilizaciones en defensa de las reformas populistas del gobierno de João Goulart. Entre esas reformas se encontraban las campañas masivas de alfabetización y educación en las que participaba un conjunto de fuerzas políticas: la Acción Católica, el Partido Comunista Brasileño, el gobierno y el ISEB.

---

Fue en estas campañas donde la propuesta de Freire de politizar alfabetizando adquirió relevancia nacional, pues la eficacia y validez de su “método de la palabra generadora–liberadora” habían sido probadas en la ciudad de Recife, en la que desde mediados de los cincuenta se habían desarrollado experiencias de participación popular en el gobierno local de Miguel Arraes Alentar, con la agrupación de diversos sectores sociales en el Movimiento de Cultura Popular.

En este ambiente de profundización de la participación popular, Freire venía desarrollando reflexiones, observaciones y experiencias sobre el analfabetismo como parte de una condición existencial de opresión y miseria, lo que le permitió presentarse al II Congreso Nacional de Educación de Adultos, realizado en Río de Janeiro en 1958, con un trabajo en el que exponía el *problema de la educación en las poblaciones marginales* y en el que afirmaba su posición crítica y progresista al proponer un trabajo educativo con los adultos que estimulara *su participación y su responsabilidad política y social*.

Su intención era politizar y concientizar alfabetizando a los adultos. Alfabetizarse quería decir leer y entender el mundo, pensar y comprender los problemas, asumir un nuevo papel en la sociedad, como persona y como actor social, como ciudadano. La alfabetización, acción en la que confluían la Iglesia Católica y el Partido Comunista Brasileño, adquiría en esos momentos una dimensión política, pues el analfabetismo era un obstáculo para la participación política del pueblo, incluso formalmente, puesto que en la Constitución brasileña la población analfabeta no tenía derecho a ejercer el voto, ni siquiera aparecía en el padrón electoral.

El método pedagógico de Freire fue, así, de naturaleza política; su finalidad era la politización del pueblo. Consideró, retomando los estudios críticos de la sociedad brasileña del ISEB, que el problema fundamental era el de la *inexperiencia democrática de la población*, producto histórico de las relaciones de poder coloniales, mismas que era necesario enfrentar mediante una acción política radical en pro de su partici-

pación directa y su involucramiento consciente en la configuración de una sociedad democrática.

La alfabetización, en su acepción de *enseñar a leer el mundo*, debería servir para que la población pudiera trascender esa actitud pasiva en espera de los “favores” del asistencialismo o del clientelismo político, y hacerla sujeto responsable de su propio desarrollo. Se trataba de configurar círculos de cultura popular a través de una teoría y praxis de la comunicación, y el diálogo como propiciatorio de la edificación de la dignidad del pueblo.

Respecto de esta posición político-educativa popular de Freire, nos dice Dussel:

«(...) Si Rousseau mostró en el Emilio el prototipo de la educación burguesa revolucionaria –solipsista, de un huérfano sin familia ni comunidad, metódicamente (...) bajo la orientación solipsista de un preceptor–, un Paulo Freire (...) nos muestra en cambio una comunidad intersubjetiva (...) que alcanza validez crítica dialógicamente, antihegemónica, organizando la emergencia de sujetos históricos (movimientos sociales de los más diversos tipos), que luchan por el reconocimiento de sus nuevos derechos y por la realización responsable de nuevas estructuras institucionales de tipo culturales, económicas, políticas, pulsionales, etc.» (Dussel, 2000: 411).

Fueron las concepciones progresistas y comprensivas del desarrollo social a través de la educación popular las que condujeron a Freire a hacerse cargo del Programa Nacional de Alfabetización por invitación del Ministerio de Educación del gobierno de João Goulart en 1963.

«... el Programa Nacional de Alfabetización (...) tenía la intención de alfabetizar, politizando, a cinco millones de adultos. Éstos podrían de acuerdo con la ley vigente de la época, formar parte, en un futuro próximo, del todavía limitado padrón electoral de comienzo de los años sesenta (...) Estos nuevos electores, provenientes de sectores populares, serían desafiados a percibir las injusticias que los oprimían y la necesidad de luchar por cambios. Las clases dominantes identificaban

la amenaza y, obviamente, se pusieron en contra del Programa que, oficializado el 21 de enero de 1964 (...) fue derogado por el gobierno militar el 14 de abril del mismo año (...)» (Araújo, 2001: 25).

Tras el golpe militar alentado por organizaciones de la derecha oligarca apoyadas por el gobierno de los Estados Unidos “para defender a Brasil de la influencia de la Revolución Cubana y del comunismo”, y el hostigamiento fascista a su pensamiento y su trabajo, Freire partió al exilio en septiembre de 1964, primero a Bolivia y después del golpe militar también en este país, se radicó en Chile, donde trabajó como consultor y asesor del Instituto de Desarrollo Agropecuario, del Ministerio de Educación y del Instituto de Capacitación en Reforma Agraria, así como con sectores progresistas del Partido Demócrata Cristiano y en contacto con el pensamiento marxista.

Sus experiencias en estos ámbitos, en donde convivió con numerosos equipos técnicos, dirigentes campesinos y organizaciones de la clase trabajadora, le ayudaron a resolver dudas, a profundizar sus reflexiones y reafirmar sus posiciones políticos–educativas y le llevaron a escribir en 1967–68 su obra más conocida mundialmente: *Pedagogía del oprimido*.

El ambiente político y cultural que nutre esta obra es de efervescencia no sólo en Chile, donde se venía organizando la Unidad Popular que conduciría, a la primera experiencia electoral exitosa del socialismo en América latina, sino en gran parte de los países de la región comenzando por la consolidación socialista de la revolución cubana; las luchas revolucionarias de la guerrilla inspiradas por el Che Guevara, la incorporación de militantes católicos a las luchas armadas siguiendo el ejemplo del padre colombiano Camilo Torres, el surgimiento de la teología y filosofía de la liberación; los movimientos estudiantiles del 68 en el mundo, la emergencia de los movimientos contra–culturales y pacifistas de la juventud europea y norteamericana; la revolución cultural en China.

---

La ciudad de Santiago de Chile se convirtió en esos años en un centro de atracción de intelectuales críticos no sólo de Brasil sino de toda América latina y de Europa. Líderes estudiantiles y sindicales y dirigentes políticos de izquierda se daban cita en esta ciudad para reflexionar y debatir acerca de las opciones más diversas de cambio y transformación de las estructuras de dominio y opresión. Era éste un ambiente propicio para profundizar en la reflexión y experimentación de nuevas vías, no ortodoxas, de emancipación y liberación de los pueblos.

La *Pedagogía del oprimido* es un ejemplo de ello desde una concepción de la praxis política que conjunta diversas tendencias intelectuales emergentes, como la teología de la liberación, el existencialismo, la fenomenología dialéctica y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, notablemente Erich Fromm y Herbert Marcuse. Con esta conjunción filosófico-política, Freire edifica una argumentación sobre el compromiso teórico-práctico del intelectual transformativo, que conduzca a la superación del activismo (práctica sin teoría) y del verbalismo (teoría sin práctica).

62

Así, en esta obra Freire asume una posición contra los sectarismos basados en verdades universales y únicas y defiende lo que él llama el radicalismo crítico. Éste se fundamenta en una aprehensión de la unidad dialéctica del aspecto subjetivo con la dimensión objetiva, de la que resulta un conocimiento comprensivo o crítico para una acción transformadora *en y sobre* la realidad.

La radicalización crítica es liberadora, implica un compromiso con la lucha por la superación de la contradicción opresor-oprimido, por la transformación de la realidad concreta, objetiva. No se trata de cooptar a los trabajadores para luchar por verdades y destinos prefijados, esquematizados, sino en posibilitar su participación en la edificación del futuro. El *hombre radical*, nos dice Freire, no se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se

---

compromete con ellos en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos. La pedagogía del oprimido es una tarea radical.

Esta tarea radical se centra en la *concientización*, que se refiere ante todo a la *conciencia de clase*, a una práctica que es un saber de clase y no sólo una conciencia psicológica del individuo. La concientización en este sentido es el proceso de desarrollo de la conciencia crítica que sólo puede darse en la praxis, en el *proceso de acción-reflexión comunitaria*. La conciencia crítica es una conciencia histórica e implica un compromiso ético-político, intelectual y práctico, que parte de la situación de alienación y de fetichización de las relaciones humanas y de la normalización de la situación de opresión; de una observación y reflexión sobre la vida concreta, existencia y ser, del oprimido marcado por la violencia, el desencanto, la frustración y el miedo a la libertad (a la manera del planteamiento de E. Fromm). El compromiso político se dirige a la liberación de estas situaciones de opresión.

La concientización es una tarea político-pedagógica para restituir al oprimido la conciencia de su ser, y para ello es necesario empezar por creer en él y trabajar junto con él en este proceso de restitución en el que quedan implicadas la toma de conciencia de la opresión y el desarrollo de la conciencia crítica para la lucha de liberación. Para ello es indispensable lo que Freire llama una capacidad epistemológica crítica interesada en conocer, comprender, observar y reflexionar sobre la situación del oprimido, que es su realidad concreta y trabajar con él el análisis de la misma. De aquí emerge, también, el concepto de la *conciencia en la existencia* mediante el aprendizaje de la *lectura del mundo*, que significa reflexionar sobre la existencia opresiva con la finalidad de adquirir conciencia de la necesidad de luchar por la liberación.

Liberarse significa trascender la situación de opresión, dejar de ser objeto y volverse sujeto de su propio destino, de su historia, de su vida. Es éste un proceso complejo porque no sólo implica superar los obstáculos ideológicos, los miedos y las limitaciones de los oprimidos, sino que también exige una actitud vigilante y crítica del intelectual

transformativo para otorgarle al oprimido la cualidad de sujeto que sabe algo que puede enriquecerle.

«(...) es preciso que creamos en los hombres oprimidos. Que los veamos como hombres de pensar correctamente. Si esta creencia nos falla es porque abandonamos o no tenemos la idea del diálogo, de la reflexión, de la comunicación y porque caemos en los marbetes, en los comunicados, en los depósitos, en el dirigismo. Ésta es una de las amenazas contenidas en las adhesiones inauténticas a la causa de la liberación de los hombres» (Freire, 1976: 62).

La praxis de liberación es político-educativa centrada en el aprendizaje conjunto de la *lectura del mundo*, mediante el cual se adquiere y se amplía la conciencia crítica para las estrategias de acción política. ¿Cómo enseñar-aprender a leer el mundo? ¿En qué tipo de relación o ambiente educativo? Freire propone una relación de diálogo, de intercambio de ideas, de comunicación existencial que hable de los problemas y de la búsqueda común de la liberación, con participación comprometida.

64

«(...) el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por esto, el diálogo es una exigencia existencial (...) Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que *pronuncian* el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres» (Freire, 1976: 101).

Las formas metodológicas y los contenidos de ese aprendizaje de la lectura del mundo varían según las situaciones históricas y culturales concretas, lo que no varía es el *principio* de la intencionalidad política de transformación personal y colectiva. En virtud de esto, Freire insistirá no en el análisis de métodos y técnicas pedagógicas, sino en el carácter político-educativo de la acción liberadora en su *sentido esencial de*

---



*humanización*, que es una vocación de los hombres negada en las situaciones de opresión, de injusticia, de violencia de los opresores. La pedagogía del oprimido busca ser un instrumento para la restauración de la humanidad, en la medida en que la concientización posibilita la tarea humanística e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y, con ello también, en términos dialécticos, a los opresores.

La resonancia de la *Pedagogía del oprimido* fue bastante amplia en América latina en los años setenta, sobre todo se adoptó el “método de la palabra generadora” en las campañas de alfabetización de diversos gobiernos y en experiencias varias de organizaciones no gubernamentales y religiosas de educación popular y de capacitación para el trabajo en comunidades rurales y urbanas marginales. También fue muy importante como instrumento de colaboración política y pedagógica en la organización de círculos culturales y de estudio de las clases populares.

La influencia del pensamiento político-educativo de Freire se extendió a los Estados Unidos, a Europa y África a raíz de su estadía como profesor invitado en la Universidad de Harvard y de su nombramiento como consultor especial del Departamento del Consejo Mundial de Iglesias con sede en Ginebra, Suiza. En esta última actividad asesoró a varios países de África recién independizados del coloniaje europeo en la edificación de sus sistemas de educación. De 1975 a 1980 colaboró en los programas de alfabetización de Guinea-Bissau, São Tomé y Príncipe, Mozambique, Angola y Nicaragua, siempre sobre la base del compromiso de la concientización y la liberación.

En 1979 se promulgó una amnistía política en Brasil que le permitió regresar definitivamente en 1980. En este año se afilió como miembro fundador del Partido de los Trabajadores. Nueve años más tarde, al llegar este partido al poder en la ciudad de Sao Paulo, fue nombrado secretario de Educación Municipal, cargo a través del cual promovió una reforma integral (de las prácticas pedagógicas, del currículum, de las formas de participación y de gobierno, de la administración, de la formación docente) en pro de la edificación de una escuela pública demo-

crática, participativa y cooperativa, dirigida a los niños de clases populares. El empeño de su gestión fue el de *cambiar la cara a la escuela pública*:

«Cambiar la cara de la escuela implica (...) oír a niños y niñas, asociaciones de barrio, padres, madres, directoras de escuelas, delegados de la enseñanza, maestras, supervisoras, comunidad científica, cuidadores, merenderas, etc. No se cambia la cara de la escuela por un acto de voluntad del secretario (...) yo diría que nos comprometemos a una lucha por una escuela competente, democrática, seria y alegre» (Freire, 1997: 41).

Desde 1991, tras dejar el cargo de ministro, se dedicó principalmente a escribir, a re-pensar y re-leer los desafíos y las posibilidades de un mundo poblado de mujeres y hombre mejores, legándonos una obra contemporánea, a la vez clásica, de validez universal.

66 En 1992 se publicó *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, en la que refrenda su posición progresista y su concepción de la práctica educativa como praxis política, enfatizando su carácter de crítica radical transformativa. Frente a la emergente ideología conservadora, fatalista e inmovilista y a las mentiras propaladas por las políticas neoliberales y sus intelectuales tecnócratas; nos otorga una reflexión profunda y seria sobre la necesidad ontológica de la esperanza como un motor de la lucha por mejorar la existencia humana.

En esta obra Freire plantea los aspectos nodales de su postura posmoderna progresista derivándolos de los principios políticos de la pedagogía del oprimido. Esos aspectos nodales son: *La unidad en la diversidad de las fuerzas progresistas* para hacer frente al poder y a la virulencia de la derecha. *La tolerancia* como una virtud revolucionaria que consiste en convivir con quienes son diferentes para luchar contra los que son antagónicos. *La imaginación de un mundo diferente* al de la opresión como algo necesario para la praxis de los sujetos históricos y transformadores de la realidad. *La recreación del lenguaje* como parte del proceso de cambiar el mundo. *La educación como un acto creador*, un

---

acto crítico y no mecánico. *El respeto al saber popular y al contexto cultural* como puntos de partida del conocimiento del mundo. *La vocación de humanización del ser humano* constituida históricamente. La idea de que las condiciones opresivas de la actualidad neoliberal y posmoderna exigen la *asunción de la utopía y el gusto por la libertad* como medios indispensables de lucha y liberación.

La postura posmoderna progresista de este último Freire le otorga actualidad a su planteamiento teórico-práctico, radical, de la política democrática:

«(...) la posmodernidad está, para mí, en la forma diferente, sustantivamente democrática, de tratar los conflictos, de trabajar la ideología, de luchar por la superación constante y creciente de las injusticias y de llegar al socialismo democrático. Existe una posmodernidad en la derecha, pero también existe una posmodernidad de izquierda, y no, como casi siempre se insinúa, cuando no se insiste, que la *posmodernidad* es un *tiempo* demasiado especial que suprimió clases sociales, ideologías, izquierdas y derechas, sueños y utopías. Y uno de los aspectos fundamentales para la posmodernidad de izquierda es el tema del poder, el tema de su reinención que trasciende el de la modernidad, el de su pura conquista» (Freire, 1993: 189).

En las nuevas circunstancias históricas, la lucha por el poder implica ahora una mejor comprensión de la dialéctica del enfrentamiento y de los conflictos, de los riesgos, y el desarrollo de una inteligencia que, reconociendo que la historia es tiempo de posibilidad y que el futuro está por construirse, se oponga decidida y enfáticamente a la inteligencia mecanicista imperante que “naturaliza” la realidad social de oprobio, de violencia, explotación, exclusión y depredación.

Los tiempos actuales son tiempos adversos al pensar, al razonar. En escala mundial o global hay un reconocimiento de un ambiente cultural e intelectual signado por la pérdida del sentido, de la libertad y de la dignidad humana. Los filósofos nos hablan del imperio de un pensamiento débil que arguye el fin de la historia y de las causas

---

emancipatorias. Los ciudadanos se encuentran sin brújula en un nuevo milenio huérfano de ideas energías, propositivas. Los intelectuales neoliberales han implantado su razón instrumental, su pragmatismo fundado en intereses mercantiles, egoístas, individualistas, y la primacía en las relaciones humanas de la competencia, el egoísmo y la intolerancia.

Frente a esas adversidades, Freire propone un pensamiento y una praxis de la esperanza, de la utopía, de la posibilidad histórica de lo “inédito viable”, pero no en un sentido de mera espera pasiva del cambio de los tiempos, sino en el de la espera activa, como ímpetu y convencimiento de que es posible, no sólo resistir, sino reinventar el mundo. Como lo escribe en su poema “Canción obvia”:

68

«Quien espera en la pura espera, vive un tiempo de espera vana/  
Por eso, mientras te espero, trabajaré los campos y conversaré con los hombres/  
No te esperaré en la pura espera, porque mi tiempo de espera es un tiempo de quehacer/  
Estaré esperando tu llegada, como el jardinero prepara el jardín para la rosa que se abrirá en la primavera» (Freire, 2000).

Factores fundamentales para la reinención del mundo son la reconstrucción de la reflexión y de la praxis crítica y la educación. Freire no fue un educador que se dedicó a la política, ni un político que trabajó como educador. Consideramos un aporte mayúsculo de su obra práctico-teórica la concreción de la unidad de la educación con la política liberadora, democrática y progresista. En nuestro tiempo, concebir y realizar esta unidad es indispensable en todos los espacios sociales y educativos para volverlos ambientes comunitarios de creación cultural, de dialogación intersubjetiva y de formación de sujetos históricos con conciencia crítica y reinventores del mundo.

En sus últimas obras, tales como *Política y educación* (1993) y *Pedagogía de la autonomía* (1996) Freire refrenda su concepción política de la educación en tanto proceso de conocimiento y formación integral: científica, técnica, política, ética, estética, y como práctica de humani-

---

zación histórica dialéctica, en movimiento, en lucha. La educación no es adaptación, ni adiestramiento técnico para el mercado laboral, sino *formación* como proceso de enseñanza, de aprendizaje, significado en la historia como la vocación de humanización, de ser más, de la búsqueda de completud, identidad y autonomía propia de la presencia humana en el mundo.

Tal proceso formativo de vocación humanista exige de las y los educadores la comprensión y el ejercicio de una ética universal del ser humano caracterizada por el respeto a los educandos, el respeto al conocimiento de los otros, la preparación científica, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, la capacidad de vivir y de aprender con lo diferente. La ética universal del ser humano es para Freire algo absolutamente indispensable a la convivencia humana, sobre todo para oponerse activamente a los comportamientos groseramente inmorales, perversos, de doble moral, de mentiras y promesas incumplidas de los discursos del mercado.

La gran obra de Paulo Freire es la expresión de un profundo pensamiento humanista contemporáneo, histórico, dialéctico, en constante construcción y enriquecimiento. En estos tiempos tan proclives al pesimismo, al caos, a la violencia y a la injusticia, podemos apreciar como su mayor legado una concepción respetuosa, amorosa y venturosa del ser humano. Respetuosa en cuanto a la comprensión de las circunstancias objetivas y subjetivas que limitan y desalientan la proyección creativa y transformadora de los seres humanos; amorosa en el sentido de privilegiar la aproximación, la convivencia, la intimidad, la comunicación existencial entre los seres humanos en la resolución de sus problemas, en la adquisición de la conciencia de su responsabilidad social, en el desarrollo de su vocación de ser más, de humanizarse; y venturosa en el sentido de concebir al ser humano como un ser abierto, histórico, creador de cultura, dinámico, concepción que entraña una plena confianza en las potenciales capacidades de los seres humanos para dotarse de una conciencia crítica transformativa y creativa necesaria para la confi-

guración de sociedades democráticas auténticas, más libres y justas.

En nuestra América se nos impone seguir aprendiendo con Paulo Freire, sobre todo en esta etapa de pretendida transición a la democracia, amenazada de estrangulamiento por la pervivencia de relaciones y prácticas autoritarias, asistenciales y clientelares propias de estructuras de dominación y opresión de sociedades oligárquicas, dependientes, subdesarrolladas, endeudadas, neocolonizadas.

La educación como práctica ética y humanista de la libertad y de la democracia adquiere, así, relevancia contemporánea como parte fundamental de la lucha de nuestros pueblos por trascender su inexperiencia democrática, lo que conlleva a una necesaria transformación educativa que, más allá de los modelos modernizadores de las agencias mundiales, conduzca a la superación del burocratismo tecnocrático, de las evaluaciones simuladoras, del productivismo estéril en el trabajo educativo, de las decisiones verticales de los “expertos”, que son la vida cotidiana y las relaciones de los sujetos en nuestros ámbitos educativos. Trascender mediante el trabajo educativo, crítico y creador, la educación inauténtica e inorgánica, y darnos la posibilidad de idear, luchar y hacer realidad un proyecto educativo colectivo, social, popular, anclado en los afanes de construcción de nuevas naciones plurales, libres, autónomas, democráticas. Una de las tareas fundamentales para la elaboración y experimentación de alternativas de desarrollo educativo y cultural de nuestra sociedad es el re-conocimiento y la re-lectura del mundo con Paulo Freire.

## Referencias

- ARAÚJO FREIRE, A. M. (2001), "La trayectoria de Paulo Freire", en: M. Gadotti y C. A. Torres (coords.), *Paulo Freire. Una biobibliografía*, México, Siglo XXI.
- DUSSEL, E. (2000), *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Madrid, Trotta.
- FREIRE, P. (1976), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1996), *Política y educación*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997), *La educación en la ciudad*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1999), *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1999), *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2000), *Pedagogía de indignação*, São Paulo, UNESP.
- FREIRE, P. (2001), *Educación y actualidad brasileña*, México, Siglo XXI.
- PUIGGRÓS, A. (1989), *Imperialismo y educación en América latina*, México, Nueva Imagen.
- ROMAO, José Eustáquio (2001), "Paulo Freire y el 'Pacto Populista'", en: P. Freire, *Educación y actualidad brasileña*, México, Siglo XXI.
- TORRES, C. A. (2001), "La voz del biógrafo latinoamericano. Una biografía intelectual", en: M. Gadotti y C. A. Torres, *Paulo Freire. Una biobibliografía*, México, Siglo XXI.





# Razones oprimidas

José Eustáquio Romão

## Introducción

### *Por una nueva geopolítica del conocimiento*

**E**n los últimos años hemos oído hablar mucho sobre la crisis de los paradigmas, llegando a suponerse una crisis del propio conocimiento. En este texto demostraremos que no hay crisis de los paradigmas, ni tampoco del conocimiento, y lo que hubo fue una verdadera debacle, no “del”, pero sí de “un” paradigma gnoseológico específico, no “de la”, pero sí de “una” epistemología típica, no “del”, pero sí de “un” tipo de saber.

Hay pensadores que, inscritos en el universo mismo de este paradigma en crisis, como los autodenominados posmodernos, intentan superarlo proponiendo nuevos paradigmas, nuevas metodologías, nuevas perspectivas, nuevas “gramáticas”, como lo dicen más contemporáneamente. Sin embargo, no se trata de un problema de contenido, ni simplemente de una cuestión metodológica, sino de una verdadera revolución paradigmática, o, más que esto, tal vez de una nueva geopolítica del conocimiento. En otras palabras, se trata, del lado del pensamiento hegemónico, de un problema político con profundas implicaciones gnoseológicas y, del lado del saber contra-hegemónico, de un problema epistemológico con fuertes implicaciones políticas.

---

No es una cuestión de “nuevas gramáticas”, porque las gramáticas siempre tuvieron (aún tienen) el sentido del encuadramiento, de la regulación, de la normalización, de la hegemonía. Una nueva gramática del conocimiento por supuesto significaría una nueva norma para pensar, creada por alguien que imagina ser posible pensar de una forma exclusiva, única, singular, “verdadera” y “absoluta”.

Lo que necesitamos ahora es de una nueva geopolítica del saber, es decir, del reconocimiento de varios conocimientos, de la convicción de que hay varios lugares de enunciación científica.

Cabe enfatizar que nosotros vivimos en una época que ha posibilitado, por un lado, la potenciación del reconocimiento de la falacia del conocimiento científico único, de la denuncia del exclusivo espacio de enunciación del saber; y, por otro lado, de la necesidad de otras perspectivas que tuvieron orígenes en lugares diferentes de los tradicionales sitios de formulación científica y epistemológica. La capacidad de percepción de toda esta compleja situación está además de la simple sustitución de paradigmas.

74

### ***1. La posibilidad de razones<sup>1</sup> alternativas***

Muchos otros pensadores pueden ser estudiados en relación con la perspectiva mencionada, considerando que, cada vez más, surgen, de diversas partes del mundo subalternado, voces que resuenan, oportuna y consistentemente, contra las epistemologías hegemónicas. Cada uno, a su modo, pero siempre denunciando el sistema auto-referenciado etnocéntrico, o mejor, norteamericano-euro-céntrico, blanco, cristiano, y masculino, da su contribución para que salgamos de la verdadera aporía de la crítica euro-céntrica del euro-centrismo. Sus preocupaciones con un conocimiento construido a partir de otros referenciales, diferentes de los consagrados por el sistema paradigmático occidental han emergido

---

<sup>1</sup> Preferimos el término “razón” en lugar de “racionalidad”, porque además añade el sentido de “tener razón en los argumentos y juicios”.

---

de todos los lados del planeta. De entre ellos hay que subrayar a Darcy Ribeiro, Édouard Glissant, Edward W. Said, Enrique Dussel, Paulo Freire y Walter D. Mignolo –todos originarios, sintomáticamente, de los países colonizados o dominados por el imperialismo poscolonial.

Como se verá más adelante, el “estrabismo epistemológico”, que antes parecía ser un límite, un signo de inferioridad gnoseológica y epistemológica, viene presentándose como una ventaja comparativa para la percepción de la realidad compleja que es la contemporánea. Volveremos al tema de la “doble mirada” de los pueblos colonizados política, pero, sobre todo, simbólicamente, con las reflexiones en dos direcciones: (i) la que siguieron los grupos de los “estudios subalternos” y de los grupos *Neplanta* y (ii) las investigaciones de Néstor García Canclini sobre las “culturas híbridas”<sup>2</sup> y de Serge Gruzinski sobre las “culturas mestizas”<sup>3</sup>, que continuaron sendas parecidas.

## **2. El sistema-mundo sin futuro**

De una forma o de otra, la mayoría de los pensadores que enumeramos como autores de razones alternativas buscarán referencias en el pensamiento de Immanuel Wallerstein, quien desarrolló la concepción de “sistema-mundo”, con su obra monumental *The Modern World-System*, (tres volúmenes).<sup>4</sup>

75

---

<sup>2</sup> Su libro *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, publicado originalmente en 1989 tuvo cuatro ediciones en portugués, con una reimpresión en la última (la que tuvimos como referencia para este trabajo).

<sup>3</sup> Con su obra *Colonização do imaginário; Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol-séculos XVI-XVIII* (2003).

<sup>4</sup> De los cuales apenas los dos primeros fueron publicados en portugués: *O sistema mundial moderno; A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. Trad. Carlos Leite, Fátima Martins e Joel de Lisboa, Porto: Afrontamento, s/d. (v. 1) y *O sistema mundial moderno; O mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia*. Trad. Carlos Leite, Fátima Martins e Joel de Lisboa, Porto: Afrontamento, s/d. (v. II).

---

Para Wallerstein, el planeta está viviendo la crisis final del “sistema-mundo”, y aunque generoso con los pueblos oprimidos, este autor no logra superar su pesimismo, en la medida en que no ve salida para la humanidad. Para él el mundo que emergerá después de la etapa de anomia de cincuenta años no es posible de ser previsto, no sabemos cómo será. En su análisis, tendremos un mundo imprevisible, porque lo que desaparece es un “Sistema-Mundo” de cinco siglos de edad, que será sustituido por otro, imposible de ser conocido o previsto con las herramientas analíticas de que disponemos hoy.

76

El cuadro que vengo pintando no es realmente muy agradable. Es un escenario de gran desorden, incertidumbres e inseguridad personal. Es un cuadro de problemas estructurales fundamentales para los cuales no solamente no existe solución fácil, tampoco perspectiva de que la situación mejore. Es un cuadro de un sistema histórico en medio de una gran crisis. Algunos dirán que esta es una visión pesimista. Yo sustento que es realista, pero no necesariamente pesimista. Es obvio, si ustedes están ciertos que viven hasta hoy en el mejor de los mundos posibles, no se quedarán contentos por oír que está llegando el fin. Todavía si ustedes han tenido algún nivel de duda sobre que sea este el mejor de los mundos, serán capaces de mirar el futuro con un poco más de sangre fría (Wallerstein, 2003: 84-85).<sup>5</sup>

Wallerstein empieza a desvelar las razones de su pesimismo en relación con el futuro, considerando que ha iniciado el agotamiento del “sistema mundial moderno”. Este sistema no es nada más que la «economía mundial capitalista [que]» viene existiendo desde el siglo dieciséis”

---

<sup>5</sup> Todas las citas fueran traducidas del original o de la traducción en portugués por el autor del artículo.

<sup>6</sup> Las interpolaciones serán establecidas entre corchetes para mejor aclaración del sentido de los extractos textuales citados.

---

(id., ib., p. 18), o antes, sino «un sistema capitalista que opera con base en la primacía de una acumulación permanente de capital, a través de la transformación de todo en mercancías» (id., ib., p. 19).

La anunciada transición, de medio siglo de duración y conducente a lo imprevisible, será caracterizada por el desorden, por el desbaratamiento y por la desintegración de nuestras sociedades. En síntesis, las perspectivas de más de una generación serían tragadas por el remolino de la ruina de un sistema que “pasó a ser geográficamente global” (id., ib.) a partir de la segunda mitad del siglo XIX y por esto, los maleficios de su extinción alcanzarán “los lugares más recónditos y más lejanos del globo” (id., ib.). Por supuesto, el sufrimiento de Wallerstein es más grande porque, si él considerara que es una previsión verdaderamente pesimista, podría alimentar su esperanza en la capacidad humana para la superación de dificultades históricamente acumuladas. Pero no, él insiste que se trata de realismo y, en su “certidumbre científica”, exacerbaba su propio sufrimiento en la misma medida que lo legitima científicamente. Deja una rendija de posibilidad para aquellos “que tuvieran algún nivel de duda sobre que este sea el mejor de los mundos”, e incluso así, solamente para quienes tuvieran la “sangre fría” para el enfrentamiento del Apocalipsis que se aproxima.

Curiosamente, en el momento en que procesaban la globalización, la colonización global, la construcción de la *pax capitalista*, finalmente la consolidación del sistema mundial moderno, perdieron prestigio las grandes narrativas y sus defensores. En este sentido, Wallerstein da una gran contribución ubicándose en el universo de estos defensores, entre los cuales Fernand Braudel<sup>7</sup> fue uno de los importantes representantes. Desde esta perspectiva, él construye la idea de sistema-mundo distinta de los otros representantes de la corriente historiográfica de la larga duración, en cuyas reflexiones la utopía ocupa un lugar privilegiado, especialmente cuando hablan de procesos de civilización y de trayecto-

---

<sup>7</sup> Véase *Gramática das civilizações* (São Paulo: Martins Fontes, 1989).

---

rias de la humanidad, Wallerstein parece acomodarse en el nicho de los pos-modernos negadores de las grandes narrativas y diseminadores del pesimismo. Una investigación superficial de los títulos de los últimos libros de Wallerstein demuestra cabalmente su pesimismo.<sup>8</sup> Este sentimiento parece ser propio, irónicamente, de quien siempre vivió (o piensa vivir) en el mejor de los mundos posibles, como el personaje Dr. Pangloss, del libro *Candide* de Voltaire, criticado por Wallerstein. Él continúa:

Si, como vengo argumentando, realmente estamos pasando por una larga y difícil transición, caminando desde nuestro sistema mundial actual para otro sistema o para otros sistemas, y si el resultado final es incierto, tenemos dos cuestiones: ¿cuál es el tipo de mundo que queremos tener y a través de cuál medio o camino será más probable que lleguemos a buen término?

78

[...] Todavía, la primera pregunta en general era hecha relacionada con la utopía y yo quiero hacerla en términos de “utopística”, es decir, desde una seria evaluación de las alternativas históricas, del ejercicio de nuestro juicio relacionado a la racionalidad sustantiva de posibles sistema históricos alternativos. La segunda pregunta ha sido hecha en términos del incoercible progreso y yo quiero presentarla en términos del fin de esta certidumbre, o sea, el desarrollo es, sí, posible, pero no inevitable (Wallerstein, 2003: 87-88).

¿A partir de este escenario, pintado en colores tan sombríos, a partir de los presupuestos “wallersteinianos”, qué dilemas y desafíos la

---

<sup>8</sup> Véase, por ejemplo, entre otros: *The End of the World As We Know It: Social Science for the Twenty-first Century* (Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, 1999), *Un mundo incierto* (Buenos Aires: Ed. Zorzal 2002) y *Decline of American Power: The U.S. in a Chaotic World* (New York: New Press, 2003).

---

educación contemporánea tendría para Paulo Freire? ¿O él pintaría otro cuadro, otro escenario mundial, ubicando allá sus perspectivas, esperanzas y utopías?

### **3. La posibilidad utópica**

Por supuesto es muy interesante confrontar el pensamiento de un intelectual del tercer mundo con el del pensador del primer mundo, especialmente cuando el último escribió:

Debo subrayar que este libro<sup>9</sup> es esperanzador, optimista, pero no ingenuamente construido de falso optimismo ni de vana esperanza. Las personas, incluso las de izquierda, para quienes el futuro perdió su problemática –el futuro es un dato dado– hablaron que es más un delirio de un soñador invertido.

No tengo rabia de quien piensa de este modo. Lamento solamente su posición: la de quien perdió la dirección en la historia.

La ideología fatalista, inmovilizante, que informa el discurso neoliberal camina libre en el mundo. Con aires de pos-modernidad, insiste en convencer que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica, se ha cambiado en “casi natural” (Freire, 2004: 19). Es evidente que no es nuestra intención involucrar a Wallerstein con las brumas del neoliberalismo. Pero su talentoso análisis de la crisis contemporánea, con el *aparatus* científico norte-americano-euro-céntrico no logra superar el pesimismo, porque lo que está en crisis es el mundo de la ciencia que fue ahí generada.

---

<sup>9</sup> Escribió así casi al final de “Primeiras palavras” en *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa* (1997).

---

## Epistemologías alternativas

### 1. *¿Crítica euro-céntrica del euro-centrismo?*

Dos, entre otros autores europeos –Boaventura de Souza Santos y Serge Gruzinski– han desarrollado críticas poderosas contra la razón hegemónica y concepciones generosas para los pueblos “epistemológicamente” colonizados, mientras, seguramente por causa de sus contextos específicos (europeos), no logran superar una posición euro-céntrica.

El primero trabaja el concepto de “epistemología de la visión” que, contrapuesto a la “epistemología de la ceguera”, crea una tensión entre conocimiento-regulación y conocimiento-emancipación (Santos, 2000: 246). Sin embargo, considera esta tensión como intrínseca a la modernidad y parece no ver la otra, y simultánea, cara de la modernidad que es la “colonialidad”, como subraya Walter Mignolo. Desdoblada en “epistemología de los conocimientos ausentes”, el sociólogo portugués no logra salir del círculo europeo del conocimiento, tomando en cuenta las voces ausentes del sentido común (europeo), porque en ningún momento habla de las verdades enunciadas de otros lugares, desde los universos de los colonizados. En este sentido, no camina hasta la constatación de que el silencio de los dominados y dominadas no es suyo, pero es un silencio impuesto y, por lo tanto, sería mejor hablar de una “sociología de los silenciados” y no de una “sociología del silencio”, como es su sugerencia en otra obra (2005).

Serge Gruzinski, estudiando la colonización de la cultura de los pueblos “nativos”, que vivían en el México prehispánico, habla de una “cultura mestiza” y constata que los indígenas lanzaban una doble mirada, «al mismo tiempo sensible a los cánones del pasado [náhuatl] y abiertos para relaciones nuevas...» (2003: 103). Todavía su concepto de “mestizaje cultural” está más cerca de la aculturación española de los indígenas que del reconocimiento de su propio conocimiento. Sus profundos análisis del trabajo en los *códex* (“pinturas” de signos



pictográficos) y en las *relaciones* (escrita con signos fonéticos españoles a partir de los cuestionarios de los dominadores) del siglo XVI demuestran cómo los nativos fueron capaces de asimilar y adaptar los códigos dominantes, pero siempre en el sentido de su aculturación y dominación y, por lo tanto, su sumisión al imaginario hegemónico.

Se percibe que Boaventura de Souza Santos avanza más que Serge Gruzinski y llega más cerca de los investigadores sociales que buscan rescatar las epistemologías silenciadas. Su proximidad de una epistemología alternativa deriva, seguramente, de su posición en una sociedad que, en realidad, está al sur del norte, o sea, él se ubica en una formación social (Portugal) que siempre estuvo, con excepción del siglo XVI, oprimida en el interior del contexto europeo.

De la misma manera, los dos autores que examinaremos a partir de aquí han superado, a nuestro juicio, la visión norteamericana y eurocéntrica o, por lo menos, han visto la posibilidad de su superación, porque han vivido la experiencia colonizada.

En esta parte del texto, examinaremos dos posibilidades de epistemologías alternativas, no olvidando que otras son posibles, especialmente las mencionadas en el inicio de este trabajo, y sobre las cuales hablaremos resumidamente en primer lugar.

81

## **2. Walter Mignolo y la razón fronteriza**

Walter Mignolo, argentino que vive en los Estados Unidos, trabaja en la Universidad Duke (Ohio) y pertenece al grupo de los “Estudios subalternos” (*Subaltern Studies*), que inicialmente, en 1982, era sólo un conjunto de intervenciones en la escritura de la historia moderna de India para, después, cambiarse en una designación general de un campo de investigación próximo de los estudios sobre el pos-colonialismo.

Mignolo es uno de los editores de la revista *Neplanta* (“vivir entre” en náhuatl) que, según la explicación de Mignolo, “el *vivir entre* inscrito en *Neplanta* no es un feliz lugar en la posición media, sino una referencia para una cuestión general de conocimiento y poder” (2000: 2). La

---

contribución más importante de Mignolo es su formulación de una racionalidad que ha denominado “conocimiento liminar”, desarrollada en su obra *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking* (2000)<sup>10</sup> (*Historias locales/proyectos globales; Colonialidad, saberes subalternos y pensamiento fronterizo*).

El autor define el conocimiento fronterizo:

... usaré la palabra *gnoseología* para indicar un discurso sobre la gnosis y tomaré la gnosis en el sentido del conocimiento general, incluyendo *doxa* y *episteme*. La gnosis fronteriza, como conocimiento en una perspectiva subalterna, es el conocimiento concebido desde las márgenes externas del sistema mundial colonial/moderno; gnoseología marginal, en cuanto discurso sobre el saber colonial, es concebida en la intersección conflictiva del conocimiento producido desde la perspectiva de los colonialismos modernos (retórica, filosofía, ciencia) o de conocimiento producido en la perspectiva de las modernidades coloniales en Asia, África, en las Américas y en el Caribe (Mignolo, 2003: 33).<sup>11</sup>

Mignolo añade que el “conocimiento liminar”, como han traducido los brasileños, es una reflexión crítica, a partir de las márgenes internas y externas del sistema mundial colonial moderno. En este sentido, Boaventura de Souza Santos y Serge Gruzinski están inscritos en el universo de los pensadores de las márgenes internas.

---

<sup>10</sup> En la edición brasileña (2003) *border thinking* (pensamiento de la frontera) fue traducido como “pensamento liminar”. Cabe subrayar que, curiosamente, en inglés, el término *border* no es usado para designar las fronteras entre los conocimientos: “Frontier is used figuratively, whereas border is not: the frontiers of knowledge, science etc.” (Oxford Advanced Learner’s Dictionary, p. 127).

<sup>11</sup> Traducción a partir de la edición brasileña.

---

### **3. Darcy Ribeiro y la razón mestiza**

A diferencia de Serge Gruzinski, que también habla de una cultura mestiza, Darcy Ribeiro la describe como una racionalidad superior a las que le dieran origen. Es muy conocida su tipología de las formaciones sociales en “pueblos testigos” (los mesoamericanos y andinos), “pueblos transplantados” (los europeos en el Nuevo Mundo) y “pueblos nuevos”. Atribuye una ventaja epistemológica a los últimos porque, según Darcy:

Fue des-indianizando al indígena, des-africanizando al negro, des-europeizando al europeo y fundiéndose sus herencias culturales que nos hicimos a nosotros. Somos, en consecuencia, un pueblo síntesis, mestizo, en la carne y en el alma, orgulloso de sí mismo, porque para nosotros el mestizaje jamás fue crimen o pecado (1995, p. 13).

Darcy subraya que el carácter mestizo no sólo es una identidad específica, sino una marca de superioridad epistemológica potencial, por la capacidad de doble mirada.

83

### **4. Édouard Glissant y la razón criolla**

Poeta, novelista y filósofo, el escritor caribeño Édouard Glissant, inicialmente se adhirió a las tesis de la “negritud”, quedándose muy cerca de las ideas de Frantz Fanon –una de las importantes referencias de Paulo Freire, para la concepción de la *Pedagogía del oprimido*. Frecuentemente se alude a los conceptos que ha desarrollado de “criollización”, “relación” y “mundo-todo” o “tierra-mundo”, en el sentido de ubicarse en el bastión de los defensores de epistemologías alternativas a la hegemónica. Fundó, en 1959, el Frente Antillano-Guyanense de Autonomía, que le valió el exilio. Volvió a Martinica en 1965 y entonces fundó el Instituto Martinico de Estudios. Vive actualmente en Nueva York y desde 1995 es “Profesor distinguido” de literatura francesa en la Universidad de la Ciudad de Nueva York.

Glissant llega a una perspectiva diferente del hibridismo, porque ve la posibilidad histórica de una civilización sin hegemonía. La

---

“criollización” «es el encuentro, la interferencia, el choque, las armonías y desarmonías entre las culturas del mundo...» (Glissant, ápod Mignolo, 2003: 71), es “la rearticulación de proyectos globales en la perspectiva de las historias locales” (Mignolo, *ib.*).

### **5. Néstor García-Canclini y la razón híbrida**

Nacido en Argentina, en 1939, Néstor García-Canclini es profesor e investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, desde 1990, donde coordina los estudios sobre cultura. Publicó en México *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad* (1990), traducida en Brasil.

Entiende hibridación como procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en formas separadas, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas (García-Canclini, 2007), subrayando que las “formas separadas” no son puras, sino resultado de hibridaciones anteriores.

84

Por más que defienda su metáfora biológica, el autor no logra superar la inadecuación de su aplicación al campo social, ni la esterilidad contenida en el significado original de sus resultados. Que los procesos de hibridación han ocurrido en la historia y que a partir del siglo XX estos procesos están exacerbándose no hay duda; pero entre lo que ocurre en la realidad y el horizonte cultural de la humanidad, la utopía humana, hay una gran distancia.

Hay una superioridad gnoseológica del concepto de hibridación sobre el de traducción cultural, porque supera la perspectiva hegemónica de quien traduce. La idea de “relación transversal” de Glissant está, también, muy cerca de la primera.

---

## Epistemologías alternativas ¿un nuevo paradigma?

### 1. Paradigmas científicos

Como demuestra Thomas Kuhn, en su obra *Estrutura as revoluções científicas*, los paradigmas son “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, suministran problemas y soluciones modelares para una comunidad de practicantes de una ciencia” (1995, p. 13). Los paradigmas, según él, nacen de revoluciones científicas, en contextos de decadencia del sistema referencial hegemónico y de la emergencia de un nuevo conjunto de categorías que dan una nueva legitimidad epistemológica a las afirmaciones de los científicos.

En este ensayo son denominadas revoluciones científicas los episodios extraordinarios en los que ocurre la alteración de compromisos profesionales. Las revoluciones científicas son los complementos des-integradores de la tradición en la cual la actividad académica normal está conectada (id., ib., 25).

Para él, la “ciencia normal” es la desarrollada en los periodos de estabilidad –relativa, añadiríamos–, contextos en los cuales las ciencias se desarrollan con tranquilidad epistemológica, con la “investigación firmemente basada en una o más realizaciones científicas pasadas” (id., ib., p. 29). Kuhn complementa: “Para ser aceptada como paradigma, una teoría debe parecer mejor que sus competidoras, pero no necesita (y de facto jamás acontece) explicar todos los fenómenos con los cuales puede ser confrontada” (id., ib., p. 38).

Hoy, el propio concepto de paradigma es cuestionado y se vuelve cada vez más evidente que el estatuto científico de una teoría no es conferido por su superioridad en la discusión con las otras teorías, sino por su consistencia en el diálogo que establece con la realidad. Es obvio que la empresa puede ser un ilusorio intento de forzar la realidad a encuadrarse en los límites de hipótesis, de metodologías y de procedi-

mientos preestablecidos y provistos por un paradigma subyacente y oculto.

En el intento de reconstituir la historia de los paradigmas occidentales, Immanuel Wallerstein, presidiendo la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales, en 1996, describió la trayectoria en "U":

86

Inicialmente, entre 1750 y 1850, la situación era muy confusa. Eran usados nombres muy grandes para designar las casi-disciplinas y pocos parecían congregarse apoyos más amplios. En el periodo siguiente, entre 1850 y 1945, esta multiplicidad de nombres fue reducida para un pequeño grupo-padrón que, de forma clara, distinguía las disciplinas entre ellas. Desde nuestro punto de vista, solamente seis nombres fueron aceptados ampliamente en el mundo académico. Todavía, a partir de 1945, el número de designaciones legítimas de áreas de estudio estaba, una vez más, en expansión y todo indica que seguirá ampliándose. Además, al mismo tiempo que, en 1945 parecía existir demarcaciones definidas que separaban las disciplinas entre ellas, estas distinciones fueron sufriendo una erosión continuada, a punto de existir, seguramente, una sobreposición y una confusión considerables. En síntesis, de una manera, regresamos a la situación de 1750-1850, con la existencia de un gran número de categorías que no ofrecen una taxonomía útil (Wallerstein, 2004: 124).

¿La sobreposición y la confusión a las cuales se refiere Wallerstein no podrían ser cargadas en la cuenta de la fragmentación promovida por la denominada "modernidad"?

## **2. La pos-modernidad y su fastidio**

En la perspectiva profética de Weber (1979: 150), la pos-modernidad significaría una especie de desencantamiento con la modernidad

---

que, en el campo de la ciencia y de la epistemología, significó la diseminación global de la racionalidad occidental, provocando un disturbio –en el límite– silenciando creencias, costumbres y racionalidades discriminadas como “primitivas” o “tradicionales”. ¿En este caso, la posmodernidad sería una aliada en el rescate de las voces silenciadas? Pienso que no, por causa de los principales elementos de la pos-modernidad.

Todavía, el examen de la posmodernidad o del posmodernismo no es tarea fácil ni pequeña. Además de ser un tema controvertido, la posmodernidad viene siendo una temática polémica en todos los campos de la discusión humana, destacándose, entre otros: antropología, artes, economía, filosofía, geografía, historia, literatura, sociología y teología. Nadie es indiferente al tema ni a su polisemia, contestando lo que viene cambiándose en una verdadera nebulosa en su doble sentido – grande y confuso.

Es muy raro que las reacciones a las cuestiones levantadas por los controvertidos términos “posmodernidad”, “posmodernismo” y “pos-moderno” sean sobrias, medidas o pensadas. Lo que pasa con más frecuencia es la posmodernidad presentada como una condición a la que se adhiere, se celebra y se intenta promover, o, por lo contrario, de forma igualmente problemática, criticada, menospreciada o rechazada (Smart, 1993: 11).

Un pensador brasileño la definió de manera sencilla: “Posmodernismo es el nombre aplicado a los cambios de las ciencias, de las artes y de las sociedades avanzadas desde 1950, cuando, por convención, se cerró el modernismo (1900-1950)” (Santos, 2006: 7-8).<sup>12</sup>

La posmodernidad se insinúa, inicialmente, en la arquitectura y en la computación, invadiendo después lo cotidiano de las personas, expandiéndose por todos los sectores de la vida humana, caracterizándose por especificidades muy propias: tratamiento computadorizado de la

---

<sup>12</sup> No se puede olvidar que otros autores, como el propio Smart, sitúan la pos-modernidad en el periodo que cubre la segunda mitad de la década de 1970 hasta el final de 1980.

---

información y del conocimiento; estímulo al consumismo a través de una “moral hedonista”; de construcción del conocimiento y del arte y, finalmente, plantación de las semillas del nihilismo en la filosofía.

El hombre posmoderno intenta asesinar las categorías de la modernidad y los grandes ideales que siempre estuvieron presentes en el horizonte del humanismo, como historicidad, desarrollo y conciencia social, migrándose para el propio interior personal y entregándose al presente, al placer, al consumo y al individualismo.

Como es fácil percibir no hay salida en la “razón posmoderna” para la superación de la “razón moderna”, aunque su contribución a la crítica de la modernidad sea fundamental.

¿Pero cómo superar una racionalidad que sea referencia de su propia crítica? Es obvio que la posmodernidad no ha logrado crear ni una denominación específica para su sustancia gnoseológica, quedándose prisionera del blanco de su crítica, presentándose sólo como “posterior” (“pos”) a la modernidad.

88

## Conclusiones

### ***Paulo Freire y las razones oprimidas***

Hasta hoy, Paulo Freire no se ha adentrado, lo que debería según nuestro juicio, en el universo académico, especialmente en el espacio universitario brasileño. Y si su contribución, aunque incontestada, políticamente, en el campo de la defensa de los oprimidos y de las oprimidas, su presencia, desde el punto de vista científico y epistemológico no es debidamente reconocida. Las causas del no-reconocimiento no son muchas, pero de entre ellas se puede subrayar: (i) la indiferencia olímpica de los *scholars* con relación a su obra, la cual consideran interesante por su intuición, pero próxima del ensayismo, del género literario y, por lo tanto, lejos del rigor científico, y (ii) el credencialismo instalado en la institución universitaria que no reconoce, por más ricas

---



que sean, las ideas de quien no tiene la titulación allá requerida.<sup>13</sup> En los últimos años hemos observado que es necesario añadir otro factor y éste parece el más importante: uno de los más enfáticos componentes de la concepción freiriana asigna una ventaja epistemológica para el saber de los oprimidos y oprimidas y, por esto, ha propuesto una “pedagogía del oprimido” y no una “pedagogía para el oprimido”.

Afortunadamente, la distancia académica del pensamiento de Freire está disminuyendo en la medida que las instituciones universitarias, en diversas partes del mundo, han procurado, cada vez más, quedarse cerca de los referenciales freirianos,<sup>14</sup> reconociéndolos como una de las más importantes expresiones del proceso de construcción científica y epistemológica de fines del siglo XX. De este modo, en la medida de la expansión del legado de Paulo Freire fuera de Brasil y en diversos sitios de la reflexión, su pensamiento es más reconocido internamente y la resistencia disminuye transformándose en búsqueda de referencias.

En este texto pretendo demostrar que Paulo Freire contribuyó al desarrollo de una de las perspectivas científicas y epistemológicas que viene explicitándose como, tal vez, la más revolucionaria en este inicio de siglo.

---

<sup>13</sup> Aunque Paulo Freire haya recibido el título de doctor honoris causa en decenas de las más importantes universidades del mundo, en una evidente demostración de la relevancia, sea de su trabajo de intervención educativa, sea de su reflexión pedagógica, él no ha recorrido todos los niveles del “credencialismo” exigidos en los medios académicos: graduación, maestría, doctorado, posdoctorado. Por el contrario, con relativa edad logró simplemente obtener la licenciatura en derecho, sin dedicarse después a esta profesión.

<sup>14</sup> Aquí es oportuno ratificar que, en portugués, el adjetivo se escribe con la “i” (freiriano) y no con la “e” (freireano), como insisten defensores de un posible deseo de Paulo Freire. Por lo contrario, Paulo era muy riguroso con la escritura, con el idioma, y jamás defendía caprichos personalistas. Como lo sabemos de la lingüística, los afijos (prefijos e sufijos) y los radicales son bases de la significación y, por lo tanto, no se cambian, son inalterables. Así, el sufijo “iano”, en portugués, queda inalterable en el adjetivo derivado de cualquier nombre propio terminado en “e” que, por razones fónicas pierde la vocal final, como en “lockiano” y “comtiano”, derivados, respectivamente, de Locke y de Comte.

---

Pero, antes, me gustaría aproximar a Paulo Freire con otro pensador, Enrique Dussel, que vive en México y que, consciente o inconscientemente, ha hecho una poderosa insinuación de lo que podría ser una epistemología alternativa.

Si se quisiera establecer una de las pocas diferencias entre Paulo Reglus Neves Freire y Enrique Dussel Ambrosini cabe subrayar la intensa y diversificada formación académica de Dussel, que nació en Mendoza (Argentina), en 1934, radicándose en México, en donde vive desde su exilio en 1975 y obtuvo su segunda nacionalidad.

Licenciado en filosofía cuando estaba en Mendoza, en 1957, concluyó su doctorado, también en filosofía, en la Universidad Complutense de Madrid, dos años después.

Cursó otra licenciatura en ciencias de la religión, en el Instituto Católico de París, diez años después de su primera, se doctoró, también por segunda vez, en historia, por la Sorbona (París), en 1967.

90 La extensa e intensa vida académica de Dussel es el resultado de su formación y actividades profesionales como profesor de ética en el Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana, también en la unidad Iztapalapa. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es coordinador de la Asociación de Filosofía y Liberación (AFYL). Es profesor invitado de varias universidades en Europa y en los Estados Unidos: Frankfurt, Notre Dame, California State University, Vanderbilt University, Loyola University (Chicago), Duke University, Harvard University. Recibió el doctorado honoris causa de la Universidad de Friburgo (Suiza), en 1981, y de la Universidad Mayor de San Andrés, de La Paz, (Bolivia), en 1995.

Dussel es autor de más de 50 libros, publicados en diferentes lenguas, destacándose: *Para una ética de la liberación latinoamericana* (Siglo XXI-USTA, Buenos Aires-Bogotá, 1973-1980, t. I-V); *Filosofía de la Liberación* (Edicol, México, 1977); *Ética comunitaria* (Paulinos, Madrid, 1986); *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana* (Siglo XXI, México, 1990); *1492: El encubrimiento del Otro* (Nueva Utopía, Ma-

---

drid, 1992); *Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la Liberación* (Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1993); *Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación* (Nueva América, Bogotá, 1994); *Ética de la Liberación en la edad de la Globalización y de la Exclusión* (Editorial Trotta-UAM.I-UNAM, México, 1998); *La Ética de la Liberación ante el debate de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica de K.O. Apel* (Universidad Autónoma del Estado de México, México, 1998); *Beyond Philosophy: History, Marxism and Liberation Theology* (Rowman and Littlefield, Maryland, 2002); *Towards an Unknown Marx. A commentary on the Manuscripts of 1861-1863* (Routledge, London, 2001); *Hacia una Filosofía Política Crítica* (Desclée de Brouwer, Bilbao, 2001).

Una de las semejanzas entre las trayectorias vitales de Dussel y Paulo Freire es la de su consagración, en el doble sentido de la palabra, a los oprimidos y oprimidas de América latina. En segundo lugar, como ocurrió con Freire, muchas obras fueron publicadas sobre Dussel, lo que demuestra, de cierta manera, la consagración en vida de ambos pensadores.

Sobre Dussel<sup>15</sup> se publicó: *Ethical Hermeneutics. Rationalism in Enrique Dussel's Philosophy of Liberation* (Fordham University Press, New York, 1998); *Thinking from the Underside of History. Enrique Dussel's Philosophy of Liberation* (Rowman and Littlefield, Maryland, 2000); Enrique Dussel. Un proyecto ético y político para América Latina, en la *Revista Anthropos* (Barcelona, 180, 1998), dedicada, integralmente al pensamiento "dusseliano". Es necesario añadir la edición de *História e libertação (Historia y liberación)*, homenaje por los 60 años de Enrique Dussel (1996), así como el homenaje que recibió diez años después.

Paulo Freire nació en 1921 y murió en 1997, por lo tanto, con un itinerario de 76 años de una existencia intensa. Tuvo una formación intelectual marcada por los límites que caracterizan a cualquier joven de familia pobre de la periferia del capitalismo en la primera mitad del siglo XX.

---

<sup>15</sup> Las publicaciones sobre Paulo Freire serán destacadas en su momento.

Concluyó sus primeras letras y la enseñanza secundaria con dificultad, una vez que la famosa “crisis de los años 20”, que se extendió hasta la década siguiente de entre-guerras, impactó el nordeste brasileño profundamente y de manera particular a la familia de Paulo Freire.

Más tarde, con cerca de 20 años de edad ingresó en la Facultad de Derecho, graduándose, mientras desistía de la profesión de abogado en su primera causa: su inicial experiencia como profesional de las leyes dependería de la ruina de un joven dentista, que logró comprar sus equipamientos a crédito y no tenía cómo saldar su deuda.

En 1944, casó con Elza Maia Costa y, por supuesto, por su influencia caminó, cada vez más, en dirección al universo de la educación y de la pedagogía. Además de dar clases de portugués en el Colegio Osvaldo Cruz –en donde estudiara–, empieza su trabajo en el Servicio Social de la Industria (SESI)<sup>16</sup> de Pernambuco, dos años después, donde adquirió mucha experiencia para sus futuras intervenciones en la educación y sus formulaciones pedagógicas.

92

Sus primeras experiencias con la alfabetización de adultos, usando metodología y procedimientos inéditos, lograron expresivos resultados y luego repercutieron en el aparato del gobierno federal hasta el punto de que el propio presidente de la República y el ministro de la Educación lo invitaron para que repetiera la experiencia de los círculos de cultura en el ámbito nacional.

La coordinación nacional de la campaña de alfabetización no pudo ser desarrollada por causa del golpe militar de 1964, que interrumpió cualquier posibilidad de las políticas empezadas por el “Gobierno Na-

---

<sup>16</sup> En Brasil fueron creados en la primera mitad del siglo XX los llamados “Servicios Nacionales”, en los tres sectores de las actividades profesionales: (i) en la industria, el Servicio Nacional de la Industria (SENAI); en el comercio, el Servicio Nacional del Comercio (SENAC) y en el sector primario de la economía, el Servicio Nacional de las Actividades Rurales (SENAR). Poco después fueron creados el Servicio Social de la Industria (SESI) y el Servicio Social del Comercio (SESC), para dar asistencia a sus respectivos trabajadores.

---

cional Desarrollista”.<sup>17</sup> En este momento, Paulo Freire fue a la cárcel y, después de dos meses, logró exilarse en Bolivia, Chile, Estados Unidos y, finalmente, en Ginebra (Suiza). Estuvo fuera de su país cerca de 15 años.

Como yo he registrado en *Pedagogía dialógica*: «todo se perdió, incluso la Patria, pero todo se ganó; Paulo Freire, entonces, se transformó en un ciudadano del planeta y el mundo ganó su obra y su obra ganó el mundo» (Romão, 2002: 34).

Desde *Educación y actualidad brasileña*, publicado en 1959, en una edición “doméstica”, siguieron *Pedagogía del oprimido*, *Educación como práctica de la libertad* y tantas otras obras, personales o en autoría con otros educadores, pero siempre con actualización de ideas dibujadas en las primeras. Paulo Freire, con el ejemplo de su propia escritura, demuestra que cualquier legado científico puede ser preservado solamente si es re-inventado en cada contexto específico.

El objetivo de estas sumarias notas biográficas no es competir con otras tantas biografías mencionadas sobre Dussel y Freire;<sup>18</sup> sólo enfatizo que no hay sujeto individual de la creación cultural de cualquier naturaleza. Es decir, el genio, por más sabio que sea, no crea nada. Nadie crea nada personalmente, sino que los sabios organizan y expresan lo que ha sido creado socialmente, de manera oportuna y adecuada. Es evidente que dan un toque personal a lo que organizan y expresan, porque cada uno escoge un medio específico para esta organización y expresión. Beethoven y Mozart, por ejemplo, escogieron la música para organizar y expresar la interpretación adecuada y oportuna del mundo de su tiempo; de otra manera trabajarán Kant y Hegel, para quienes la filosofía era el canal más adecuado para la organización de la interpretación socialmente desarrollada de su época. Dussel escogió la filosofía y la teología

---

<sup>17</sup> Para conocer más detalles sobre este período de la historia de Brasil, véase mi texto “Contextualización”, en el libro de Paulo Freire *Educación y actualidad brasileña* (2002).

<sup>18</sup> Como las que están en el libro *Paulo Freire: una biobibliografía* (1996), organizado por Moacir Gadotti.

---

para interpretar el mundo. Paulo Freire escogió la pedagogía y, quizás sea por esto que sus lectores y lectoras no comprenden porqué sus obras, aunque denominadas “pedagogías”, tratan de concepciones generales sobre el ser humano y no específicamente de las cuestiones de la educación. Pero Freire no escogió la pedagogía porque era maestro o profesor; la escogió como una consecuencia natural de su ontología y de su epistemología.

Sobre Paulo Freire mucho se escribió y según su más autorizado biógrafo, Moacir Gadotti, «para tener una idea, el educador norteamericano Donaldo Macedo enumeró, en 1987, aproximadamente seis mil títulos entre libros y artículos sobre Paulo Freire, solamente en la lengua inglesa» (s/d: 12). En 1996, cuando escribió *Paulo Freire: una biobibliografía*, Gadotti reveló que este número aumentó de acuerdo con el estudio realizado por Admardo Serafim de Oliveira, precozmente retirado del mundo de los vivos, y completado por Paulo Roberto Padilha, sin hablar de los innumerables homenajes, concesión de títulos *honoris causa*, creación de cátedras libres, cátedras permanentes, grupos de intervención e investigación y, finalmente, de Institutos Paulo Freire (IPFs) en todos los continentes. Después de su muerte, a partir de 1998, los miembros de los IPFs han realizado cada dos años los Encuentros Internacionales del Fórum Paulo Freire. El primero fue en São Paulo (Brasil), en 1998; el segundo en Bolonia (Italia), en 2000; el tercero en Los Ángeles (Estados Unidos), en 2002; el cuarto en Oporto (Portugal), en 2004; el quinto en Valencia, en 2006. El próximo será en Brasil, en 2008, con la temática de la Globalización y sus impactos sobre los sistemas educacionales y los movimientos sociales.

Los Encuentros Internacionales congregan freirianos de todo el planeta en la discusión sobre temáticas “epocales”, como decía Paulo Freire, de cada contexto específico.

Enrique Dussel, aunque ha abandonado relativamente el concepto de exterioridad –lo que me parece su contribución epistemológica más importante para la búsqueda de una salida para la crítica euro-céntrica

---

del euro-centrismo–, para abrazar lo que llama “analéctica”, pienso que el primer concepto debe ser rescatado para la construcción de lo que llamamos razón exterior.

En otras palabras, para nosotros, pueblos ex-colonizados, no es tampoco fácil –quizás sea más difícil que para nuestros colonizadores– renunciar a los instrumentos de una razón etnocéntrica que recibimos de ellos, para verla como “una” entre otras, y no como “la” razón única, en un proceso de rescate de razones silenciadas por ella. La sugerencia de Dussel con el concepto de “exterioridad” es exactamente la de intentar ubicarse en la exterioridad de la razón hegemónica (occidental, blanca, masculina y cristiana), cambiando la geopolítica de la enunciación científica epistemológica. Y los problemas aquí son inmensos, porque hay que empezar por la discusión del lenguaje, para no caer, en todo momento, en la tentación del idioma exclusivista (del occidente blanco), sexista y cristiano.

Este es un trabajo para muchas personas, para muchos equipos durante muchos años.

95

Por lo tanto, la contribución sintética de Dussel es la de que es necesario ubicar la formulación del pensamiento alternativo, cualquiera que sea, en la exterioridad del universo de la razón occidental hegemónica.

Como veremos enseguida, Paulo Freire ha desarrollado otra síntesis, que abre espacio para abrigar todos los intentos de racionalidades alternativas, y permite rescatar las voces gnoseológicas y epistemológicas silenciadas.

## Conclusiones

### ***Para una razón oprimida***

Es sabido que hay grupos que trabajan en el rescate de las voces científicas y epistemológicas silenciadas, desde los propios europeos,

---

hasta los ex colonizados que intentan superar la crítica europea del eurocentrismo, como el grupo de “Estudios subalternos” y el movimiento *Neplanta*, que empezó como un periódico.

La expresión “estudios subalternos” no parece adecuada, porque sugiere una connotación de inferioridad científica y epistemológica; la expresión próxima, pero connotadora de la dominación. “Estudios subalternados”, quizás resulte mejor.

96 Pero queremos subrayar que la Cátedra del oprimido, de la *Universitas* Paulo Freire (UNIFREIRE), del Instituto Paulo Freire, cuenta con muchos grupos de intervención e investigación, constituyendo lo que se podría denominar “Estudios oprimidos”, donde cada uno estudia un aspecto de las razones enmudecidas, silenciadas, por ejemplo, el grupo que estudia música del oprimido; el otro que trabaja la salud de los oprimidos, etc. Todos tienen como referencia dos advertencias de Paulo Freire: no repetir sus ideas, pero re-crearlas en cada diferente contexto y que el opresor no libera a nadie, ni a sí mismo. Recreando este último aserto, estos grupos intentan extender a todos los campos de la creación humana el principio de la esterilidad del opresor y de la fecundidad creativa del oprimido y de la oprimida.

Por esto, es probable que, considerándose las dimensiones y la complejidad de la misión, tengamos que dedicar el resto de nuestras vidas a la tarea de hacer visible esta hipótesis tan tentadora: la existencia de razones oprimidas que han contenido epistemologías alternativas que sean competentes para la superación de la crisis de la *gnosis* y de la *episteme* hegemónicas, pero sin legitimidad científica.

Trabajando, en conjunto con equipos de otros 17 países, en el proyecto “Globalización y educación”, los “círculos de cultura” (grupos) de la Cátedra del oprimido han desarrollado la teoría del “círculo epistemológico”, como instrumento de investigación, dando una clara demostración de su esfuerzo en la búsqueda de la razón oprimida, porque con esta “técnica”, los investigados son transformados en sujetos de la investigación y de la epistemología involucrada.

---



## Bibliografia

- BHABHA, Homi K. *The location of culture*. New York: Routledge Classics, 2004.
- BRAUDEL, Fernand. *A gramática das civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. 2. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.
- EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: Um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993 (v. 1).
- \_\_\_\_\_. *O processo civilizador: Formação do Estado e civilização*. Trad. Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994 (v. 2).
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- FOUCAULT, Michel de. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- \_\_\_\_\_. In GORDON, C. (Ed.). *Power/Knowledge; Selected Interviews and Other Writings*. New York: Pantheon Books, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática pedagógica*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. "Leitura").
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_; MACEDO, Donald. *Literacy: reading the word and the world*. Mass.: Bergin Garvey, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educación y actualidad brasileña*. México: Siglo XXI, 2002.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: IPF/Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Paulo Freire, su vida e su obra*. Colômbia: CODECAL, s/d.
- \_\_\_\_\_. *Reading Paulo Freire; His life and work*. New York: State University of NY, 1994.
- GARCÍA-CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. Enilce Albergaria Rocha, Juiz de Fora MG: Ed. UFJF, 2005.
- GOLDMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: DIFEL, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- GRUZINSKI, Serge. *A colonização do imaginário: Sociedades indígenas e*

colonização no México espanhol - séculos XVI-XVIII. Tradução Beatriz-Perrone Moisés, Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multitude; War and democracy in the age of Empire*. New York: Penguin Books, 2005.

KUHN, Thomas. *Estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

LAMPE, Armando (org.). *História e libertação; Homenagem aos 60 anos de Enrique Dussel*. Petrópolis RJ: Vozes; São Paulo: CEHILA, 1996 (ed. bilíngüe).

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. Introduction: From Cross-Genealogies and Subaltern Knowledges to *Neplanta*. *Neplanta: Views from the South*. 1:1, Durham NC: Duke University Press, 2000, pp. 1-8.

OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY. Oxford: Oxford University Press, 1989 (2nd impression).

QUIGLEY, Carroll. *A evolução das civilizações*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1974.

REICH, Wilhelm. *A irrupção da moral sexual repressiva*. São Paulo: Martins Fontes, s/d.

\_\_\_\_\_. *Materialismo dialético e psicanálise*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1977.

\_\_\_\_\_. *O que é consciência de classe?* Porto: H. A. Carneiro, 1976.

RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros: 1. Teoria do Brasil*. Petrópolis RJ: Vozes, 1978.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *O povo brasileiro; A formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *O Brasil como problema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

RIGHI, Ilda Ramke. *O processo do conhecimento na Pedagogia da Libertação: As idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *et al. Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Annablume/UNESP, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.

\_\_\_\_\_. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista in FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/IPF, 2001, pp. XIII-XLVIII.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire: Educador ou pensador do século XX, in GARCIA, Walter E. (org.). *Educadores brasileiros do século XX*. Brasília: Plano, 2002, pp. 283-322, v. I.

ROMAO, J.E. Dilemas e Desafios da Educação Contemporânea: uma (re) leitura de Paulo Freire no Cenário de Immanuel Wallerstein. *Revista Portuguesa de Educação*. , v.18, pp.7 - 21, 2005.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. Trad. Denise Bottman, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. Trad. Pedro Maia Soares, São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000, v. 1.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Lisboa: Afrontamento, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed./UFPB, 1997.

TAMARIT, José. *Educar al soberano; crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IPF, 1994.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI, 2001.

TOYNBEE, Arnold J. *Um estudo de história*. Rio de Janeiro: E. W. Jackson, 1953.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Le capitalismo historique*. Paris: La Découverte & Syrus, 2002.

\_\_\_\_\_. *O sistema mundial moderno: A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. Trad. Carlos Leite, Fátima Martins e Joel de Lisboa, Porto: Afrontamento, s/d. (v. 1).

\_\_\_\_\_. *O sistema mundial moderno: O mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia*. Tradução. Carlos Leite, Fátima Martins e Joel de Lisboa, Porto: Afrontamento, s/d. (v. II).

\_\_\_\_\_. *Unthinking social science: The limits of nineteenth-century paradigms*. 2. ed. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. *Utopística ou as decisões históricas do século vinte e um*. Petrópolis RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente; "Um discurso sobre as Ciências" revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 123-129.

\_\_\_\_\_. (org.). *Para abrir as ciências sociais; Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das ciências sociais*. Lisboa: Europa-América, 1996.

WEBER, Max. *From Max Weber: Essays in Sociology*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1970 (org. H. H. Gerth e C. Wright Mills).



# Educación, praxis y esperanza. Recordando a Paulo Freire

**Juan Miguel Batalloso Navas y Pep Aparicio Guadas**

*«Me gusta ser hombre, ser persona, porque no está dado como cierto, inequívoco, irrevocable, que soy o seré decente, que manifestaré siempre gestos puros, que soy y seré justo, que respetaré a los otros, que no mentiré escondiendo su valor porque la envidia de su presencia en el mundo me molesta y me llena de rabia. Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi “destino” no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Me gusta ser persona porque, aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en que nos encontramos generan casi siempre barreras de difícil superación para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan».*

*Paulo Freire*

*Pedagogía de la autonomía*

101

**A**nte la evidencia de la extraordinaria contribución de la obra de Paulo Freire a la pedagogía de la segunda mitad del siglo XX, decir que su pensamiento y su testimonio de vida están en plena vigencia resulta una obviedad. El hecho de haber obtenido numerosos y prestigiosos premios internacionales, además de haber sido distinguido con veintisiete doctorados honoris causa por diferentes universidades de todo el mundo pone de manifiesto que la obra de Paulo, no solamente cruza las fronteras de países y culturas sino que salta las barreras de su propio

---

contexto para convertirse en un referente mundial de educación popular y democrática. Mas no son éstas las razones por las que entendemos que la pedagogía y la educación freireana gozan no sólo de una muy buena salud para responder a los retos que la nueva sociedad del siglo XXI nos plantea, sino también de una asombrosa vitalidad para seguir creciendo de forma única y singular en los más recónditos lugares del planeta.

Los que tuvieron la suerte de conocerlo personalmente, pueden dar fe de cómo Paulo Freire supo integrar en su experiencia vital el conocido principio que describe la sabiduría como una especie de síntesis original y personal de tres cualidades humanas esenciales: humildad, humanidad y humor (el principio de las 3 H) y es desde la sencillez y humildad de su persona y desde la sensibilidad y el compromiso con los sectores sociales más desfavorecidos, como Paulo Freire construye y reconstruye, crea y recrea su pensamiento a partir de la acción, la vinculación y el compromiso educativo, que es al mismo tiempo social y político.

102

Desde esta visión no hay nada más opuesto al pensamiento de Freire que rendirle devoción como si de un viejo gurú se tratase y al que necesariamente hay que construirle un templo para que sus fieles y devotos vayan a redimir sus culpas ante los sacerdotes y especialistas de una supuesta nueva iglesia freireana. Paulo Freire no dejó discípulos y siempre se resistió con coraje a ser considerado un visionario o un profeta, porque su mérito, y es ahora cuando podemos valorarlo más nítidamente, no consistió exclusivamente en denunciar injusticias y alienaciones anunciando al mismo tiempo sueños posibles a partir de lo dado cotidianamente, sino que además supo ver y hacer desde la singularidad que todo ser humano es, que más allá de todo obstáculo, dificultad o impedimento, siempre es posible cambiar, mejorar y acceder a mayores cotas de libertad.

Para Freire, es a cada uno de nosotros, a cada ser humano en singular a quien corresponde acreditar con su acción creadora mediada por el

---

mundo, esa correspondencia entre pensamiento y acción que se construye y reconstruye en la vida activa y política coherente. De esta manera, cuando hablamos de Freire no estamos haciendo hagiografía, ni tampoco buscamos esa autocomplacencia que produce la nostalgia de luchas pasadas, ya que esto únicamente serviría como justificación de nuestra incapacidad para reconstruir su pensamiento a partir de las nuevas realidades y las exigencias de compromiso social, político y personal que de él se derivan.

Si hay algo verdaderamente original y permanentemente fresco del pensamiento y la figura personal de este hombre es, precisamente, ese valor reconstructivo, recreador y siempre nuevo que se resiste a ser fagocitado por burocracias, iglesias y otras formas de veneración, control, apropiación y legitimación ideológica. Es como si el pensamiento y la acción de Paulo Freire no necesitasen ser interpretados ni valorados a partir de lo que textualmente nos ofrece en su obra, porque su vigor no procede tanto del apasionado verbo con el que nos enseña, que también, sino especialmente de su testimonio para indicarnos que es en nosotros mismos, es en cada ser humano singular y único, donde reside esa doble capacidad de ser al mismo tiempo sujetos epistemológicos, capaces de crear conocimiento y saber a partir de nuestra propia realidad y, sujetos esperanzados, capaces también de transformar las dificultades en posibilidades y estas últimas en actualidades-actuaciones. Es en esta doble capacidad en la que reside el principio esencial que atraviesa toda acción educativa, porque como él nos dice: «El educador ya no es sólo el que educa sino aquel, que en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo» (Freire, 1976: 90).

A partir de aquí, y a los diez años de su muerte, el problema no reside pues en conmemorar su obra con liturgias, reales o metafóricas, que corren el riesgo de petrificar la inagotable creatividad de sus propuestas, sino en identificar a nuestra manera, desde nuestros contextos

---

y de una forma enteramente nueva, y creativa por tanto, cuáles son los obstáculos que se oponen a nuestro desarrollo como seres humanos y de qué forma podemos superarlos, al mismo tiempo que crecemos, singular y colectivamente, y perseveramos como especie, reconociendo a las otras especies todas, y como seres llamados a ser más y a ir siempre más allá de lo dado y heredado de antemano.

Nada mejor entonces que comenzar estas sencillas páginas reconociendo nuevamente que la educación es un acto y un proceso de naturaleza política y ética que se concreta a partir de cada realidad social y en interacción permanente con la misma, que denuncia las políticas educativas y formativas adaptativas que se producen y desarrollan en el mundo y, simultáneamente, anuncia políticas nuevas y primeras que se gestan con las entrañas y las razones emancipadoras haciendo de este pronunciamiento, aurora de ese ser humano nuevo, de ese mundo nuevo, que materializamos y verificamos cotidianamente haciendo real y tangible lo que Gandhi señalaba, que sin transformación singular es imposible e irrealizable la transformación social.

104

En consecuencia, la necesidad de cambiar nosotras y nosotros para cambiar la educación y la sociedad y hacer emerger nuevas condiciones de vida y existencia más justas, dignas y humanas, forma parte inseparable del proceso dialéctico-dialógico de cambio social necesario para renovar y anunciar a partir de nuestras prácticas educativas cotidianas la prefiguración del sueño anunciado. Lo que dicho en palabras de Freire significa que «...Los educadores y las educadoras coherentes no tienen que esperar a que la sociedad global se democratice para comenzar también a tener prácticas democráticas. No pueden ser autoritarios hoy para ser democráticos mañana, porque es imposible esperar de los gobiernos municipales, estatales y federales de gusto conservador o progresista, pero tocados por el dogmatismo, que democraticen la organización del currículo y la enseñanza de los contenidos. Ni autoritarismo ni licencia, sino más sustantividad democrática es lo que necesitamos» (Freire, 1990: 108).

---



Por tanto, del mismo modo que señala Freire, al afirmar que hay que cambiar la educación si es que queremos realmente cambiar la sociedad, debemos también convencernos y comprometernos con el cambio singular y social, ya que sociedad y educación, educación y sociedad conforman un amplio proceso dialéctico que se retroalimenta mutuamente y que siempre va mucho más allá de los estrechos y rancios márgenes a los que las instituciones académicas y burocráticas han querido someter siempre a la educación, como si ésta fuese patrimonio exclusivo de los funcionarios docentes especializados y profesionalizados que administran y otorgan acreditaciones y credenciales.

Bastaría repasar brevemente los últimos informes que emite anualmente el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), o hacer una breve visita por cualquier país de América latina para darse cuenta del escandaloso contraste que existe entre las realidades educativas latinoamericanas y el panorama europeo, que aunque afortunadamente presenta por el momento garantías en la igualdad de acceso a una educación pública, el avance de posiciones privatizadoras y mercantilistas, por un lado, y las resistencias burocráticas, funcionariales y gerencialistas, por otro, están amenazando los procesos de democratización y de construcción de la ciudadanía.

Una cosa son los discursos y otra muy diferente las prácticas políticas adaptativas en las que el discurso educativo verbalmente democrático y participativo de muchos gobiernos –y también de muchas organizaciones- es negado en la práctica al no tener su correlato en instancias de participación auténticas, ni en el fortalecimiento del poder real de la sociedad civil en la definición de las políticas educativas. Una cosa son los programas, las declaraciones de intenciones y los preámbulos de las leyes y otra muy distinta la generación de propuestas alternativas de organización escolar capaz de crear climas, ambientes y procesos educativos, como nos indica Freire sustantivamente democráticos, en los cuales podemos y debemos situar un nuevo punto de inflexión que nos lleve no sólo a reivindicar y exigir plenamente la consideración de la educación como un derecho humano universal, y no como

---

una mercancía, sino también como una responsabilidad social. Una responsabilidad social que se constituye como imperativo ético y político dirigido a cambiar las prácticas burocráticas, rutinarias, enajenantes, domesticadoras y discriminatorias que se desarrollan en el interior de las escuelas, institutos y universidades y que se manifiestan como un gran obstáculo para el desarrollo pleno de la persona y para la construcción y el ejercicio de la ciudadanía y de la democracia.

Sin embargo, la necesidad de un cambio en nuestras prácticas educativas y en nuestras organizaciones escolares no procede exclusivamente de ese imperativo ético-político que nace de considerar la educación como un bien común y social y un derecho humano universal que debe ser garantizado por los poderes públicos, sino también de las condiciones singulares por las que atraviesan nuestras instituciones educativas en el seno de sociedades complejas y particularmente de una nueva visión epistemológica de los hechos educativos basada en la praxis de esperanza y diálogo que Paulo Freire nos ha ayudado a descubrir.

106

### **Pensamiento único y educación**

*«Rechazo la afirmación de que nada es posible hacer debido a las consecuencias de la globalización de la economía y que es necesario doblar la cabeza dócilmente porque nada se puede hacer contra lo inevitable. Aceptar la inexorabilidad de lo que ocurre es una excelente contribución a las fuerzas dominantes en su lucha desigual con los "condenados de la Tierra"».*

*Paulo Freire*

*A la sombra de este árbol*

A nadie se le oculta ya que nos encontramos ante un nuevo modelo de sociedad, en la que el papel jugado por las tecnologías de la información y la comunicación ha determinado la modificación de los procesos productivos, así como la configuración de las relaciones económicas y sociales. Como no podía ser de otra manera, su impacto educativo ha sido enorme, porque no solamente se han originando importantes cambios en los sistemas educativos en relación a su función de transmisores de cultura, sino sobre todo respecto a la naturaleza de sus funciones sociales y políticas.

---

Ante esta nueva y compleja situación nos encontramos con un curioso problema. Mientras que hemos confiado en que la actual revolución tecnológica, teóricamente, haría posible el viejo sueño humano de liberar al hombre del trabajo para instalarlo en un tiempo sin medida y posibilitarle el desarrollo de sus potencialidades como ser social, abierto al conocimiento, a la participación y a la educación permanente, lo que en realidad ha sucedido, en los países enriquecidos –y también en las franjas sociales dominantes del resto de los países-, es que nos hemos visto impelidos hacia una frenética vorágine de consumo de tiempo de ocio, en forma de una nueva industria: la industria del entretenimiento. El tiempo sin medida, en las sociedades informacionales y enriquecidas, está acabando por convertirse en un nuevo ámbito de producción y reproducción que complementa la nueva dimensión del trabajo productivo industrial y el naciente trabajo inmaterial. Aquellos obreros de la vieja sociedad industrial que empleaban su tiempo sin medida en la socialización, la promoción de sociedades y asociacionismo, o en la militancia sindical y política, han sido sustituidos por otros que pasan largas horas delante de una pantalla o acuden a los megacentros de ocio convencidos de que así son libres pero, como dice Castoriadis, esa «es una falsa libertad» (Castoriadis, 2002: 34).

107

Mientras que en los sistemas educativos de la era industrial siempre hubo explícita e implícitamente un desprecio, o por ser más suaves, una cierta marginación de las áreas no rentables del sistema educativo, que significativamente fueron denominadas «humanidades», ahora corremos todavía un riesgo mayor. Si no somos capaces de fundamentar nuestros planes de estudio y nuestros sistemas educativos en potentes paradigmas capaces de orientar el nuevo carácter que los procesos educativos deben adoptar, lamentablemente no haremos más que profundizar en la brecha de un nuevo analfabetismo generalizado, de deshumanización, de uniformismo y de infelicidad a las que esta nueva sociedad nos dirige. ¿Es ésta pues la dirección que deben seguir las reformas educativas? ¿Basta entonces con garantizar la igualdad del

---

acceso al conocimiento o por el contrario debemos cuestionarnos el sentido y la finalidad de ese conocimiento?

El todavía vigente papel de las instituciones educativas como transmisoras exclusivas de información resulta cada vez más obsoleto, no solamente porque las informaciones que éstas aportan se pueden adquirir por cualquier otro medio, sino porque las capacidades que desarrollan no responden ni a las nuevas necesidades formativas que la propia explosión informacional ha generado, ni a los desafíos que comporta la construcción de una ciudadanía planetaria en una sociedad realmente democrática, pues en este ámbito la escuela tiene una función básica en la comunicación de un sistema de valores y, también, de los enlaces con los saberes y conocimientos tradicionales y populares revisitados que nos conforman como personas humanas. De alguna manera se ha pretendido, y en buena parte conseguido, la privatización –tecnificación e instrumentalización– de la escuela sometiénola al imperio del mercado y de la perspectiva industrial tanto productivista de objetos y cosas como reproductivista de sujetos y espíritus y, de esta manera, su papel social sigue estando subordinado a los intereses de las clases dominantes y de los grandes grupos económicos y tecnológicos. Y, en definitiva, en esa grave crisis de significaciones y sentidos, ni el Estado ni las organizaciones y colectivos –tampoco las madres y los padres, ni el profesorado ni los propios estudiantes– invierten positivamente en el ámbito educativo, que ha quedado relegado, en general y con las excepciones puntuales que conocemos, a un mero escenario teatral donde se legitiman las divisiones sociales desigualitarias, las exclusiones pertinentes y, sobre todo, la ausencia del pensamiento.

Como señala Schiller, el imperialismo comunicacional de las grandes multinacionales de la información y la comunicación (la industria de la conciencia que reside en Estados Unidos mayoritariamente y que exportan películas, juegos, productos multimedia, formación *on line*, etc.) tiene como función uniformar y destruir nuestras mentes mediante el adoctrinamiento masivo dirigido a aceptar desde el mismo momento de nuestro nacimiento la inexorabilidad del mercado, de la so-

---

ciudad de consumo y del despilfarro, rechazando así cualquier visión crítica o alternativa que se aparte de lo que el sistema económico considera como necesario o verdadero y naturalizando la explotación y el dominio así como la división y jerarquización de la sociedad.

Las multinacionales de comunicación y la información se constituyen así en “Los manipuladores de cerebros” (Schiller, 1987) haciéndonos creer como algo natural y lógico la escandalosa e indignante desigualdad existente en el planeta. De este modo por ejemplo, el hecho de que 225 familias se repartan la riqueza de 2.500 millones de personas es considerado, no ya como algo legítimo, sino también como natural y lógico.

Estamos pues ante un gigantesco y continuo proceso de manipulación, legitimación y acomodación a una realidad grotesca y aberrante que condena a la exclusión a mujeres y hombres de continentes enteros, al mismo tiempo que provoca la más grave crisis educativa, social, laboral y ecológica que ha tenido jamás nuestro planeta (Boff, 2001). Un proceso que para Schiller consiste en la propagación y aceptación de toda una mitología, cuyo fundamento principal reside en la aceptación como natural del principio de propiedad privada y de libre iniciativa, hasta dar por cierto que es posible la neutralidad y la objetividad de la ciencia, la cultura, la educación, el gobierno o las instituciones.

A partir de esta mitología se ha ido conformando lo que se ha dado en llamar “pensamiento único”, una nueva ideología que traduce a términos culturales y conceptuales los intereses del capitalismo internacional (Ramonet, 1995: 58). Un idioma específico en el que los conocidos conceptos de capitalismo, clase, dominación, explotación, desigualdad, y muchos otros, han sido sustituidos por otros nuevos, más refinados, más dulcificados, como los de globalización, flexibilidad, gobernabilidad, tolerancia, nueva economía, modernización, etc. Se trata pues de una violencia simbólica ejercida por una colonización cultural de nuevo tipo, que bajo la coartada de una supuesta “modernización” pretende construir un mundo necrófilo, haciendo tabla rasa de los de-

---

rechos y conquistas emancipatorias, singulares y sociales, logrados a través de largos procesos de lucha, que ahora son vistos como productos anticuados y obsoletos que en nada contribuyen al nacimiento de una nueva sociedad. Una violencia que se hace todavía más peligrosa cuando se observa que este pensamiento es ahora también defendido por productores culturales e intelectuales que habían sido progresistas y de izquierdas, con lo cual resulta notorio que la ideología dominante es ahora más dominante que nunca (Bourdieu y Wacquant, 2000).

El pensamiento único es en realidad una especie de totalitarismo cultural y educativo, mediante el cual los individuos nos vemos cada vez más incapacitados para generar pensamiento alternativo, cada vez más obligados a aceptar como únicas y universales las supuestas verdades y creencias que produce un sistema socioeconómico que genera bienestar para una minoría y produce malestar para las grandes mayorías del planeta mediante gigantescas cotas de hambre, guerra y destrucción de la naturaleza.

110

Dicho en palabras de Ernesto Sabato: «...en el interior de los Tiempos Modernos, fervorosamente alabados, se estaba gestando un monstruo de tres cabezas: el racionalismo, el materialismo y el individualismo, y esa criatura que con orgullo hemos ayudado a engendrar, ha comenzado a devorarse a si misma, de tal modo que hoy no solo padecemos la crisis del sistema capitalista, sino de toda la concepción del mundo y de la vida basado en la deificación de la técnica y de la explotación del hombre ya que al parecer, la dignidad de la vida humana no estaba prevista en el plan de la globalización. La angustia es lo único que ha alcanzado niveles nunca vistos. Es un mundo que vive en la perversidad, donde unos pocos contabilizan sus logros sobre la amputación de la vida de la inmensa mayoría (...) Y entonces me pregunto en qué clase de sociedad vivimos, qué democracia tenemos, donde los corruptos viven en la impunidad, y al hambre de los pueblos se la considera subversiva» (Sabato, 1999: 105).

---

El pensamiento único pretende en realidad que las personas no pensemos y aceptemos como inevitables las indignidades, injusticias, desigualdades del actual orden social. Su finalidad principal reside en instalar en nuestras conciencias una especie de nueva religión trinitaria en la que el dios padre se nos aparece en forma de mercado o de neoliberalismo, el dios hijo como el productivismo que nos conducirá a un bienestar indefinido mediante el consumo incesante y, por último, un espíritu santo que se nos aparece por doquier en forma de tecnología informacional. Una religión que además de presentarse como única y verdadera lo hace utilizando las más modernas técnicas de divulgación y persuasión, llegando por diversos y muy eficaces medios a la conciencia de cada uno de los individuos.

Ante este panorama en el que las viejas funciones conservadoras y reproductoras de los sistemas educativos adquieren una dimensión nueva en su actual papel de control y amortiguación de las crisis sociales, hay necesariamente que poner en marcha nuevos mecanismos capaces de hacer frente a esa función conservadora y domesticadora de las instituciones. La necesidad de que nuestros alumnos sean más críticos, responsables, cultos y solidarios, ya no es un asunto de concepciones filantrópicas o de ideologías redentoristas, sino que se ha constituido en una candente y actual cuestión de supervivencia.

En este punto es donde renace nuevamente el siempre vivo mensaje de Paulo Freire cuando nos habla de la pedagogía de la pregunta, de la pedagogía problematizadora como alternativa a la educación bancaria, domesticadora, y de cómo no podemos pretender la democratización, la liberación o la transformación de la sociedad en un sentido más justo o más humano si no asumimos la responsabilidad de preconfigurar en los medios el fin anunciado, sino somos capaces en suma de ser coherentes con lo que pretendemos: «La educación bancaria como práctica de la dominación que hemos venido criticando manteniendo 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. Al denunciarlo, no esperamos que las élites dominantes renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte. Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción bancaria, so pena de contradecirse en su búsqueda (...) Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una "cosa" que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo» (Freire, 1975: 87 y 88).

112

Vivimos en una sociedad en la que la información se ha convertido en mercancía y al constituirse en un importantísimo factor de competitividad, calidad y productividad, el impacto en nuestros sistemas educativos y formativos ha sido total al ir mucho más allá de los aprendizajes puramente instrumentales y tecnológicos. Si por un lado, los procesos de información y comunicación son cada vez más eficaces e inmediatos debido a la generalización de las nuevas tecnologías, lo cual exige de los individuos unos mínimos de alfabetización tecnológica, por otro, nunca se ha hecho tan patente la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico, ante la ingente cantidad de informaciones de todos los órdenes a las que nos vemos sometidos. Como señala Hugo Asmann, el tiempo que nos ha tocado vivir exige de todas las instituciones educativas y especialmente de las obligatorias hacer frente a tres tipos de analfabetismos: el de la lectoescritura, el tecnológico o incapacidad para hacer un uso creativo y útil de las nuevas tecnologías y el sociocultural o desconocimiento de los mecanismos que rigen nuestras sociedades y los problemas que éstas generan (Asmann, 2002: 31).

Hoy no podemos permitir que nuestras instituciones educativas no sean capaces de satisfacer estas tres importantes necesidades, puesto que lo que realmente está en juego, ya no es la posibilidad de obtener acreditaciones, sino nuestra propia existencia como especie, lo cual re-

---



quiere, más que proporcionar conocimientos empaquetados, propiciar contextos y ambientes organizativos en los que las personas puedan desplegar libremente sus capacidades y conocer por sí mismas los procedimientos para aprender de forma autónoma e interrelacionada.

En una sociedad en la que el incremento de la productividad ya no genera empleo estable, o en la que cualquier acontecimiento imprevisible puede trastocar el funcionamiento de todo el sistema social, el presente no solamente se vive con incertidumbre y riesgo, sino que llega a percibirse incluso como amenaza, lo cual trae como consecuencia una desconfianza progresiva en el papel que tradicionalmente habían venido jugando las instituciones. Ahora nadie está a salvo de una catástrofe, un atentado o de quedarse sin empleo y sin posibilidad de gozar de unos derechos básicos de supervivencia y ciudadanía.

Si en la economía, la industria, el urbanismo, la medicina, la educación y la política dominan la burocracia y el gerencialismo, los análisis y fundamentos teleológicos terminan por ser sacrificados en nombre de la eficacia, la rentabilidad, la inmediatez y la técnica. El discurso de los fines que siempre estuvo dirigido a orientar y articular globalmente y en lo concreto, los procesos de acción de las instituciones, en el sentido de «no perder el Norte», ahora se presentan como mera especulación abstracta que en nada contribuyen a satisfacer los intereses de la organización. Ahora todo ha quedado reducido a criterios de utilidad y eficacia, de modo que la pregunta fundamental ya no es ¿para qué? o ¿quién se perjudica y quién se beneficia? sino ¿se puede gestionar? Y es aquí donde el pensamiento de Paulo Freire aparece con mayor nitidez y vigencia que nunca al señalarnos que los hechos educativos son fenómenos, conflictivos y antagonistas, de carácter ético y epistemológico, porque en la superficie y en el fondo de los mismos subyace siempre la pregunta acerca de aquello que vale realmente la pena ser aprendido y enseñado: «...¿Qué contenidos enseñar? ¿A favor de qué enseñarlos? ¿A favor de quién, contra qué y contra quién? ¿Qué aprender? ¿Cómo se dan las relaciones entre aprender y enseñar? ¿Qué es el saber de experiencia vivida? ¿Podemos descartarlo por impreciso, por desarticulado? ¿Cómo

superarlo? ¿Qué es el profesor? ¿Cuál es su papel? Y el alumno ¿Qué es? ¿Y su papel? ¿No ser igual al alumno significa que el profesor debe ser autoritario? ¿Es posible ser democrático y dialógico sin dejar de ser profesor, diferente del alumno? ¿Significa el diálogo una plática inconsecuente cuya atmósfera ideal sería la de “deja como está para ver como queda”? ¿Puede haber un intento serio de escritura y lectura del mundo? ¿Significa la crítica necesaria a la educación bancaria que el educador que la hace no tiene que enseñar y no debe hacerlo? ¿Será posible un profesor que no enseñe? ¿Cómo superar la tentación basista, voluntarista y cómo superar la tentación intelectualista, verbalista, chacharera?» (Freire, 1993: 129 y 130).

En un mundo atravesado y constituido por las relaciones mercantiles y dinerarias, en el que lo único importante es el envoltorio y la efímera notoriedad que proporciona la identificación con los modelos que la publicidad promueve, la despersonalización, la vacuidad y la falta de sentido de la vida están promoviendo individuos insatisfechos, hastiados, desmoralizados y a los que el llamado a valores liberadores les resulta caduco y desfasado, de tal manera que el problema de la transformación social queda reducido a un problema de percepción, de perspectiva y de búsqueda individual.

En estos tiempos posmodernos de pensamiento débil y ética indolora, en los que el objetivo principal de la existencia consiste en la búsqueda de una euforia perpetua, todo se evalúa desde el punto de vista del placer y del desagrado de tal manera que los medios acaban por transformarse en fines y la felicidad como bienestar y placer individual se antepone a otros valores como la libertad, la justicia, la amistad o el amor (Bruckner, 2001: 18).

La muerte de Dios que trajo al ser humano la liberación de dogmas, el ascenso del racionalismo, del pensamiento crítico y de la ciencia así como su centramiento ontológico y epistemológico, paradójicamente lo ha sumido en una profunda desorientación. Ahora podemos ser libres, somos capaces de relativizar nuestras visiones, de reducir todas

---

nuestras creaciones a relatos, sin embargo y en la creencia de que somos seres críticos y librepensadores en realidad nos hemos quedado sin criterios. Tenemos mayor capacidad para elegir y tomar decisiones, pero no sabemos qué hacer con la libertad y preferimos que nos la gestionen.

Pertenece a la “era del vacío” y sin darnos cuenta nuestro interior está quedando marcado por «un malestar difuso que lo invade todo, un sentimiento de vacío interior y de absurdidad de la vida y una incapacidad para sentir las cosas y los seres... en el que el sentimentalismo ha sufrido el mismo destino que la muerte; resulta incómodo exhibir las pasiones, declarar ardientemente el amor, llorar, manifestar con demasiado énfasis los impulsos emocionales...» (Lipovetsky, 1986: 76 y 77).

Familia, instituciones religiosas, políticas, sindicales, la propia ciudad y la escuela están caracterizadas por una crisis de acogimiento y de reconocimiento. El valor de la persona y la necesidad de ver al otro como a un igual; la necesidad de legitimar al prójimo o amarlo como diría Maturana; el ser para sí como ser viviente autocentrado que nos propone Varela como creador de un mundo; la recepción y la donación afectiva; la expresión de la ternura y el regalo de la propia persona han pasado a un segundo o tercer planos. Las funciones que estas instituciones tenían de proporcionar a los individuos acogimiento, identidad, posibilidades de centración y descentración para que ellos por sí mismos elaborasen y desarrollasen sus capacidades de juicio moral, han desaparecido para ser sustituidas por el lenguaje de la eficacia, de la utilidad a corto plazo y de la gestión.

La crisis de estas instituciones, que Duch denomina como “crisis de las estructuras de acogida” (Duch, 1987: 15-38) genera numerosas psicopatologías de origen social que ponen seriamente en peligro la salud individual y colectiva, en cuanto que las dimensiones físicas, psíquicas y espirituales están sometidas a un constante desequilibrio y experiencia de vacío y sin sentido, lo cual nos ha llevado a instalarnos en un profundo y estructural individualismo que viene acompañado por la irresponsabilidad y la indiferencia por los asuntos públicos. La crisis

social de nuestro tiempo es, por tanto, una crisis educativa en cuanto que las instituciones encargadas de proporcionar comunicación, socialización e identificación a los individuos no funcionan o no cumplen las finalidades para las que han sido creadas: capacitar a las personas para salir de la angustia, la inseguridad y la desorientación. Todas están marcadas por la transitoriedad y el olvido así como por el agotamiento del poder evocador e invocador de las palabras (Duch, 1997: 71).

Como expresión de esta crisis global, las instituciones educativas presentan, entre otras, características como las siguientes:

1. Inexistencia del sentido de comunidad educativa. Nuestras escuelas son establecimientos en los que profesores y alumnos van a cumplir con rituales administrativos, guiados unos por la necesidad de salarios y otros por la necesidad de títulos.

2. Ausencia de modelos de identificación que permitan orientar a los alumnos en el autoaprendizaje de su propia existencia como seres humanos, como consecuencia de una desvinculación y falta de implicación de las y los docentes en el centro educativo, que es fruto de la percepción de la falta de sentido de su actividad.

3. Desaparición de las dimensiones creativas y lúdicas. Si desaparecen las actividades expresivas, de comunicación, lúdicas, festivas y de creación de nuestras escuelas, estamos propiciando climas organizativos antieducativos ya que no son posibles en ellos la autonomía y la interacción, la autogestión organizativa y la libertad, la ética y la corresponsabilidad.

4. Si las motivaciones individuales y sociales dominantes están presididas por el valor del triunfo rápido y el éxito fácil, nuestras prácticas organizativas y educativas no van más allá de los estrechos límites del coyunturalismo y el pragmatismo. Lo importante es que la institución funcione y siga su curso de rutinas presuntamente eficaces, pero que funcione. ¿Cómo y hacia dónde? Los fines no importan y las preguntas fundacionales tampoco, lo que importa es que la maquinaria siga su interminable curso burocrático ahogando los conflictos, resistiéndose a

los cambios y dando una imagen pública de normalidad y de consenso generalizado.

5. Preferencia por la enseñanza y el desempeño de competencias técnicas y utilitarias, despreciando y marginando como inútil las dimensiones éticas y estéticas del aprendizaje. Si lo único que interesa es aquello que proporciona ganancia, utilidad y rentabilidad a corto plazo y deliberadamente se ignoran los aspectos reflexivos, artísticos y morales se está contribuyendo, por acción o por omisión, al abandono tanto del crecimiento personal como de la educación política y social.

6. El triunfo de la eficacia, el credencialismo y el utilitarismo han traído también el olvido de las dimensiones emocionales y espirituales de la educación. Al convertirse los centros educativos en establecimientos de gestión de credenciales o academias de oposiciones, todo lo que sean actividades para el aprendizaje del vivir plenamente como seres humanos, o estrategias de intervención orientadas a la búsqueda del hombre interior, carecen de interés.

El objetivo último del pensamiento único consiste en trasladar al terreno de los axiomas y dogmas, los fundamentos que sostienen el sistema capitalista, pretendiendo que aceptemos como inevitable el actual (des)orden social establecido. El pensamiento único pretende, en realidad, que los individuos aceptemos sin discusión que el único modo de vida posible es el que proporciona la libertad del mercado y que la verdadera y única libertad es la posibilidad de elegir, acumular, ganar y consumir sin ningún freno.

Este axioma de que la verdadera libertad consiste en la capacidad de elegir y consumir mercancías, en ese sentimiento de fruición que proporciona el mercado, tiene dos corolarios en relación a las finalidades de la educación: que la misión más importante de los sistemas educativos y de la educación consiste en suministrar individuos adiestrados y domesticados, con poder adquisitivo suficiente para que consuman, al mismo tiempo que aceptan como naturales e inevitables las injusticias y las desigualdades.

---

Por tanto los dos grandes pilares que sostienen lo que podría denominarse como pensamiento único en la educación son:

1. La primacía de lo económico sobre el resto de las esferas y ámbitos de desarrollo personal y social. Lo importante es que la educación esté siempre al servicio del sistema productivo. Si lo fundamental son los valores económicos, la producción, el consumo, el bienestar material, todo lo demás que se haga en las instituciones educativas no resulta rentable. En este sentido el pensamiento conservador es claro: el gasto público en educación es en realidad un despilfarro y por tanto es necesario privatizar todas las instituciones y servicios educativos posibles, porque eso significará una garantía de eficacia, calidad y libertad de elección.

2. Si lo que importan son los valores económicos y que la educación se subordine a los principios y reglas del mercado, los esfuerzos dirigidos a estimular el desarrollo del pensamiento crítico y alternativo, las actividades educativas orientadas a educar en y por la transformación social, al no ser rentables para efectos económicos e ideológicos, deben ser obviadas o al menos marginadas de los programas escolares. Por tanto, toda educación ética, política, social o todo programa de educación en valores, debe salir de la organización escolar o quedarse en los márgenes, utilizando si es preciso una nueva terminología que difumine, suavice y desconsidere finalmente la radicalidad de los valores de la educación como creadores de desarrollo humano, tal y como ha sucedido con lo que se ha dado en llamar "áreas transversales del currículo".

Paralelamente a estos dos pilares, el pensamiento único en educación se concreta en toda una serie de creencias y supuestos presuntamente pedagógicos, que con el transcurso del tiempo se han convertido en indiscutibles, formando parte no sólo del pensamiento profesional dominante, sino sobre todo de las rutinas cotidianas que la mayor parte de los docentes y de las instituciones educativas llevan a cabo.

---

Estos supuestos que conforman el pensamiento único en educación y que, paradójicamente hoy, las propias exigencias del sistema productivo se han encargado de falsear y descalificar son, entre otros, los siguientes:

1. El conocimiento útil y homologado es el que proporcionan las instituciones educativas por medio de los programas oficiales. Si el mismo conocimiento o destreza ha sido obtenido por otras vías y no ha sido sometido a las exigencias de las administraciones educativas, no tiene ninguna validez. Estar educado significa simplemente estar convenientemente acreditado.

2. Lo que importa son los tramos finales de las etapas y por tanto los productos empaquetados y listos para ser llevados al mercado. Cuando hoy se habla de calidad total y de proporcionar valor añadido a cada una de las secuencias de los procesos productivos, en nuestras escuelas lo importante son las acreditaciones, los títulos, los certificados, lo cuantificable, lo que realmente se puede medir mediante esos supuestos instrumentos de evaluación que son los exámenes.

3. La organización escolar para que sea eficaz debe someterse a principios supuestamente racionalizadores como los horarios y las sesiones de trabajo, las aulas de un profesor, la especialización, la departamentalización, el uso privativo del poder de evaluar, etc. Todo debe por tanto estar reglamentado, regulado y garantizado en su seguridad: cualquier práctica o conducta organizativa que se salga del esquema: un profesor, una materia, una hora y un examen, tenderá a ser rechazada en nombre de las exigencias académicas, legales y lógicas. Se trata pues de una concepción rígida, dependiente e inflexible de la organización escolar.

4. Lo que realmente justifica la función del profesorado es su papel de aplicador de los paquetes de contenidos preestablecidos y de sancionador de los aprendizajes establecidos. Cualquier otra función mediadora, asesora, orientadora, motivadora y propiciadora de experiencias de aprendizaje, inter, multi o transdisciplinario, que no sea del

estricto ámbito de su especialidad será percibido como sobrecarga o sencillamente como intrusismo. Para el pensamiento único en educación, el profesor deberá explicar diariamente a todo el grupo la consabida lección magistral y todo lo que se salga de la estricta presencia lectiva en el aula tenderá a ser considerado como tiempos inútiles. El único modelo posible para el ejercicio de la educación es el de funcionario docente especializado y profesional.

5. El trabajo docente y discente es un trabajo exclusivamente basado en el esfuerzo individual y por tanto solamente es el profesor el que enseña y el alumno el que aprende. La autoridad y la competencia del profesor se obtienen mediante las acreditaciones correspondientes. La condición de alumno se adquiere mediante el ejercicio de la obediencia al profesor y a las reglas establecidas por la institución. Cada profesor por el hecho de serlo y en nombre de la llamada libertad de cátedra puede hacer realmente lo que estime conveniente. Las decisiones del profesor son generalmente inapelables. La comunicación e intercambio de experiencias profesionales carecen de interés: "cada maestrillo tiene su librillo" y prácticamente tienden a la inexistencia.

120

6. La escuela pública y democrática es únicamente aquella que es financiada totalmente por el Estado. Los aspectos de gestión, participación, implicación y evaluación democráticas de los participantes, directa o indirectamente, de los servicios educativos carecen de interés. Lo público se confunde con lo estatal y lo democrático se confunde con lo reglamentario. La comunidad ha sido expulsada o, peor todavía, ha derivado en un falso contenido fetiche.

7. La forma más eficaz de enseñanza es la que se hace en un grupo-aula con alumnos y alumnas lo más homogéneos posibles en niveles de conocimientos y destrezas. Cualquier acción dirigida a la integración de alumnos heterogéneos está destinada al fracaso; las singularidades y las diferencias son ahogadas sistemáticamente. Lo didácticamente eficaz se confunde con lo laboralmente más cómodo.

---



8. El instrumento privilegiado de evaluación, la verdadera herramienta que «mide» con rigor y precisión lo que las y los estudiantes aprenden es el examen. Su validez y fiabilidad están garantizadas por el simple hecho de que los resultados pueden ser expresados matemáticamente. El examen únicamente puede ser elaborado, corregido, fechado, distribuido y dictaminado por el profesor cuyas sanciones son generalmente inapelables.

9. Los soportes fundamentales para el aprendizaje son el libro de texto, de una determinada editorial, y en algunas ocasiones los apuntes del profesor. El aprendizaje por otros soportes, como TV, CDR, Internet o la sencilla interacción entre iguales son considerados como de escasa eficacia y no pertinentes.

10. Las capacidades básicas que deben desarrollarse en las instituciones educativas tienen y deben ser de carácter cognitivo y fundamentalmente de recuerdo y memoria a corto plazo, que son precisamente las que se ponen de manifiesto en la mayoría de los exámenes.

121

### **Cuestiones epistemológicas**

*«...Al tratar de conocer científicamente la realidad en la que se origina nuestro tema no sólo deberíamos someter nuestros procedimientos epistemológicos a nuestra versión de "la verdad", sino también buscar la verdad basada en hechos. Sin embargo, durante esta investigación científica de la realidad no debemos asumir una actitud neutral. No podemos confundir nuestra preocupación por la verdad (característica de cualquier esfuerzo científico serio) con la así llamada neutralidad científica que de hecho no existe. Nuestra actitud comprometida, no neutra, hacia la realidad que procuramos conocer, debe en primer lugar generar conocimiento como proceso que implica acción y reflexión acerca del papel de hombre en el mundo. En virtud del carácter teleológico de la unidad que existe entre acción y reflexión (es decir, en la praxis) a través de la cual el hombre o la mujer que transforma la realidad es a su vez transformado, no es posible descartar esta actitud de compromiso, que, además, preserva su espíritu crítico y científico...»*

*Paulo Freire*

*Naturaleza política de la educación*

¿De dónde procede el conocimiento pedagógico? ¿Qué es lo que permite que un conocimiento pedagógico sea realmente considerado

---

como tal? ¿Podrían establecerse criterios para determinar la validez y/o autenticidad del conocimiento pedagógico? ¿Es el conocimiento pedagógico el producto de la especulación abstracta de los filósofos de la educación? ¿Puede reducirse este conocimiento a simple consecuencia derivada de la especulación filosófica? ¿O por el contrario, es el producto de la experiencia concreta, de la práctica aplicada? ¿Es la pedagogía un saber puramente tecnológico? ¿Puede reducirse a técnicas o fórmulas aplicadas independientes de las finalidades a que está dirigida la sustantividad de dicho conocimiento? ¿Cuál es la sustantividad del conocimiento pedagógico? ¿Dónde reside dicha sustantividad? ¿Cómo se construye el conocimiento pedagógico?

122

Los hechos educativos son acontecimientos profundamente humanos. Cualquier proceso educativo es la manifestación compleja de todo un conjunto de actividades cuyo origen es múltiple y diverso. Se encuentra en el modelo de ser humano explícito o implícito al que aspiramos llegar mediante la acción educativa (antropología), pero también en el modelo de sociedad que soñamos o aceptamos, que deseamos o a la que nos resignamos (ideología). También requiere del concurso de una serie de fines y valores que consideramos como buenos para ese ser humano o para esa sociedad, o ese contexto concreto del que partimos y en el que intervenimos (teleología y axiología). Así y mediante la actividad reglada, sistemática o formal, o espontánea e informal, sujeta a criterios y procedimientos de otros seres humanos ya manifiestos u ocultos (metodología) y en un contexto material y social determinado (economía, sociología, política) produce en ambos, el educador, el educando y en el propio contexto, una serie de cambios que se expresan en forma de mejora, crecimiento, desarrollo de capacidades que esos seres humanos poseen y de esos contextos sobre y en los que se produce la acción educativa.

Los hechos educativos no pueden simplificarse, son irreductibles, en cuanto que no son ni mera fórmula práctica ni simple expresión teórica, porque en ellos se nos aparece la dimensión activa de todo ser

---

humano. Un ser llamado permanentemente a la acción, a la completitud, a la satisfacción de deseos y necesidades, un ser, en suma, dotado de libertad para actuar, con capacidades para modificar y transformar el medio natural y social y desde ellas operar una creación que nunca es deducible ni productible y una praxis que sí es deducible y/o productible y que potencialmente estaría en lo viejo, en los anteriores hechos educativos, también con posibilidades de perfeccionamiento individual mediante la acción, de lo que se desprende que la educación es ante todo un problema de acción éticamente informada, no simple técnica, ni abstracta especulación. Característica que está avalada por los descubrimientos acerca de la génesis de la inteligencia y de la construcción del conocimiento de Piaget y de la escuela soviética de Luria, Leontiev y Vigotsky -y Bajtin en el ámbito de la lengua- mediante los cuales se pone de manifiesto el papel fundamental que juega la interacción con el medio en el desarrollo cognitivo haciendo surgir posibilidades donde antes no existían, es decir realizando una acción creadora.

Sin embargo, la centralidad del principio transversal de actividad de todo proceso educativo, no queda exclusivamente justificada por aspectos psicobiológicos. Es necesario recurrir a la dimensión ética, ya que el conocimiento pedagógico «...no puede ser un conocimiento que se centra sobre sí mismo, sino un conocimiento que busca la "phronesis", es decir, la inteligente comprensión de la situación para mejorarla...» (Bambozzi, 2000), y por tanto requiere de acción transformadora axiológicamente orientada, con lo cual y por medio de esta acción todo conocimiento pedagógico se nos presenta estrechamente vinculado a la ética, y es profundamente ético.

Si el conocimiento pedagógico no es reductible a la técnica ni a la práctica aplicada de teorías, generalmente formuladas de manera abstracta por personas que no intervienen en los procesos educativos, e independientemente de las condiciones existenciales en las que los seres humanos viven y conviven, se hace necesario aceptar que dicho conocimiento pertenece a una categoría diferente: la categoría de la praxis.

---

El término “praxis” procede del mundo griego y comúnmente se le asocia con actividad práctica, que no es puramente teórica, ni exclusivamente técnica. Sus orígenes se remontan a Aristóteles cuando distingue dos formas de acción humana, la “poiesis” y la “techné”. La “poiesis” está referida a la acción de crear, de producir algo, en cambio la “techné” tiene que ver con la habilidad, el conocimiento técnico o saber hacer.

Históricamente el concepto de “praxis” ha tomado una gran relevancia a partir de la obra de Marx y en el ámbito de las ciencias sociales y así se lo ha entendido como síntesis y también como proceso dialéctico entre teoría y práctica desde una perspectiva emancipatoria dirigida a la transformación social. Son bien conocidas las aportaciones de Antonio Gramsci, quien desarrolló una filosofía de la praxis que antepone la práctica como base de toda teorización posible, así como las de Jean-Paul Sartre y Louis Althusser, sin olvidar las valiosas contribuciones de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt con Horkheimer, Marcuse, Adorno y Habermas. En la actualidad el concepto se ha ampliado con la emergencia del paradigma de la complejidad y los descubrimientos de Maturana y Varela acerca de los sistemas autopoieticos.

124

La “poiesis” hace referencia y connota la potencia de creación del ser humano –no un ser mero receptor de informaciones que siempre provienen del exterior y a las que sólo podemos alterar mínimamente– sino la capacidad y la potencia de la creación, ex nihilo, como proceso autoconstituyente e independiente de la “techné” o conocimiento técnico. Por el contrario, esta última se dirige y se obtiene de la práctica, de la acción singular en la que se combinan, de un lado, satisfacción de deseos, motivos, intenciones, placeres y, de otro, mediación, interacción con la realidad y con el deseo-producto-objeto-acción que se intenta satisfacer, crear o realizar. Entonces a partir de ese conocimiento técnico que se obtiene de la acción mediada, contextualizada y singularizada de un sujeto creador autopoietico sobre la realidad, surge el concepto de praxis como confluencia entre la teoría y la práctica.

---

Estamos, pues, ante un nuevo concepto que sintetiza de un lado la potencia creadora de un sujeto que actúa y reflexiona sobre su hacer, que obtiene conocimiento a partir de su hacer, no solamente recursos para mejorar el hacer, sino que amplía y potencia sus posibilidades creadoras, adquiriendo así un conocimiento de nuevo tipo, que ya no es práctico, ni teórico, sino práxico. Un conocimiento que se orienta al igual que la poiesis a la materialización y verificación éticas de las acciones humanas y que estas acciones humanas de creación y producción es la propiedad del ser que hace surgir formas nuevas. De lo cual se desprenden dos cuestiones esenciales: la indisolubilidad entre poiesis y praxis de un lado, y la no-linealidad de los procesos, por otro. La praxis, por tanto, proporciona dos líneas de fuga vectorizadas inseparables y complementarias: la transformación de la naturaleza y de las relaciones sociales, y el desarrollo de la capacidad física mental, objetiva y subjetiva del sujeto social.

El problema pues de la “praxis”, dada la capacidad de los seres humanos para tomar decisiones libres, dada la indeterminación de los fines humanos, vendrá a plantearse como problematización del deseo y la necesidad de encontrar una forma de razonamiento capaz de realizar acciones éticamente informadas, es decir, un discurso y unos procedimientos que nos permitan decidir cuáles son las acciones bondadosas, al mismo tiempo que nos permite revisar a la luz de las propias acciones, cómo se puede ir completando el proceso de perfeccionamiento o mejora de tal manera que puedan cuestionarse, que puedan criticarse tanto los fines originales pretendidos como el modelo de ser humano del que partimos.

En esta medida, la “praxis” significa además de acción transformadora éticamente guiada, acción reflexiva, acción que desde el movimiento de cambio que implica se proyecta en el pensamiento que analiza, critica, evalúa, sugiere. Por tanto, al situarse en términos reflexivos y críticos, permite avanzar otro escalón además del ético, se sitúa en el terreno de lo teórico, pero no como mera especulación desinformada de

la realidad práctica, sino como proceso de reflexión permanente que se realiza antes, durante y después de la acción, y que sigue su curso de mejoras mediante nuevas reflexiones y nuevas acciones. Y así nuevamente se nos aparece la ética, como coherencia estratégica que permite unir lo teórico y lo práctico de forma dinámica y progresiva.

La “praxis” podría definirse también como una especie de razonamiento deliberativo sobre la práctica, sobre lo que se hace, tanto desde los objetivos perseguidos con la acción, los efectivamente conseguidos, como desde los procesos desarrollados y en esta medida la praxis se hace actividad de reflexión crítica, reiteramos, éticamente informada.

De todo esto se desprende que el conocimiento pedagógico es un tipo de saber que pertenece a la categoría de lo práxico. Si para la acción educativa no basta la argumentación racional, ya que los seres humanos al ser libres e incompletos están en permanente búsqueda de razones para vivir una vida buena, habrá que establecer que la educación no es pura técnica, no es mera receta, es algo que va mucho más allá y que se extiende a otros contenidos y a otras formas de discurrir: el razonamiento ético y estético. Un razonamiento que ya no se ocupa del “cómo hacer” sino del “qué hacer” y cuya aspiración reside en encontrar los principios generales que pueden aplicarse a una determinada situación, teniendo siempre presente, mediante la reflexión crítica, que los procedimientos técnicos no sólo pueden hacernos olvidar los “qués”, es decir, los fines, sino que también pueden intervenir incluso como freno u obstáculo de esos mismos fines, con lo cual descubrimos la falacia de la neutralidad del conocimiento científico y tecnológico.

Si partimos del supuesto que la educación es praxis, actividad práctico-reflexiva crítica fundada éticamente, habrá que convenir que este tipo de actividad está orientada a la adquisición de una sabiduría práctica capaz de transformar la acción de lo vivido en experiencia, capaz de transformar el conocimiento en sabiduría, transformación que al ser de fundamentos éticos será siempre beligerante, no podrá plantearse en

---

términos de neutralidad. Así la educación se amplía al campo de los procesos políticos y sociales, se amplía al terreno del mejoramiento de las condiciones materiales y sociales que impiden al ser humano ser plenamente humano, y en esta medida la educación se hace “personalizada” y también “liberadora”. Personalizada en cuanto que lo que se pretende es llegar a ser “persona”, es decir, plenamente humano mediante el despliegue de todas las potencialidades, y liberadora porque está orientada a superar los obstáculos que impiden ese despliegue y a marchar desde la necesidad y la contingencia, a la libertad y a la felicidad que proporciona una vida buena, activa y política. Personalización y liberación por tanto, mediante actividad práctico-reflexiva crítica y *crísica*, vendrán a ser los pilares que a nuestro juicio dan sustantividad a los procesos educativos y sostienen todo el edificio de la educación.

Otro aspecto que debe añadirse a la naturaleza praxica del conocimiento pedagógico es el que resulta de la consideración del ser humano como un ser social, pero aquí lo verdaderamente sustantivo no es el hecho de la pertenencia a colectividades, ni el de la afiliación a identidades culturales colectivas, sino el hecho de que «...la existencia humana es el hombre con el hombre... un ser que busca a otro ser concreto, para comunicar con él en una esfera común a los dos, pero que sobrepasa el campo propio de cada uno... la esfera del “entre”... situada más allá de lo subjetivo, más acá de lo objetivo, en el “filo agudo” en el que el “yo” y el “tú” se encuentran...» (Buber, 1949: 146-149), lo que con otras palabras significa decir que los seres humanos, las personas, estamos no sólo dotadas de facultades para la comunicación, sino que sobre todo existimos en ese espacio “entre” el yo y el tú. Un espacio de habla y de escucha que es el que verifica la existencia, es el que prueba que somos lo que somos y ese espacio no es otro que el del diálogo, entendido como fin que sustantiva y define al ser humano, pero también un diálogo considerado como medio de inter-acción de intercambio de co-operación y sin el cual no es posible la existencia del hecho educativo; ese diálogo directo de persona a persona que supone real-

mente el aprendizaje de la alteridad en la vida singular y colectiva, de la solidaridad y el reconocimiento del valor de cualquier contribución, de la democracia y la vida en ese vivir juntos que supone la existencia del propio ser humano. Diálogo que adquiere todo su valor como fin educativo en cuanto que en términos de Paulo Freire significa «El diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción, debe de llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera que sea el grado en que se encuentra la lucha por su liberación. (...) de este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de autoridad” ya no rigen...» (Freire, 1976: 61-63, 71).

128

El conocimiento pedagógico no es un conocimiento experto, es en realidad un conocimiento re-constructivo y re-creador. No es técnica, es acción práctico-reflexiva, crítica y dialógica sobre, en y con la realidad. Su objeto es contribuir, ayudar a que el ser humano sea más humano, más persona y por tanto más libre mediante la educación. En esta medida, el conocimiento pedagógico es el que da sentido y significación a toda acción educativa, y en su complejidad, se construye y reconstruye al menos en cuatro planos (Juliao, 1998):

1. El plano de las intenciones de quien realiza la acción educativa: a menos que el observador conozca lo que pretendo no es fácil que resulte obvio el sentido de mi práctica, sobre todo si se tiene en cuenta que las acciones educativas institucionalizadas están sujetas a procesos de burocratización y proletarización, y también determinadas por un currículo oculto procedente de la personalidad del profesor y de sus concepciones previas.

2. El plano social: no sólo yo interpreto el sentido y la significación de mi práctica; también lo hacen los demás, y lo que los demás realmente “ven”, también está en función de las condiciones en las que viven y del tipo de relaciones sociales que se establecen en el aula, de

---



ahí que los profesores enseñemos mucho más lo que somos que lo que sabemos.

3. El plano histórico: toda acción educativa concreta se sitúa en un contexto pedagógico del que recoge tradiciones, rutinas y formas de hacer acuñadas con el paso de los años, y que como consecuencia de la rutina, de su instalación en el terreno de los preconceptos y de las actitudes, se perciben como naturales y deseables, con lo cual toda posibilidad de cambio es percibida como aventura, riesgo e inseguridad.

4. El plano político: mi práctica educativa, como práctica de relación social y de comunicación, puede generar como consecuencia de la burocratización, de mis concepciones y de mis actitudes, toda una "micropolítica" basada en juegos de poder y relaciones de mando/obediencia, que se expresan en múltiples formas, y en las que el alumno está situado en el polo dominado (el poder de la institución, el poder del profesor, el poder de la evaluación, etc.) y que encuentra su plena justificación en factores sociales, materiales e históricos que configuran la singular estructura de dominación de cada sociedad.

129

Consecuentemente, si la educación no es un fenómeno simple sino complejo, que se halla inmerso en prácticas personales, sociales, culturales e históricas más amplias y evidentemente situadas, todo acto educativo estará influenciado por dichas prácticas contextuales, y por tanto estará necesitada de un tipo de razonamiento cualitativo diferente, con el fin de evitar las deformaciones y obstáculos que impidan el desarrollo pleno de la persona y realice una operación de valorización de las vidas de las mujeres y hombres, y este tipo de razonamiento necesariamente tiene que ser dialógico y crítico, éticamente informado, capaz de producir un tipo de sabiduría teórica y práctica para hacer frente a cualquier situación educativa determinada, siendo al mismo tiempo adecuado para operar el cambio de las rutinas y los contenidos burocráticamente administrados respecto a los valores educativos, éticos y políticos singulares y sociales necesarios en cada contexto práctico concreto.

---

Por último y partiendo de esta naturaleza práxica del conocimiento pedagógico que hemos mostrado, se hace necesario insistir una vez más, en el carácter personalizador y liberador del mismo, en cuanto que toda educación en general y toda ciencia educativa crítica en particular: «...Apunta a la transformación de la acción por medio de la autotransformación crítica de los practicantes que asumen la responsabilidad de emanciparse de los dictados de la irracionalidad, la injusticia, la alienación y la falta de autorrealización...» (Carr, y Kemmis, 1988: 209 y 227).

### **Naturaleza dialógica de la educación**

«...¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”? ¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quien todos los que están fuera, son “esa gente” o son “nativos inferiores”? ¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar? ¿Cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?...»

Paulo Freire

*Pedagogía del oprimido*

130

Toda la propuesta pedagógica de Paulo Freire tiene su raíz en el diálogo. Diálogo entendido como comunicación horizontal, relación abierta y de confianza entre educador y educando que permite un continuo enriquecimiento mutuo. Un proceso en suma de co-laboración que hace posible la re-construcción permanente de un proyecto de convivencia y conocimiento a partir de una relación personal de aceptación, escucha, ayuda y aprendizaje cooperativo mediado por la realidad de la que educador y educando participan: «...una práctica fundamental, por una parte a la naturaleza humana y a la democracia; por otra como una exigencia epistemológica» (Freire, 1997: 100).

Para Freire, el diálogo no es únicamente una característica psicosocial de los seres humanos, no es sólo un espacio de comunicación, es sobre

---

todo una característica ontológica y existencial, ontológica porque como señala Buber no hay forma de concebir un “yo” sin un “tú”, y existencial en cuanto que la dimensión reflexiva y comunicativa de la conciencia siempre surge en una situación histórica y concreta dada, es decir, la conciencia se nos aparece como una forma de estar-en-el-mundo, en cuanto situación original previa a toda actividad reflexiva y comunicativa (Crespi, 1994: 32). Existir, vendrá a decirnos Freire, «...es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; 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...» (Freire, 1976: 53).

Sin embargo, para que haya diálogo, para que el diálogo como componente ontológico y existencial de los seres humanos se despliegue y actualice en aras al desarrollo humano y social requiere de unas condiciones de apertura, participación y horizontalidad que no es posible obtener de las situaciones de dominación. No es posible actualizar el diálogo en las relaciones burocráticas, verticalistas, de subordinación, de mando-obediencia, lo que en términos educativos significa admitir que mientras estemos insertos en el mundo de las separaciones basadas en la dominación o en el abuso de poder, dirigentes/dirigidos, pensantes/ejecutantes, hombre/mujer, profesor/alumno, adultos/jóvenes, padres-madres/hijos, etc., la educación en el sentido existencial y práxico del término no será posible.

Desde este punto de vista, si los profesores son consumidores pasivos de proposiciones que ellos no elaboran, dado que en el sistema educativo está institucionalizado el divorcio entre los que estudian la educación, la deciden y la realizan (Gimeno, 1989: 176) y los alumnos que son consumidores obedientes de reglas, procedimientos y contenidos que tienen escasa relación con su mundo y con sus necesidades presentes y futuras, consumo regulado por criterios selectivos y meritocráticos, difícilmente podremos avanzar en esa “teleología” que tan literariamente se expresa en los preámbulos y los primeros capítu-

los de todas las grandes leyes de reforma de todos los sistemas educativos del mundo.

El diálogo por tanto, es un fin educativo, pertenece al terreno teológico y axiológico, no es mero procedimiento, es componente sustancial dado su carácter humano, ontológico y existencial, es condición sin la cual no es posible el acto educativo, y sobre todo porque «...Una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada, como para provocarlo; aun cuando esté armada de medios con los cuales amplíe las condiciones existenciales del hombre... No hay nada que contradiga y que comprometa más la superación popular que una educación que no permita al educando experimentar el debate y el análisis de los problemas y que no le propicie condiciones de verdadera participación... La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa...» (Freire, 1976: 64, 84 y 92).

132

En su universal y conocida obra *Pedagogía del oprimido* y partiendo de un concepto muy ligado al personalismo comunitario de Mounier, Freire plantea que ni liberación ni educación pueden realizarse desde posiciones despóticas, vanguardistas, verticalistas o paternalistas. Para él ambos conceptos están relacionados en cuanto que si nadie puede realmente liberar a nadie, ya que la liberación es ante todo un proceso social y político, educar tampoco puede consistir en un proceso unidireccional que va desde una posición superior a otra inferior, y por tanto todo proceso educativo necesariamente tiene que partir de una relación horizontal en la que el diálogo se constituye como medio y fin al mismo tiempo. Como él mismo nos dice: «El educador ya no es sólo el que educa sino aquel, que en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los

---

hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo» (Freire, 1976: 90).

Para Freire el eje articulador en torno al cual debe girar toda intervención educativa es el diálogo, porque el diálogo no es para él solamente un recurso o mera técnica destinada a poner en funcionamiento una metodología con la que se esperan obtener determinados resultados, sino un fin en sí mismo, un comienzo y una meta que se retroalimenta y se rehace continuamente en mediación con el mundo y con la realidad social. El diálogo por tanto proporciona sustantividad epistemológica a la acción de educar porque todo ser humano es esencialmente un ser de naturaleza dialógica, un ser de comunicación y de expresión, pero también un ser social y de comprensión, un ser que lleva en su interior una esencia de valores o de rasgos genuinamente humanos que lo definen como tal porque «...se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación...» (Freire, 1976: 104).

Por su naturaleza, la educación bancaria o domesticadora es antidialógica, porque se basa en una concepción desesperanzada y pesimista de los seres humanos, rechazando la apertura y la comunicación horizontal. Necesariamente una educación que considera a las personas como objetos o recipientes a ser llenados, una educación que desprecia el bagaje empírico de los educandos y que sitúa al profesor en una posición de superioridad no puede ser dialógica, ni tampoco democrática, porque la democracia, al igual que el diálogo, no es una técnica para resolver problemas cuantitativos de representación electoral; la democracia no es un medio, es un fin que nunca termina de alcanzarse, un fin que se convierte en proceso que únicamente se pone en marcha cuando existe un soporte de actitudes éticas que permiten que dos personas se reconozcan como iguales e inacabadas.

---

Al igual que para la realización de la democracia y el diálogo son indispensables actitudes éticas de humildad y respeto, la educación para Freire, al ser de naturaleza dialógica requiere también de actitudes éticas, ya que el diálogo es un proceso mediante el que me reconozco como igual en otro sujeto y con el que establezco una dinámica de comunicación basada en la acción y la reflexión. Únicamente la unidad dialéctica de acción y reflexión, o de coherencia entre lo que pensamos, decimos y hacemos es la que nos permite construir y reconstruir continuamente el proceso de diálogo y en esencia todo proceso educativo. Y es aquí donde creemos que hay que situar la matriz del paradigma pedagógico freireano, en la relación existente entre el compromiso ético, el compromiso social y político con los más desfavorecidos y la coherencia estratégica, o correspondencia entre el sentir, el pensar, el hacer y el decir (Núñez, 2001: 36), relación que se concreta con y a través del diálogo.

134

Como puede apreciarse, esta concepción del diálogo que echa sus raíces en actitudes éticas de humildad, respeto, confianza, esperanza y fe en los seres humanos, va mucho más allá que la del instrumento de comunicación, e incluso más lejos también que la pura relación interpersonal. Una relación que no se agota sino que se multiplica y se expande con el diálogo, en cuanto que esta relación al nutrirse de amor y esperanza como nos dice Freire, se proyecta al mundo, se encarna en la realidad mediante el compromiso que reflexiona, denuncia y actúa y que permite anunciar en lo concreto y en lo cotidiano que otro mundo, otro estado de cosas son posibles.

Necesariamente la educación problematizadora y liberadora, la educación que pretende hacer frente a la opresión y a las insuficiencias e imperfecciones de la realidad social y de nosotros mismos, tiene que basarse en el diálogo. Es el proceso dialógico el que proporciona centralidad y articulación a todos los elementos, aspectos y acciones educativas, porque mediante el diálogo que surge de la acción y la reflexión sobre mi contexto en el que un yo y un tú se reconocen como iguales, es como pueden objetivarse e identificarse los rasgos que defi-

---

nen las insuficiencias de la opresión o los desperfectos de la alienación, objetivación que habrá de estar continuamente reconstruyéndose dado el carácter y la intensidad de cada acción emprendida.

El diálogo así considerado, no solamente es amor y reconocimiento personal de humanidad, sino también recurso y condición para la crítica y autocrítica, puesto que si el diálogo se basa en la humildad y la apertura que permiten la búsqueda de la palabra verdadera y auténtica, tendrá que permitir que el otro pueda señalar mis insuficiencias, pueda decir su palabra y pueda, en definitiva, proporcionarme ayuda para superarme.

Al ser la educación un proceso de naturaleza dialógica, necesariamente tendrá que reclamar la unidad entre teoría y práctica, entre reflexión y acción, entre lo que se pretende conseguir y el carácter del método que se utiliza para conseguirlo. La educación liberadora por tanto es un proceso de investigación y de búsqueda de coherencia. Exige la unidad entre medios y fines, porque no se puede enseñar la democracia con métodos autoritarios, ni tampoco se puede dialogar si no me reconozco como igual en mis alumnos, ni puedo en definitiva liberarme si no es con mis semejantes, ya que todo acto educativo exige la presencia de dos personas que establecen un proceso de diálogo. Por tanto y en términos pedagógicos el valor educativo de un método, de un recurso o de una técnica educativa, estará siempre en función de la correspondencia con los fines educativos perseguidos, y de que éstos estén realmente prefigurados en los métodos y medios, lo que dicho en palabras de Freire significa no separar los fines de los medios, ni los métodos de los objetivos porque «...Desde el momento en que yo dicotomizo los métodos, los caminos, los objetivos, los contenidos, los dicotomizo también de la claridad y de la intención del educador que en este caso es política y es ideológica. Entonces yo no comprendo la realidad y caigo en equívocos...» (*Cuadernos de pedagogía*, 1975).

Si la educación se articula en torno al eje del diálogo, si la educación requiere de actitudes éticas de humildad, esperanza, fe, confianza

---

y amor, necesaria y esencialmente tiene que ser democrática, tiene que partir del respeto a las necesidades de los educandos, tiene que basarse en el servicio a ellos, pero no en un servicio que los califica como disminuidos a los que hay que ayudar, sino en un servicio que los restituye en su papel de protagonistas de su propio desarrollo. Toda educación liberadora, al ser democrática, al exigir el protagonismo de los participantes es al mismo tiempo personalizada, porque sitúa el valor de la persona en el centro, lo cual significa que los educandos, los clientes, los usuarios del sistema educativo tienen el derecho y el deber de participar, porque lo que está en juego es su propio desarrollo como personas, su propia vida en suma, y en esta medida la educación no puede ser ya neutral, sino beligerante, ética y políticamente.

En este marco conceptual, por el que educadores y educandos se sitúan como personas en un proceso dialógico de desarrollo mutuo, la democracia no puede ser un concepto a depositar en las mentes de los educandos, ni tampoco una fórmula para resolver conflictos o tomar decisiones, ni mucho menos un rito electoral vacío de contenido. Por el contrario, tendrá que ser una actitud ética personal que se hace y rehace continuamente en un proceso interminable, porque nunca se es democrata del todo, como tampoco nunca se está educado del todo, ni se es persona del todo; pero también tendrá que consistir en un clima, en un ambiente en el que se dan unas condiciones, en el que existen unas posibilidades para que la participación y el protagonismo de educadores y educandos considerados como personas se pueda realizar. Y en este contexto, y de esa manera dialógica, afloran los conceptos y también los afectos, es decir, aquellos devenires que hacen que las personas educandas y educadoras podamos ser unos y unas otras en medio del entramado dialógico que tejemos y los *perceptos*, aquellos «paquetes de sensaciones y relaciones que sobreviven a quien las experimenta...» (Deleuze, 1996), y es construyendo así la educación donde las potencias anteriormente señaladas: afectos, perceptos y conceptos pueden plegarse, desplegarse, replegarse en los acontecimientos educativos que



concebimos, creamos, producimos y realizamos, desbordándonos y desbordándonos.

### Una pedagogía política

*«...Según el punto de vista de Freire, la educación representa tanto un esfuerzo por el significado como una lucha en torno a las relaciones de poder (...) La educación es el terreno donde el poder y la política se expresan de manera fundamental, donde la producción de significado, de deseo, lenguaje y valores está comprometida y responde a las creencias más profundas acerca de lo que significa ser humano, soñar y dar nombre y luchar por un futuro y una forma de vida social especiales. La educación se convierte en una forma de acción que va asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad. Representa, finalmente, la necesidad de una entrega apasionada por parte de los educadores para hacer que lo político sea más pedagógico, es decir, para convertir la reflexión y la acción críticas en partes fundamentales de un proyecto social que no sólo se oponga a las formas de opresión sino que, a la vez, desarrolle una fe profunda y duradera en el esfuerzo por humanizar la vida misma. Lo que distingue la obra de Freire es precisamente la naturaleza especial de este proyecto social...»*

*Henry A. Giroux*

*Los profesores como intelectuales*

Paulo Freire entiende que los problemas fundamentales de la educación no son de naturaleza estrictamente pedagógica y metodológica, sino que por el contrario son problemas de carácter político (Torres, 2000). Pero este carácter, al contrario de lo pudiera pensarse, no deriva de la presunción de que las instituciones educativas sean las responsables de cambiar la sociedad, sino del hecho irrefutable de la penetración de la sociedad en las instituciones educativas. Una penetración que actúa domesticándolas, deshumanizándolas y utilizándolas para hacernos creer que no son posibles otra sociedad y otro mundo más humanos. Por tanto, ese carácter político de la educación freireana no procede, como suelen plantear los críticos de la educación liberadora, de su intencionalidad netamente concienciadora y política, sino de la naturaleza conservadora, reproductora y legitimadora de nuestras instituciones educativas.

De la constatación de que la educación domesticadora deshumaniza y niega la posibilidad de una lectura crítica de la realidad, nace la más

esencial función social de la educación: la de contribuir a que las personas descubran los elementos ideológicos que ocultan y legitiman la situación de opresión e injusticia en la que viven. Por ello la pedagogía de Freire, más que una pedagogía en el sentido formal o metodológico del término es, en realidad, una poiética y una praxis cultural y política, en cuanto que alienta la investigación y la denuncia de una realidad injusta, pero sin quedarse en la mera descripción teórica, sino apuntando también la responsabilidad personal y el compromiso por transformarla.

Todo el paradigma freireano hunde sus raíces en la concepción de que toda pedagogía es en realidad una política, en cuanto que toda práctica educativa liberadora es en realidad un proceso acción y la reflexión sobre una situación que se presenta deshumanizante, indigna e injusta, y que consecuentemente es necesario adquirir y desarrollar una capacidad de intervención consciente y creadora sobre dicha situación. Y que desde esta perspectiva en el plano político debiera constituirse como actividad educadora y para ello la participación activa en las cosas públicas, que comienza en la familia y termina por la escuela, pasando por el resto de instituciones y organizaciones y colectivos instituyentes, deben transformarse para hacer real y posible esta participación y, consecuentemente, una educación en, por y para el gobierno de la sociedad.

Se trata de una pedagogía basada en el diálogo y la unidad entre acción y reflexión, en el análisis crítico de la realidad, y en la desmitificación de unos supuestos que pretenden hacernos creer que no es posible otra sociedad mejor, y que todo esfuerzo por conseguirla, o porque nuestras instituciones educativas sean más justas y democráticas, está condenado al fracaso. Una pedagogía que se hace netamente política en la medida en que ofrece una respuesta al proceso de ideologización, inculcación y adoctrinamiento que de mil maneras, conscientes e inconscientes, las clases dominantes desarrollan para mantener, legitimar y aceptar como natural el des-orden social establecido.

---

Es, por tanto, una pedagogía de la conciencia y del compromiso, de la reflexión y de la acción, de la convicción y de la encarnación, una pedagogía política que se plantea como objetivos:

1. Hacer posible que las personas asuman personal y colectivamente la responsabilidad de desarrollarse como seres humanos, de aumentar su nivel de humanización.

2. Denunciar todo intento manipulador, autoritario, adoctrinador o adormecedor de nuestras conciencias. Impedir que se nos engañe, se nos mienta o se nos oculten las situaciones deshumanizadoras y las causas que las originan. Favorecer la expresión de alternativas, opciones, propuestas, porque «la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades» (Freire, 1997: 63).

3. Aprender una metodología del conocimiento que se haga y re-haga a sí misma en permanente diálogo de acción y reflexión con la realidad en la que intervengo y con los que convivo y me solidarizo.

Aunque Freire señala insistentemente que la educación liberadora no puede reducirse exclusivamente a un proceso de descubrimiento y denuncia, sino que necesariamente tiene que ir más allá, promoviendo tanto el pronunciamiento como el anuncio, el compromiso social y político de educadores y educandos, cuando nos habla de política siempre lo hace en relación a los valores que fundamentan su propuesta de educación liberadora, porque para él en realidad toda pedagogía es política, pero también toda política es una pedagogía, una posibilidad para restaurar la posición central que debe ocupar la persona, a la que subordinar siempre cualquier acción.

Su posición en este sentido es completamente antagonista, afirmando de un lado el derecho a que los educadores expresemos los sueños en los que creemos, pero respetando siempre al educando y reconstruyendo con él y mediante la práctica, nuestras posiciones, que en ningún caso pueden ser dogmáticas, vanguardistas o sectarias. En este sentido, sus palabras son absolutamente clarificadoras porque «respetar a los educandos, no significa mentirles sobre mis sueños, decirles

que estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera; ocultarles mis opciones, como si fuera “pecado”. Respetarlos significa por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras les enseño no importa qué...Y que no se diga, que si soy profesor de biología no puedo alargarme en otras consideraciones, que debo enseñar sólo biología, como si el fenómeno vital pudiera comprenderse fuera de la trama histórico-social, cultural y política...» (Freire, 1993: 74).

140

Para el paradigma pedagógico freireano, política y pedagogía se identifican en ese doble sentido dialógico de politizar la pedagogía y de pedagogizar la política, en cuanto que las prácticas concretas de ambas tienen que ser coherentes con los objetivos perseguidos, tienen que prefigurar el fin anunciado, no es posible por tanto utilizar prácticas pedagógicas o políticas domesticadoras y autoritarias para perseguir objetivos o fines liberadores. La inculcación, el adoctrinamiento, la propaganda, la manipulación no tienen cabida en la pedagogía y la política liberadoras, sobre todo porque estas prácticas desprecian, marginan y empequeñecen a los seres humanos a los que van dirigidas, no permitiéndoles expresar su auténtica voz. La pedagogía freireana no está pensada para ofrecer o dar política a los oprimidos, sino para construir con ellos, mediante la acción y la reflexión lo que Freire llama lo “inédito viable” y, por lo tanto, una educación con una doble dimensión: ética y política al mismo tiempo que creamos y producimos en el proceso de materialización y verificación del proceso-proyecto-programa educativo. Y esta educación no puede concebirse y darse si las personas educandas y educadoras no desean, no se interesan por aprender y, también, por lo que hay que aprender, y entre estos dos impulsos, surge unas veces como hilo, otras como pedazo, otras como el amor a aprender que no es sino también el aprender a amar a las personas.

Este doble impulso y amor es el que enlaza, por una parte, con nosotros mismos –singularidad y creación- y, por otra, con el resto de mujeres y hombres, la humanidad –multitud de singularidades y creación social; también podríamos definirlo como las acciones nuevas, que

---

hacen emerger las cualidades del trabajo vivo en un proceso anclado en lo viejo-antiguo, afectadas por la creatividad; entonces hay trans-formación, es decir un devenir que atraviesa a las personas, los equipamientos y los dispositivos, y de esta manera nos hemos sentido, traspasados por lenguas de fuego, en un aprendizaje poiético y práxico donde nos han dado la palabra –una palabra siempre múltiple y plural- y nosotros la hemos recibido y la hemos vuelto a dar.

Ese doble impulso y amor anuncian y liberan vida nueva, inspirada y correlativa, activa y potenciadora, de desaprendizajes y desobediencias, en definitiva, ese doble impulso y amor en la educación *apedaza* la sociedad, y viceversa; efectúa una creación ontológica que opera una guía hacia el cuestionamiento de las leyes y de las instituciones y ha de suponer siempre una despotenciación de la conservación (que es la preservación y/o cierre del sistema escolar –también de los otros sistemas- y la anulación de la autonomía produciendo una clausura completa y, con ellas, la domesticación y la educación bancaria), así como de la simple innovación (que es la preservación del sistema –y con él los otros sistemas: valores, obediencias, roles- que produce clausuras parciales y vinculadas a la heteronomía, en una carrera sin final en la cual emergen controles heterogéneos y externos –extraños-, sacralizan a la maestra y al maestro, a la escuela y fabrican y/o modelan mujeres y hombres a través de la doma y/o educación nueva, o mediante la domesticación y educación bancaria de nuevo tipo) y, sin embargo, ha de suponer simultánea y necesariamente una potenciación de la educación emancipadora que se sitúa en la tradición pero sin fijarse a ella, recreándola y reinventándola.

Por último, no hay que olvidar tampoco que el pensamiento de Freire es, como todo pensamiento, producto de unas circunstancias históricas y de su propio quehacer vital, por lo que obviamente pueden percibirse cambios que responden sobre todo a los nuevos problemas sociales que ha ido conociendo, pero básicamente toda su trayectoria biográfica y su producción teórica son de una coherencia ejemplar, tanto en el sentido de su compromiso sociopolítico como en el de su leal-

tad a unos valores que siempre consideró indispensables. Y en ese reconocimiento, tanto de la coherencia como del compromiso, las experiencias que seamos capaces de concebir, crear y realizar deben ser y significar un movimiento de transformación y de creatividad, tanto para las personas educandas como para las educadoras; han de implicar un momento y un proceso de articulación de las trabajadoras y trabajadores; hemos de ser capaces de trasladar a la sociedad, a las instituciones, a los grupos políticos y a los sindicatos esta doble perspectiva y también los procesos-proyectos-programa que realicemos han de tener, además, credibilidad, consistencia y una carga ética y política que nos posibilite poder peinar el mundo –no sabemos si a contrapelo– y, de esta manera, hacer aquello que sabemos hacer, ser maestros «...maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar» (Ranzière, 2003).

142

En una de sus últimas obras, *A la sombra de este árbol*, Freire reitera que toda política al hacerse pedagogía liberadora no puede estar basada en valores contradictorios con los fines anunciados, sino que necesariamente deberá estar fundada en la tolerancia, la capacidad para releer el mundo desde nuevas perspectivas, o la utilización de nuevos lenguajes para su comprensión: «...No dudo que la experiencia radical de tolerancia forma parte de la renovación inaplazable que los partidos de izquierda necesitan acometer para permanecer con validez histórica... Un partido de izquierdas que pretenda alcanzar el poder,<sup>1</sup> sin el cual no es posible cambiar el país, tiene que aprender a releer la realidad... Un partido de izquierda no puede dialogar con las clases populares usando un lenguaje del pasado. Al manifestar optimismo, tiene que ser crítico; su esperanza no puede ser la de un aventurero irresponsable... En busca de su renovación, un partido de izquierdas necesita per-

---

<sup>1</sup> Paulo Freire fue miembro fundador del Partido de los Trabajadores en 1980, que ganó las últimas elecciones celebradas en Brasil y dieron la presidencia del gobierno a Lula, uno de los líderes que más expectativas y esperanzas ha levantado en las clases populares de todo el mundo. En 1989, cuando este partido obtuvo la alcaldía en la populosa ciudad de Sao Paulo, Freire ocupó el cargo de Concejal Delegado de Educación (Gerhardt, 2000).

---

der cualquier rasgo de vanguardismo, de liderazgo que se decreta a sí mismo como tal, que se reserva la última palabra... Una de las tareas urgentes de un partido de izquierda a la altura de su tiempo es la rigurosidad ética en sus pronunciamientos, denuncias y anuncios. Jamás debe aceptar que mentir vale la pena y entregar a los opresores la verdad del pueblo... Otra tarea necesaria de un partido progresista está en la claridad con la lucha para que las clases populares perciban la problematicidad del futuro... No hay partido de izquierda que permanezca fiel a su sueño democrático si cae en la tentación de reconocerse como el portador de una verdad fuera de la cual no hay salvación, o cuyos líderes se proclaman vanguardia de la clase trabajadora... Un partido progresista auténtico no puede hacerse sectario, con lo que abandona su posición normal de radicalidad. La radicalidad es tolerante; el sectarismo es ciego, antidemocrático. El sectario es estéril y necrófilo. La radicalidad es creadora y amiga de la vida» (Freire, 1997: 79-97).

Apostamos, pues, por una tarea que ofrecemos humildemente a los demás y que queremos construir cooperativamente, aprender-aprehender los mundos prácticamente y, con ese aprender, iniciar también la práctica de la crítica de esos mundos, sintiendo el límite como posibilidad de superación, como bifurcación que hay que con-tener, como condensación de las potencias que pueden establecer unos sentidos nuevos y liberan nuestra imaginación donde «el elemento decisivo consiste más bien en el paso a la práctica, en el hecho de que queremos que nuestra emoción sea acción, ética material de una decisión. La potencia que es acción nombra el mundo. Por tanto, no sólo nombra sino que divide el ser. En esta diferencia entre dar nombre y discriminar el ser está el paso de la teoría a la ética, y es además la superación de la posmodernidad» (Negri, 2000:37). Ese ha sido el camino que hemos ido haciendo, esas son las lecciones –sin elecciones ni leyes-, a contracorriente, que hemos desarrollado en cada una de las diferentes luchas y experiencias de las que provenimos, epistémicamente –es decir pensando después de haber hecho-, en los dispositivos que construyen y constituyen el concepto y sus prácticas en el ámbito de lo cultural, so-

cial y de lo político, una praxis relacionada con los ejes y vectores que instituyen la educación popular.

Camino que perfila un actuar diferente y supone una apuesta clara y rotunda por la dialogicidad y la aventura del porvenir, preñadas ambas por la esperanza, de nuevo la esperanza, que nos hace vislumbrar nuevas subjetividades, nuevos territorios de intervención, nuevas formas de cooperación, nuevas investigaciones en un proceso, inicialmente, entre analítico y recompositivo (intervención en la sociedad, apertura a la composición-abstracción de lo social, cultural y reconstrucción con viejos y nuevos elementos, siguiendo distintas vías de intervención -semánticas, sociales, políticas-) que profundizan y fortalecen la solidaridad y los vínculos entre diferentes ámbitos, grupos, clases sociales a través «...de la práctica de una pedagogía liberadora, en que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos en el estado de "cosas", establece con ellos una relación permanentemente dialógica» (Freire, 1976) que los asume y potencia como sujetos-en-proceso en cada uno de los momentos y en cada una de las acciones: es decir los oprimidos son los sujetos de la acción liberadora y la realidad el proceso-proyecto-programa mediador como situación-en-proceso donde se producen las relaciones, las distinciones, las fronteras y las intersubjetividades e intercomunicaciones y, por tanto, el devenir-revolucionario de las personas, en cualquier lugar y situación, en cualquier momento y tiempo.



## Referencias

- APARICIO GUADAS, P., MONFERRER, D., APARICIO, I. y MURCIA, P. (2006). *Sendas de Freire*. Edicions del CREC-Instituto Paulo Freire de España-Diálogos-Denes Editorial. Xàtiva (Valencia).
- ASMANN, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea. Madrid.
- BAMBOZZI, E. (2000). *Pedagogía y Educación. Precisiones epistemológicas*. [En línea]. Universidad "Blas Pascal". Córdoba. Argentina. <<http://www.ubp.edu.ar/investigacion/revistas/revista8/art3.html>> [Consulta: 10 ene 2001].
- BOFF, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid. Trotta.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. *A nova bíblia de tio Sam*. [En línea]. Forum Social Mundial 2001. Biblioteca das Alternativas. Publicado originalmente en "Le Monde Diplomatique" (Mayo 2000). <<http://www.antroposmoderno.com/word/anova.doc>> [Consulta: 19 junio 2001].
- BRUCKNER, P. (1996). *La tentación de la inocencia*. Anagrama. Barcelona.
- BRUCKNER, P. (2001). *La euforia perpetua. Sobre el deber de ser feliz*. Tusquets. Barcelona.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.
- CASTORIADIS, C. (2002). *La insignificancia y la imaginación. Diálogos*. Trotta. Madrid.
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1995). *Cómo nos venden la moto*. Icaria. Barcelona.
- CRESPI, F. (1994). *Aprender a existir. Nuevos fundamentos de la solidaridad social*. Alianza. Madrid.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1975). *Conversando con Pablo Freire*. Cuadernos de Pedagogía. Nºs 7-8. Agosto. Barcelona.
- DELEUZE, G. (1996). *Conversaciones*. Pre-Textos. Valencia.
- DUCH, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós. Barcelona.
- ESCOBAR, M. (2001). *Pensar la práctica para transformarla. Freire y la formación de personas adultas*. Dialogos L'ullal Edicions. Xàtiva (Valencia).
- ESCOBAR, M. y Varela, H. (2001). *Globalización y utopía*. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México.
- ESCOBAR, M. (2005). *Eros en el aula*. Ediciones La Burbuja. Valencia.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.
- FREIRE, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós-MEC. Barcelona.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure. Esplugues de Llobregat.
- GERHARDT, H.P. (2000). *Uma Voz Européia. Arqueologia de um Pensamento*. [En línea]. Instituto Paulo Freire. Sao Paulo. Brasil. <<http://www.paulofreire.org/principa.htm>> [Consulta: 10 oct. 2000].
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.

GIROUX, H.R. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Madrid.

JULIAO VARGAS, C.G. (1998). *Acerca del concepto de praxis educativa: una contribución a la comprensión de la praxeología pedagógica*. [En línea]. Universidad Minuto de Dios. Santa Fe de Bogotá. Colombia. <<http://www.uniminuto.edu>> [Consulta: 18 enero 2001].

LIPOVETSKY, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama. Barcelona.

MATURANA R., H. y VERDEN Z., G. (2003). *Fundamentos olvidados de lo humano*. J.C. Sáez. Providencia (Chile).

NEGRI, T. (2000). *Arte y multitud*. Trotta. Madrid.

NÚÑEZ HURTADO, C. (2001). *La revolución ética*. Dialogos L'ullal Edicions. Xàtiva (Valencia).

McLLOY, J. y WESTWOOD, S. (2004). *En la frontera. Raymond Williams en la educación y formación de personas adultas*. L'ullal edicions. Diálogos. Xàtiva (Valencia).

PIUSSI, A.M. (2006). *Formar y formarse en la creación social*. Edicions del CREC-Instituto Paulo Freire de España. Diálogos. Denes Editorial. Xàtiva (Valencia).

SCHILLER, H. (1987). *Los manipuladores de cerebros*. Barcelona, Gedisa.

TORRES, C.A. (2000). *A Voz do Biógrafo Latino-Americano. Uma Biografia intelectual*. [En línea]. Instituto Paulo Freire. Sao Paulo. Brasil. <<http://www.paulofreire.org/principa.htm>> [Consulta: 11 oct. 2000].

TORRES, C.A. (2007), O'CADIZ M.P. y LINDQUIST, P. *Educación y democracia*. Edicions del CREC-Instituto Paulo Freire de España. Diálogos. Denes Editorial. Xàtiva (Valencia).

# Pedagogía de la oprimida. Epistemología femenina

**Verone Lane Rodrigues**

*En el teatro de la memoria, las mujeres son sombras tenues.  
Michelle Perrot*

**A**l escribir este texto para no olvidar y rendir homenaje a los diez años sin la presencia de Paulo Freire, no puedo dejar de pensar en los motivos que nos movilizan hasta aquí, para este Primer seminario internacional con la temática “Diálogos freireanos. Pensar sobre la práctica para transformarla”.

147

Hay, por lo menos, para nosotros, dos buenas motivaciones: la primera es homenajear a un educador brasileño por sus ideas, sus pensamientos y sus sueños, para que la educación fuera realmente un proceso de transformación. Por su forma de pensar, su legado puede ser releído, re-interpretado, re-inventado. Él mismo decía que no quería discípulos, ni iglesia, y que, si alguien quisiera matar sus ideas intentara repetirlas.

Las palabras de este hombre pregonaban un pensamiento nuevo en la defensa de los desarrapados y desarrapadas del mundo. Fue un educador que leía su contexto histórico sin temor y, a partir de él, denunciaba la injusticia.

Cuestionó la concepción “bancaria” de la educación en una época cuando esto era impensable, es decir, puso en cuestión la razón posi-

---

vista de las verdades absolutas. En esta escuela, decía, las voces no tienen la rebeldía necesaria, en sus espacios no ocurre el silencio rebelde, que hace el movimiento histórico y que cambia la apatía en conciencia. En esta época no había signos tan visibles de la crisis ni del agotamiento de esta concepción hegemónica de conocimiento. Denunciaba la escuela de letras muertas, la escuela que es todavía denunciada también por Miguel Escobar Guerrero en muchos de sus textos.

La palabra “concienciación”, usada por Paulo Freire, es un neologismo y deriva del latín *conscientia-tis* que significa “lo que tiene conocimiento”. Es una de las categorías más importantes de Paulo Freire.

Al lado de la categoría de concienciación, el diálogo es una categoría recurrente que permite el proceso de concienciación colectiva, constituyéndose, por lo tanto, en un instrumento de investigación, en la medida en que quien enseña aprende y quien aprende enseña.

148 Todo el proceso de concienciación camina paralelamente con el diálogo entre los sujetos; las categorías freirianas son fuertes y mutuamente imbricadas: opresión, concienciación, diálogo, decisión, autonomía. Compréndase aquí la palabra categoría como una concepción histórica, no estructural, diferente del concepto kantiano, que es metafísico. Para Paulo Freire, una categoría no debe ser utilizada como término muerto, sino como palabra viva, con historicidad (Freire, 1978).

Las categorías freirianas se refieren a lo que se puede llamar *élan* vital y lo han impulsado a creer en la educación como proceso y como práctica de la libertad.

El proceso de concienciación no es, simplemente, toma de conciencia; concienciarse provoca miedo, angustia y, principalmente, revuelta. Y esta revuelta no es destructiva, que aniquila y devasta todo, sino aquella que busca alternativas para la liberación de l@s oprimid@s y de l@s opresor@s. Este rol de la concienciación empieza en el momento en el cual el ser humano se percibe determinado históricamente.

Para el pensamiento burgués es muy difícil admitir la libertad en el contexto de la determinación. Desde la perspectiva freiriana el proceso

---

de liberación empieza con el reconocimiento de nuestra determinación, o sea, el pensamiento occidental, blanco, masculino y cristiano hegemónico opone libertad y determinación; el contra-hegemónico integra la libertad en el proceso de reconocimiento, de la concienciación de la determinación.

Ese proceso no es simple, no es un acto mágico, que solamente se vuelve efectivo con la “epidermalización” de la transformación. “Epidermalizar” es un término de Frantz Fanon (1925-1961), en el libro *Black skins, white masks* (1999), que significa hacer parte de las entrañas del ser, de su piel, de sus células. Esto coincide con el pensamiento de Freire, que decía: solamente los oprimid@s serán capaces de la concienciación, de la liberación, de la autonomía, de la historia, de la civilización.

Paulo Freire supo, como pocos pensadores, dibujar este movimiento de liberación a través de la educación desde los oprimidos, de los silenciados del mundo. Por supuesto, de ahí deriva su originalidad, su mirada acogedora sobre el diferente, su cuestionamiento del poder dominador que, astutamente, encarcela al dominado con su poder simbólico.

149

Astucia era un término que Paulo Freire utilizaba para designar los procesos y procedimientos de l@s dominador@s sobre l@s dominad@s, sin la violencia física (Freire, 1995: 23). Astucia significaba, para él, la dominación que utiliza la cooptación, la violencia simbólica, la fuerza del argumento y no el argumento de la fuerza. Así, la astucia de l@s opresor@s es convencer a l@s oprimid@s de que las cosas son así porque así siempre fueron; o que sus ideas, valores y proyecciones son las más válidas y deseables. Tanto en un caso como en el otro, la astucia es convencer a alguien sobre la realidad histórica natural –Paulo Freire subrayaba el peligro mismo de una “naturalización” de las relaciones sociales– y que una determinada perspectiva de ver el mundo es la única manera de mirarlo.

---

La astucia está también en la identificación de lo particular con lo universal, de lo singular con lo cósmico. Fue así como la Revolución Francesa, por ejemplo, con la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*, identificó al género masculino con toda la humanidad. La astucia como violencia simbólica interesa solamente a las clases dominantes; a las que hacen silenciar a los otros, a los que hacen imposible otras formas de conocimiento alternativo.

Esta análisis corrobora la emergencia de aflorar otra cuestión: ¿cómo superar la astucia opresora sin sustituirla por una astucia oprimida? ¿En el caso específico de las mujeres cómo superar la pretensión masculina de la universalidad, sin caer en la misma pretensión, identificando sólo el género que libertase con toda la humanidad? ¿Una *Declaración de los Derechos de las Mujeres y de las Ciudadanas*<sup>1</sup> (Bonacchi y Groppi, 1985) no correspondería a una misma astucia travestida de la perspectiva femenina?

150

La interacción de ambos lados sería ideal, sin duda, pero ese proceso es impedido desde el inicio en el propio idioma que, muchas veces, no tiene los términos capaces de expresar los dos géneros al mismo tiempo, respetando sus identidades propias. Lo expuesto sirve para tener una idea de las dimensiones de la tarea que se propone en el sentido de encontrar los caminos para la superación de la astucia mencionada.

No es el simple cambio de las posturas sociales, o sea, la sustitución del discurso masculino por el femenino que llevará a un real compromiso con la transformación social, que debe incluir a todas y todos en un mundo más humanizado y más justo.

---

<sup>1</sup> *La Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* es la carta de una mujer llamada Olympe de Gouges que, en 1791, fue enviada a la reina de Francia, después de la presentación de la *Declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano*, en la Revolución Francesa. Este texto está en el apéndice del libro de Bonacchi, Gabriella y Groppi, Ângela. *O dilema da cidadania: Direitos e deveres das mulheres*. São Paulo: UNESP, 1985.

---

El mayor interés de todas estas cuestiones y estos cuestionamientos reside en someter la ideología proclamada y defendida por los grupos hegemónicos a la crítica, para reclamar el respeto por las identidades específicas, pues la riqueza humana no está en la regularidad, ni en la homogeneidad, pero sí en las diferencias y en la heterogeneidad.

Freire estudió y desarrolló su pensamiento con base en la educación que no se confunde con los procesos formales de la escolarización. Su *método* de alfabetización de adultos privilegiaba a aquell@s que no eran más vistos como personas productivas en el interior del contexto histórico del sistema de producción capitalista. Adult@s considerad@s como la masa perdida para el Estado por ser improductiva económicamente; tratados sin respeto por el proceso formal de escolarización; excluidos de los espacios escolares formales a través de la reprobación y de la “evasión” (verdadera expulsión), encaminados, posteriormente, a una escolarización precaria y orientada por métodos de alfabetización infantil.

Freire fue una persona muy cautelosa en la selección de las palabras que utilizaba para exponer su pensamiento. Cuando decía que no desarrollaba un *método de alfabetización*, comprendía que la utilización de la palabra *método* traicionaba una posición comprometida con las didácticas formalistas de la “educación bancaria”.

La concepción freiriana<sup>2</sup> de la educación fue formulada para este segmento excluido de la población brasileña en el que Freire centró sus preocupaciones para declarar que hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades de aprender, igualitariamente, a partir de su propia concepción y lectura del mundo. Las voces de l@s analfabet@s, para Freire, representaban una lectura propia y específica del mundo, de sus experiencias coladas a sus historias de vida y a sus sueños, y que la escuela los excluía en sus procesos educativos formales y “bancarios”.

---

<sup>2</sup> Ver la explicación sobre los términos “freiriano” y “freireano” en el artículo de José Eustáquio Romão, en esta publicación.

---

Freire no acreditaba que su pensamiento debiera ser mitificado. Estimulaba a sus discípulos a la creación, a la relectura de los procesos educacionales humanistas.

Mauricio Tragtemberg, en su texto *Delincuencia académica* (1990) observaba, tal como la interpretación de Freire al respecto, que el discípulo debería intentar superar a su maestro, hacer de las ideas de l@s maestr@s puente para la creación de nuevos conocimientos, de nuevas relecturas, para avanzar más allá de su fuente inspiradora. Esta sería la llave central de la educación de matriz freiriana, del *venir-a-ser* que tod@ maestr@ debería enseñar. Esta matriz dice además que no se puede enseñar nada a nadie, pero que se puede ayudar a *pensar cierto*, aunque no se esté seguro sobre sus propias certidumbres. Puede verse, así, la dimensión del alcance de la teoría de libertad, para crear una persona autónoma –condición necesaria para la construcción de un pensamiento creativo, humanitario y civilizador.

152

Freire jamás abandonó su rigor científico cuando estimulaba el acto de creación del conocimiento. Su preocupación no era solamente con el rigor, tanto en la forma como en el contenido, sino también estar siempre abierto a los nuevos conocimientos, porque desarrolló una ontología que considera a los seres humanos como inacabados, es decir, seres en permanente construcción histórica:

En primer lugar, el rigor científico, el rigor académico no es una categoría metafísica. Ello es una categoría histórica, así como el saber tiene una historicidad. La ciencia que exige rigor, no es un *a priori* de la historia. La ciencia se constituye, en la historia, así como nos constituimos históricamente. La ciencia es una creación humana, histórica y social. Por nosotros mismos todo conocimiento surge y es producido. Inclusive, todo conocimiento generador de otro conocimiento legítimo es superado por su criatura. Siempre habrá una novedad mañana que supera lo nuevo que emerge hoy y, a su vez, mañana será vieja, superada. El rigor está

---



exactamente en los procedimientos con los que acercamos el objeto para desde él alcanzar un conocimiento mucho más exacto (Gadotti, Freire y Guimarães, 2000: 56).

Cabe también la distinción conceptual que Romão (2004) hace de las tres categorías freirianas que mejor explican su ontología según este autor: el “inacabamiento”, la “incompletud” y la “inconclusión”. El ser es ontológicamente inacabado por presentar sus límites y estar en constantes procesos de aprendizaje; es inconcluso por estar en evolución y es, también, incompleto, por necesitar de *l@s otr@s* para completarse.

En este contexto de los “in-cualquier cosa” donde Paulo Freire presenta su teoría de la incertidumbre en la búsqueda de una singularidad del pensamiento, incluye a *l@s oprimid@s* como *l@s que hacen* historia.

Probablemente Freire no quería, voluntariamente, promover una verdadera revolución paradigmática, cuando formuló las categorías estructurantes de una nueva ontología, de una nueva epistemología y de una nueva política para la educación, teniendo como parámetro axial la perspectiva de *l@s oprimid@s*. Fue obligado a elaborar una síntesis propia, que respondiera a los problemas que afloraban en los procesos de formulaciones conceptuales e intervenciones. Romão (id.) no olvida, con la postura de historiador cauteloso, que «las grandes síntesis no son totalmente dadas o elaboradas por un sujeto individual» (ib: XVII). Ellas son consideradas como el resultado de la práctica de un «sujeto transindividual, constituido, a un solo tiempo, por el colectivo que las posibilitará y por el individuo que las ha organizado» (ib.).

Cuando cuestionaron porqué las personas no aprendían mediante los procesos comunes de alfabetización de *adult@s*, Freire recurrió a los pedagogos de prestigio y, como no encontró la respuesta, fue obligado a formular nuevos principios y nuevas técnicas, transgresoras de una realidad pedagógica (gnoseológica y epistemológica), desarrollando una concepción que criticaba sus consagrados procesos. Por su ubicación socio-histórica fue el portavoz privilegiado, el articulador, opor-

tuno y adecuado, de lo que estaba potencial y socialmente elaborado, expresando, dialécticamente, el trampolín a partir de y la ruptura contra lo dado. Esta condición de portavoz revela, así, una expresión del colectivo en el individuo y el individuo en lo colectivo.

Cuando el pensamiento de Freire posibilitó la aparición de una pedagogía de l@s oprimid@s y no para ell@s, con sus variaciones singulares y todo su *élan* vital, representó, para las élites de la sociedad brasileña una amenaza al *status quo* opresivo de años y años de historia en el interior de los mecanismos ideológicos de la opresión.

Otras voces, derivadas de Freire, aparecieron en el universo del pensamiento progresista, o sea, Freire creó la oportunidad para que otros emergieran discursos y teorías que constituyen nuevos capítulos de su obra.

En el contexto freiriano la *pedagogía de la oprimida* está inserta en el interior del espacio de la ínfima visibilidad del pensamiento pedagógico femenino brasileño. Este puede ser un “capítulo” nuevo de esta *pedagogía*, capaz de abrir nuevos caminos para cubrir una dimensión aún oscurecida en los estudios y reflexiones freirianos. Es un intento de relectura freiriana del pensamiento de Paulo Freire, a partir de una nueva óptica, desde otra perspectiva, no para contestarlo, sino para intentar escribir otro capítulo de su obra: la perspectiva femenina freiriana de la educación.

Volviendo al análisis del inicio de este texto, hay que subrayar una segunda motivación, tanto para nuestra movilización para el doctorado, con una tesis sobre una “Pedagogía de la oprimida”, como para la participación en este evento y, finalmente, para la audacia de escribir este trabajo (provisorio).

Cuando empezamos los estudios sobre el pensamiento pedagógico femenino brasileño no imaginábamos el tamaño del espacio vacío que tendríamos en el interior de la historia de este contexto pedagógico. ¿Dónde estaban las educadoras brasileñas en los principales libros de referencia de la historia de la educación brasileña? Cuando se examinan

---

los campos educacional y pedagógico brasileños se observa una curiosidad: las mujeres predominan en el primero y desaparecen en el segundo; o sea, las educadoras (por lo tanto mujeres) son mayoría en las actividades educacionales y los investigadores (por lo tanto hombres) son mayoría en la investigación y actividades académicas. Las muchas estrellas masculinas surgen y tienen gran luminosidad (por lo tanto, gran visibilidad). Las mujeres autoras, cuando emergen (muy poco), son pensadoras casi siempre extranjeras y aparecen en un número muy pequeño. ¿Y las brasileñas? ¿Dónde se ubican?

Cuando organizábamos nuestra participación en este seminario percibimos dos factores que también pueden ilustrar las cuestiones que presentamos ahora, imbricadas en el tema de la discusión sobre el rol de las mujeres en la educación, en general, y en la pedagogía (entendida como ciencia o reflexión sobre la educación), en particular.

Las mesas de los congresos científicos, en general, son predominantemente masculinas. Cuando ocurren eventos para los cuales las mujeres son invitadas, donde las voces femeninas son oídas, en general hablan sobre temas masculinos o sobre femeninos, pero a partir de una mirada masculinizada. La invitación para hablar del legado de Freire desde la perspectiva femenina, desde lo que podría ser una “pedagogía de la oprimida”, provocó en nosotros una esperanza que quiero compartir con ustedes: hablar sobre la pedagogía freiriana femenina es para nosotros entender que el legado de Paulo Freire ha realmente superado otros paradigmas, en la medida misma de su reconocimiento de otros lugares de enunciación científica. Y mientras yo tenga mi voz traducida, porque no domino el bellissimo idioma español, y este es un segundo aspecto sobre el cual yo quiero decir algo. En este momento recuerdo una de las preocupaciones del profesor Romão sobre la traducción en cualquier contexto: en general, como dice el *slogan* italiano, *traduttore, tradittore* (traductor; traidor), o sea, toda traducción implica traición, porque la última es la representación hecha, por más honesta que sea, a partir de la interpretación que el traductor tiene de las cosas y, muchas veces, cambia u olvida aspectos del discurso traducido. Es, por lo tanto

una segunda representación, o mejor, una representación de la primera representación. Así, la traducción que ustedes tienen de mi discurso no es mi voz propiamente dicha, por más fiel que sea mi traductor, pero es su visión de mis representaciones sobre los problemas estudiados en mi ponencia. Las tentaciones masculinas invadirán la traducción de los componentes y caracteres femeninos de mi discurso.

¿Con mi imposibilidad del dominio de la lengua española, qué otro proceso sería posible, sin caer en las trampas de la traducción que cambia los significados originales? La salida –y pensamos que fue la nuestra– fue compartir la propia formulación de las ideas originales y del propio texto, como hicimos antes de venir acá, porque con nuestras diferencias, compartimos la construcción de nuestras formulaciones teóricas, desde los orígenes mismos de las ideas más sencillas hasta las reflexiones más profundas –que Romão llama “lecciones de abismo”. El diálogo es nuestra arma contra las traiciones de las traducciones, cuando estas últimas son necesarias, como en la circunstancia presente. ¡Se puede no hablar la misma lengua, pero sí puede comprenderse mutuamente!

156

Yo podría, por ejemplo, hablar inglés, pero no sería la salida adecuada para un evento como este, si se buscara una homogeneidad lingüística, porque la hegemonía de una “lengua franca” crea dominaciones peores que la mera traducción.<sup>3</sup>

Ni la homogeneización y la dominación por parte de un conocimiento hegemónico, hecho de características predominantes, como los factores de ser: blanco, masculino, teológico-cristiano, eurocéntrico, un conocimiento a partir de una única visión, conseguirá soluciones para las crisis de la modernidad. Eso ya no es posible cuando el hombre, la humanidad, que fue representada por lo masculino universal, buscó en

---

<sup>3</sup> Véase Mignolo (2003), especialmente cuando estudia lo que llama “mapas de la lingüística” (p. 297 y siguientes).

---

la racionalidad *iluminista* la cura para sus males. Y, realmente nunca la encontré.

El profesor Miguel Escobar, por presentar un alma visiblemente freireana, ha considerado, en uno de los mensajes que envió a *nosotros*,<sup>4</sup> el hecho de que la lengua española sería el idioma del evento, lo que, de cierta forma, representaba, también, una especie de proceso colonizador. Pero afirmó, fraternalmente, que esto no sería impedimento para mi participación.

En esas circunstancias, la recepción que tuve en México y en el evento es típica del legado freiriano, incentivándonos a no tener miedo de buscar las soluciones alternativas en conjunto, como la de solicitar la traducción de un compañero brasileño. Los institutos y grupos “Paulo Freire” son muchos por todo el mundo y los diferentes idiomas no han sido obstáculos para la comunicación, porque más que traducirnos, compartimos conocimientos y concepciones que van más allá de los significados lingüísticos.

Pero, volvamos a la temática eje de nuestra reflexión. Después de la independencia de los pueblos colonizados<sup>5</sup>, la colonización simbólica continuó desarrollándose y las soluciones contemporáneas presentadas como parámetros de una posible igualdad entre los pueblos, hasta el momento, no fueron traducidas en partes igualitarias de referencias científicas, epistemológicas y lingüísticas. Es decir, la ciencia, la epistemología y la lengua permanecen como instrumentos de poder y

---

<sup>4</sup> Como utilizo esa palabra varias veces en el texto, me gustaría hacer una observación a partir de una mirada de quien no habla español. *Nosotros* en el idioma que hablo, el portugués, el sonido sugiere “nós” (la primera persona del plural en mi idioma) más “outros” (otros). Por lo tanto, fonéticamente, connota para nosotros brasileños una curiosidad epistemológica que me gusta mucho: es posible unir en una única palabra lo “nos” y los “otros” para presentar, con una sonoridad toda especial y singular, que somos todos, humanamente, nosotros y los otros, uno solo, una especie de sujeto transindividual, como dice el Dr. Romão.

<sup>5</sup> Aunque muchos pueblos estén colonizados hasta hoy, no hay una colonización masiva como la que ocurrió desde el siglo XVI hasta el XIX en Occidente.

---

no como instrumentos de democratización del saber, en la medida que la hegemonía ideológica impide la expresión de ciencias, epistemologías e idiomas que podrían ofrecer alternativas gnoseológicas ¿cómo se puede estar presente, siendo diferente, sin ser devorado por esta marca de la igualdad?

Hay, por lo tanto, que enfatizar el discurso favorable a una nueva “geopolítica del conocimiento”, como escribió Mignolo (2003). Este autor afirma que el dominio hegemónico de la ciencia es derivado de un único lugar de observación, de experiencia y no considera lo que está en su entorno. Y sujeto a las tensiones provocadas por las necesarias negociaciones sociales –que sus mentores son obligados a hacer–, no admite que condiciones históricas específicas lo promovieron, porque, por supuesto, representó, en un determinado momento, los procesos de emancipación y de regulación que se entendieron como necesarios. O sea, casi siempre, el pensamiento hegemónico de hoy fue en el pasado una formulación alternativa que creaba tensiones con los dominadores de allá.

158

En el nombre de la modernidad, las totalidades del poder y de la hegemonía del conocimiento impidieron a una significativa parcela de la humanidad la oportunidad de vivir dignamente. Las teorías hegemónicas visibles niegan todas las contribuciones y manifestaciones de otras miradas epistemológicas que no son de la misma matriz colonizadora. La razón de la colonización tiene tiempo y espacio, marcha desde el siglo XVI, imponente, exclusiva, fijando un tipo específico de racionalidad, casi una razón teológica secular. Si se observa el estímulo al espíritu competitivo de la modernidad, las acciones justifican la opresión y la explotación. El sistema simbólico opresor camina hegemónica y cartesianamente sin notar los movimientos de la producción científica y epistemológica alternativa, hecha en sus márgenes.

¿Así, si somos obligados a extrañar el «triumfo celebrador de la racionalidad humana» (Mignolo, *op. cit.*: 676), o sea, de “una” cierta racionalidad específica que nos induce a un reconocimiento de la

---

“colonialidad del poder” (p. 677) cómo podemos soñar con un futuro diferente, sin la sombra de la doble imagen de la divinidad romana Janus,<sup>6</sup> símbolo de la modernidad, que con sus dos caras, ve una crisis en el pasado y el despotismo de la globalización y del neoliberalismo en el futuro? El proyecto moderno se presenta por la mitad, inacabado, con el rostro más perverso predominante. Yo tendría la audacia de cuestionar esta metáfora de que Janus debería mirar para los lados, para las márgenes y solamente ver lo que pasa.

Pero l@s oprimid@s resisten. Producen paralelamente epistemologías en las márgenes del poder. Instauran producciones y sus principios locales, construidos desde abajo de la idea de sumisión y de los espacios vacíos de las voces, de los lugares y de las miradas. La epistemología diversa o alternativa es producida desde muchas perspectivas, provocando la emergencia de una sociología de la “pluriversalidad”,<sup>7</sup> en el movimiento de la contrapartida histórica de la imposición de la universalidad epistemológica. La concepción moderna del conocimiento científico legítimo y único es superada por las *nuances* de otras formas del saber y por otras producciones originadas en otros lugares de enunciación de conocimiento también válido, por lo tanto, epistemológicamente legítimo.

159

La historia que es silenciada por el colonialismo epistemológico es justificada por mecanismos de la “colonialidad”, que, como dice Mignolo, es la otra cara del proceso civilizador moderno.

¿Entonces, si las epistemologías marginales, que fueron silenciadas y que en su mayoría pertenecen a l@s oprimid@s, encontraron otros canales de expresión debajo de las barreras de la ciencia dominante,

---

<sup>6</sup> Janus es una divinidad romana de los pasajes, de las puertas, del inicio y del fin, y es presentada con dos rostros: uno de espaldas, representando el pasado, y el otro, volteado para el frente, para una posible nueva era futura.

<sup>7</sup> Mignolo, Walter D. *The splendors and miseries of “Science”: coloniality, geopolitics of knowledge and epistemic pluriversity*. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 8.

---

cómo esas epistemologías emergen en tiempos posmodernos? Los nuevos caminos para la manifestación de los conocimientos alternativos son abiertos por múltiples movimientos: por el feminismo, por el indianismo, por el movimiento negro, por los movimientos populares, entre otros.

La racionalidad de pretensiones puras y absolutas, la concepción del conocimiento de matices blancas, androcéntricas, teológicas y cristianas, pasan a ser cuestionadas como epistemologías que no presentan más respuestas a todos los cuestionamientos contemporáneos, profundizando el abismo de la desigualdad social; la destrucción de la naturaleza, por los efectos del descontrol de la producción industrial y de la contaminación del planeta; la exclusión de los pobres del compartir democrático de los conocimientos y de una vida digna.

La ciencia que era conocida, durante un largo periodo, como “la” ciencia pasa a ser cuestionada. ¿Para qué sirven todos los conocimientos si no sirven para libertar la especie humana de sus procesos de opresión?

160

La crisis de la ciencia moderna tiene su centro de formulación enfermo porque no consigue responder a las necesidades de su propia metamorfosis. La racionalidad del hombre moderno está ciega para los problemas que ella misma ha engendrado y, por su acaparamiento de la verdad, no admite que otras verdades puedan tener las soluciones para los problemas que generó. Es un problema de poder y no de conocimiento, inclusive porque considera la opresión como, en el mínimo, aceptable y, en el límite, natural. Esta racionalidad de la modernidad/colonialidad ha generado un hombre solo, individualista, perdido, sin sueños y sin esperanza. Totalmente deshumanizado. Es un hombre disforme, como un *Frankenstein*, creado por la modernidad y que, probablemente, no sobrevivirá al ataque de los que tienen las luces de otras racionalidades que ahora emergen del silencio y de la oscuridad.

Las nuevas historias de l@s oprimid@s y sus epistemologías marginales afloran con una racionalidad diferenciada, alternativa y más

---



sencilla, que responde más coherentemente a las demandas contemporáneas. Respetan los recursos personales y naturales del planeta, con sugerencias de otro tipo de convivencia y de su manejo, con otros modos de cultura, multiformes, presentes en las poblaciones subalternadas. Culturas que suman y presentan otras perspectivas para la construcción de los conocimientos en sus más diversos campos.

Desde tal perspectiva presentamos el punto de vista de la epistemología para ser construida con la mirada femenina. No es la sustitución de una teoría “androcéntrica” dominante por una epistemología “ginocéntrica”, perversamente igual en su hegemonía. El problema de las mujeres -y por supuesto, el de todos los grupos dominados y oprimidos- es el de superar las astucias “universalizadoras” y “absolutizadoras” de los dominantes sin crear contra-astucias también con pretensiones universales y absolutas. ¿En el contexto de las luchas de género, cómo ir más allá del “androcentrismo” –expresión de la astucia masculina que identifica la humanidad con apenas una parte de la humanidad- sin caer en el “ginocentrismo”, que identificaría toda la humanidad solamente con las mujeres? ¿Cómo concretar la posibilidad de establecer otros paradigmas viables y complementarios que no sean solamente la sustitución del paradigma astutamente formulado como universal, que no es más que la perspectiva masculina?

Todos los cuidados deben ser tomados para que los discursos epistemológicos de los grupos minoritarios no sean utilizados, otra vez, por la astucia de l@s opresor@s, como los discursos que legitimarán las lógicas y los principios neoliberales. Y esto es un problema más grave. En su tesis de doctorado, Romão (2000) ha demostrado que los opresores actúan por medio de dos estrategias cuando enfrentan propuestas que tienen *appeal* epistemológico y/o político: de un lado, los descalifican; de otro, los incorporan y confieren a ellos otros significados, dejando a sus autores originales con las manos vacías. La astucia de la opresión eclipsa las otras miradas de forma despectiva. Y ese proceso ocurre sin que nosotros lo percibamos, hasta el punto de que no

reconocemos más las ideas y las banderas que fueron nuestras, legiti-mándolas en el campo enemigo por nuestras críticas a ellas.

Tenemos que cuestionar el saber que se naturaliza para nosotros, que se consolida bajo la óptica de la superioridad, de la hegemonía gnoseológica y epistemológica, que caracteriza los conocimientos de los otros como “menores”, como desvíos de la verdad, como inferiores, subalternos, de menor valor, como afirma Mignolo, es decir, que establece una clasificación de los conocimientos de la humanidad con base en poder y no en el propio conocimiento.

Así es posible que nuevas formas de ver y de conocer el mundo y, también, de aprenderlo, puedan ser capaces de cuestionar este orden hegemónico impuesto. Puede llevar en cuenta la legitimidad del saber de las personas y de las culturas de los pueblos. Se puede buscar los mecanismos para dar visibilidad epistemológica a los conocimientos que han emergido en condiciones precarias de divulgación y diseminación, permaneciendo invisibles y silenciados.

162

¿Cómo sería posible mantener las referencias locales, sin tender a cambiarse en proyectos globales –como han hecho los proyectos hegemónicos a través de la historia– y preservarse sin ser silenciados? ¿La pretensiones globales no son solamente tendencias estructurales de “historias locales”, como las designa Mignolo, que quieren sobrevivir? ¿En otras palabras, es posible sobrevivir en cuanto historia meramente local, o es necesario, para esto, intentar formular y desarrollar proyectos globales? ¿No es posible, de un lado, rescatar el carácter saludable de las identidades y diferencias (culturas locales) sin que se formen guetos o islas culturales, distantes del compartir conocimientos; ni, de otro, evitar la formación de pretensiones colonizadoras?

La búsqueda de respuestas para estas cuestiones y por las epistemologías alternativas, por las nuevas formas de conocer el mundo y comprenderlo es lo que moviliza los estudios de la Cátedra del oprimido, en el Instituto Paulo Freire de Brasil. Los grupos que la constituyen buscan mantenerse, sobre todo, abiertos a las manifestaciones

---

de otras certidumbres, a la expresión de los contradictorios, evitándose, así, una lógica binaria que ha sustentado la razón occidental, que pretende ser superior epistemológicamente, y encargada de una misión civilizadora, a ser desarrollada, exclusivamente, por (y para) un segmento específico de la sociedad.

El discurso para justificar la sumisión de los conocimientos tiene partido de actitudes paternalistas sobre los otros, con la intención de retirarlo del proceso de barbarie, con una orientación de control gnoseológico y político. Trátase de una verdadera antropofagia de las vivencias de los diferentes. El otro debe ser igual a lo que quiero que sea, porque es más “humanitario” para él, en la medida que es la “razón cierta” para *pensar cierto* y hacer las cosas ciertas.

Quando intentamos re-escribir uno de los capítulos de la Pedagogía del oprimido bajo la mirada femenina, el esfuerzo es por desvelar la producción del pensamiento de las mujeres en el campo de la educación, o sea, buscar la perspectiva, la mirada femenina, referenciada en el legado de Paulo Freire, sobre la pedagogía, en cuanto reflexión sobre los fenómenos educacionales. Esta búsqueda implica, además, la verificación de las razones del silencio, del sigilo, del secreto impuesto a las voces femeninas en este campo, hasta hoy, en Brasil.

Una tentativa para vislumbrar o de permitir que se cuente otra historia, quizás más completa, a ser reconstruida en cada investigación, en el sentido de buscarla en la memoria no oficial, en las micro-historias domésticas, en la reclusión de los hogares. Pero este es un reto muy vasto y exigiría equipos multidisciplinarios. Personalmente –lo que es posible para una sola investigadora– intentaré hacer la verificación de las tesis de doctorado de las mujeres, que se auto-explicitan como “freirianas”.

En nuestras investigaciones hechas hasta este momento, las educadoras brasileñas que sí tienen referencias en el pensamiento de Paulo Freire, están presentes pero escondidas al mismo tiempo para el gran

público, es decir, producen, pero no logran proyección social en los espacios académicos y no académicos socialmente legitimados.

Las educadoras brasileñas enfrentan restricciones cuando intentan publicar sus producciones, sus elaboraciones personales, fruto de su trabajo intelectual y profesional. Sabemos que también algunos hombres sufren con esto; pero, para las mujeres el sufrimiento es más grande.

Ahora, presento las principales cuestiones de mi trabajo como investigadora: ¿quiénes son las educadoras freirianas brasileñas, que usan categorías históricas y elaborarán, o elaboran, su propia teoría, autónomamente? ¿Sobre qué escriben en educación? ¿Cómo trabajan el legado freiriano? ¿Producen alguna diferencia con relación a las investigadoras no-freirianas, al escribir bajo la influencia de la teoría de Paulo Freire? ¿Escriben una “Pedagogía de la oprimida”?

164

Freire, en su concepción sobre la(el) oprimida(o), decía que «sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse» (Freire, 1985: 50). Por una extensión (re-inventiva) de su pensamiento, entendemos que solamente las investigadoras de la educación serán capaces de producir esta pedagogía.

Aunque escribiendo en las márgenes de la historia, en espacios restringidos, silenciadas u oscurecidas en el interior de las academias, comunidades y movimientos sociales en que trabajan activamente, sólo ellas podrán construir la pedagogía de la *oprimida*. En otros términos, esto no quiere decir que ellas lograrán hacerlo; pero si no lo hacen, nadie lo podrá hacer. Por esto, la obra de las educadoras no puede ser ignorada como textos de menor valor comparados con los de los hombres.

Esta análisis es importante porque saca a las mujeres de su invisibilidad que, en el campo de la literatura educacional está más veladas que en otros. Una curiosidad: la mayoría de los lectores son, en la

---

realidad, lectoras; o sea, el mundo de la lectura está formado por las mujeres; por esto, el mundo de la producción de obras escritas debería ser de las escritoras. Esto no ocurre, por supuesto, porque no es una cuestión productiva, ni de capacidad gnoseológica o epistemológica, sino de poder.

¿Las educadoras no pueden narrar sus historias pedagógicas y hacer historia en el mundo del pensamiento sobre la educación?

La historia del pensamiento educacional, o de la pedagogía brasileña sólo será completa el día que incorporen la contribución de las mujeres en este campo. Sin ella es una pedagogía mutilada e incompleta. Es decir, si el país quiere tener un pensamiento pedagógico completo y profundo propio, hay que considerar toda la producción escrita, masculina y femenina, aunque ella misma no sea toda la producción pedagógica, porque, además, existe la producción no escrita. La construcción de una memoria legítima de la historia de la educación brasileña no es un proceso fácil, pero no resulta imposible.

Por otro lado, hay otro aspecto que debe ser considerado en nuestro trabajo y que constituye un segundo reto: investigar la influencia del pensamiento del maestro Paulo Freire. ¿Y por qué, además del privilegio de hacerlo, es un desafío? Yo pienso que es porque él no ha producido solamente una teoría pedagógica, sino un nuevo paradigma, o mejor, un nuevo anti-paradigma. ¿Cómo es posible pensar sin paradigmas? Para Paulo Freire, repetir ideas es asesinarlas; hay que re-inventarlas en cada nuevo contexto. Así, prácticamente hay que crear un nuevo referente en cada situación histórico-social. Además de sugerir la superación de una misma manera de pensar (paradigma) él ha producido una metateoría: lo que es más complejo para quien piensa tener como referencia su legado.

Pensar en todas estas cuestiones, bajo estos principios y provocaciones no es fácil, porque implica, incluso, la descolonización de nuestras propias mentes.

---

La metáfora, o este mismo contenido, es necesaria para comprender cómo estos mecanismos opresivos materializan, en sus más variadas vertientes, límites a la auto-liberación de l@s oprimid@s.

El objeto de mi tesis de doctorado es, en general, la opresión contra las mujeres y, en particular, la colonización del conocimiento de las educadoras brasileñas, que puede presentar una variante doble, como yo he investigado en mi curso de maestría en educación, al desarrollar la temática de la docencia de las maestras oprimidas (Rodrigues, 2003). ¿Cuáles son estas variantes? La primera es que en una sociedad burguesa las personas oprimidas, hombres o mujeres, viven una ciudadanía incompleta, porque no tienen los derechos económicos ni sociales. La segunda es que, en la misma sociedad, las mujeres son consideradas inferiores y por lo tanto, además de los hombres oprimidos, viven una ciudadanía incompleta, mutilada.

166

Este abordaje de la temática de la elaboración teórica educativa femenina sugiere la necesidad de la distinción entre las mujeres como sujeto y como objeto del conocimiento, es decir las mujeres como “sujeto de enunciación” y como “objeto enunciado”.

Es cierto que la producción femenina ha aumentado en las últimas décadas, pero es una producción que aún se presenta dispersa en los espacios de legitimación científica. Muchas producciones femeninas son analizadas por un selecto cuadro de expertos académicos –en su mayoría hombres–, que presentan evidentes preconceptos sobre la competencia científica femenina, lo mismo en las áreas de las ciencias sociales y humanas.

Hay también una preocupación con las posiciones que se pueden tomar en cuanto a los lugares en que esta producción de la teoría femenina es hecha. En general, el espacio académico critica los otros espacios de manifestación de las mujeres, como, por ejemplo, el del movimiento feminista que, pienso, deberían tornarse universos complementarios de producción científica.

---

Parece que la razón derrota la pasión cuando se está en las universidades; y la pasión derrota la razón cuando se está en los espacios de activismo de los movimientos feministas. Los conocimientos de los dos campos no logran darse las manos. Aceptar que los conocimientos sean complementarios es una tarea difícil. Leer el mundo con la razón y con la pasión exige que la primera tenga sentimiento y que la segunda sea informada. Sin las dos no se puede dar cuenta de toda la diversidad que tiene una sociedad contemporánea y de que la comprensión del conocimiento despierta el deseo de cambio y es productor de utopías y, también, de pasión (Aguilar, 1997).

La teoría debe ayudar en la comprensión de las relaciones entre hombres y mujeres, con sus mundos específicos, pero siempre complementarios.

La retirada de las lentes que oscurecen la visión histórica, tornándola exclusiva de ser narrada solamente por algunos sujetos, ayudará en la construcción de la comprensión de que la humanidad puede empezar una nueva lucha para la restauración de la marcha civilizatoria... la lucha de l@s oprimid@s de la historia.

167

Esto es todo el esfuerzo que hacemos como investigador@s del pensamiento freiriano en la Cátedra del oprimido.

No es fácil luchar por la igualdad cuando el mundo entiende la igualdad como anulación de nuestras diferencias. Y tampoco es fácil luchar por nuestras diferencias cuando son motivo de desigualdad social y cultural. Este pensamiento fue advertido por el sociólogo portugués Boaventura de Souza Santos. Pero la visión de que solamente l@s oprimid@s de la historia son competentes para caminar en dirección a las alternativas humanistas es un mensaje freiriano y de l@s freirianistas, constructores del sueño común de la utopía.

Con la intención de finalizar esta reflexión, recuerdo una de las frases de Frantz Fanon, uno de los autores referenciales del pensamiento de Paulo Freire y que se ubica en el final de su libro *Black skins, white*

---

*masks* (1999). Él dijo que tenía un deseo: que su cuerpo no fuera obstáculo para que él siempre buscara los cuestionamientos sobre el mundo y sobre sí mismo y que el silenciarse fuera resultado de una decisión propia. Además, deseaba tener su voz presente en el medio de las personas que luchan y que son influenciad@s por sus escritos y por su trabajo, aun después de su muerte.

Esta es la afirmación literal de Fanon (ib.: 232): «Oh, mi cuerpo, hace de mí siempre un hombre que cuestiona». Nosotr@s nos permitimos sumar a este pensamiento *que hace de mí una mujer que siempre cuestiona también*.



## Referencias

- AGUIAR, N. (org.). *Mulheres na força de trabalho na América Latina: Análises qualitativas*. Petrópolis RJ: Vozes, 1984.
- BONACCHI, Gabriella y GROPPPI, Ángela. *O dilema da cidadania: direitos e deveres das mulheres*. São Paulo: UNESP, 1985.
- FANON, Frantz. *Black skins, white masks*. New York: Grove Press, 1999.
- \_\_\_\_\_. *The wretched of the Earth*. New York: Grove Press, 2004.
- FREIRE, Paulo R. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogía del oprimido*. 32. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educação e direitos humanos*. Texto apresentado no Seminário de Educação e Direitos Humanos, São Paulo, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 7. ed., São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GUTIERREZ, R. *O feminismo é humanismo*. São Paulo: Antares, 1985.
- MIGNOLO, Walter D. The splendors and miseries of "Science": coloniality, geopolitics of knowledge and epistemic pluriversality. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PERRON, Michele. *Mulheres públicas*. São Paulo: Unesp, 1998.
- \_\_\_\_\_. Práticas da memória feminina. In: Revista A mulher e o espaço público. *Revista Brasileira de História*. ANPUH. Março Zero, v. 9, nº 18, ag. set. de 1989.
- RODRIGUES, Verone Lane. *Docência da Oprimida: A cidadania imperfeita e mutilada da professora de Educação Básica*. Lisboa, 2003. 184p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença: o projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. A Civilização do Oprimido. In: Campus Social. *Revista Lusófona de Ciências Sociais*, n.º 1, 2004, p. 31-47.
- \_\_\_\_\_. Paulo Freire. Educador ou pensador do século XX. In: GARCIA, Walter. (org) *Educadores brasileiros do século XX*. Brasília: Plano, 2002a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Civilização do Oprimido*. Texto apresentado no III Fórum Internacional Paulo Freire, Los Angeles, 2002c.

SAFFIOTI, Helleieth. *Mulher brasileira: opressão e exploração*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

\_\_\_\_\_. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das

emergências. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org). *Conhecimento prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Antonio Ozaí da. *Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária*. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/032/32pc\\_tragtenberg.htm](http://www.espacoacademico.com.br/032/32pc_tragtenberg.htm)> Acesso: 14 jan. 2007.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1990.

## Sobre los textos y autores

**El papel de los intelectuales en la universidad** es un resumen de las intervenciones de Paulo Freire en sus diálogos con un grupo de académicos e intelectuales en la UNAM. Fue publicado en 1994 por la State University of New York, en el libro *Paulo Freire on higher education. A dialogue at the National University of Mexico*, coordinado por Miguel Escobar, Alfredo Fernández y Gilberto Guevara. El extracto incluido es la primera edición en español.

**Cultura y liberación** es una conferencia dictada por Paulo Freire en São Tomé el 12 de diciembre de 1976. La traducción es de Miguel Escobar Guerrero.

**Miguel Escobar Guerrero** es profesor de tiempo completo en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

**Samuel Tirado Rodríguez** es pasante de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Su texto fue realizado en el marco de la tesis de licenciatura "Paulo Freire, una lectura desde el marxismo: relaciones político-pedagógicas", asesorada por Miguel Escobar Guerrero.

**María del Carmen Jiménez Ortiz** es profesora en la Universidad Pedagógica Nacional.

**José Eustáquio Romão** es presidente del Instituto Paulo Freire de Brasil. Su texto y el de Verone Lane Rodrigues, incluidos en esta obra, fueron escritos originalmente en portugués y traducidos por Romão.

**Juan Miguel Batalloso Navas** es maestro de primera enseñanza, orientador escolar y formador de profesores. Doctor en Ciencias de la

Educación por la Universidad de Sevilla, España. Miembro de la Secretaría Técnica del Instituto Paulo Freire de España.

**Pep Aparicio Guadas** es maestro de educación de personas adultas y formador de profesores. Director del Centro de Recursos y Educación Continua de la Diputación de Valencia, España. Presidente del Instituto Paulo Freire de España.

**Verone Lane Rodrigues** es doctoranda en educación en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, Brasil. Investigadora de la Cátedra del oprimido del Instituto Paulo Freire de Brasil.

# Índice

Agradecimientos .....	5
Presentación. <i>Miguel Ángel Aguayo López</i> .....	7
El papel de los intelectuales en la universidad. <i>Paulo Freire</i> . ....	9
Cultura y liberación. <i>Paulo Freire</i> . ....	19
Las cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y de la tolerancia. <i>Miguel Escobar Guerrero</i> . ....	25
Paulo Freire, una lectura desde el marxismo: relaciones político-pedagógicas. <i>Samuel Tirado Rodríguez</i> . ....	47
Paulo Freire: educación, humanización y democracia. <i>María del Carmen Jiménez Ortiz</i> . ....	55
Razones oprimidas. <i>José Eustáquio Romão</i> . ....	73
Educación, praxis y esperanza. Recordando a Paulo Freire. <i>Juan Miguel Batalloso Navas y Pep Aparicio Guadas</i> . ....	101
Pedagogía de la oprimida. Epistemología femenina. <i>Verone Lane Rodrigues</i> . ....	147
Sobre los textos y autores .....	171

---

**Paulo Freire:**  
**praxis de la utopía y la esperanza**

Juan Carlos Yáñez Velazco  
Coordinador

Este libro se terminó de imprimir en mayo de 2007 en Colima, Colima, México.  
El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.