



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación

**LOS CONCEPTOS DE CONOCIMIENTO, SUJETO, SOCIEDAD Y
EDUCACIÓN EN LA OBRA *LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA
LIBERTAD*, DE PAULO FREIRE**

Tutora: Soraya El Achkar

Autor: Gabriel Delgado Zurita
C.I. 17.313.210

Caracas, septiembre 2013



**Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación**



**LOS CONCEPTOS DE CONOCIMIENTO, SUJETO, SOCIEDAD Y
EDUCACIÓN EN LA OBRA *LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA
LIBERTAD*, DE PAULO FREIRE**

**Trabajo de grado presentado ante la Universidad Central de Venezuela
para optar por la licenciatura en Educación,
Mención Diseño y Gestión de Proyectos Educativos**

Caracas, octubre 2013



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión 1505 de fecha 17-07-2013 para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por **GABRIEL GERMAN DELGADO Z.**, (17.313.210), bajo el Título: **LOS CONCEPTOS DE CONOCIMIENTO, SUJETO, SOCIEDAD Y EDUCACION EN LA OBRA EDUCACION COMO PRACTICA DE LA LIBERTAD, DE PAULO FREIRE.**, para optar el Título de **LICENCIADO EN EDUCACIÓN**, dejan constancia de lo siguiente:

1. Hoy 25/09/2013 nos reunimos en la sede de la Escuela de Educación para que su(s) autor(es) lo defendiera(n) en forma pública.
2. Culminada la Defensa Pública del referido Trabajo de Licenciatura, conforme a lo dispuesto en el Art. 14 del "Reglamento de Trabajos de Licenciatura de las escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación" adoptando como criterios para otorgar la calificación: rigurosidad en el razonamiento, coherencia en la exposición, claridad y pertinencia en los procesos metodológicos empleados, adecuación del sustento teórico, así como la calidad de la exposición oral y de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por el jurado, **acordamos calificarlo como:**

APLAZADO ☐

APROBADO ☒ otorgándole la mención:

SUFICIENTE ☐ DISTINGUIDO ☐ SOBRESALIENTE ☒

3. Las razones que justifican la calificación otorgada son las siguientes: Es un excelente trabajo, con aportes valiosos, novedosos. Un trabajo muy bien escrito, con un discurso pedagógico impecable y sobresaliente. Una extraordinaria exposición, coherente, consistente.

Se da por Mención Publicación por su extraordinario discurso pedagógico y filosófico.

[Signature]
Prof. José Leonardo Sequera

[Signature]
Prof. Osmerly Lobo

[Signature]
Tutora Soraya El Achkar



Aprobación del tutor

Quien suscribe, Profesora Soraya El Achkar, de la Universidad Central de Venezuela, adscrita a la Escuela de Educación, en mi carácter de tutora del Trabajo de Grado titulado *Los conceptos de conocimiento, sujeto, sociedad y educación en la obra la educación como práctica de la libertad, de Paulo Freire*, realizado por el ciudadano Gabriel G. Delgado Z. C.I. 17313210, manifiesto que he revisado en su totalidad la versión definitiva de los ejemplares de este trabajo y certifico que se le incorporaron las observaciones y modificaciones indicadas por el jurado evaluador durante la discusión del mismo.

En Caracas a los 23 días del mes de octubre de 2013



Profesora Soraya El Achkar
C.I. 8.505.722

DEDICATORIA

A Rosa Amelia, mi madre, porque quizás nadie en el mundo habrá deseado con ansia mayor ver este trabajo concluido.

A Sina, como ofrenda humilde y sincera de afecto y profunda dilección, en mi agradecimiento total, por haber hecho de este un trabajo también suyo en pensamiento y acción, con compromiso, dedicación íntegra y excelencia.

A Carlos Lindarte, amigo solidario y compañero en el desarrollo de ideas desde las más tempranas etapas de mi carrera, en señal de reconocimiento por su apoyo en la realización de este trabajo y en el paso por la vida durante un prolongado ciclo que se cierra con esta entrega.

A todas las personas que con sinceridad apostaron siempre a la realización de este trabajo y que anhelaron compartir con y por su autor la satisfacción de su culminación, colaborando con esta empresa de cualquier modo.

En la memoria sensible de Cecilia Margarita Zurita López, mi tía, quien probablemente después de mí mismo ocupa el espacio mayor en mi alma por la inconmensurable herencia que ha dejado en mi corazón. De algún modo vives en mí. Hasta la eternidad, ¡Gracias!

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**LOS CONCEPTOS DE CONOCIMIENTO, SUJETO, SOCIEDAD Y
EDUCACIÓN EN LA OBRA *LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA
LIBERTAD*, DE PAULO FREIRE**

Tutora: Soraya El Achkar

Autor: Gabriel Delgado Zurita
C.I. 17.313.210

RESUMEN

Este trabajo consiste en un examen de la obra *La educación como práctica de la libertad*, de Paulo Freire, para revisar en ella los conceptos fundamentales que conforman la estructura de la misma. Se trata de una investigación de tipo documental y alcance descriptivo, realizada con el fin de caracterizar las concepciones del autor sobre conocimiento, sujeto, sociedad y educación. Para hacerlo, se abordaron los principales elementos biográficos, teórico conceptuales y socio-históricos que influyen a Freire en el desarrollo de su pensamiento, se examinaron los conceptos mencionados a la luz de la obra, y se establecieron relaciones entre ellos, incorporando consideraciones de orden filosófico que permitieran una aproximación de corte interpretativo a los planteamientos del autor.

Palabras clave: Paulo Freire, conocimiento, sujeto, sociedad, educación, pedagogía.

**CENTRAL UNIVERSITY OF VENEZUELA
FACULTY OF HUMANITIES AND EDUCATION
EDUCATION SCHOOL**

**THE CONCEPTIONS OF KNOWLEDGE, SUBJECT, SOCIETY AND
EDUCATION IN THE BOOK *EDUCATION AS THE PRACTICE OF FREEDOM*,
OF PAULO FREIRE.**

Tutor: Soraya El Achkar

Author: Gabriel Delgado Zurita

C.I. 17.313.210

ABSTRACT

This work is an examination of the Paulo Freire's work *Education as the Practice of Freedom*, to check the fundamental concepts that conform the structure of it. This is a documentary research with descriptive scope, performed in order to characterize the views of the author on the concepts of knowledge, subject, society and education. To do so, they were treated the main biographical, theoretical and socio-historical concepts that influenced Freire on the development of his thought; as so the concepts already mentioned in the work, and they were established relationships between them, incorporating considerations with a philosophical approach that allow the researcher to take an interpretive perspective.

Keywords: Paulo Freire, knowledge, subject, society, education, pedagogy.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I.....	3
1.1 Planteamiento del Problema	3
1.2 Justificación de la Investigación	7
1.3 Objetivos de la Investigación.....	10
1.3.1 Objetivo General.....	10
1.3.2 Objetivos Específicos	10
1.4 Antecedentes de la Investigación.....	10
1.5 Método	16
1.5.1 Tipo de Investigación	16
1.5.2 Nivel de la Investigación	17
1.5.3 Procedimiento de la Investigación.....	18
1.5.4 Limitaciones de la investigación	22
CAPITULO II. PAULO FREIRE: VIDA, OBRA, LEGADO E INFLUENCIAS	24
2.1 ¿Quién es Paulo Freire?	24
2.2 Orígenes	24
2.3 Escolaridad de Paulo Freire	28
2.4 Labor social y política.....	30
2.5 Legado Personal.....	33
2.6 Teorías e ideas que influyen en el pensamiento de Paulo Freire	35
CAPITULO III. CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD	39
3.1. Concepto de conocimiento en el pensamiento de Freire	39
3.1.1 Conocimiento del mundo y praxis del sujeto	39
3.1.2 Conciencia transitiva y consciencia intransitiva.....	41
3.1.3 Conocimiento e integración democrática	46
3.1.4 Conocimiento y cultura	50
3.1.5 Rasgos de racionalismo en el pensamiento de Freire	52
3.2. Concepto de sujeto en el pensamiento de Freire.....	55
3.2.1 Hombre, sujeto y ser humano. La esencia del Hombre.	55
3.2.2 El existencialismo en el pensamiento de Freire.....	60
3.2.3 La trascendencia del hombre en el pensamiento de Freire.....	64
3.2.4 El sujeto y la praxis	69

3.3. Concepto de sociedad en el pensamiento de Freire	72
3.3.1 La sociedad	72
3.3.2 Transición social.....	74
3.3.3 Platón: el espíritu de la sociedad cerrada	76
3.3.4 Sócrates: el espíritu de la sociedad abierta	80
3.3.5 La sociedad abstracta.....	83
3.3.6 De Popper a Freire	85
3.3.7 Democracia y subversión.....	92
3.3.8 Radicalismo	97
3.4. Concepto de educación en el pensamiento de Freire	100
3.4.1 Educación y humanización.....	100
3.4.2 Educación en la sociedad en transición a la democracia	103
3.4.3 Educación instrumental	113
CAPITULO IV. EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE.....	115
4.1 Visión general del pensamiento de Paulo Freire	115
4.2 Discurso	117
4.3 La pedagogía crítica y Paulo Freire	119
4.4 Excesos de Freire en su aplicación de categorías de análisis	125
CONCLUSIONES.....	131
REFERENCIAS	134

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo el lector encontrará un esfuerzo intelectual dado en aras del estudio y comprensión del pensamiento de Paulo Freire a la luz de su primera obra publicada, titulada *La educación como práctica de la libertad*.

Entendiendo que aún si esta investigación versara sobre la obra de Paulo Freire en su total completitud resultaría igualmente insuficiente para aprehender y subsecuentemente proponer explicaciones sobre el pensamiento de este autor, se ha elegido su primer libro publicado porque se considera de vital importancia asumir el desarrollo de su ideario desde su punto de partida, porque en *La educación como práctica de la libertad* ya estaban expuestos los principios fundamentales que no le abandonaron en el resto de su producción bibliográfica, y porque la empresa de estudiar todas sus obras con el cuidado que merecen es en realidad una tarea para la vida, y no para un trabajo con las características de esta entrega.

Como pensamiento se entiende acá al conjunto de ideas propias de Paulo Freire, manifiesto de manera notable por medio de los conceptos de conocimiento, sujeto, sociedad y educación dentro de la obra mencionada, en miras de una caracterización de éstos que conlleve a la generación de un conocimiento sobre el pensamiento de dicho autor.

Para lograr esta empresa el trabajo se ha dividido en cuatro partes, cada una de las cuales incluye un contenido de estudio en particular, y a su vez, apartados en los que se tocan asuntos específicos tanto a la luz de los textos de la obra seleccionada de Freire, a los cuales se toma en cuenta con verdadera fidelidad, como de la interpretación del autor de la investigación sobre estos textos.

El primer capítulo está dedicado a describir los asuntos inherentes al entramado metodológico propio de este trabajo, es decir, el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos, los antecedentes, los procedimientos y las características de la investigación realizada.

El segundo capítulo consiste, principalmente, en una exposición de los rasgos biográficos de Paulo Freire que permitieron el desarrollo de su sistema de pensamiento, así como de las influencias intelectuales que pesan sobre él y su actividad, su obra y su legado.

El tercer y más extenso capítulo contiene el examen realizado al texto de *La educación cómo práctica de la libertad*, desde el enfoque de los conceptos de conocimiento, sujeto, sociedad y educación, atendiendo a su aparición en la obra, cuidando especialmente seleccionar los fragmentos de ella que se consideran los que mayor y mejor cuenta dan de la estructura de estas concepciones dentro del pensamiento de Freire para el momento de la producción de la mencionada obra. Dentro de este capítulo hay, además, subcategorías mediante las cuales se busca exponer la articulación interna que presenta cada una de las concepciones señaladas con anterioridad, por medio del planteamiento de explicaciones, comentarios e inclusive dudas del autor sobre las aserciones de Freire, mirándolas como un constructo homogéneo.

El cuarto y último capítulo se constituye en una visión general del pensamiento de Paulo Freire desde las consideraciones que tienen lugar a partir de la mirada hecha a los capítulos primero y segundo. En este capítulo los conceptos de conocimiento, sujeto, sociedad y educación se contemplan transcategorialmente, buscando establecer entre ellos un cruce que conlleve a una visión integral de éstos como elementos constitutivos del sistema de pensamiento de Freire. Al mismo tiempo, se incluyen de manera especial, comentarios mediante los cuales el autor expresa sus visiones sobre la constitución de los propios conceptos examinados en la investigación, que se consideran como el fundamento estructural del sistema de ideas de Freire.

A posteriori, y de manera final, se incluye un apartado donde quedan expuestas las conclusiones de la presente investigación.

Se incluye, además de lo descrito hasta ahora y seguidamente a esta introducción, un texto preliminar que consta de la exposición al lector del planteamiento del problema de este trabajo, la justificación de su realización y los objetivos del mismo, aunado a un apartado sobre el método seguido con comentarios sobre su desarrollo.

CAPITULO I

1.1 Planteamiento de problema

El presente trabajo tiene como objetivo caracterizar las concepciones de sujeto, conocimiento, sociedad y educación en el pensamiento de Paulo Freire, a partir de su primera obra publicada, *La educación como práctica de la libertad*. Así, con justicia, el autor del trabajo considera que corresponde mejor entender aquello que usualmente se llama problema, como un tema o un asunto, y no rigurosamente como un problema a la luz del significado convencionalmente concedido para este término.

Este trabajo, no surge necesariamente de una pregunta y por lo tanto no busca dar respuestas; no surge de una contrariedad intelectual, ni de una aporía conceptual, y no busca intervenir en una realidad concreta o específica; no surge, tampoco, de una suposición, una hipótesis, una afirmación previa al trabajo que requiera alguna comprobación a posteriori. Este trabajo surge de una necesidad de conocer el pensamiento de Paulo Freire para incorporarlo en una praxis vital. Surge de una búsqueda de conocimiento sobre principios que permitan al autor comprender y explicar la realidad en las más de las dimensiones que una perspectiva humana permita visualizar. Surge de un intento por asirse de recursos intelectuales que permitan producir una contemplación del mundo cada vez más profunda.

De modo que el trabajo no se agota en un asunto particular. No tiene su norte en un problema concreto. Ni siquiera, en un asunto específico, sino que tiene su razón de ser en el proceso mismo de búsqueda por conocer, por comprender el pensamiento Paulo Freire, para caracterizarlo.

Cabe señalar que en el marco de estas líneas, se entiende por pensamiento al conjunto articulado de ideas de un autor dentro del cual sus conceptos se relacionan estructuralmente, configurándolo. Por esto, se ha considerado equivocado aislar entre sí los conceptos de conocimiento, sujeto, sociedad y educación, sino más bien, explorarlos desde su propia constitución y desde sus relaciones concomitantes dentro del texto de *La educación como práctica de la libertad*, a fin de caracterizarlos correctamente.

Estas relaciones conceptuales han de producir un cuerpo conceptual, susceptible de ser caracterizado, y es justamente la búsqueda por ese corpus y el afán por su comprensión lo que constituye este trabajo y lo que pertinentemente se habrá de asumir

como asunto fundamental en él, es decir, aquello que podría llamarse, si hubiera alguna solicitud por ello: el problema de la investigación.

En el caso de un estudio de esta naturaleza, la atención por el lenguaje es fundamental, pues por medio de éste se articula el pensamiento humano, y el insumo cardinal para la realización de esta investigación está en el propio texto de la obra *La educación como práctica de la libertad*. Por eso, toda la búsqueda por el entendimiento del pensamiento de Freire empieza, a la luz de este trabajo, por la revisión de cada línea de cada párrafo de la obra mencionada en miras, tanto a conocer su significado, como a producir una interpretación de éste, lo que eventualmente llevó al investigador a asumir posturas epistemológicas en su realización.

Sin embargo, ya que lo epistemológico conduce directamente a consideraciones sobre el conocimiento científico, es preciso esclarecer ahora el sentido que esto tiene para su autor en el marco de la realización de la investigación.

Es convencionalmente aceptado el uso del término epistemología aplicado, en general, a los asuntos propios de la actividad del conocer, de forma tal que toda búsqueda por el conocimiento constituye una búsqueda epistemológica. Esto surge de una multiplicidad en las visiones e ideas sobre la epistemología que nacen a partir de las diversas concepciones lingüísticas y geo históricas con que se ha entendido y utilizado ese vocablo.

Explica el profesor Luis Damiani que el término epistemología, usado en los países anglosajones (*epistemology*), significa, genéricamente, estudio del conocimiento o ciencia del conocimiento, pero se emplea así mismo para designar específicamente el examen crítico de los fundamentos de la investigación científica. En “(...) la tradición empirista que domina a los países anglosajones, el análisis epistemológico aparece como una tarea que caracteriza una rama de la filosofía que investiga sobre el origen, la estructura, los métodos y la validez del saber” (Wood, 1961, c.p. Damiani, 1997, p. 27).

A su vez, en la tradición española, de acuerdo con Ferrater (1965), los términos gnoseología y epistemología son considerados comúnmente como sinónimos, aunque el término gnoseología y teoría del conocimiento es preferentemente más usado que el término epistemología. Sin embargo, señala Damiani (1997), se ha utilizado la palabra gnoseología en el sentido general de la teoría del conocimiento sin precisar de qué tipo

de conocimiento se trata, y se ha introducido el término epistemología para referirse específicamente al conocimiento científico.

En países de lengua francesa, epistemología (*epistemologie*) puede presentar el significado de los que acentúan su uso como doctrina filosófica general del conocimiento o gnoseología; y puede referirse también a un estudio de la naturaleza y de los procedimientos de la actividad científica; y en Italia, según Damiani (1997), se entiende epistemología, específicamente, como la interpretación crítico filosófica de los procedimientos y de las cogniciones de la ciencia.

De manera que en conclusión, para Damiani (1997), la epistemología se identifica no sólo con la filosofía de la ciencia, *strictu sensu*, sino con la crítica metodológica de la ciencia en la medida en que tal crítica tiende a formular racional y sistemáticamente las condiciones de validez, los requisitos metodológicos de los juicios asumidos por los científicos, pretendiendo reconstruir racionalmente el concepto de conocimiento científico.

En una visión integral, desde el punto de vista de Damiani (1997)

(...) por epistemología entendemos la disciplina que privilegia el análisis y la evaluación de los problemas cognoscitivos de tipo científico; es una actividad intelectual que reflexiona sobre la naturaleza de la ciencia, sobre el carácter de sus supuestos. La epistemología analiza, evalúa y critica el conjunto de problemas que presenta el proceso de producción de conocimiento científico, así por ejemplo, las cuestiones que conciernen a la definición y la caracterización de los conceptos científicos, el problema de la construcción de los términos teóricos de la ciencia, las concepciones metodológicas, las condiciones operatorias y técnicas del proceso de investigación; la naturaleza de las leyes científicas, la estructura lógica, y la evolución de las teorías científicas, la contrastación empírica de las hipótesis teóricas, la cuestión de las relaciones entre ámbitos teóricos y ámbitos empíricos, la posibilidad de una lógica inductiva; la naturaleza de la explicación científica; la fundamentación del conocimiento, la búsqueda de la verdad son, por definición, problemas epistemológicos y el análisis de

estas cuestiones recibe el nombre de epistemología o filosofía de la ciencia (p.29).

Sigue explicando Damiani (1997)

Los problemas de carácter metodológico, lógico, semántico son el objeto de análisis de la epistemología, que se constituye como una disciplina metacientífica: mientras las distintas disciplinas científicas investigan el mundo y las variadas dimensiones de la realidad, la epistemología, como teoría de la ciencia, analiza la ciencia misma (pp. 29-30)

Sin embargo, conforme a los propósitos de la presente investigación, una definición de epistemología que provenga de lo anterior no convendría, salvo en términos de una búsqueda de la verdad; en este caso, una búsqueda de la comprensión del pensamiento de Paulo Freire. No se pretende con esta investigación lograr resultados apodícticos sobre Freire, ni patentar una interpretación definitiva sobre su ideario en la obra prevista. Así qué, en aras de una conciliación terminológica sobre la epistemología, teniendo en cuenta el espíritu indagador de la presente empresa, se entiende la epistemología, como

(...) el examen del saber entendido como posibilidad de poder afirmar la existencia, la naturaleza, las cualidades del objeto conocido; conocimiento como saber que se contrapone a la ignorancia, a la opinión, a la fe, al prejuicio, a la suposición infundada. La epistemología se entiende como la reflexión sistemática sobre el conocimiento, que pretende poder decir cómo sabemos y qué cosa sabemos acerca del mundo (Damiani, 1997, pp.37-32).

En este sentido, la connotación epistemológica del trabajo consistiría en el esfuerzo intelectual por conocer la naturaleza del pensamiento de Freire, por hacer conocimiento del conocimiento de este autor, por la indagación dentro de sus aserciones y por la posterior caracterización de sus ideas que de esto ha de devenir.

El objeto de estudio de este trabajo es entonces el propio pensamiento de Paulo Freire, no como constructo psicológico, sino más bien como producto teórico, como

una contemplación, una visión de mundo, articulada en los conceptos de conocimiento, sujeto, sociedad y educación.

Puesto que el recurso fundamental para realizar esta tarea es el texto de la obra, se presta atención a los factores idiomáticos en ella, como a los significados de las afirmaciones de Freire, y se indaga en esto a los fines de producir un constructo intelectual que permita la profundización del conocimiento sobre los fundamentos de su ideario y que conduzca a una efectiva y pertinente caracterización de sus conceptos, a la luz de la obra mencionada.

1.2 Justificación de la investigación

Paulo Freire fue un pensador y un pedagogo proponente de un modelo educativo que da preponderancia al sujeto, al ser humano, que permitió la generación de ideas de cuestionamiento sobre la educación en sí misma y sus fines, porque contribuyó a abrir la conciencia al hecho de que la escuela es un fenómeno político y social, que no se agota en la relación entre enseñanza y aprendizaje, sino que en realidad, el sistema escolar es un espacio de producción y reproducción ideológica que tiene consecuencias en la vida del sujeto tanto en su individualidad como en su participación en democracia.

Denunció que la escuela constituye un espacio para preparar a los educandos para que asuman roles en la vida social que son a priori determinados por sectores dominantes, muchas veces en detrimento de su propio desarrollo, y en favor de los intereses de grupo de ciertas clases contra otras, es decir, no es un ámbito de neutralidad, sino más bien, un campo de profunda acción política e ideológica, porque es mediante lo que se aprende y cómo se enseña que los educandos adquieren sus nociones de ciudadanía y se convierten en miembros de una sociedad, por lo que la educación ha de responder a los intereses del Estado, como también a los intereses de clases.

Fue un promotor de una acción educativa realizada como una praxis social que permitiera transformar la realidad social en dirección al establecimiento de un sistema de convivencia democrática justo en el que los sujetos, mediante el ejercicio crítico del pensar, pudieran efectivamente participar en la construcción de un mundo bueno para vivir, en el que el conocimiento que produce la educación permitiera al hombre redefinirse a sí mismo con libertad y transformar su mundo integrándose con él y en él.

Fue un sujeto comprometido con sus convicciones que arriesgó su seguridad física para llevarlas a cabo y que no solamente escribió casi 40 obras publicadas, sino que presencialmente llevó a cabo una actividad educativa en más de 10 países dirigida a fomentar transformaciones sociales que condujeran al establecimiento de un sistema social justo y equitativo, dentro del cual las clases sociales marginadas cobraran un espacio de acción democrática verdadera, viajando por países de los cinco continentes como ponente, conferencista y asesor en la difusión de este modelo educativo.

En su sistema educacional, la práctica educativa no está orientada a la técnica, al adiestramiento, o al mero desarrollo de habilidades para un fin. No es una educación restringida a los contenidos de las clases. No es una educación para la alfabetización simbólica que lleva a la lecto escritura. Es una educación para el ser humano, para que el hombre pueda explorar su conciencia, reconocer al mundo y reconocerse en él y a partir de esto ejercer su autonomía, su libertad, en comunión con los otros.

Sin embargo, en lugar de esto, en el marco de las transformaciones críticas de todo tipo que caracterizan a los tiempos modernos, parece que una de las mayores preocupaciones de la educación actualmente consiste en la búsqueda del progreso desde el punto de vista de contribuir al incremento de la productividad económica en la sociedad, propiciando la generación masiva de profesionales y técnicos que puedan efectivamente realizar este fin, los cuales serán más tomados en cuenta en la medida en que su formación los conecte más directamente con las áreas de mayor rentabilidad en la sociedad, como si la educación fuera un apéndice del aparato de producción social, mientras que las carreras de formación humanista están siendo cada vez más relegadas.

Es una educación que parece confundir desarrollo con modernización y evolución con opulencia, lo que encierra en sí múltiples factores que apuntan, fundamentalmente, a estimular el consumo excesivo de los recursos naturales y económicos, y a la alienación del hombre, en aras de favorecer la generación y reproducción del capital. Una educación que parece concentrarse en contribuir en la reproducción de las condiciones necesarias para propiciar una permanente generación de recursos y bienes de mercado, que produzcan una plétora de opciones ante los ojos de sujeto común, para provocar en él una idea de bienestar ante la superabundancia, y que así confunde medios con fines, dado que el capital no debería ser sino un medio para alcanzar niveles progresivamente más elevados de desarrollo social real, en lugar de ser un fin del sistema en sí mismo; como si se tratara de una entelequia.

Educación que parece procurar funcionar más y mejor como una pieza integrada al aparato de producción, en lugar de enseñar y formar sujetos capaces de existir y convivir en una sociedad siempre más justa y digna para todos. Luce más como una fábrica de agentes de la producción, acríticos, cosificados, que como una institución propicia para la formación del ser humano y la generación de ciudadanos.

Educación preponderantemente instrumentalista, raciotécnica, que apenas sirve para entender y describir lo que se ve, lo que parece; en vez coadyuvar a la formación de condiciones favorables para el ejercicio de la reflexión crítica de quienes se educan y construir así para ellos verdaderas posibilidades de comprensión y apropiación de su realidad.

Esta educación monista sigue cuidando y cultivando un rigor cientificista que funciona bien para repetir una y otra vez ideas del pasado, pero muchas veces dificulta las posibilidades de construir conocimiento nuevo, ajustado al momento actual, de modo distinto, en el presente y desde el presente, por no considerar científico nada que no provenga del método experimental, juzgando como subjetivo o de poca rigurosidad todo intento de innovar o de construir el saber de modos diferentes a aquellos validados por el enfoque empírico-analítico.

De manera que no puede ser anodino el estudio del legado de Freire, inicialmente, porque todo educador debe buscar esto. Todo educador debe encontrar en la acción educativa el establecimiento de un vínculo verdadero entre el educando y su realidad, un vehículo de acción y de intervención sobre una realidad injusta que no favorece la efectiva formación humana de nadie, sino a los sectores que ejercen dominio sobre la educación como espacio de reproducción como se ha expuesto.

Todo educador debe hacer de su praxis educativa una acción que sirva para combatir la alienación, la falta de compromiso del sujeto con su propia existencia, la desconexión de sí mismo con su contexto socio-histórico y el empobrecimiento de su propia consciencia.

Por otra parte, como pensador latinoamericano, cobra importancia su estudio dado el contexto local en el que se desarrolla el presente trabajo, porque leer y estudiar lo que se piensa en América Latina es indispensable para el desarrollo del conocimiento de los pueblos, de las naciones que confluyen en la esfera geográfica de Centro y Sur América, así como para el fomento de una identidad latinoamericana común.

Es importante leer y estudiar las ideas de aquellos que se dedican a producir conocimiento en América Latina, porque conocimiento no es sólo lo que emana de Europa o Estados Unidos, y otras partes del mundo, sino también el que surge del propio seno de la americanidad, como producto del propio conocimiento de sus gentes de su contexto, de su historia, de su cultura, de su realidad; y porque esto permite al latinoamericano la ampliación de sus perspectivas de aproximación a su propia realidad, del conocimiento de su conocimiento, y del conocimiento como fenómeno humano; además de que, como pensador de la educación, Freire hizo trascender su ideario, por mucho, de los límites locales, llegando a tener una importante presencia internacional.

Así, para el autor de este trabajo, su importancia radica en la oportunidad de elaborar para la academia un estudio que profundice en el pensamiento crítico de uno de los ideólogos más importantes de la educación contemporánea, como lo es Paulo Freire, esperando generar con esta investigación un constructo intelectual que permita caracterizar el pensamiento de Freire en su obra inicial, *La educación como práctica de la libertad*, para así contribuir con la comprensión de su modelo teórico y por ende, para aportar al desarrollo del estudio de su ideario.

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo General:

Caracterizar los conceptos de conocimiento, sujeto, sociedad y educación en la obra *La educación como práctica de la libertad*, de Paulo Freire.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar los principales elementos biográficos, teórico-conceptuales y socio-históricos que influyen en el desarrollo del pensamiento de Paulo Freire.
- Examinar los conceptos de conocimiento, sujeto, sociedad y educación en la obra *La educación como práctica de la libertad*, de Paulo Freire.
- Establecer relaciones entre los conceptos de conocimiento, sujeto, sociedad y educación en la obra *La educación como práctica de la libertad*, de Paulo Freire.

1.4 Antecedentes de la Investigación

Debido a la abundancia de creación intelectual sobre el estudio de Paulo Freire desde diversos puntos de vista, se consideró atinente a los fines de realizar esta investigación, revisar las tesis de grado presentadas en la Escuela de Educación de la

U.C.V. que tuvieran que ver con Freire durante en el último decenio, esto para afinar los patrones de búsqueda y referencias, y para examinar qué producen los estudiantes tesistas de educación sobre Paulo Freire en el lapso de tiempo considerado.

Los trabajos encontrados con este criterio de búsqueda son los siguientes:

Propuesta de taller de reflexión pedagógica sobre los postulados de Paulo Freire dirigido a los docentes de ciencias sociales. Elaborada por Jenny M. Caballero S. (Año 2005).

Este trabajo de grado refiere un proceso de declive de la educación venezolana cuyos modelos mentales característicos influyen sobre el modo de actuar de las personas, distorsionando su visión. La autora establece la necesidad de diseñar y realizar un taller de reflexión pedagógica sobre los postulados de Paulo Freire formulándose las siguientes preguntas clave: ¿Qué tipo de formación pedagógica tiene el docente de las ciencias sociales? ¿Qué tipo de estrategias metodológicas son aplicadas a los alumnos de ciencias sociales en las instituciones objeto de estudio? ¿Qué necesidades pedagógicas tienen los docentes de ciencias sociales?

El objetivo del trabajo era optimizar el ejercicio pedagógico a través de la realización del taller de reflexión pedagógica sobre los postulados de Paulo Freire para los docentes de ciencias sociales de las unidades educativas Bertrand Russell, Luis Correa, Francisco de Miranda y la Escuela Técnica Asistencial Luis Rodríguez, todas ubicadas en el Estado Miranda.

El tipo de investigación en este caso fue de campo, con un nivel descriptivo. Las variables consideradas para realizar el trabajo son: pedagogía, estrategias metodológicas, la factibilidad del taller y el diseño del taller de reflexión pedagógica.

La población se conforma por los docentes de ciencias sociales de los institutos seleccionados. Para la muestra se realizó un muestreo no probabilístico/intencional, eligiendo a 30 docentes en las instituciones educativas descritas. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la encuesta en su modalidad de cuestionario, observación directa, comunicación directa con directivos y docentes de educación básica y diversificada de los planteles educativos del Edo. Miranda seleccionados.

Los resultados de la investigación apuntan a una caracterización de la visión pedagógica de Paulo Freire, lo cual puede presentarse mediante las ideas principales siguientes:

- La pedagogía es un espacio político de lucha entre diferentes concepciones. Es necesario que el docente reestructure el escenario educativo para construir un verdadero diálogo.
- La enseñanza-aprendizaje es un proceso dialéctico. Dentro de la interacción que se da en ese proceso es necesario considerar la historia personal y social, la cultura y la experiencia de vida del educando.
- La pedagogía es una expresión de lucha social. Para que esto sea posible es necesario que la escuela sea un espacio de discusión y de construcción social.
- La escuela se caracteriza por el conflicto y la contradicción, vinculados con el entorno. Desde ella se da la lucha y la crítica hacia la ideología propia de la clase dominante de la sociedad.

A partir de su aproximación a *Pedagogía del oprimido*, obra emblemática de Paulo Freire, Caballero (2005), plantea un análisis del discurso pedagógico desde el cual obtiene las siguientes conclusiones:

- La práctica de la libertad sólo se da cuando la persona se asume como sujeto histórico.
- Existe la necesidad de una escuela democrática que permita pasar de una conciencia mágico-ingenua a la conciencia crítica, para poder cambiar la realidad.
- La concepción de Freire es opuesta a la concepción bancaria de la educación, la cual trae como resultado “un hombre sirviendo para su domesticación y para su adaptación” (Caballero, 2005, p.38).

Diseño y aplicación de un taller de alfabetización según el Método psico-social de Paulo Freire. Caso: población rural del Municipio El Carito. Distrito Libertad. Estado Anzoátegui. Elaborada por Betxaida Guzmán y Lolimar Rodríguez. (Año 2005).

El problema central de este trabajo de grado consiste en que ante la evidencia de una elevada población de habitantes analfabetas en el Municipio El Carito del Estado Anzoátegui, las autoras buscan diseñar y aplicar un taller que coadyuve a mejorar la situación de analfabetismo en dicho lugar. Guzmán y Rodríguez (2005), detectaron la necesidad de propiciar a través del taller de alfabetización, un proceso de concientización y procuraron facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura en la población seleccionada para promover procesos en los participantes del taller que los lleven a

experimentar posibilidades reales de desenvolverse y superar las limitaciones derivadas del analfabetismo. Todo esto llevaría a aplicar el método alfabetizador de Paulo Freire en la población mencionada mediante la realización de esta actividad con el conjunto de personas seleccionadas en el Municipio El Carito. Se busca también establecer relaciones entre las concepciones pedagógicas y andragógicas en relación a la concepción de Paulo Freire.

Las temáticas propias de esta investigación son: educación para adultos, andragogía, ¿Cuáles deben ser los fines de la educación? y ¿Cuál es la relación de esto con el método psico-social del Paulo Freire? Para el desarrollo de estos temas las autoras aluden a las obras de Paulo Freire *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido* de manera conceptual y consultan también otra bibliografía referida a este autor, a saber *Síntesis de las principales políticas y programas de alfabetización (1958 – 2003)*. Se refieren a Paulo Freire en sus rasgos biográficos y atendiendo a su contexto socio político histórico de acción. Plantean que el método de Freire tiene tres etapas: la preparatoria, la etapa de motivación y la etapa de reflexión.

En cuanto a la metodología de este trabajo, esta es una investigación de campo, de nivel interactivo, dirigida a modificar la situación concreta observada. La modalidad es *investigación-acción participativa*. La población fue de mil seiscientos noventa y nueve habitantes del Municipio El Carito, Estado Anzoátegui. La Muestra se constituyó por veintiuna personas analfabetas, utilizando un muestreo no probabilístico. La recolección de datos se hizo a través de examinar documentos y observación directa.

Propuesta de un diseño instruccional basado en el método de Paulo Freire como estrategia didáctica en los proyectos pedagógicos de aula: caso Unidad Educativa Tomás Rafael Giménez. Barquisimeto. Estado Lara. Elaborada por Elvira Aponte y María Rodríguez. (Año 2004)

Este trabajo de grado surge como iniciativa de sus autoras de proponer un diseño instruccional como una estrategia didáctica en los proyectos pedagógicos de aula en la Unidad Educativa Tomás Rafael Giménez, de la ciudad de Barquisimeto, para propiciar espacios de reflexión y discusión que lleve a los docentes de dicha institución educativa a aproximarse al método de Paulo Freire.

La metodología utilizada fue la investigación de campo etnográfica, con un paradigma cuanti-cualitativo y un nivel descriptivo. La población considerada para esta

investigación se constituye por veintitrés personas que conforman el área administrativa y docente de la Unidad Educativa Tomás Rafael Giménez de la ciudad de Barquisimeto, Estado Lara. La muestra estuvo conformada por diez personas que se distribuyen en un directivo, tres docentes de aula de primera etapa y seis docentes de aula segunda etapa.

La recolección de datos se realizó aplicando encuestas, en su forma de cuestionarios, sobre el conjunto de personas seleccionado y los resultados de la investigación redundan en la ejecución del diseño instruccional previsto por las autoras.

El propósito del taller era propiciar un espacio de discusión para que los docentes de la Unidad Educativa Tomás Rafael Giménez conozcan el método de Paulo Freire, y fundamentaron esta intención atendiendo a principios de la psicología constructivista y el aprendizaje significativo basado en herramientas metacognitivas de Ausubel.

Aponte y Rodríguez (2004), formulan una sustentación teórica de su investigación estableciendo relaciones entre el proceso educativo y la vigencia del pensamiento pedagógico de Paulo Freire en el Currículum Básico Nacional; la conducta y el aprendizaje ante los factores afectivos sociales en los autores del proceso, y determinando la necesidad de aproximación teórica práctica de las estrategias didácticas para los proyectos pedagógicos de aula. Las autoras sostienen que el método de Paulo Freire es un desafío a aprender a pensar en comunidad con el diálogo, la indagación y la investigación y enfocan el diseño de sistemas instruccionales desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento.

Aplicación del método de alfabetización de Paulo Freire: una propuesta de capacitación dirigida a facilitadores de educación para adultos. Caso Municipio Iribarren. Estado Lara. Elaborado por Adda Violeta Rodríguez. (Año 2004)

La autora sostiene que la educación de adultos debe realizarse en función de las necesidades del aprendiz, aprovechando su experiencia, con confianza en la disposición a progresar del ser humano; debe ser flexible y tomar en consideración los factores sociales, culturales, económicos e institucionales de cada país y debe reconocer al adulto como un portador de cultura. Se plantea también la necesidad de una revisión del método de la enseñanza para adultos y se resalta que en el escenario de alfabetización de la educación de adultos en el estado Lara no se están alcanzando las expectativas deseables, a partir de lo cual se presenta un modelo de capacitación para facilitadores basado en el método de Freire.

La metodología participativa fue la utilizada para esta investigación. Esta metodología se basa en un conjunto de principios metodológicos coherentes que conduzcan al logro de los objetivos de la educación para adultos en todos sus niveles, tanto en educación formal como en la informal, lo que implica la participación individual y grupal en el proceso instruccional, por lo que se incluyen dinámicas de grupo, talleres, reuniones, seminarios, asesorías grupales, debates y confrontación de las experiencias. Se busca afianzar valores, expectativas y paradigmas que fortalezcan el proyecto de vida de la persona adulta.

La investigación tiene un nivel descriptivo y su tipo es de campo. La técnica de la entrevista se utilizó para el tratamiento de la información en este trabajo. La población se constituye por facilitadores y participantes de los centros de estudios de alfabetización de educación de adultos (primera etapa) del Municipio Iribarren del Edo. Lara, para el primer semestre del año escolar 2003-2004 (cuarenta y tres personas en total). El muestreo se realizó de manera no aleatoria intencional con diez individuos, a saber, siete participantes y tres facilitadores.

Vigencia del proyecto político pedagógico de Paulo Freire para la transformación de la educación básica en Venezuela. Elaborado por María Milagros Motta y Mary F. Reyes S. (Año 2001)

El problema central de este trabajo consiste en destacar la vigencia del proyecto político pedagógico de Paulo Freire para crear un espacio de reflexión sobre la educación liberadora, a fin de formular propuestas para la formación de valores en la escuela básica venezolana. Se establece la relación del propósito de la investigación con debilidades encontradas en el Currículum Básico Nacional determinadas por las autoras del trabajo.

En la metodología se determina que la investigación es de tipo documental, de nivel explicativo, y se define que los instrumentos de la investigación consisten en la elaboración de fichas y en la conversación espontánea.

En esta investigación se caracteriza al maestro en su relación en el contexto, se plantea el fortalecimiento del estado docente, la descentralización administrativa, la coherencia entre discurso y acción, el mantenimiento de un diálogo con el gobierno y la necesidad de un aumento del salario de los docentes, así como una mejoría sus condiciones de salud, vivienda y alimentación. Se promueven valores éticos y morales

en la educación, se manifiesta la necesidad de vincular con estrechez los proyectos educativos con los proyectos comunitarios, y se sostiene que los estudiantes de educación deben ser formadores de formadores, procurando una preparación más humana, sin dejar de lado la necesidad del diseño de un pensum que incluya asignaturas para la reflexión sobre proyectos políticos pedagógicos latinoamericanos en las carreras de formación educativa.

Para finalizar, es importante destacar que no se encontraron tesis de grado relacionadas con Paulo Freire elaboradas en la Escuela de Educación durante los años 2008, 2007, 2006, 2003, 2002, 2000 y 1999. Además de esto, hay que destacar que las tesis de grado aquí reseñadas no tienen una relación directa con la presente investigación, puesto que ninguna de ellas aborda perspectivas de corte epistemológico del pensamiento freireano, si bien aluden a sus obras fundamentales como referencia, así como a sus rasgos biográficos y a su contexto de vida y acción e incluso en ciertos casos se plantea la intención de un análisis de discurso. Sin embargo, el enfoque de éstas no se corresponde con el de este trabajo y las similitudes son de orden temático sui generis.

1.5 Método

1.5.1 Tipo de investigación

De acuerdo con la naturaleza temática de este trabajo, y tomando en consideración que su objetivo principal es la caracterización de los conceptos de conocimiento, sujeto, sociedad y educación en la obra *La educación como práctica de la libertad*, de Paulo Freire, se estableció que el tipo de investigación sería documental en tanto que el tipo de fuentes a emplear para el cumplimiento de dicho objetivo son bibliográficas y electrónicas. En este sentido, Ramírez (2004) la define como

Una variante de la investigación científica, cuyo objetivo fundamental es el análisis de diferentes fenómenos (de orden histórico, psicológico, etc.) de la realidad a través de la indagación sistemática y rigurosa, utilizando técnicas muy precisas; de la documentación existente, que directa o indirectamente, aporte la información atinente al fenómeno que estudiamos (Bravo, Méndez y Ramírez, 1987, c.p. Ramírez, 2004, p.74).

El tema que se considera objeto central de estudio de este trabajo de investigación consiste en el propio pensamiento de Paulo Freire, entendido como sistema articulado de ideas de este autor, a la luz de sus concepciones cardinales en la obra mencionada. Los diferentes fenómenos inherentes a su pensamiento se vinculan con nociones de corte sociológico, porque se desenvuelven en torno a las visiones de Freire respecto a la estructura de la sociedad, desde diversos enfoques; de corte psicológico, dado el interés de Freire de aproximarse al conocimiento del hombre en tanto que ser humano y sujeto, como ser capaz de conocer, y en sus rasgos antropológicos ontológicos; y de corte histórico, en tanto que Freire desarrolla en la obra asuntos propios de la historia contemporánea de Brasil, vinculados a sus coyunturas políticas y la crisis de la transición de una forma de sociedad a otra en ese país.

Para lograr esto se hizo uso de diversos tipos de fuentes documentales, entre las cuales pueden nombrarse, libros, entre los que destaca muy especialmente *La educación como práctica de la libertad*, obra en la que se constituye la presente investigación; otros trabajos de grado consultados fundamentalmente en la Escuela de Educación, que fueron de utilidad para conocer la línea de investigación de esta Institución en el periplo que va de 1999 - 2009; fuentes de extracción electrónica, debido a la facilidad de acceso a la información que permite el uso de internet y la amplia difusión de páginas diseñadas para la distribución de textos; publicaciones periódicas de contenido disponible en red, y bibliografías de acceso en línea.

1.5.2 Nivel de investigación

En cuanto al nivel de esta investigación, se asume que es descriptivo, ya que se pretende, como fin último, determinar las características propias del pensamiento de Freire manifiesto en su obra *La educación como práctica de la libertad* y establecer relaciones entre sus aspectos centrales. Según Arias (2004), una investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho o fenómeno, con el fin de establecer su estructura o comportamiento.

Asimismo, Ramírez, se apoya en otros autores para afirmar que el objeto de investigaciones con este nivel es la

(...) descripción, con mayor precisión, de las características de un determinado individuo, situaciones o grupos, con o sin especificación de hipótesis iniciales acerca de la naturaleza de

tales características (...) (Selltiz y Jahoda, 1977, c.p. Ramírez, 2004, p. 84).

Las características de los conceptos de conocimiento, sujeto, sociedad y educación en el pensamiento de Paulo Freire expreso en la obra mencionada, apuntan a establecer una suerte de vínculo estructural entre ellas, en el que se constituye el sistema de ideas del autor, y sirven para poder explicarlo. Es tal la articulación entre los conceptos fundamentales dentro de la obra que en el abordaje de su estudio termina siendo inconveniente aislarlos unos de otros, además de que dentro de cada uno de ellos hay contenidas sub categorías particulares que dan cuenta de cómo son.

Para la elaboración de la presente investigación no se ha considerado una hipótesis de trabajo a priori. Sin embargo, a partir de la incorporación de las categorías de conocimiento, sujeto, sociedad y educación como conceptos fundamentales de estudio en la obra *La educación como práctica de la libertad*, se asume que su examen ha de llevar a la descripción del sistema de ideas de Freire a la luz de dicha obra.

1.5.3 Procedimiento de la Investigación

El trabajo en la realización de la presente investigación no se siguió de una manera lineal, sino que convenientemente puede ser contemplado en tres etapas que permiten visualizarlo estructuralmente, desde el momento de su concepción inicial hasta la producción del documento final. A continuación se dará la exposición de las actividades correspondientes a cada etapa, a los fines de exponer cómo sucedió el desarrollo de la investigación.

• Fase I

La motivación inicial para la realización de la presente investigación se dio en el mes de abril del año 2008, periodo lectivo 2007–2008, en el marco de las actividades de la asignatura Teorías Pedagógicas Contemporáneas, que forma parte del pensum de la carrera de Educación en el régimen de estudios anual de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Como parte de las actividades de aula de la asignatura mencionada se realizaban lecturas de texto de los materiales de estudio seleccionados por el docente a cargo. Llegado el momento de estudio de las perspectivas pedagógicas contemporáneas, en el desarrollo del curso se dio especial atención a la corriente histórico-crítica, y se tomó

como referencia de ella a Paulo Freire, específicamente mediante su obra *Pedagogía de la Tolerancia*.

Esta lectura del texto de Freire tuvo un impacto sensible y peculiar que condujo a quien escribe al desarrollo de una valoración especial del pensamiento de Paulo Freire, lo que marcó un precedente fundamental para la posterior decisión de dedicar el trabajo especial de grado al estudio de una obra suya.

De esta manera, un año después, durante el desarrollo de la asignatura de Seminario de tesis, era necesario definir, frente a la Escuela de Educación, la selección de un tema de estudio que constituiría el trabajo especial de grado, de modo tal que, bajo la impronta de la experiencia en Teorías Pedagógicas Contemporáneas, se eligió estudiar el pensamiento de Paulo Freire como tema de tesis y se convino con la profesora Soraya El Achkar para que ejerciera el rol de tutora del trabajo de investigación.

Al comenzar la interacción entre la tutora y el autor para dar curso a la investigación, se decidió que ésta incluiría las dos primeras obras de Paulo Freire, *La Educación como práctica de la Libertad*, y *Pedagogía del oprimido*, con el propósito original de realizar un análisis del discurso expreso en ellas, que llevara a producir una caracterización epistemológica del pensamiento de Freire; y el pacto inicial de trabajo se estableció sobre la base de la selección del corpus sobre el cual se aplicarían las categorías de conocimiento, sujeto, sociedad y educación.

Para realizar estas actividades, inicialmente se recurrió a la revisión de textos de Teun Van Dijk y Norman Fairclough, para afinar asuntos propios de la aplicación del método del análisis crítico del discurso.

El criterio para el empleo de las categorías de análisis consistió en mirar el texto a la luz de las categorías: conocimiento, sujeto, sociedad y educación elegidas a priori, porque estas son las categorías trabajadas por el Departamento de Teorías e Historia de la Educación en el abordaje de la Cátedra de Teorías Pedagógicas Contemporáneas. No consistió, sin embargo, en buscar en el texto sus propias categorías fundamentales.

De acuerdo con esto, el primer capítulo del trabajo se habría basado en la exposición de los rasgos biográficos de Freire, el segundo capítulo se habría constituido en una copia textual de los fragmentos de las obras seleccionadas en los que las categorías de conocimiento, sujeto, sociedad y educación se hacían palmarias, y por último, el

capítulo tercero habría consistido en cruzarlas y en un análisis conjunto de todo ello, por lo que sólo este tercer capítulo habría incluido contenido propio del investigador.

• Fase II

Durante el desarrollo de la investigación, en abril del 2010, se contactó a Adriana Bolívar, investigadora en el área de análisis crítico del discurso, coordinadora y fundadora de la mención de análisis de discursos en el Postgrado de Letras de la Universidad Central de Venezuela, por sugerencia de José Leonardo Sequera, profesor de Teorías Pedagógicas Contemporáneas.

En el encuentro con Bolívar la especialista recomendó el estudio de bibliografía específica que permitiera el desarrollo de habilidades en el manejo de las técnicas de análisis crítico de discursos. Además, al ser consultada sobre las relaciones entre el análisis crítico del discurso y la indagación epistemológica, reconoció que aunque es válido establecer vínculos entre estos asuntos, en realidad no son equivalentes ni tienen una relación directa.

El tiempo que llevaba el desarrollo de la investigación, aunado al ingreso de su autor como estudiante de filosofía en la Universidad Central de Venezuela, ocurrido en el año 2010, conllevó a una necesidad de revisión y replanteamiento de la constitución epistemológica del trabajo, lo cual produjo algunas diferencias conceptuales entre lo pautado inicialmente y las actividades en curso, y así mismo, entre tutora y autor, particularmente en torno a este respecto, e implicó la incorporación de una tendencia hacia la teórica en el abordaje de los análisis, que conllevó a marcar distancia progresiva del método de análisis crítico de discursos.

Se había completado una revisión y selección de textos en las dos obras a partir de las categorías de conocimiento, sujeto, sociedad y educación, pero en lugar de dejar el capítulo segundo del trabajo como una sección donde se mostraban los fragmentos seleccionados, separados por categorías, se comenzó allí el análisis de los conceptos a la luz de los textos elegidos; y esto implicó una complejidad mayor a la prevista originalmente y un giro con respecto a las actividades inicialmente establecidas, acción que la tutora respetó en todo momento como inquietud del autor, aunque no estando completamente de acuerdo con el cambio.

Esta complejidad mayor consistió en una necesidad de profundización en la detección de los elementos fundamentales que se considerarían inherentes al examen de

los conceptos de Freire, lo que condujo a una búsqueda por el conocimiento del origen de sus ideas, y por ende, al análisis conceptual de sus planteamientos desde las categorías establecidas a priori, superando el nivel del análisis crítico de discursos, que se concentra en factores ideológicos. Así, el trabajo adquirió un corte más filosófico, y en concordancia con las citas y comentarios de Freire en *La educación como práctica de la libertad*, se examinaron obras y se introdujeron consideraciones sobre ideas de autores como Marcel, Sartre, Kant y Marx, entre otros, quienes se considera que influenciaron el pensamiento de Freire durante el desarrollo de su obra seleccionada.

El primer capítulo permanecería fiel a lo originalmente pautado, el segundo incluiría un examen de los conceptos de Freire a partir de sus rasgos en el texto y el tercero se basaría en una visión general de estos, transcategorialmente, es decir, establecer una mirada transversal entre los conceptos de conocimiento, sujeto, sociedad y educación y de como estos se entretajan para configurar el pensamiento de Freire.

De esta manera se completaban en buena medida las tareas propuestas en relación al primer libro previsto para el estudio, *La Educación como práctica de la libertad*. Lo cual permitió establecer la conclusión de que asumir el abordaje dado a la obra mencionada también en el segundo libro de Freire, *Pedagogía del oprimido*, habría sido una labor de un alcance mucho mayor al previsto para este trabajo, dado el detalle con que tenía que ser examinado cada título.

• Fase III

Esta fase incluye el desarrollo y estructuración definitiva del trabajo, que viene dada por la incorporación de los elementos filosóficos que muestran de una manera mucho más abarcadora cómo es que se articulan los conceptos de conocimiento, sujeto, sociedad y educación en *La educación como práctica de la libertad*.

Esto condujo a una revisión del método de la investigación, ya que, aunque se conserva el tipo y nivel de la misma, la caracterización resultante es diferente de la originalmente pensada. En consecuencia, esto se traduce en una necesidad de retitular la investigación, porque el título anterior: Caracterización epistemológica del pensamiento de Paulo Freire. Obras: La educación como práctica de la libertad y Pedagogía del oprimido, no expresaba con legitimidad lo verdaderamente contenido en esta empresa, resaltando, además, la supresión de la segunda obra en la investigación, de modo que se

optó por renombrarla como *Los conceptos de conocimiento, sujeto, sociedad y educación en la obra La educación como práctica de la libertad, de Paulo Freire*.

Esta caracterización en su forma cambió porque su resultado no deviene de la aplicación del método de análisis crítico del discurso, sino de una búsqueda de orientación teórica por el conocimiento de Freire.

1.5.4 Limitaciones de la investigación

Como se ha dicho, las categorías de conocimiento, sujeto, sociedad y educación se seleccionaron de manera previa a la investigación, puesto que éstas son las categorías fundamentales consideradas en el desarrollo de perspectivas teóricas en la Cátedra de Teorías Pedagógicas Contemporáneas, y por la indicación de la tutora de la tesis, profesora de dicha cátedra. Sin embargo, esto representó un inconveniente en el desarrollo del examen de las concepciones de Freire, porque están muy unidas entre sí, de manera que su separación representa una complicación en aras de su estudio, ya que siempre en cada una de las categorías se nota con evidencia la presencia de otras.

Particularmente, la concepción de sujeto de Freire está muy directamente ligada a la de conocimiento, y separarlas en búsqueda de una contemplación individual de cada una, es forzado. A su vez, las concepciones de sujeto y de conocimiento son constituyentes de la concepción de sociedad del autor, porque el conocimiento define al sujeto, en tanto que ser cognoscente y el sujeto conforma la sociedad en tanto que ser integrado con su contexto, facultad que le viene dada por causa de su conocimiento crítico, de modo que estas tres ideas están inextricablemente entrelazadas.

La educación, en este contexto, aparece en Freire como una concepción que en sí misma no tiene sustancia, sino que encuentra su sentido en su vocación por el sujeto, y debe servirle en la construcción y transformación constante de su sociedad. La educación, como la denota Freire, a la luz de *La educación como práctica de la libertad*, fungirá como una herramienta para fomentar la generación de conocimiento crítico en el sujeto, educando de él su propia capacidad ontológica de intelección.

Así, buscar en el texto de Freire las categorías previstas por asumirlas como los conceptos fundamentales de la obra no fue lo más conveniente. Quizás habría sido más adecuado que las categorías de conocimiento y sujeto en realidad fueran una sola, y en vez de asumir la sociedad como una categoría más abarcadora, los conceptos de

democracia y libertad posiblemente habrían sido descriptores más precisos de las ideas de Freire en torno a este concepto.

En resumen, a los propósitos de este trabajo se reconoce la inconveniencia de establecer categorías de análisis a priori, y se considera más favorable extraerlas del propio texto de Freire.

Otra limitación radica en la duración prolongada del desarrollo de la investigación, la cual está mediada por errores en la aplicación de la estrategia metodológica seguida, y por eventos ajenos a la voluntad del autor, relacionados con asuntos de salud.

En cuanto al error en la aplicación de la estrategia metodológica, cabe destacar que aun y cuando no fue incluida en esta entrega, la obra *Pedagogía del Oprimido* fue examinada categorialmente, conforme con los planes originales de la investigación, lo cual tomó un tiempo adicional al de la elaboración definitiva del documento actual.

Otro factor limitante consistió en el empeño de búsqueda del autor de una versión digital de *La educación como práctica de la libertad*, tras haber efectuado ya la categorización a esta obra en un texto en físico. Se quiso evitar la necesidad de transcribir los fragmentos del libro en el trabajo, así que era más conveniente contar con una versión digitalizada para agilizar el proceso. Empero, no se consiguió una versión apropiada para este fin en el idioma español, sino en portugués, y se optó por hacerle un examen categorial a esta también.

De esta manera, se realizó esta tarea dos veces, una en español y una en portugués, y gracias a esta experiencia se descubrió que había asuntos confusos en la traducción de la edición en español, que tuvieron que esclarecerse comparando ambas ediciones, lo cual implicó una demora mucho mayor.

CAPITULO II. PAULO FREIRE: VIDA, OBRA, LEGADO E INFLUENCIAS

2.1 ¿Quién es Paulo Freire?

Paulo Freire fue un teórico e ideólogo de la educación, nacido en Brasil que tuvo una alta influencia en el pensamiento pedagógico y social durante la segunda mitad del siglo XX, no solamente en América latina, sino en países de Centro y Norteamérica, Europa y África. Si bien su actividad está asociada directamente al ámbito pedagógico, muchas de sus concepciones son aún objeto de estudio, en el campo de la Educación, de la psicología social y en la antropología cultural.

Por la asunción de que la educación es un asunto eminentemente político y social, sus convicciones y actividades le hicieron peligrar en un marco de turbulencias sociales en su Brasil natal que le condujeron al exilio durante la década de los 60. A partir de esto, inicia su trabajo internacional, al cual se dedicó por alrededor de dos décadas, llegando a ser bastante afamado por los resultados de la puesta en práctica de su modelo de alfabetización, inicialmente en su país de origen y posteriormente en otros lugares del mundo, regresando a Brasil en 1980 y quedándose allí hasta su muerte en 1997.

2.2 Orígenes

En 1992, en el marco de una entrevista que concedió al *Mussequinho da Pessoa*, en Brasil, el autor declaraba con simplicidad:

Mi nombre es Pablo Reglus Neves Freire. Soy hijo de Joaquím Temistocles Freire, nacido en Río Grande do Norte, y de Edeltrudes Neves Freire, nacida en Recife, Pernambuco, ambos obviamente fallecidos. Sería una coincidencia muy afortunada, ¿verdad? Mi nombre es Paulo Freire, es decir, ya le dije mi nombre completo, pero soy conocido como Paulo Freire; nací el 19 de septiembre de 1921 en Recife (Freire, 2006, p.281).

Conocido por su conversar anecdótico y su hablar fluido y apacible, Freire hallaba complacencia en compartir por la vía narrativa su experiencia vital y sus pareceres con el prójimo, refiriéndose a sus padres recurrentemente para dar cuenta de sí mismo denotando la importancia que ellos tuvieron en su formación y la influencia que ejercieron en él. De sus padres, Freire decía:

Joaquín Temistocles Freire, de Rio Grande Do Norte, Oficial de la Policía Militar de Pernambuco, espiritista, aunque no miembro de círculos religiosos, inteligente, capaz de amar: mi padre.

Edeltrudes Neves Freire, de Pernambuco, católica, dulce, buena, justa, mi madre.

Con ellos aprendí ese diálogo que he tratado de mantener con el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer, con mis hijos. Elegí la religión de mi madre y ella me ayudó para que la elección fuese efectiva (Freire, 1978 c.p. Pérez y Gorety, 2008, p.5).

Los lazos parentales fueron cruciales para el desarrollo de Paulo Freire. De sus relaciones en el seno intrafamiliar surgen algunos de los principios personales fundamentales que sustentan su obra, y la situación de su familia determinó sus primeros años de formación y crecimiento, que estuvieron signados por una gran dificultad en el contexto socio–histórico de su tiempo.

A finales de la década de su nacimiento acaeció el evento al que él mismo se refirió como “la primera gran experiencia de la quiebra de la economía capitalista”. (Freire, 2006, p.281). Era la gran depresión económica de 1929 en los Estados Unidos, que afectó duramente a la economía de todo el planeta.

En particular, la estructura económica de los países latinoamericanos se basaba en la agro exportación, por lo que este período de austeridad dio lugar a distintos procesos de reforma agraria en la región y posteriormente, a abrir un canal de penetración de los Estados Unidos en la América del Sur bajo la consigna del fomento de la industrialización como vía para la superación de los problemas que ocasionó el desajuste financiero.

Todo esto tuvo su repercusión sobre los Neves Freire: aunque el padre de Paulo era oficial de la Policía Militar de Pernambuco y provenía de una familia que se ubicaba dentro de la clase media de Río Grande Do Norte; y por el lado materno, su línea tenía una aún mejor posición económica, ninguno de aquellos dos linajes pudo evadir las consecuencias de la depresión financiera, que se hicieron sentir más directamente sobre la familia de origen de la madre.

Para ellos, en un principio, no fue sino sobre algunos gastos superfluos que se sintieron las repercusiones de la problemática económica, pero a lo largo de la década de los años 20 y hasta casi llegado el año 30, dichas repercusiones fueron incrementándose hasta comprometer la alimentación familiar. Paulo Freire tenía además, tres hermanos, así que hacia 1932 la situación los obligó a abandonar su Casa Amarela, en Recife, un lugar feliz para él, para adentrarse un poco hacia el interior; esto para ver si salir del centro urbano reducía para ellos el impacto negativo de las circunstancias.

Así fue como llegaron a radicarse en Jabotao, una ciudad ubicada a 18 kilómetros de Recife, cuyo ambiente era muy natural, bucólico, y donde ciertamente se mantuvieron para soportar los embates de la crisis financiera que parecía cada vez más extendida.

Todo este contexto no solamente daba poco lugar a algún optimismo razonable, sino que las situaciones dentro de la propia familia se hicieron más difíciles desde que Joaquím Temistocles, su padre, fue jubilado de su trabajo como oficial de la Policía Militar por cuestión de salud, hecho a partir del cual se dedicó a la lectura y la artesanía. Como es de suponerse, este ajuste en la vida de los Freire implicó una complicación mayor respecto a sus necesidades de abastecimiento en el hogar, pero aun así, no dejó de tener cierto impacto positivo, pues favoreció el desarrollo de un vínculo entre ellos de profunda importancia para la formación del niño Paulo: fue su padre quien le enseñó el alfabeto mientras separaban algunas palabras en sílabas sobre la arena al compartir con él durante ese tiempo, mucho antes de su entrada a la escuela. Así que gracias a la crisis, él y sus hermanos tuvieron la ventaja de tener la presencia paterna; de convivir directamente con ella, lo cual Paulo Freire (2006) señala como fundamental.

Era, sin embargo, innegable que también había escasez en Jabotao. No había la posibilidad de acceder a ciertos alimentos, como carnes y frijoles, y productos que habían de adquirirse en el mercado, porque no había dinero para adquirirlos y esto era un hecho; pero a pesar de eso siempre había algo para comer, pues en Morro da Saúde, el lugar donde vivían, había frutos en abundancia, que se daban más fácilmente que como ocurría en Recife: había huevos, plátanos, y muchas frutas, inclusive algunos muy grandes como las jacas, de modo que aquel era un lugar donde pese a las

dificultades, un niño difícilmente podía pasar un día entero sin comer absolutamente nada.

A pesar de las limitaciones materiales, aquel lugar ofrecía otro tipo de abundancias para el niño Freire en crecimiento: abundaba en color, en frescura natural, y le brindó la posibilidad de entrar en contacto más directo con el mundo. Era el espacio propicio para que nacieran en él las formas incipientes de perspectivas que lo acompañaron por toda la vida y que con el tiempo se integraron en la cristalización de su pensamiento. Él mismo lo explica así:

En Jabotao aprendí muchas cosas. En primer lugar, aprendí a ampliar mi mundo. En Recife, mi mundo, en la Estrada do Encantamento donde nací, se limitaba o se restringía al huerto, incluso grande, de la casa. Y en jabotao, ese mundo creció un poco. Yo era un niño que cambió también de sociología, porque cuando dejé Recife, fui a vivir a Jabotao a la orilla de un río. Ahí, al cambiar la sociología, cambié también la psicología, cambié la ecología. Quiero decir, empecé a sufrir influencias que no tenía antes que me marcaron mucho. Amplié el universo de la amistad (Freire, 2006, p. 283).

El río cerca de casa, el espacio abierto, el largo terreno para jugar fútbol como oportunidad de convivencia, fueron atributos presentes en ese ambiente donde Freire creció. Pero a la vez las circunstancias también hacían posible un solapamiento de las discriminaciones sociales a las que el contexto y la pobreza daban lugar, lo cual él percibía, a veces siendo objeto de ello; siendo así como comenzó a irritarse frente a la injusticia.

Freire (2006) explica que fue una experiencia de hambre y discriminación, y que veía cómo los niños de clase media acomodada discriminaban a sus compañeros; a sus amigos, los hijos de los campesinos. Veía como se discriminaba a los negros, y cómo se discriminaba contra la importancia y contra los derechos de la mujer en un ambiente duramente machista. Fueron años de exposición constante a evidentes injusticias sociales de las cuales fue testigo, donde se mezclaban la infancia, los juegos con otros niños, el color, la naturaleza, sus inquietudes frente a la vida, con las privaciones y las exigencias materiales de una realidad que abrigaba carencias e incertidumbres.

Dentro de esa experiencia el valor que tuvo para Freire estar expuesto a ciertas privaciones fue fundamental, porque lo expuso a las primeras manifestaciones visibles para él de los antagonismos de clase propios de la sociedad que decidió combatir en la vida y porque estimuló su curiosidad natural, llevándolo a hacerse preguntas, a indagar sobre la realidad y en la realidad, indagándose a la vez a sí mismo, en contexto, buscando elementos en su mundo que le permitieran darse explicaciones sobre el orden de las cosas. Esto influyó de manera fundamental en sus principios y dejó en él una herencia vital irrenunciable.

Sobre todo esto, señalaba alguna vez:

(...) las memorias de mí mismo me ayudaron a entenderme en las tramas de que formé parte para descubrir la dimensión política e ideológica de todo esto”. “Si tú me preguntas también: “¿Tú aprovechaste lo trágico o la problemática de tu infancia?”, yo diría que sí, y pienso que esta, a pesar de todo, fue altamente positiva como señalamiento de caminos, como planteamiento de dudas, de incertidumbres y como descubrimiento de ciertos valores que me son hoy día aún muy preciados. En síntesis, eso es lo que yo podría decir de la infancia, de la adolescencia, mi gusto por la vida. Mi gusto por la vida viene de ahí (Freire, 2006, p.285).

2.3 Escolaridad de Paulo Freire

En la ciudad de Recife había una escuela secundaria oficial, en los tiempos en que Freire tenía edad escolar. El resto de las escuelas eran privadas. Aquella única escuela oficial realizaba un examen de admisión que era muy difícil de aprobar y Freire no había tenido la formación necesaria para hacerlo, porque jamás cursó la escuela primaria y su familia no contaba con recursos para costear estudios en una escuela privada. Además, su padre murió cuando Paulo tenía sólo trece años.

Ante esta situación, su madre pasó largo tiempo buscando en Recife una escuela privada que le proporcionara una beca de estudios y aunque tardó bastante en conseguirla y el tiempo de desesperanza fue largo, un día volvió a casa diciendo que lo había logrado. Aquel día también había dicho que sería su último intento.

El Director del Colegio Oswaldo Cruz de Recife era el Licenciado Aluizio. Con él habló Edeltrudes Neves a favor de su hijo, y este aceptó a la petición de la madre, diciendo que no tenía problema en brindarle posibilidades de estudio al joven Freire (que en aquel tiempo ya contaba con 16 años) siempre que fuera estudioso. Fue así como inició su escolaridad.

Como la historia permite ver, Freire aprovechó con empeño la oportunidad que recibió. Él mismo decía al respecto:

Ellos me recibieron en el colegio y yo hice entonces desde el segundo año de secundaria hasta el último año del curso llamado prejurídico, y terminé haciendo la carrera de derecho. Y ahí también me volví profesor. Yo tenía un gusto, que preservo hoy, un gusto muy grande por los problemas del lenguaje. Estudié mucho la llamada gramática o la sintaxis de la lengua portuguesa, y después fui profesor del propio colegio. Y de ahí en adelante nunca más se me quitó el gusto por el estudio (Freire, 2006, p.286).

Fue en la Universidad de Pernambuco donde Paulo Freire estudió la Carrera de Derecho. Pero no fue en esa área profesional donde halló satisfacción. Desde los 19 años se había dedicado a la docencia en el mismo colegio donde comenzó a estudiar poco antes, pues él mismo pidió una oportunidad para retribuir al plantel por la beca que recibió, de manera que allí ejerció como maestro de lengua portuguesa. Y fue justamente en la actividad educativa donde encontró su vocación profesional definitiva.

Llegado el año de 1959 elaboró su trabajo de tesis doctoral llamado *Educación y actualidad brasileña*, con el que estaba concursando por un puesto en la Cátedra de Historia y Filosofía de la Educación de la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco. En dicho trabajo daba una explicación de la configuración de la realidad social y política brasileña del momento y expone algunos fundamentos de sus ideas pedagógicas axiales.

Sin embargo, no logró ganar el concurso, pues obtuvo 8,9 y la otra concursante 9,2 y años después, sobre el mismo asunto, declaraba: “No me quedé con la llamada cátedra. Hoy no se sabe ya lo que es eso, pero quedé con el título de doctor y fui

confirmado como profesor adjunto en la facultad de filosofía, en otra facultad” (Freire, 2006, p. 287).

Puede decirse que en este punto de su vida ya estaban sentadas las bases sobre las cuales desarrolló toda su actividad y su producción teórica, y donde también comienza su labor social y política.

2.4 Labor social y política

En 1947 llegó a ser Director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria, órgano recién creado por la Confederación Nacional de Industrias, donde se mantuvo laborando durante diez años, en los que tuvo la oportunidad de contactarse con la educación de trabajadores y comienza a sentir especial interés por la alfabetización de adultos. Fueron años de intensa investigación, estudio sistemático y teórico, y profundización de su formación política, científica e ideológica. En ese tiempo perteneció al primer Consejo Estatal de Pernambuco y creó el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de esa misma ciudad (Freire, 2006).

En 1963, durante la gestión presidencial de Joao Goulart, es llamado por Paulo de Tarso, quien para la época era el Ministro de Educación del Brasil, para hacerse cargo de la coordinación del Programa Nacional de Alfabetización, ya que previamente, en Río Grande do Norte, junto con Marcos Guerra, Paulo Freire aplicó su método de alfabetización logrando alfabetizar a más de trescientas personas en un período de dos a tres meses; hecho a partir del cual se decidió aplicar dicho método en todo Brasil, lo cual marcó el antecedente de su gran éxito posterior (Freire, 2006).

Pese a esto, durante el tiempo en que el método de Freire había adquirido un mayor auge, en el mes de abril de 1964 se dio un golpe de Estado militar en Brasil. Eran tiempos en que Latinoamérica estaba política y socialmente conmocionada por múltiples procesos dictatoriales de los que su país no fue excepción. El General Ernesto Geisel toma el poder de la nación brasileña y esto pone fin a la campaña de alfabetización; Freire fue aprehendido, hasta que luego de pasar setenta y cinco días en prisión fue exiliado de su patria debido a sus actividades políticas en representación del derrocado gobierno, por las cuales fue acusado de ignorante y subversivo (Gerhardt, 1993).

Este golpe de estado fue un golpe militar conservador dado por el surgimiento en Brasil del llamado Estado populista, que comienza en la década de los años 30 del siglo

XX con el gobierno de Getulio Vargas. Esta tendencia de gobierno propició el auge de movimientos sindicales obreros organizados y regidos por el Estado, lo cual contribuyó a la promulgación de las primeras leyes de trabajo y a que se establecieran ordenanzas que regularan las jornadas laborales y los beneficios de los trabajadores. Freire estuvo vinculado con estos movimientos sindicales, y su método de alfabetización servía de contribución a la organización social de estos grupos.

Al huir, la inicial protección que recibió Freire y su familia en el exilio le fue dada por el Gobierno Boliviano, que le contrató como asesor del Ministerio de Educación, de modo que migraron a la ciudad de La Paz. Sin embargo, veinte días después de su llegada, el Presidente de la República, Paz Estensoro, fue derrocado en Bolivia a causa de otro golpe de Estado, así que tuvieron que huir nuevamente, para terminar radicados en Chile (Gerhardt, 1993).

Allí fue recibido por el presidente Eduardo Frei, cuyo gobierno se establece como producto de la victoria de una alianza populista cristiano demócrata. Allí trabajó en el Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria, un organismo gubernamental, y también en la Oficina Gubernamental Especial de Educación de Adultos. Además, fue profesor de la Universidad Católica de Santiago y trabajó como asesor especial de la Oficina Regional de La Unesco, en la misma ciudad (Gerhardt, 1993).

Todo este proceso de convulsiones políticas le reafirma en sus concepciones y posturas socio políticas y en su voluntad de defenderlas, renovando su vocación y compromiso por la reivindicación de dos de sus valores sociales fundamentales: libertad y democracia; y le dio a él y a su familia una cierta fuerza necesaria para continuar, creciéndose frente a las dificultades (Freire, 2006).

Bajo la impronta de aquel trabajo doctoral *Educación y actualidad brasileña* presentado en Brasil, en conjunción con sus visiones desarrolladas desde aquel tiempo hasta su etapa en Chile, surgen sus dos primeras obras publicadas: *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, las cuales fueron publicadas en el año de 1968, la primera en portugués y español, y la segunda sólo en portugués (Gerhardt, 1993). Sin embargo, dicho trabajo doctoral no se publicó como libro sino hasta el año 2001, cuando José Eustacio Romao organizó el contenido y colaboró en la redacción de una larga contextualización que le fue añadida, escrita por el propio Romao, por Paulo Rosas, e incluso por Cristina Heiniger Freire, hija de Paulo Freire.

Su primer libro tuvo una muy buena difusión internacional y fue bien acogido en círculos intelectuales de varias ciudades: Santiago, Buenos Aires, Ciudad de México y Nueva York, y así, tras recibir interesantes ofertas de trabajo en otras naciones, después de cuatro años y medio radicado en Chile, Freire se va a los Estados Unidos de América, atendiendo a una invitación a impartir clases durante dos años en la Universidad de Harvard, la cual, no obstante, aceptó Freire por sólo seis meses, habiendo visitado por primera vez ese país durante 1967 en calidad de conferenciante invitado participando en seminarios en distintas universidades.

Entre tanto, en 1970 *Pedagogía del oprimido* es traducida y editada en inglés y español, lo cual fue probablemente el factor definitivo que marcó la difusión y reconocimiento de su obra internacionalmente. Ese mismo año terminó un trabajo llamado *Cultural action for freedom*, mientras prestaba sus servicios en Harvard, y cumplido medio año de labores en Norte América, se trasladó a Ginebra para trabajar como Asesor del Consejo Mundial de las Iglesias, donde, entre otros cargos, ejerció como asesor de educación de gobiernos de países del tercer mundo (Gerhardt, 1993).

Una vez en Ginebra, Freire y otros exiliados brasileños fundaron el Instituto de Acción Cultural, con el objetivo primordial de prestar servicios de educación, especialmente a países del tercer mundo, a fines de empoderarlos y fomentar su independencia socio cultural. En este sentido, la concientización era un concepto fundamental en el empeño de propiciar una revolución en los sistemas y modelos educativos, y Freire fue elegido presidente de dicho organismo (Gerhardt, 1993).

El impacto que tuvo la actividad de este Instituto fue tal que se convirtió en el principal difusor de la idea de concientización a nivel mundial y Freire en una especie de maestro; una figura cultural de la comunidad internacional, hasta el punto de que casi se divinizó su labor y a él mismo, haciéndolo parecer como una suerte de profeta de la liberación social, dificultando la reinención de ideas nuevas con pertinencia, lo cual era el interés real de Freire, y el verdadero objetivo del Instituto (Gerhardt, 1993).

En 1975, y principalmente gracias a la popularidad del Instituto de Acción Cultural, Freire y su equipo fue invitado a colaborar en la elaboración y aplicación de un plan de alfabetización en Guinea Bissau. Y al aceptar entró Freire al continente africano, que tanto le brindó la oportunidad de hallarse en un terreno práctico de aplicación de nuevas experiencias de trabajo social, las cuales habían sido desde hace largo tiempo muy esperadas por él (Gerhardt, 1993).

Durante el lustro 1975 – 1980, no sólo estuvo en Guinea Bissau, sino también en Santo Tomé y Príncipe, Mozambique y en Angola, en el tiempo en que comenzaba la guerra civil angoleña. Era la época de la descolonización africana. Es especialmente destacable el éxito logrado en Santo Tomé y Príncipe, donde le fue encargado un programa destinado a fomentar la alfabetización de dicho país cuyos resultados superaron ampliamente las expectativas que se tenían. En ese periplo regresó también a América, trabajando cierto tiempo en Nicaragua e incluso visitando su país natal, en 1979.

Al regresar a Ginebra consideró con su familia y con el equipo del Instituto de Acción Cultural y el Consejo Mundial de las Iglesias su regreso definitivo a Brasil, cosa que se concretó en marzo de 1980 (Gerhardt, 1993).

En la vuelta a su nación, Freire no tardó en retomar sus actividades docentes y políticas. Fue miembro fundador del Partido de los Trabajadores (del que eventualmente fue candidato presidencial) creado en el mismo año de 1980, y ejerció como profesor en la Universidad Católica de Sao Paulo y en la Universidad del Estado de Sao Paulo en Campinas (Gerhardt, 1993).

Fue destacablemente intensa su actividad política, que no sólo se daba en relación al partido, sino también asumiendo cargos en algunas instancias gubernamentales, de modo que en ciertos períodos se retiraba para afincarse un poco más en la docencia, en el estudio, en la escritura de sus obras, en la atención de correspondencia y para darse a la participación eventual en diversos congresos y conferencias a los que era invitado. Fue de ese modo como pasó sus últimos años, hasta la fecha de su fallecimiento el 2 de mayo de 1997.

2.5 Legado Personal

Paulo Freire fue un hombre excepcional por su prolífica producción intelectual. Era un pensador inquieto, creativo, comprensivo de su mundo e inagotable que sistematizó su experiencia vital de un modo especial. Lector incansable y estudioso, llegó a ser un verdadero erudito, bien versado en las más de las áreas del saber, pese a que su sabiduría no parecía provenir del libresco sino del registro de su propia humanidad cotidianamente.

Además de haber sido un agudo pensador y de haber dedicado su vida al trabajo por los menos favorecidos en la sociedad, Paulo Freire fue un gran hombre de familia.

Se casó con Elza María Costa de Oliveira en 1944, cuando él contaba con 23 años de edad. De esa unión nacieron sus cinco hijos, y su testimonio sobre ella es profundamente sensible.

Ya que Elza era también maestra de aula, ejerció una influencia determinante en la labor práctica y teórica de Freire. También influyó sobre él inclinándolo más hacia la Educación a la hora de tomar decisiones cruciales para su vida, como la de abandonar el ejercicio del derecho para ir luego en favor de la docencia (Freire, 2006).

A él no le gustaba estar solo, pero la compañía de Elza naturalmente le era particularmente especial, sobre todo por su incondicional solidaridad con todo lo que él hacía aun ante las mayores dificultades, como en el caso del exilio de Brasil, el cual, entre otras cosas, le costó a ella el no reconocimiento de su carrera en su país (Freire, 2006).

Freire siempre trataba de estar con su esposa pese a los múltiples compromisos que hubiera asumido. Si iba a viajar, solicitaba que quienes lo invitaban lo aceptaran junto con ella y que se cubrieran los gastos de ambos. Sin embargo, por más que procuraba la compañía de Elza, muchas veces ella debió dejar de viajar para encargarse de sus hijos y de la atención del hogar, lo cual fue su dedicación más importante (Freire, 2006). Ella, su esposa, quien era para él un apoyo extraordinario y le dio un impulso vital enorme en todo, falleció en 1986.

Luego de esto, es curioso que quien le brindara la oportunidad de iniciar su escolarización, tras el pasar de los años se convirtiera en su suegro. El Licenciado Aluizio fue el padre de la segunda esposa de Paulo Freire, Ana María Araujo, quien en algún momento fue también su alumna, y con quien se casó algún tiempo después de la muerte de Elza (Freire, 2006).

Para muchos fue sorpresivo que él se casara de nuevo tras la pérdida de su primera esposa, por la intensidad de sus 42 años de matrimonio con Elza y por la concomitancia de esa relación. Sin embargo, la explicación que Freire dio a esto fue que tanto más ha amado un ser humano, tanto más puede seguir amando, y que justamente porque él había amado tanto a Elza, no le resultaba ya estar solo, pues tenía que seguir amando (Freire, 2006).

Y es que amor es una palabra fácil de encontrar en el discurso de Paulo Freire. Todo su discurso refleja la importancia que da al amor, al que recibió y compartió en su

hogar de origen y luego con sus esposas y con sus hijos, como también con la gente a la que destinó su obra, porque es precisamente el amor una de las justificaciones que él mismo daba a la necesidad de un cambio social.

El amor en Freire es un principio motor para hacer posible un orden social más justo, ya que sin él no puede romperse la dicotomía antagónica entre opresores y oprimidos, dentro de la que el opresor deja de ser en tanto que oprime, pues no puede ser mientras está impidiendo que otros sean, así como el oprimido deja de ser en tanto que su existencia está siendo cercenada por el opresor, creando así un círculo vicioso de alienación del ser que sólo puede ser roto en tanto que los oprimidos, tomando conciencia de esta situación y como un acto de amor propio y de amor por los opresores, sean capaces de resistir y destruir las condiciones que en el sistema hacen posible que se mantenga este antagonismo deshumanizante.

Su obra denota la importancia moral que daba a principios como el trabajo, a la humildad, al respeto por la vida, por la diversidad, por el prójimo y por uno mismo, e inclusive por Dios, el cual aprendió por la influencia de su madre; porque estos eran y son los valores sobre los cuales se fundamenta éticamente el compromiso de Paulo Freire con sus convicciones y prácticas.

Hoy en día no parece abundar seres humanos que tiendan a vivir como él vivió; cada quien puede creer lo que quiera y puede hacer lo que quiera, pero quizás no son muchos los que obran según lo que creen y Paulo Freire sí lo fue, fue consistente con lo que creía, fue verdadero, auténtico, comprometido consigo mismo y con sus ideas, con su trabajo, con la gente, haciendo según como decía y diciendo según como creía.

2.6 Teorías e ideas que influyen el pensamiento de Paulo Freire

Freire forma parte de una generación de pensadores en Brasil cuyo surgimiento se da como producto de la necesidad de un cambio en el modelo social de ese país en la década de los años 50 y 60 del siglo pasado. Así lo explica el alemán Heinz Gehrhardt, profesor especializado en el área de Pedagogía Social (1993):

La vida política del Brasil en el decenio de 1950 y principios del de 1960 se caracteriza por la “emergencia del pueblo” para los defensores de un modelo de desarrollo auténtico del país. Este grupo de intelectuales, en el que figuraban Hélio Jaguaribe, Anísio Teixeira, Roland Corbisier y Álvaro Vieira

Pinto, basaba sus ideas en sociólogos y filósofos europeos como Karl Mannheim, Karl Jaspers, Gunnar Myrdal y Gabriel Marcel y surgió en torno al Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB) de Río de Janeiro. En la universidad, Freire mantuvo contactos con representantes de éste y otros movimientos políticos contemporáneos. Después de sus actividades en el movimiento católico laico, empezó a leer cada vez más a autores de la izquierda católica, como Jacques Maritain, Thomas Cardonnel, Emmanuel Mounier y sus intérpretes brasileños radicales, como Alceu de Amoroso Lima, Henrique Lima Vaz, Herbert José de Souza y otros (Gehhardt, 1993, p.3).

Por sus influencias teóricas y por los círculos que se emparentan con sus propuestas, Freire es normalmente visto como un pensador político de izquierda. Sin embargo, aunque no oculta su preferencia por esas ideologías llamadas de izquierda, en realidad era más bien un pensador abierto que se dejó permear por distintas corrientes del pensamiento en general, sin adherirse formalmente a ninguna de ellas por haber encontrado en alguna puntos interesantes que pudo desarrollar en pensadores ligados al existencialismo, al idealismo, al marxismo o la epistemología, por ejemplo.

Una ilustración palmaria de esto pudiera ser el abordaje que hace del concepto de la cultura en el capítulo primero del libro *La Educación como práctica de la libertad*, destacando las diferencias entre los seres humanos y los animales en sus entornos respectivos, el cual fue inicialmente desarrollado teóricamente de esa manera por el sociólogo alemán Max Scheler, precursor de la corriente del personalismo filosófico, en obras como *El puesto del hombre en el cosmos*, o *El saber y la cultura* que influenciaron a Freire.

Freire siempre masculló en numerosas fuentes que hicieron que su obra fuera el producto de miradas teóricas diversas que daban una gran amplitud a sus perspectivas. En *La Educación como práctica de la libertad* no sólo cita al propio Scheler, sino a Ortega y Gasset, a Mannheim, a Wright Mills y a Whitehead, entre otros, y en *Pedagogía del oprimido* cita a pensadores más radicalmente localizados en la izquierda política y filosófica, de los cuales pareciera haber absorbido algunos principios para la construcción de sus propios conceptos fundamentales, como: Marx, Lenin, a Mao Tse

Tung, o a Marcuse y a Fromm de la Escuela Crítica, a lo que se debe, en gran medida, que este libro se haya convertido en una insignia teórica de las tendencias llamadas revolucionarias en el terreno de la educación.

Así, el sistema de pensamiento educativo de Freire es influido por distintos esquemas del pensamiento en general, como la fenomenología, el existencialismo, el marxismo humanista, el personalismo y el cristianismo. En este sentido, es un logro de Freire el haber introducido en el ámbito educativo en su país algunas doctrinas e ideas europeas manifiestas por autores que se han nombrado aquí, a las cuales dio sentido en el contexto socio histórico brasileño de un modo propio, ampliándolas y proveyéndolas de nuevos significados, aún para pensadores de la Educación en Europa como en Norte América, entre quienes pueden nombrarse a Jonathan Kozol, Henry Giroux, Peter McLaren y Michael Apple.

Sin embargo, por su forma llana de ser y por el amplio contacto que sostuvo con sectores populares muchas veces carentes de instrucción, aunado a una gran sensibilidad en el carácter, Freire escribía con un estilo anecdótico y narrativo que muchos señalan como alejado de los rigores propios de la construcción teórica y que ha sido ampliamente criticado. Comenta Gehrardt (1993):

Habida cuenta de que Freire trabajó en culturas educativas específicas y escribió acerca de ellas, existe el sentimiento de que sólo ha desarrollado las partes de su teoría que son pertinentes para la situación social en que llevaba a cabo su labor, y que en consecuencia “sólo” existe una síntesis de las perspectivas educativas que se refieren a dichas culturas, pero no una verdadera sociología, o filosofía de la educación. Sus escritos guardan relación con sus convicciones y no siempre están argumentados según los cánones universitarios tradicionales (Jarris, 1987, c.p. Gehrardt, 1993, p. 12).

Y continúa Gehrardt, (1993):

Su destino personal (exilio, prisión) contribuyó sin duda al clima místico que rodea su obra. No obstante, ésta no posee un marco teórico sólido ni siempre se llevó a cabo y evaluó de forma que permitiera una confirmación objetiva (p. 12)

Así que no deja de haber dudas sobre si el pensamiento de Paulo Freire constituye una filosofía de la educación, o una sociología educativa. Quizás algunos la contemplen como alguna etnografía de la pedagogía, o como una pedagogía antropológica. Quizás, más aún, halla quienes no consideran a Freire un teórico en ninguna dimensión, pero al margen de esta polémica nominalista, a Freire se le debe haber concebido y llevado a la práctica un profundo modelo educacional y social durante largos años de actividad dentro de estructuras político-sociales y culturales opresivas y deprimidas con el propósito de propiciar procesos de transformación social estructurales en favor de los sectores más depauperados de estos contextos; empresa en la que se considera que fue exitoso.

A Freire (1998) se le debe haber sido uno de los artífices latinoamericanos de la apertura al reconocimiento de que la educación es una actividad eminentemente política, que no es inerte ni neutral a las fuerzas que puján por detentar el poder, ni está aislada de las tensiones sociales que surgen como producto de las contradicciones en los intereses opuestos de los diversos sectores de la sociedad, sino que es un dispositivo de reproducción ideológica que estratégicamente se busca controlar.

A Freire se le debe haber realizado una educación social en acción, que no se queda en las escuelas sino que va al encuentro directo con las clases populares y que trabaja con ellas, en su contexto vital, para favorecer procesos de transformación que conlleven al establecimiento de un orden político verdaderamente igualitario que de cabida a la participación de todos los sectores de la sociedad sin distinción, particularmente, por su condición socio-económica.

Se le debe haber sido ícono de la idea de que la educación no se queda en libros, en letras, en datos, sino que debe ser una verdadera fuerza de cambio para bien de los que están en menoscabo de su propio ser, para que abriendo la consciencia al mundo y transformándolo, se integren en él y lo hagan suyo, siempre para mejor.

Se le debe, verdaderamente, haber dedicado la vida con integridad por el establecimiento de una legítima educación como práctica de la libertad, y haber pensado y llevado a la práctica una legítima pedagogía del y para el oprimido social.

CAPITULO III. CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN LA EDUCACION COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD

3.1. Concepto de conocimiento en el pensamiento de Freire

3.1.1 Conocimiento del mundo y praxis del sujeto

En el pensamiento de Paulo Freire existe un vínculo indisociable entre el concepto de sujeto y el concepto de conocimiento, debido a que la facultad de conocer se presenta con exclusividad en el hombre, y por lo tanto, le define particularmente en su ontología. El autor concibe que para el hombre el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida, y que es un ser de relaciones y no sólo de meros contactos, por lo que las relaciones que traba en el mundo son también con el mundo, y en esto difieren claramente de las que se dan típicamente en la esfera animal (Freire, 1998).

Freire determina una diferencia conceptual entre establecer relaciones con el mundo y establecer contactos con el mundo, y esto es importante señalarlo debido a que el sentido común podría inducir a asumir que un contacto implica una forma de relación, si bien, esto no se corresponde con lo que el autor intenta ilustrar. En efecto, para él, el establecimiento de relaciones con el mundo resulta de una abertura a la realidad que sólo el hombre puede realizar mediante el ejercicio de su consciencia cognoscente, por lo que se da una interacción entre el hombre y el mundo, a partir de lo cual utilizará recurrentemente la expresión de estar en el mundo con el mundo. En cambio, cuando se refiere al establecimiento de contactos con el mundo, relega esto al ámbito meramente biológico, lo que conlleva a la conclusión de que los animales propiamente no interactúan con el mundo, sino que sólo actúan en él; realizan en el mundo su acción vital, agotando en ella toda su esencia.

Conforme con lo anterior, si el hombre es un ser de relaciones, a diferencia de los animales que sólo establecen contacto con la realidad; si para él resulta una cualidad ontológica la facultad de relacionarse en el mundo con el mundo, entonces el conocimiento sólo puede ser construido por el hombre, porque sólo él es capaz de comprender y aprehender al mundo superando los límites de la mera percepción. En palabras de Freire (1998), la captación de los datos objetivos de la realidad del hombre, como de los lazos que unen un dato con otro es naturalmente crítica, y por lo tanto no es meramente refleja, sino que es reflexiva. Así, el conocimiento crítico se produce por la

vía de la racionalidad y por tanto, bajo la asunción de que el hombre es el único ser en la Tierra dotado de la capacidad, sólo el hombre puede realmente y en propiedad conocer.

Por esta razón, la facultad de conocer del hombre tiene una función integradora. En su experiencia vital, conociendo la realidad, el hombre se integra en su mundo; su posición no es pasiva, sino activa frente a él. Mediante el pensamiento sobre la acción y la acción sobre el pensamiento descubre al mundo, lo recrea y lo transforma, efectuando en esto la praxis mediante la cual, siendo hombre, se hace sujeto y modifica su realidad, heredándola y reconstruyéndola, reclamando para sí su dominio exclusivo sobre la historia y la cultura, terrenos de su más plena propiedad con respecto a todos los demás seres vivos (Freire, 1998).

En esto radica una diferencia fundamental entre las capacidades del hombre y las de los animales, la razón por la cual los animales no pueden tener praxis. Como lo explica Marx (2001)

(...) el animal es inmediatamente uno con su actividad vital, no se distingue de ella, es ella. El hombre hace de su actividad vital misma objeto de su voluntad y de su conciencia, tiene actividad vital consciente; no es una determinación con la que el hombre se funda inmediatamente. La actividad vital consciente distingue inmediatamente al hombre de la actividad vital animal. Justamente, y sólo por ello, es él un ser genérico (p.37).

El hombre es sujeto porque entiende su actividad objetivamente, porque es consciente de su conciencia y la ejerce con su voluntad. El conocer define al hombre. De este modo, una visión crítica del conocimiento implica que el hombre comprenda su posición dentro de su contexto, su injerencia, su integración, la representación objetiva de la realidad; el despertar de su conciencia.

Por esta razón Freire (1998) habla de una humanización como un proceso de hacerse sujeto de la realidad y de la deshumanización como un proceso de hacerse objeto de ella: en el primer caso el hombre está integrado con su realidad, la cual conoce y sobre la cual interviene activa y conscientemente; en el segundo caso, el hombre, perdiendo la capacidad de conocer para interferir en su entorno vital, se hace menos humano y es atrapado por el juego de los cambios en la dinámica de su contexto histórico, desconectándose de su propio mundo y por ende, desconectándose también un

poco de sí mismo en tanto que se hace ignorante de su temporalidad y del espacio que ocupa, optando por el acomodamiento o ajuste (adaptación) en el mundo y ya no con el mundo, en lugar de integrarse.

Así, al no establecer relaciones en y con su mundo, se inclina progresivamente a contactarse, y de esta manera, dado que la facultad de relacionarse es asumida como rasgo ontológico del hombre, la supresión de ésta implica su alienación, y perdiendo una de sus facultades fundamentales, se hace ajeno de sí mismo. El hombre deshumanizado es un hombre alienado.

3.1.2 Conciencia transitiva y consciencia intransitiva

La transitividad en el discurso de la obra *Educación como práctica de la libertad* consiste fundamentalmente en un período socio–histórico de crisis en cuyo contexto una sociedad hace la transición de sociedad cerrada a sociedad abierta, entendiendo por sociedad abierta a una sociedad característicamente democrática. La consciencia transitiva será entonces, la consciencia del hombre de la sociedad que está efectuando este tránsito, de modo tal que el hombre con esta consciencia será un sujeto cuyo pensamiento tiende a la apertura democrática, mientras que un hombre con una consciencia intransitiva será aquel cuya consciencia está cerrada hacia el advenimiento de la democracia social (Freire, 1998).

Al hombre de consciencia intransitiva se le escapa la comprensión de los problemas que se ubican más allá de su esfera biológica y su captación de las cosas se vuelve más refleja que crítica; se le dificulta su entendimiento y se hace impermeable a desafíos que trasciendan su órbita sensorial. Por eso tiende a producir explicaciones de precaria calidad razonable, se hace mágico por no captar las relaciones de auténtica causalidad en el origen de los fenómenos en la realidad, y tiende así a la superstición, puesto que no reconoce que pueda haber elementos que superen la capacidad de sus sentidos de proporcionarle información sobre el mundo. En tanto que su facultad de conocer le es ontológica, su merma implica una deshumanización, una alienación (Freire, 1998).

Como contraparte de esto, la consciencia transitiva es la consciencia del hombre que estando integrado con su mundo es permeable a la realidad y capaz de sostener un diálogo con él, porque lo conoce, con sus desafíos y problemas, haciéndose entonces histórico, y alejándose así del plano vegetativo. El hombre que desarrolla la consciencia

transitiva se redefine como humano en la medida en que produce conocimiento sobre su mundo, por lo que la transitividad es presentada como un rasgo de evolución de la consciencia humana (Freire, 1998).

En el sentido de esta evolución, Freire expone que hay dos formas de transitividad: en principio la transitividad es ingenua y se caracteriza por la simplicidad en la interpretación de los problemas, por una tendencia a juzgar que los tiempos pasados fueron mejores, por la subestimación de las capacidades del hombre común, por la inclinación al gregarismo, por la impermeabilidad del sujeto frente a la investigación y a nuevos hallazgos que den cuenta de la naturaleza de las cosas, por una tendencia a explicaciones fabulosas y mágicas que no son deducibles de la realidad, por fragilidad en la argumentación sobre los asuntos del contexto y en la sustentación de las opiniones, y por falta de compromiso con la existencia, que conlleva al acomodamiento en lugar de a la integración. Para el autor ésta es la consciencia del hombre casi en masa, en la cual el diálogo se desfigura y distorsiona, a la que Freire (1998), citando a Marcel llama fanatizada.

La fase evolucionada de la consciencia transitiva es la que Freire (1998) presenta como transitividad crítica, a la cual, según él, sólo puede llegarse mediante una educación dialogal y activa orientada a la responsabilidad social y política. El autor enuncia las características de este tipo de transitividad, que se observan básicamente como la versión superada de las dadas para la consciencia transitiva ingenua. Sin embargo, a la luz del texto de *La Educación como práctica de la libertad*, el significado de algunas de estas características merece una explicación.

La consciencia transitiva, según Freire (1998), se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas, por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales, por tratar de comprobar los “descubrimientos” y estar dispuesto siempre a las revisiones, por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión esforzarse por evitar deformaciones, por negar la transferencia de la responsabilidad, por la negación de posiciones quietistas, por la seguridad de la argumentación, por la práctica del diálogo y no de la polémica, por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no-negación de lo viejo, sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto a su validez, por inclinarse siempre a la censura.

A la luz del texto, se entiende que la profundidad en la interpretación de los problemas es la capacidad de comprenderlos en sus complejidades y múltiples dimensiones, y que es lo contrario a entenderlos de modo superficial. Por otra parte, sustituir explicaciones mágicas por principios causales consiste en hacer que el ejercicio de la razón apegada a la realidad logre superar a los elementos no racionales y mágicos aplicados en la explicación de los fenómenos observables en la realidad.

En la frase tratar de comprobar los descubrimientos, Freire (1998) coloca comillas, lo que sugiere que está hablando en una especie de sentido figurado. En este caso, se deduce que el autor, al usar la palabra descubrimiento, se refiere a hallazgos que el sujeto tiene en su encuentro constante con la realidad, al develamiento de elementos en ella que le son novedosos y que le permiten conocerla más y mejor en sus diversos aspectos. Se interpreta que Freire quiere decir con esa frase, que un sujeto con consciencia transitiva crítica explora la realidad y cuestiona los hallazgos y deducciones derivadas de la experiencia humana, tanto la suya como la de sus similares.

Al establecer que una característica de la consciencia transitiva es despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión, habría que considerar que todo juicio sobre la realidad está impregnado del conocimiento de ella que humanamente se adquiere por medio del ejercicio experiencial, y por lo tanto, en todo juicio subyace un prejuicio de alguna forma. Se entiende, sin embargo, que Freire (1998) señala que en el marco de la consciencia transitiva crítica, el prejuicio no debe ser definitivo en el establecimiento del juicio, sino que en lugar de eso debe haber una prevalencia de la razón como vía para el conocimiento de las cosas en su realidad.

En cuanto a la transferencia de la responsabilidad, Freire (1998) parece afirmar que la responsabilidad es única; que cada uno debe hacerse responsable a sí mismo y de sí mismo, asumiendo las consecuencias de sus propias acciones e ideas.

Sobre posiciones quietistas, puede entenderse que Freire (1998) se refiere a estas como posturas estáticas, acomodaticias, de los sujetos que se mantienen inmutables frente a su realidad, como desarraigados de ella, y que el desarrollo de la consciencia transitiva crítica implica rasgos que previenen al sujeto de esta inercia. El quietismo pareciera apuntar más a una forma manifiesta actitudinalmente en el hombre de establecimiento de contactos (el típico de la esfera animal), en vez de a la forma

relacional con que tiene la facultad de vincularse en y con el mundo, que es naturalmente activa y no pasiva.

Sobre la seguridad de la argumentación como rasgo de una consciencia transitiva crítica, se interpreta que Freire (1998) quiere decir que es característico de ésta que el sujeto sea más sólido en el sostén de sus convicciones frente a quienes traten de confundirle ideológicamente, o quienes se valen de sus posiciones sociales y de estatus de poder para imponerse frente a los más débiles; convicciones fundamentadas en un conocimiento verdadero de la realidad que surja del arraigo con el mundo, el cual deviene de una consciencia humana despierta. Sin embargo, cabe decir que no necesariamente un sujeto que argumenta con seguridad tiene una argumentación sólida; podría acaso ser víctima de una gran soberbia, de una impermeabilidad en el pensamiento, lo que él denuncia como contrario a la transitividad. Perfectamente es posible que alguien sostenga duramente un argumento equivocado teniendo la seguridad de estar en lo cierto sin percatarse de su error. Pero Freire parece no tomar esto en cuenta.

Queda bastante claro lo que quiere decir Freire (1998) sobre el hecho de que la consciencia transitiva crítica implica la práctica del diálogo en lugar de la polémica. Sobre la receptividad de lo nuevo, el autor parece acusar como retrógrada la postura de negarse a toda nueva manera de comprender y hacer cuando la consciencia se ha forjado con base en ideas del pasado; la obcecación ignorante del desconocimiento frente a lo novedoso que conlleva a su negación, contra lo cual propone la integración de las ideas y prácticas de momentos anteriores en el tiempo con las que emergen de lo actual. Empero receptividad de lo nuevo pudiera ser casi cualquier cosa, pues la idea de lo nuevo pudiera llegar a ser laxamente abarcadora.

Mas, surge un problema al tratar de interpretar la última frase expuesta por Freire en el párrafo examinado, donde afirma que la consciencia transitiva crítica se caracteriza por inclinarse siempre a la censura.

Mirando el mismo texto escrito por Freire (1967) en su idioma original, la frase dice: “Por se inclinar sempre a argüições” (p.60). Acá podría asumirse que la última palabra podría haber sido más convenientemente traducida al español, haciéndola significar en el texto dado, motivos, o quizás, reproches. La traducción literal del portugués al español: argüir = censurar, es totalmente impertinente en este caso.

Concediendo que aquí la palabra portuguesa *argüições* quiera decir reproches o motivos, podría entenderse que Freire (1998) arguya que un rasgo propio de la consciencia transitiva crítica sea darse siempre a atender a las razones o a los motivos que justifican las creencias, o quizás, a cuestionar las propias creencias que se tienen, o las aprehensiones sobre la realidad a las que la experiencia pudiera dar lugar, pero esto es estrictamente un supuesto.

¿Qué, pues, si se concediese que esa palabra quiera decir aquí polémica, protesta o conflicto? ¿Cómo queda allí la afirmación previa de que el hombre de la transitividad crítica practica el diálogo y no la polémica? ¿Querría esto decir que el hombre de la consciencia transitiva crítica está siempre listo para la protesta, y que esto es bueno al contemplarse como acción de resistencia contra alguna forma de opresión? Pudiera también pensarse de ese modo, pero lamentablemente, esto no lo explica Freire.

En todo caso, el autor sí acentúa la necesidad de cultivación y el ejercicio de la razón como vía para el pleno ejercicio de la consciencia en contraposición a las reacciones emocionales en el esfuerzo perpetuo y natural del hombre por aprehender la realidad, en aras de su integración con ella. En este sentido, considera que el conocimiento sobre las cosas se va dando de manera progresiva, especialmente el conocimiento crítico, como parte de un proceso de apropiación de la realidad que el hombre hace, y establece que la facultad de conocer es inherente a la naturaleza humana, como ya se ha mostrado. Sin embargo, esta propiedad humana de conocer, parece a la vez ser susceptible de menguar, caso en el cual se reduce la posibilidad que el hombre tiene de relacionarse, volviéndolo más adaptativo y atrofiando su tendencia natural a la integración (Freire, 1998).

El conocimiento se produce por causa de la interacción del hombre con su entorno, y dado que en su contexto el hombre interactúa con sus similares, la noción de mundo en él es en gran medida un constructo social; y mientras mayor es el desarrollo de conocimiento crítico, más y mejor se es un ser humano, amén de que es justamente en la facultad de conocer donde radican las diferencias entre animales y humanos, dado que sólo los humanos lo producen y mediante él logran aprehender al mundo y hacerse sujetos con él y en él, como se ha venido explicando (Freire, 1998).

En las propias palabras de Freire (1998)

Es propio de la consciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio de la ingenua es su superposición a la realidad. Podríamos agregar finalmente, (...) que para la consciencia fanática, cuya patología de la ingenuidad lleva a lo irracional, lo adecuado es el acomodamiento, el ajuste, la adaptación (p.102).

3.1.3 Conocimiento e integración democrática

Ya que el conocimiento del hombre tiene una función integradora, puesto que el hombre no ha de vivir solo, sino en sociedad, el conocimiento crítico debe permitirle vincularse con sus congéneres en el marco de una sociedad favorablemente democrática.

La integración en Freire no se refiere entonces a la integración del hombre con su mundo entendido como contexto natural, ni al desarrollo y constitución de una cosmovisión del hombre sobre su planeta, sino que con esta idea de mundo trasciende el ámbito de lo natural y se refiere a éste, fundamentalmente, como espacio social eminentemente humano.

En este sentido, dice Freire (1998)

Estamos convencidos, con Mannheim de que en la medida en que los procesos de democratización se hacen generales, se hace también cada vez más difícil dejar que las masas permanezcan en su estado de ignorancia. Refiriéndose a este estado de ignorancia, Mannheim no se limita al analfabetismo sino que incluye la no participación y la no injerencia de ellas, que debe sustituirse por la participación crítica, que es una forma de sabiduría. Sólo le sería posible transformarse en pueblo, capaz de optar y decidir por medio de la participación crítica (p.98).

De acuerdo a Freire (1998) “(...) el acomodamiento exige una dosis mínima de crítica. La integración, por el contrario, exige un máximo de razón y conciencia. Es el comportamiento característico de los regímenes flexiblemente democráticos” (p.69)

El ejercicio de la democracia verdadera requiere que el sujeto haya desarrollado la consciencia transitiva crítica, que esté inserto en su realidad, que conozca su mundo, y que esté comprometido con su participación en él, porque sólo así es capaz de

convivir con sus similares con rectitud y de transformar la realidad siempre evolutivamente. En efecto, la democracia es el escenario social en cuyo marco se realiza la consciencia transitiva crítica.

Expresa Freire (1998) que

La crítica es la nota fundamental de la mentalidad democrática. Cuanto más crítico es un grupo humano, tanto más democrático y permeable es. Tanto más democrático, cuanto más ligado a las condiciones de su circunstancia. Tanto menos experiencias democráticas exigen de él el conocimiento crítico de su realidad, participando en ella, intimando con ella, cuanto más superpuesto esté a su realidad e inclinado a formas ingenuas de encararla – formas ingenuas de percibirla, formas verbosas de representarla -, cuanto menos crítica haya en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos (p.91).

En esto el autor da visos de una especie de intelectualismo político en este punto, pues sugiere que el conocimiento crítico conduce al hombre a la democratización de su convivencia, mientras que la ignorancia lo margina de los espacios de participación ciudadana. El conocimiento crítico se hace entonces, consecuentemente, una especie de prerequisite funcional o condición necesaria para la democracia.

Así, atendiendo a la función integradora de la concepción de conocimiento que desarrolla Freire (1998), y al sentido social que tiene el conocimiento en el pensamiento del autor, es claro que sólo un sujeto cuyo pensamiento ha alcanzado la consciencia transitiva crítica es capaz de realizar la vida en democracia, de llevar a cabo la democratización fundamental que propugna Freire, debido a que la apertura crítica de su consciencia deriva en virtudes sociales que son fruto de su entendimiento, de su conocimiento de su contexto socio-histórico: este ciudadano participa, critica, ejerce la responsabilidad con ética, juzga con inteligencia, dialoga con el prójimo y está inserto e integrado con su sociedad y su dinámica, contribuyendo con su progreso y avance permanente, impidiendo que se estanque, sino al contrario propiciando su evolución.

En tanto que el proceso de transición social hacia la democracia se va concretando, ésta alcanza el ámbito del conocimiento y posibilita la generación de una

cultura democrática. Citando las ideas de Karl Mannheim, Freire afirma que “(...) en la medida en que los procesos de democratización se hacen generales, se hace también cada vez más difícil dejar que las masas permanezcan en su estado de ignorancia” (p.98), punto en el que Mannheim no se refiere sólo al asunto del analfabetismo (explica Freire), “(...) sino que incluye la no participación y la no injerencia de ellas, que debe sustituirse por la participación crítica, que es una forma de sabiduría” (Mannheim, 1946 c.p. Freire, 1998, p. 98); la única forma por medio de la cual el pueblo se hace pueblo, capaz de optar y decidir.

Así como en el plano individual ocurre que el conocimiento favorece de manera crucial al proceso de humanización del hombre, de modo que éste, en el desarrollo de su ontológica facultad cognoscitiva se redefine a sí mismo y se aliena en la merma de dicha facultad, en lo que subyace la idea de que el ser humano es un estado que hay que alcanzar en vez de una mera naturaleza; en el ámbito de las sociedades humanas sucede algo análogo.

De igual forma, como el estado de ser humano parece alcanzarse progresivamente mediante un esfuerzo de consciencia y acción, independientemente de la humanidad en sus rasgos biológicos, la masa por sí misma no es pueblo, sino que pueblo es un estado que hay que alcanzar por medio de la participación crítica, y ésta sólo se puede realizar dentro de una sociedad con consciencia transitiva crítica, en democracia, marco dentro del cual el vínculo entre conocimiento crítico y ciudadanía se hace indisoluble.

Freire (1998) no plantea un conocimiento libresco, ni escolar, necesariamente; él plantea la idea de conocimiento en la forma de una consciencia abierta, de un sujeto permeable a su sistema, dentro de la cual el ciudadano consciente está comprometido consigo mismo y con su entorno, y mantiene una actitud-acción propicia para la evolución de su sociedad.

Partiendo de que la posición natural del hombre es no de estar en el mundo, sino más allá de eso, con el mundo, como se ha dicho reiterativamente, Freire (1998) reconoce que entre las relaciones que el hombre traba en y con la realidad existe una relación específica de sujeto a objeto de la cual resulta el conocimiento que el hombre expresa por medio del lenguaje, y esta relación es hecha por él, y sólo por él, independientemente de si está o no alfabetizado.

Freire (1998) afirma que basta ser hombre para realizarla, corroborando en esto su visión del conocer como rasgo ontológico del hombre

Basta ser hombre, para ser capaz de captar los datos de la realidad, y para saber¹), aún cuando este saber sea meramente vulgar, por lo que no hay ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta. Sin embargo, el hombre no capta el dato de la realidad, el fenómeno, la situación problemática pura. En la captación del problema del fenómeno capta también sus nexos causales, aprehende la causalidad. La captación será tanto más crítica cuanto más profunda sea la aprehensión de la causalidad auténtica (...). La consciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales (p.101)

Freire (1998) explica que la absolutización de la ignorancia, además de ser la manifestación de una consciencia ingenua de la ignorancia y del saber, es un factor que sirve a la que él llama consciencia dominadora, para la manipulación de los considerados incultos, los absolutamente ignorantes, que siendo incapaces de dirigirse a sí mismos necesitan la orientación, la dirección, la conducción de los que se consideran a sí mismos cultos y superiores.

En este sentido Freire asume que el conocimiento tiene un rol reivindicador. El conocimiento crítico sirve, no solamente para que el sujeto se apropie de su mundo, sino para revelarse contra aquellos que le impiden ejercer su vocación ontológica de integración.

En Freire (1998) no existe la clásica dicotomía entre pensamiento y acción. Cuando en el pensamiento se produce una comprensión crítica de la realidad, necesariamente hay acción crítica. Esto parece indicar que el conocimiento crítico no se reduce a meros actos cognitivos, sino que implica acciones, en lo que hay una clara noción de praxis. La consciencia para Paulo Freire es activa. La praxis transformadora de la sociedad se realiza no solamente pensando sobre la realidad, sino obrando en ella a partir del conocimiento que se ha producido con el pensamiento, idea que trae inevitables evocaciones de la famosa frase de Marx en su tesis número 11 sobre

¹ Tener conocimiento de algo

Feuerbach "Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferentes modos; aquí se trata es de transformarlo" (Marx y Engels, 1988, p. 590).

Una manera que tiene Freire (1998) de decir esto es

Toda comprensión corresponde (...) tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será (p.102).

3.1.4 Conocimiento y cultura

En general Freire defiende el valor de la producción de conocimiento dentro de los sectores más deprimidos social y económicamente, y que este conocimiento es tan valioso como el conocimiento dado en forma de manifestación cultural, y considerado estética e intelectualmente de más alto nivel por las clases altas del sistema social: la pintura de los museos, la poesía de los poetas letrados, la literatura académica, etc.

En el contexto de la puesta en marcha del método de alfabetización desarrollado por Freire la esperanza era que

“(...) el analfabeto se descubriría críticamente como el hacedor del mundo cultural. Descubriría que tanto él como el letrado tienen aptitudes para la creación y la recreación. Descubriría que cultura es el muñeco de barro hecho por los artistas de su pueblo, así como la obra de un gran escultor, de un gran pintor, de un gran místico, o de un pensador. Que cultura es tanto la poesía realizada por poetas letrados como la poesía contenida en un cancionero popular. Que cultura es toda creación humana (Freire, 1998, p.106).

Y así surge un vínculo entre la concepción de conocimiento en Freire (1998) y su concepción de cultura, puesto que esta última surge de la díada conocimiento–acción, cuya praxis constituye el verdadero conocimiento crítico del hombre en su facultad de transformar el mundo, creando en él y recreándolo.

En este sentido, Freire (1998) distingue dos dimensiones de su complejo concepto de mundo, las cuales ya se avizoraban con anterioridad en este texto: hay un mundo de la naturaleza y un mundo de la cultura. El papel activo del hombre en y con su realidad y el sentido de la mediación que tiene la naturaleza en las relaciones y comunicaciones entre los hombres le dan forma al mundo de la cultura.

Para Freire (1998) la cultura es el aporte que el hombre hace al mundo que no pudo hacer. La cultura es el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador. La cultura es la consecuencia del sentido trascendental de las relaciones que el hombre traba en y con el mundo. La cultura es la adquisición sistemática de la experiencia humana, como incorporación crítica y creadora.

La cultura es el resultado de la intervención del hombre en el mundo, mediante la cual el mundo natural se hace mundo humano. La cultura es el resultado de la apropiación e integración del hombre en y con su mundo. Freire (1998) refleja esta idea anecdóticamente en algunos fragmentos del capítulo Educación y concienciación en su obra *La educación como práctica de la libertad*:

Yo tengo la escuela del mundo, dice un analfabeto del Estado Sur del país², y que originó la siguiente pregunta en un ensayo del profesor Jomard de Brito:

¿Habría alguna cosa que proponer al hombre adulto que afirma ‘yo tengo la escuela del mundo?’

Quiero aprender a leer y a escribir para cambiar el mundo” – afirmación de un analfabeto paulista para quien verdaderamente conocer es modificar la realidad conocida (p.110).

“Mañana – dijo una vez un trabajador de la Prefectura de Brasilia, al discutir el concepto de cultura – voy a entrar en mi trabajo con la cabeza en alto.” Descubrió el valor de su persona. Se afirmó en sí mismo. “Sé ahora que soy culto” – afirmó enfáticamente un viejo campesino. Y al preguntarle cómo lo sabía, respondió con el mismo

² Brasil

énfasis: “Porque trabajo y trabajando transformo al mundo” (Freire, 1998, p.107).

Queda aquí expreso el sentido último de todo el trabajo de Freire, llevado a cabo en términos prácticos mediante su laureado método de alfabetización, por cuyo éxito saltó a la fama internacional. Lo que él y sus colaboradores buscaban hacer con su método no era propiamente alfabetizarlos, el fin no era este; ni siquiera era concientizarlos sociológicamente, en último caso. No era una alfabetización social, ni ideológica, sino que era facultarlos para entender su mundo e intervenir en él; hacerlos capaces de comprender la realidad para alterarla, transformarla, apropiándose así de ella, y así, de crear y realizar cultura; cultura de la cual habrían de considerarse protagonistas. Era coadyuvar a hacerlos capaces de realizar su praxis. En este sentido

La alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer. Es el dominio de estas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente. Es una incorporación. Implica no una memorización visual y mecánica de cláusulas, de palabras, de sílabas, incongruentes con un universo existencial – cosas muertas o semimuertas -, sino en una actitud de creación y recreación. Implica una autoafirmación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre frente a su contexto (Freire, 1998, p.109).

De esta manera, la alfabetización no se agota en el logro del desarrollo de la lecto-escritura. No tiene nada que ver con una concepción mecánica de conocimiento que se adquiere. En lugar de esto, se trata de educir del hombre, de su propia naturaleza, su facultad ontológica de leer al mundo, y al hacerlo, de hacerse siempre más y mejor humano, transformando su mundo evolutivamente.

3.1.5 Rasgos de racionalismo en el pensamiento de Freire

Un rasgo notable en el pensamiento de Paulo Freire es que parece bastante influido por un racionalismo filosófico; por ejemplo, si para el hombre el mundo es una realidad objetiva, esto deja en evidencia que el hombre puede percibir que el mundo

efectivamente existe; y si además, el mundo, en tanto que realidad objetiva es independiente del hombre, puede entenderse perfectamente que el hombre también existe objetivamente, y sabe que existe al saberse independiente del mundo como ente en sí mismo, lo que equivale a decir que también tiene conciencia de su existencia y de su conciencia, que vista así, es claramente heteroreferente, como pasaba el caso del solipsismo cartesiano, experimentado en el examen que Descartes (1982) hizo de la naturaleza de la realidad auscultando en ella el concepto de extensión mediante la cera, en la segunda de sus meditaciones metafísicas.

En el pensamiento de Freire se asienta la idea de que el conocimiento crítico es reflexivo, es decir, que se produce por la vía del ejercicio de la reflexión razonable, por lo que en la vía para el verdadero conocer esto está por encima de las respuestas emocionales que el hombre experimenta en su ejercicio vital y en el marco de sus circunstancias propias. También ha expresado como rasgo de la consciencia transitiva ingenua el dar explicaciones de tipo mágico sobre los acontecimientos en la realidad, y manifiesta siempre su convicción por el ejercicio de la razón apegada a la realidad como vía correcta en la búsqueda y construcción del verdadero conocimiento, y hacer un examen de la propia razón como condición previa a construir conocimiento sobre la realidad. Todas estas cosas dan un corte de tipo racionalista a su pensamiento.

José Ferrater Mora en su ya clásico Diccionario de Filosofía explica que:

El vocablo 'racionalismo' puede entenderse de tres modos.

(1) Como designación de la teoría según la cual la razón, equiparada con el pensar o la facultad pensante es superior a la emoción y a la voluntad; tenemos entonces un racionalismo psicológico. (2) Como nombre de la doctrina para la cual el único órgano adecuado o completo de conocimiento es la razón, de modo que todo conocimiento (verdadero) tiene origen racional; se habla en tal caso de racionalismo gnoseológico o epistemológico. (3) Como expresión de la teoría que afirma la realidad es, en último término, de carácter racional; nos las habernos³ así con el racionalismo metafísico. El racionalismo psicológico suele oponerse al

³ Error de la edición consultada

emocionalismo y al voluntarismo y a veces se identifica con el intelectualismo. El racionalismo gnoseológico se opone o contrapone al empirismo o, en ocasiones, al intuicionismo. El racionalismo metafísico se opone en ocasiones al realismo (entendido como "realismo empírico") y a veces —con más frecuencia— al irracionalismo (Ferrater, 1965, p.517).

Atendiendo a esto, según estos tres modos de racionalismo expuestos se puede asumir que Freire tiene rasgos de la corriente racionalista que flotan en su noción expresa de conocimiento.

Cuando Freire se remite a Zevedei Barbú, en el texto *de Educación como práctica de la libertad*, afirmando que “(...) cuando más dinámica es una época para gestar sus propios temas tendrá el hombre que utilizar como señala Barbu ‘cada vez más funciones intelectuales y cada vez menos funciones puramente instintivas y emocionales’” (Barbu, 1962, c.p. Freire, 1998, p.34). Pareciera orientarse directamente hacia un racionalismo psicológico, en tanto que las funciones emocionales quedan relegadas ante el uso de facultades intelectuales, más aun teniendo en cuenta la acotación de Ferrater (1965), de que el racionalismo psicológico suele oponerse al emocionalismo y a veces se identifica con el intelectualismo, como se ha visto.

Y más allá de esto, es el propio Freire (1998) quien se asume racionalista de algún modo, y explica, justamente, cuál es ese modo en que él entiende el término racionalismo

Al usar la expresión racionalidad o racionalismo, hacemos nuestras las palabras de Popper: Lo que llamo verdadero racionalismo es el racionalismo de Sócrates. Es la conciencia de las propias limitaciones, la modestia intelectual de los que saben cuántas veces yerran y cuánto dependen de otros aún para obtener ese conocimiento (Popper, 1959, c.p. Freire, 1998, p.85)

El racionalismo clásico de albores de la edad moderna consideraba que el ejercicio racional y la intelección mental eran las vías legítimas para acceder a la verdad trascendental de las cosas en detrimento de la experiencia sensorial; en lo que se

fundamenta el racionalismo metafísico, tradición de pensamiento heredada de Descartes. Esta corriente parece influenciar el pensamiento de Freire, aunque no por eso el autor ha de ser un sensualista, ni un racionalista radical.

La diferencia entre un racionalismo radical y el pensamiento freireano, está en que Freire no orienta sus intereses hacia la explicación de las posibilidades de conocimiento de la realidad como fenómeno sensible, ni basado en un concepto de experiencia ni tampoco desde una perspectiva metafísica, de ninguna manera, como pasa en los casos tanto del racionalismo como del empirismo, corrientes en las que hay intereses dirigidos hacia el conocimiento de la naturaleza de la realidad en sí misma y hacia el develamiento de cómo puede el hombre conocerla realidad; sino que concibe la realidad más bien como el resultado de una praxis, un objeto que surge como producto del conocimiento, reconocimiento y actividad del hombre en el mundo y su recreación subsecuente de este.

El ejercicio de la conciencia como fuente del desarrollo del conocimiento es el camino que Freire ha demarcado explícitamente para conocer el mundo, establecer relaciones con él y en él y conducirse siempre hacia un conocimiento mayor y progresivamente verdadero de la realidad. Conocimiento es entonces legítimamente traducible como consciencia, y ejercicio de ésta.

3.2. Concepto de sujeto en el pensamiento de Freire

3.2.1 Hombre, sujeto y ser humano. La esencia del Hombre.

En el pensamiento de Paulo Freire el sujeto juega un papel esencial. Si bien el concepto que ejerce una fuerza gravitatoria superior a los demás es el de sociedad, hacia el cual todos parecen ser conducidos por el autor, la sociedad se constituye en la deontología, el fin del pensamiento de Freire (1998), y el sujeto se constituye en la esencia de este.

Sin embargo, en el texto de *La educación como práctica de la libertad*, Freire se refiere al hombre, al sujeto y al ser humano, y en los tres casos señala al mismo objeto, en lo que se da por supuesto que lo hace de maneras diferentes. Hay entonces acaso una diferencia entre el significado de sujeto, de hombre, y de ser humano en el pensamiento de Freire, a la luz de cómo este asunto aparece en el texto de la obra mencionada, si bien es obviamente claro que en todos estos casos se refiere al homo sapiens.

Se entiende que cuando señala el objeto en cuestión de forma genérica se refiere a éste llamándolo hombre. Sin embargo, al hacerlo Freire (1998) pareciera estar tomando en cuenta los rasgos propios de una especie biológicamente distinta de las otras, contemplándolo de manera general, y asociando al término hombre absolutamente todos los asuntos que le son inherentes. Es el hombre como criatura natural, el *homo sapiens* en relación con todo lo que puede tener que ver con él, en cualquier momento. Empero, Freire no emplea igual los términos de sujeto y ser humano.

En el caso del término ser humano, puesto que según Freire (1998) el hombre puede humanizarse o deshumanizarse, se deduce que la condición de ser humano no se agota en la de ser hombre. Al asumir la existencia de un proceso de humanización, el autor está sugiriendo que el ser humano es una especie de estado del hombre que se alcanza mediante alguna evolución, que no es congénito en sí mismo, ni es natural, sino que hay que dar por él un esfuerzo consciente.

Parece como sí al referirse al ser humano, Freire (1998) estuviera señalando una dimensión espiritual del hombre, un aspecto de su ontología que requiere ser cultivado especialmente para hacerse acto, como si se tratara de una suerte de condición trascendental del hombre, pero que no puede ser su esencia, puesto que esta condición humana como la plantea el autor es susceptible de mermar cuando el hombre carece de pensamiento crítico y se aliena, o en caso contrario, puede desarrollarse si el hombre despliega su conciencia crítica; y las esencias o sustancias, filosóficamente, son inmutables y simples, es decir, que no cambian, y son indivisibles y puras.

De esta manera, la configuración antropológica del *homo sapiens* que puede avizorarse en el pensamiento de Freire (1998) es compleja, y su idea de ser humano, aunque no puede entenderse en particular como la esencia del hombre, sí como una condición ontológicamente exclusiva del él, puesto que no concede a los animales la facultad de razón, ni la crítica, ni en acto ni en potencia.

En esto radica la fundamental diferencia que Freire (1998) señala entre el hombre y los animales. Para Freire, sólo el hombre tiene el rasgo ontológico de establecer relaciones en el mundo y con el mundo, mientras que los animales no pueden más que contactarse con éste mediante la aproximación sensorial. Insistirá en que “(...) la captación de los datos objetivos de la realidad del hombre, como de los lazos que unen un dato con otro es naturalmente crítica, y por lo tanto no es meramente refleja, sino que es reflexiva” (p.29).

De esta capacidad crítica del hombre surge la integración en su contexto, y no su “(...) adaptación, acomodamiento o ajuste, comportamiento propio de la esfera de los contactos, síntoma de su deshumanización” (Freire, 1998, p. 31).

Entonces, si a partir de lo visto se asume que por causa de la carencia de crítica en el hombre este puede deshumanizarse, y se asume también que la humanidad es la esencia del hombre, entonces ocurriría una mutación en esta esencia, lo cual no puede ser, de modo que quizás el ser humano es una potencia del hombre y sólo del hombre, mas no un acto en sí mismo, ni su esencia, porque para Freire (1998) los hombres son susceptibles de deshumanizarse.

Así, el ser humano pareciera ser una manera de ser del hombre, la cual sólo éste puede llegar a alcanzar, pero que no todo hombre necesariamente logra desarrollar, o que no todo hombre alcanza a plenitud, porque para ello requiere un esfuerzo directamente ligado a la apertura de la conciencia a partir del desarrollo de facultad crítica.

Con respecto a la noción de sujeto, es la referencia más clara que Freire (1998) hace para señalar al *homo sapiens*, aunque no la utiliza con más frecuencia que como hace con la noción de hombre. Esto tiene consistencia dada la consideración previa de que el autor use el término hombre para designar al *homo sapiens* genéricamente. Sin embargo, la noción de sujeto es aquella sobre la cual Freire, desde sus visiones, le atribuye más notoriamente atributos morales al *homo sapiens*, resaltando la importancia del ejercicio de su conciencia, su autoresponsabilidad, su autoapropiación y su integración y comportamiento en y frente a su contexto, lo que incluye las dimensiones políticas y sociales del fenómeno hombre, de una manera particular.

El rasgo primordial del sujeto radica entonces en su consciencia cognoscente. Esta categoría (sujeto) recibe su nombre a partir del hecho de que en el pensamiento de Freire tiene mayor peso la idea de un ente racionalmente cognoscente, capaz de ejercer su libertad y su responsabilidad vital, que no se agota en su condición biológica y que tiene la facultad de decidir por sí mismo su propio destino. Esto es el sujeto. Si Freire (1998) solamente se refiriera al hombre, entonces no habría énfasis alguno en estas características que él le atribuye de manera especial al sujeto, porque todos los *homo sapiens* son hombres, sin mayor condición para ello que la de la pertenencia a la especie. Sujeto es, entonces, una dimensión del hombre que trasciende del propio hecho de ser hombre y que como pasa en el caso de su humanidad, no se agota en ello.

Por eso se asume que para Freire (1998) no todos los hombres son seres humanos, ni todos los hombres son sujetos del mismo modo en que son hombres, porque, en el caso de la condición de ser humano, esta no se agota en la naturaleza, sino que se trata de un estado que hay que alcanzar desde el ser hombre, y en el caso de la condición de sujeto, se requiere necesariamente el desarrollo de una conciencia crítica para serlo, hasta el punto de que Freire denota que el sujeto deshumanizado, alienado, deja de ser sujeto y se hace un objeto, porque en la pérdida de su consciencia y de su praxis se vuelve próximo a lo inanimado, y se limita al ámbito de acción simplemente sensorial, característico de los animales.

De esta manera Freire le otorga un papel preponderante a la razón humana como rasgo primordial que permite al hombre conducirse y ejercer su libertad, tanto así, que conforme con el desarrollo de su facultad cognoscente, el hombre se define como ser humano y cómo sujeto a la luz de *La educación como práctica de la libertad*.

Empero, si la condición de ser humano y la de sujeto no se consuman en la esfera biológica, sino que son formas de ser hombre que hay que llegar a alcanzar, y no constituyen su esencia, como se ha visto, habría entonces que preguntarle a Freire si acaso el hombre tiene alguna esencia, y si la ha de tener, cuál sería.

Si la respuesta a esto fuera afirmativa, no habría opción distinta a asumir que la esencia del hombre es su propia facultad crítica, su razón, su facultad ontológica de conocer. En este caso, el hombre es un ser llamado a conocer y mediante el desarrollo de esta facultad crítica llegaría a devenir en ser humano y en sujeto.

El propio Freire (1998) dijo que “(...) el hombre tiene una vocación natural de ser sujeto” (p.26), que la capacidad de integración del hombre en su contexto es una vocación, y que se perfecciona en la medida en que su consciencia se torna crítica, sin la que sería un ser acomodado, ajustado, y la historia y la cultura no tendrían sentido y que el hombre tiene una vocación natural de ser persona, de ser sujeto y no objeto.

Esto trae remembranzas de cuentos de personajes legendarios mitológicos que crecieron al margen de la humanidad, como si la condición humana y la preminencia de la racionalidad fueran naturalmente ínsitas al hombre.

Está, por ejemplo, la historia de Rómulo y Remo, los hijos de Silvia, hija del destronado rey de Alba Longa, Numitor, quienes engendrados por Marte, dios romano de la guerra, que violó a Silvia, crecieron siendo amamantados por una loba llamada

Luperca, para posteriormente descubrir su origen y restituir el reinado de Numitor derogando al usurpador rey Amulio, hermano menor de Numitor, quien los recompensó otorgándoles los territorios de lo que luego llegó a ser Roma, nombre que se supone le dio Rómulo a la ciudad, tras asesinar a Remo, en honor de sí mismo.

También está el caso más famoso aún de Tarzán, cuyos padres murieron estando perdidos con él en una jungla africana, quedando a expensas de gorilas por los que fue criado. Según el relato, Tarzán desarrolló extraordinarias capacidades físicas, y su condición humana le permitió el despliegue de una inteligencia y habilidad mental superior a la que tenían los animales de la selva, por lo que ejercía dominio sobre ellos.

¿Pero esto acaso puede ser así al margen de los mitos? ¿La razón es tan humana que puede surgir en el hombre así de espontáneamente?

La respuesta es no. El hombre necesariamente debe crecer con sus similares humanos para llegar a ser un ser humano, de hecho, la adquisición del lenguaje en los seres humanos en gran medida se realiza por medio de la interacción con los demás miembros de una comunidad lingüística. Pero más allá de esto, si bien es cierto que el hombre no desarrolla el entendimiento de manera espontánea, el escritor de estas líneas coincide con Freire (1998) en que sólo el hombre puede conocer, y por lo tanto, sólo él hombre puede ejercer la crítica y la praxis. La facultad de conocer pertenece al hombre y solamente al hombre, pero aun así, esta asunción no autoriza a considerar que la facultad de conocimiento se constituye en sí misma como la esencia del hombre, aunque lo parece.

Lamentablemente no es posible involucrar a Freire en esta disertación. Sin embargo, él nunca se concentró en este asunto en ningún momento, al menos, en *La educación como práctica de la libertad*. Pero, si la respuesta a la pregunta sobre si el hombre tiene una esencia fuera negativa, negando que la facultad de la razón fuera la esencia del hombre, y asumiendo que no tiene esencia alguna, entonces el pensamiento de Freire se inclinaría bastante al existencialismo.

El existencialismo privilegia ampliamente el uso de la razón del hombre, su facultad de decidir, de darse un destino a sí mismo, su autoresponsabilidad, libertad y autonomía, y Freire (1998) exalta estas potencialidades del hombre consistentemente. Esta valoración de la razón como rasgo especial del hombre, que podría llamarse intelectualismo antropológico, rasgo conceptual propio del existencialismo, deja ver que

Freire fue influenciado por esta corriente del pensamiento filosófico por medio de figuras como Jean Paul Sartre y Gabriel Marcel, ambos representantes de ésta.

3.2.2 *El existencialismo en el pensamiento de Freire*

Sartre, icónico del existencialismo, dictó una conferencia en el año de 1956, llamada *El existencialismo es un humanismo*, que se considera por muchos, el discurso oficial expreso de esta corriente del pensamiento filosófico, el manifiesto del existencialismo.

Allí Sartre (2006) propugna que en el hombre la existencia precede a la esencia. Esto quiere decir que el hombre no tiene una esencia a priori que le conduce a ninguna cosa, que el hombre no está predestinado a nada; que no es algo antes de existir que se concreta en una existencia a posteriori, sino que primero existe, y luego se da la esencia a sí mismo. Decide su esencia. Elige su esencia. El hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo y después se define.

Y por tanto, si verdaderamente la existencia precede a la esencia, entonces el hombre es responsable de lo que es, y el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en posesión de lo que es, y hacer recaer sobre él la responsabilidad total de su existencia (Sartre, 2006).

El hombre, según Sartre (2006), comienza por ser algo que se lanza y se proyecta al porvenir conscientemente; es un proyecto que se vive subjetivamente, y nada existe antes de este proyecto. Subjetivismo que por una parte, quiere decir elección del sujeto individual por sí mismo.

Cuando se dice que el hombre se elige, sigue Sartre (2006), se entiende que cada uno se elige, pero también que al elegirse elige a todos los hombres. En efecto, no hay ningún acto que al crear al hombre deseable de cada uno, no cree al mismo tiempo una imagen del hombre como se considera que debe ser universalmente. Elegir ser esto o aquello es afirmar al mismo tiempo el valor de lo que se elige, porque nunca se elige el mal; sino siempre el bien, y nada puede ser bueno para uno sin serlo para todos.

Por otra parte, el existencialista suele declarar que el hombre es angustia. No se trata aquí de una angustia que conduciría al quietismo, a la inacción, se trata de una angustia simple, que conocen todos los que han tenido responsabilidades. Esto no les impide actuar: al contrario, dice Sartre (2006), es la condición misma de su acción;

porque esto supone que enfrentan múltiples posibilidades, y cuando eligen una, se dan cuenta de que sólo tiene valor, porque ha sido elegida.

Según Sartre (2006) el quietismo es la actitud de la gente que dice que no puede hacer lo que los demás, así el existencialismo es opuesto al quietismo porque asume que sólo hay realidad en la acción; y que el hombre no es nada más que su proyecto, no existe más que en la medida en que se realiza.

El hombre se compromete en la vida, crea un ideal y sin ningún apoyo se ve en la necesidad de a cada instante inventarse a sí mismo (Sartre, 2006).

El ser humano se capta a sí mismo frente a sus similares, de modo que por medio del cogito descubre también a todos los otros como condición de su existencia

La trascendencia, como constitutiva del hombre – no en el sentido de que Dios es trascendente, sino en el sentido de rebasamiento -, y de la subjetividad, en el sentido de que el hombre no está encerrado en sí mismo sino presente siempre en un universo humano, es lo que se denomina humanismo existencialista. Humanismo porque es el hombre quien decide siempre sobre sí mismo, y porque siempre en el desamparo de toda preminencia a él, no volviendo hacia sí mismo, sino siempre buscando hacia afuera de sí es como el hombre se realizará precisamente en cuanto a humano (Sartre, 2006).

No son pocas las aserciones expuestas de Sartre (2006) que coinciden con las que denotan el pensamiento de Freire. Si bien no puede establecerse que Freire hubiera concedido expresamente que en el ser humano la existencia precede a la esencia, sin duda alguna coincide con Sartre en que el hombre es responsable de lo que es y debe estar en posesión total de sí mismo. En él debe recaer la responsabilidad total de su existencia.

Cuando señala la inconveniencia del asistencialismo en *La educación como práctica de la libertad*, Freire dice que éste roba al hombre condiciones para el logro de una de las necesidades fundamentales de su alma: la responsabilidad, siguiendo a Simone Weil (Weil, s.f. c.p. Freire, 1998).

En el inicio del capítulo primero de *La educación como práctica de la libertad*, de algún modo parece asentir, de manera compatible con Sartre, que el hombre se encuentra y surge en el mundo y luego se define. Dice Freire que hay

(...) una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que responde a la amplia variedad de sus desafíos, en que no se agota en un solo tipo ya establecido de respuesta. Su pluralidad no se da frente a los diferentes desafíos que parten de su contexto, sino frente a un mismo desafío. En el juego constante de sus respuestas, se altera en el propio acto de responsabilidades. Se organiza. Elige la mejor respuesta. Se prueba. Actúa. Hace todo eso con la certeza de quien usa una herramienta, con la conciencia de quien está delante de algo que lo desafía (Freire, 1998, p.28).

Asimismo, resalta la importancia que tiene para el hombre el ejercicio de su conciencia transitiva crítica, dentro de cuyos rasgos destaca la negación de la transferencia de la responsabilidad e igualmente, la negación de posiciones quietistas. Para Freire (1998), la responsabilidad de sí mismo es una cualidad indispensable para la consolidación de su definición de sujeto, y alineado con Sartre (2006), destaca que la inquietud es un rasgo natural del hombre en su vocación natural por conocer, y por tanto, se opone al quietismo, a la pasividad, al mutismo, al descompromiso del hombre en la vida.

El modelo de hombre de Sartre (2006), el sujeto contemplado por el existencialismo, es similar al sujeto de la transitividad crítica de Freire (1998), quien destaca que

(...) esta posición transitivamente crítica implica un regreso a la verdadera matriz de la democracia, y que por eso esta transitividad crítica es característica de los auténticos regímenes democráticos y corresponde a formas de vida altamente permeables, interrogadoras, inquietas y dialogales, en oposición a las formas de vida mudas, quietas y discursivas (Freire, 1998, p.55).

Por otra parte, esta angustia que refiere Sartre (2006), es hermanable con la idea de inquietud que permanece en Freire (1998). Es la inquietud, la vocación natural del hombre que realiza y transforma su mundo. El hombre que en relación concomitante con su contexto realiza su praxis vital y se define a sí mismo. Es una praxis que transforma la realidad y que a la vez, en ello, realiza el proyecto del hombre de ser sí

mismo una y otra vez, decidiéndose, optando, y eligiendo, como actividad inmediata que deriva de su libertad ontológica.

Las aserciones expuestas por Sartre (2006), conducen a la noción de que la consciencia sobre sí mismo del hombre es heteroreferente, como hará Freire (1998) al hablar de las relaciones del hombre con el mundo, desde las primeras líneas de su obra y más allá de esto, se sienta así el marco a partir del cual el diálogo es tan fundamental en el pensamiento de Paulo Freire, que dice, siguiendo a Jaspers, que el diálogo es el camino indispensable, no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás lleguen a ser ellos mismos (Jaspers, 1958 c.p. Freire, 1998).

Así que, a la luz de lo expuesto, no es impertinente considerar un paralelismo entre algunos fundamentos del existencialismo y el pensamiento de Freire, al menos desde el texto emblema de la filosofía existencialista, en voz de Jean Paul Sartre (2006), pensador que se sabe que Freire tomó en cuenta en sus lecturas para el desarrollo de su obra en general, y que influyó en sus convicciones.

Igualmente, Gabriel Marcel influyó en Freire, y de hecho, cita en diversas ocasiones a este pensador francés en *La educación como práctica de la libertad*.

Tras la revisión de las obras *El hombre problemático* (1956), *Los hombres contra lo humano* (1955) y *El misterio del ser* (1953), de Gabriel Marcel, puede decirse que la base de su pensamiento es su arraigada convicción de la trascendencia divina y su firme fe en Dios. Su discurso no es sistemático, sino narrativo y anecdótico, estilo de escritura que también muestra Paulo Freire (1998). Los asuntos centrales que ocupan a Marcel en las obras mencionadas son el vivir y el pensar, por medio de preguntas como ¿quién soy?, ¿qué sentido tiene mi vida?, las cuales representan un eje axial en sus disertaciones, como inherentes al ser humano (existente), resaltando en él la exigencia de trascendencia que Dios ha hecho (Marcel, 1956).

Marcel es un autor que tiende al desarrollo de visiones fenomenológicas, en las cuales el objeto central es la experiencia humana como vida, no pocas veces desglosada en fenómenos que ocurren en la cotidianidad del sentir humano, en su interacción con la otredad, y en su propia interioridad, por lo que la fe, el amor, la esperanza, no han de ser

asuntos ajenos a sus consideraciones, a partir de las cuales se constituye una especie de antropología de la esperanza.

Este escritor Francés, como Freire, se deja influenciar por Sartre como figura artífice del existencialismo, refiriéndose a él directamente en sus obras y desarrollando algunas de sus ideas sobre la filosofía existencialista. Así como también introduce en sus textos alusiones a otros autores como lo son Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Goethe y Gide, a quienes se sabe que leyó dedicadamente.

Empero, lo que parece sobresalir como una influencia de Marcel sobre el pensamiento de Freire radica en el desarrollo que este último le dio a la idea de trascendencia en el ser humano, a la cual Marcel brindó fundamental atención, si bien también Sartre llegó a tenerla entre sus consideraciones. Sin embargo, Sartre consideraba al hombre como trascendente en si mismo en tanto que capaz de traspasar su individualidad y universalizarse, mientras que Marcel nunca desligó su idea de trascendencia del hombre de su fe en Dios como dador de tal facultad, y por medio de quien la misma ha de consumarse. Esta influencia se evidencia en Freire, por su uso constante del concepto de transitividad

3.2.3 *La trascendencia del hombre en el pensamiento de Freire*

La principal acepción del término trascendencia corresponde a la de carácter espacial, que consiste fundamentalmente en la acción o efecto de traspasar o estar más allá de un límite dado. Este significado no es, sin embargo, el más común en la literatura filosófica, sino que corresponde más bien a una usanza común.

Ferrater (1965) explica que la trascendencia como concepto eminentemente filosófico pareciera empezar con Aristóteles, con el acuñamiento de sus conceptos de acto y actualidad. Para el Estagirita,

(...) las acciones de tipo práctico son actos de carácter transeúntes (*actiotransiens*), que salen del sujeto, y en cambio, los actos de carácter inmanente (*Actiomanens*) se tratan de acciones inmanentes al mismo sujeto que las ejecuta. Se dice del primer tipo de acciones, que son *transitivas*, y del segundo, que son *intransitivas*, perspectiva desde la cual lo inmanente es más “completo” y “perfecto” que lo trascendente. Sin embargo, se ha admitido con frecuencia que algo trascendente es superior

a algo immanente, porque se ha entendido el significado de trascendente como *estar más allá* de algo, o *sobresalir*, y lo que sobresale es obviamente superior a lo que no sobresale, que es limitado y está confinado. Así, la superioridad e importancia de lo trascendente se advierte en el uso corriente del término, donde algo trascendental es algo realmente importante y capital (p.828).

En el sentido de trascendencia como condición de estar más allá de los límites físicos, Aristóteles (2007), hablaba más bien de separación para referirse a la cualidad ontológica del primer motor, o motor inmóvil, la causa de que todo lo que es llegue a ser, que en su naturaleza divina, siendo primer principio, ha de ser trascendente físicamente y ontológicamente superior y universal.

Kant (2005) es, sin embargo, quien acuñó el concepto de trascendencia, y le dio el uso y significado más extendido en el terreno filosófico, con cuyo desarrollo logró construir un sistema de pensamiento que concilió las diferencias entre las corrientes filosóficas previas a él que estaban, hasta su intervención, ineluctablemente divorciadas: el racionalismo y el empirismo.

Para el racionalismo clásico, el conocimiento de la realidad se produce mediante el ejercicio de intelección racional en detrimento de la experiencia sensible; pensamiento que se fundamenta en la noción de la existencia de ideas a priori (innatas) en el ser humano, con las que el hombre cuenta para efectuar su conocimiento del mundo de un modo previo a la experiencia. Este innatismo se expresa con la máxima fundamental cartesiana de “(...) pienso, luego existo” (Descartes, 1982, p.129), al entender que piensa, el ser humano se concibe como existente a sí mismo, acto de donde se derivan todos los demás actos del conocer, método del ejercicio del entendimiento con el que se busca la superación del llamado realismo ingenuo aristotélico. Así como Descartes, Leibniz y Spinoza son considerados icónicos representantes del pensamiento racionalista.

En cuanto a la corriente empirista moderna, esta señalaba, contrariamente a la racionalista, que la experiencia sensible es la fuente del conocimiento de la realidad. David Hume, una de las más conspicuas figuras del empirismo (como también lo fueron Bacon, Hobbes, Locke) construyó un sistema filosófico basado en la prevalencia de la percepción sensorial, grandemente influido por las teorías naturalistas de Newton.

Siendo la meta de Hume el ofrecer una base para explicar todo lo relativo a los asuntos humanos, prescinde de toda idea que coloca el acento en la voluntad, la libre elección en el formarse a sí mismo propio del hombre, y en lugar de esto, propugna un método experimental de razonamiento, con el cual pretende concluir sólo ideas sobre la realidad que estén de algún modo autorizadas o apoyadas por la experiencia (Stroud, 2005).

Sobre la oposición de Hume contra el racionalismo, comenta Barry Stroud:

La teoría de Hume considera que todo aspecto de la vida humana es explicable de modo naturalista. Coloca decididamente al hombre dentro del mundo de la naturaleza científicamente inteligible, y entra así en conflicto con la concepción tradicional de un sujeto racional separado. (...) Aunque piensa que su propia teoría está sostenida por los hechos, algunas de sus más originales aportaciones a la Filosofía se hallan en sus intentos por desacreditar efectivamente la concepción racionalista tradicional en sus propios términos (Stroud, 2005. P.27.)

Amén de esto, Kant (2005), poniendo énfasis en el concepto de trascendentalidad, sintetizó en su filosofía, el idealismo trascendental, las ideas del racionalismo y el empirismo.

Siguiendo a Hume, Kant (2005) habrá de conceder que todo conocimiento comienza con la experiencia, puesto que la afectación de los sentidos produce representaciones y pone en movimiento la capacidad del entendimiento para comparar estas representaciones; para elaborar de este modo la materia bruta de las impresiones sensibles. Pero al mismo tiempo, se acercó al racionalismo asentando que aunque todo nuestro conocimiento empieza con la experiencia, no por eso procede todo él de la experiencia, puesto que el ser humano posee un conocimiento a priori, es decir, absolutamente independiente de toda experiencia y que constituye en sí mismo al conocimiento puro, el cual es universal, y que se opone al conocimiento empírico, que sólo es posible a posteriori.

Esta estructura apriorística del conocer, siendo universal, es trascendental en tanto que se encuentra en todos los hombres y supera a la experiencia sensorial, la cual es

inmanente, y se articula en los conceptos específicos de espacio y tiempo. Por eso Kant (2005) la llamó intuición pura: siendo independiente de toda experiencia y derivada sólo de la razón, constituye las condiciones necesarias para todo conocer, pues todo objeto en la realidad se presenta dentro de relaciones espacio temporales, fuera de las cuales nada puede ser cognoscible para el ser humano.

Freire (1998), sin embargo, no habla de la trascendencia en las mismas coordenadas que Kant, aunque es una concepción muy importante en su pensamiento, ya que se presenta como un rasgo ontológico del hombre, que podría considerarse innato.

Para Freire (1998), el hombre, y solamente él es capaz de trascender. Y esta trascendencia del hombre no se basa sólo en la transitividad de su consciencia, que le permite auto objetivarse, es decir, pensar objetivamente sobre sí mismo, a partir de lo cual logra reconocer su presencia en órbitas existenciales diferentes; que significa identificar dimensiones distintas en que él mismo existe, como la biológica, la social, la psicológica, etc., y distinguir un yo de un no yo, al saberse y conocerse a sí mismo como un ser individual, distinto de sus similares; sino que también en la consciencia que tiene de su finitud, entendida ésta como inacabamiento de sí mismo; de su propia incompletitud.

Esta idea de trascendencia está grandemente permeada por sus creencias religiosas en tanto que Freire (1998) abiertamente establece que ante la consciencia del hombre de su propia naturaleza inacabada sólo encuentra la plenitud en la unión con su Creador, Dios, lo cual tiene sentido considerando que Freire era católico.

La unión de cohesión metafísica con su creador divino que sostiene el hombre, jamás será de dominación o domesticación, sino siempre de liberación, dice Freire (1998), para quien el canal que permite al hombre establecer esta relación trascendental con Dios es el amor. En sus propias palabras: “Exactamente por ser finito e indigente tiene el hombre en la trascendencia por el amor, la posibilidad de retornar a la fuente que lo libera” (p.29), el Creador.

De modo que el hombre, siendo inmanente en su naturaleza (finito) se hace trascendente en comunión de amor con Dios, en quien halla la plenitud. Sin embargo, la frase de Freire (1998) “(...) retornar a la fuente que lo libera ” (p.29), no deja totalmente claro de qué queda libre el hombre en su retorno a su fuente creadora, por lo que puede

pensarse que el hombre está naturalmente preso en su propia inmanencia, y que sólo un vínculo con Dios, al hacerlo trascender, lo libera de ella, haciéndolo quizás, ¿infinito?

Aquí se presenta una especie de aporía, o quizás un conjunto de ellas: si, por una parte, el hombre por sí mismo es capaz de trascender, asumiendo que en él la trascendencia es un rasgo ontológico, y que además de esto, está dotado de la capacidad de desarrollar una consciencia transitiva, a partir de la cual logra auto objetivarse, diferenciándose por esto de los demás objetos en términos de sí mismo y diferenciando también las distintas dimensiones en que existe, y si además, por la otra parte, por ser el hombre, en palabras de Freire, finito e indigente, tiene en la trascendencia por el amor, la posibilidad verdadera de retornar a la fuente que lo libera, la cual ha de ser su creador (Dios), ¿si el hombre no retorna a esta fuente, permanece en la inmanencia de su finitud natural? ¿Qué papel juega en esto la trascendencia ontológica del hombre? ¿Es acaso potencial la trascendencia del hombre; una cualidad posible de ser desarrollada, pero no dada completamente a él de modo natural, y para cuyo desarrollo dependerá de Dios con exclusividad? ¿Cómo se articula esto con la posibilidad natural que tiene el hombre de auto objetivarse, emerger del tiempo y conocerse a sí mismo como ser inacabado? En relación a Dios, ¿aquellos seres humanos que no han desarrollado la consciencia transitiva crítica, sino que están en fases anteriores a esta (transitiva ingenua e intransitiva), no han tomado la posibilidad de retorno al creador y por ello se encuentran en ese estadio evolutivo de la consciencia? ¿Cuál es el papel de Dios en la posibilidad de desarrollo del hombre como sujeto cognoscente en el pensamiento de Paulo Freire?

Lamentablemente Freire no expone posibles respuestas a estas incógnitas. Y a los fines de este trabajo, sería un riesgo imprudente asumir la tarea de pretender darlas. Inclusive, al margen de los fines de este trabajo, dedicarse al desarrollo de una exégesis teológica del pensamiento freireano orientada a intentar responder estas preguntas sería un asunto grandilocuente, digno de ser tratado con exclusividad. Pero aun así, para asumir el atrevimiento de señalar algún mínimo atisbo en elucidación de estos asuntos, se habrá de considerar la concepción tradicional del hombre, heredada del racionalismo, a la cual el empirismo se opone y por la que Freire parece profundamente influenciado, consistente, por una parte, en la asunción de que el hombre es un animal racional, distinguido de los otros animales, en tanto que se realiza a plenitud sólo en la medida en que controla su vida y acciones mediante el ejercicio de la razón; por lo que el abandono de tal rasgo lo reduciría a ser parte del mundo meramente inanimado; y por otra parte,

en atribuir al ser humano la cualidad de estar constituido, en una dimensión, por una sustancia espiritual, el tener voluntad libre y completamente ilimitada, y el ser hecho a imagen de Dios, que es infinito (Stroud, 2005.)

En esta visión de hombre coinciden dos aspectos fundamentales: el hombre es capaz de conocer y conducirse por medio del ejercicio de la razón, y a la vez, el hombre es, en parte, una sustancia espiritual, con rasgos en sí que se dan como imagen de la infinitud de Dios.

A partir de esto, la parte del hombre que es sustancia espiritual, ha de ser trascendental al plano físico, con lo que podría comprenderse que Freire (1998) sugiera que el hombre encuentre libertad por medio de un lazo de amor trascendente con Dios, su creador, quien es infinitamente trascendental, por ser ilimitado con respecto al tiempo y el espacio. Esa libertad sólo se da cuando ocurre la comunión de la sustancia espiritual del hombre con Dios, que es espíritu. Siendo trascendental dicho lazo (Dios espíritu en comunión con hombre espíritu), al ser superados en él los rasgos inmanentes del hombre (materiales y finitos), este halla así plenitud trascendental (metafísica), la cual no le sería posible alcanzar, por ende, sin Dios.

Freire (1998) no asienta esto expresamente, pero ésta es una posible interpretación sobre este asunto, a partir de sus afirmaciones y de su fe católica manifiesta, de la cual se desprende la idea de la necesidad del hombre de establecer una relación de dependencia de Dios a fin de su propia liberación. Quizás por esta forma de su pensamiento, muchos consideran a Freire un pensador de una teología de la liberación.

3.2.4 El sujeto y la praxis

Podrá verse en este punto que en el pensamiento de Paulo Freire existe un vínculo muy estrecho entre su noción de conocimiento y su noción de sujeto. Para él, la facultad de conocer es inherente a la ontología humana, como se ha dicho, y el conocimiento es el resultado del ejercicio activo de una consciencia cognoscente, de la que sólo el hombre está dotado.

Esto da a entender que, para Freire (1998), la captación humana de la realidad se efectúa tanto mediante la percepción sensorial como con la intelección racional, pero que entre estas dos la última es preponderante, y en cambio, los contactos que realizan los animales en el mundo son estrictamente sensoriales: reflejos y no reflexivos, guiados por el mero instinto. Así, el conocimiento crítico, por ser reflexivo, es decir, por

realizarse mediante facultades intelectuales, sólo puede darse en el hombre, puesto que de los animales Freire asume totalmente que no tienen ningún acto racional; ningún pensamiento, ni en acto, ni en potencia.

Debido a esta facultad ontológica de conocer que sólo el hombre ostenta, en su ejercicio de relacionarse en el mundo, con el mundo, pudiendo objetivarse y diferenciarse como un ser individual frente a los objetos en el mundo y de sus similares; el hombre descubre que no solamente vive, sino que existe. Descubriéndose a sí mismo descubre también su temporalidad, que comienza precisamente cuando, traspasando el tiempo en cierta forma unidimensional, comprende el ayer, reconoce el hoy, y descubre el mañana, y partir de este descubrimiento consciente, ejerciendo el discernimiento, construye su historicidad, y con ella su cultura (Freire, 1998).

Por esta razón, los terrenos de la historia y la cultura son de su exclusivo dominio. La cultura es ínsita al hombre. No hay cultura sin hombre. Y al mismo tiempo, no hay cultura posible sin conocimiento. El conocimiento y la cultura del hombre en el trasiego del tiempo conllevan al terreno de la historia, y a su vez, la conjunción de estos conceptos remiten al concepto de praxis, porque en su actividad consciente y transformadora el hombre se define y se redefine a sí mismo en su interacción en el mundo, no agotándose en su actividad, como pasa en el caso de los animales, porque tiene una consciencia cognoscente que le permite decidir en qué han de consistir sus actos conforme con su voluntad.

Sobre la praxis comenta Sánchez (1980)

(...) La actividad de la consciencia, que es inseparable de toda verdadera actividad humana, se nos presenta como elaboración de fines y producción de conocimientos en íntima unidad. Si el hombre aceptara siempre el mundo como es y si, por otra parte, se aceptara siempre a sí mismo en su estado actual, no sentiría la necesidad de transformar el mundo ni de transformarse él a su vez. Se actúa conociendo de la misma manera que se conoce actuando. El conocimiento humano en su conjunto se integra en la doble e infinita tarea del hombre de transformar la naturaleza exterior y su propia naturaleza (p. 251).

El hombre se hace y se rehace en la medida en que hace y rehace su mundo. Su interacción con la naturaleza lo lleva a abrir y profundizar su consciencia del mundo y de sí mismo, y esto a su vez le lleva a profundizar también su intervención en el mundo, que se hace más compleja. Su incidencia en el mundo es progresivamente significativa y de mayor impacto en la medida en que el hombre resignifica su mundo y se resignifica a sí mismo.

El animal no puede producir cultura porque no tiene praxis. No emerge en el tiempo. No tiene consciencia de su temporalidad y por ende, de su historicidad. No puede discernirse a sí mismo y por tanto, no puede trascender. Pero en cambio, como afirma Freire (1998), “(...) el hombre existe en el tiempo (...). Hereda, incorpora, modifica. No está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abruma. Emerge de él. Se moja en él. Se hace temporal” (p.30).

En la medida en que el hombre hace su emersión en el tiempo y se libera de la unidimensionalidad, sus relaciones con el mundo adquieren un sentido consecuente. Ejerciendo interferencia activamente en el mundo, modificando la realidad, es como el hombre hace historia y cultura, porque no es meramente biológico, sino que es capaz de crear y recrear, integrarse en su mundo y mediante su intervención, hacerse trascendente. No está simplemente en el mundo, sino con el mundo. No se limita a la adaptación característica de la esfera de los contactos, propia de los animales, sino que es capaz de integrarse conscientemente. En caso contrario, el hombre se deshumaniza, y de allí que toda masificación implica el desenraizamiento del hombre, su destemporalización, su descontextualización, su adaptación al entorno en lugar de su integración con él.

Es importante acotar que el concepto de unidimensionalidad como está usado aquí debe convenientemente entenderse en relación al tiempo, donde este, al no ser percibido en sus dimensiones de pasado, presente y futuro, es más bien como un trasiego indefinido del que el hombre no puede dar cuenta. Herbert Marcuse (1993), ha acuñado este término para explicar su idea de la unidimensionalidad del hombre en las sociedades industriales avanzadas.

Para Marcuse (1993), el hombre en este tipo de sociedades experimenta una libertad basada en amplias posibilidades de elección dadas por el gran desarrollo técnico y por la saturada oferta de bienes de consumo que puede obtener, con la que se orienta a la satisfacción de necesidades artificiales creadas por el sistema social. En este marco, la

libertad aparente se convierte en un poderoso instrumento de dominación, ya que, creando la ilusión de plenitud, en realidad limita al hombre a vincularse con su mundo a través del mero intercambio transaccional y a la adquisición de productos de consumo. Así, termina siendo adoctrinado y manipulado hasta en sus propios instintos. (Marcuse, 1993).

Freire parece explicar la situación de este hombre al que Marcuse ha llamado unidimensional, haciendo uso del concepto de intransitividad. En la intransitividad, dice Freire (1998) que

La posibilidad del diálogo se suprime o disminuye intensamente y el hombre queda vencido y dominado sin saberlo, aun cuando pueda sentirse libre. Teme a la libertad, aun cuando hable de ella. Le gustan las fórmulas generales, las prescripciones, que sigue como si fuesen opciones suyas. Es un dirigido. No se dirige a sí mismo. Pierde la dirección del amor. Perjudica su poder creador. Es objeto y no sujeto (p.57).

Es conocida la influencia que Marcuse tuvo en el desarrollo de las concepciones de Freire a este respecto.

3.3. Concepto de sociedad en el pensamiento de Freire

3.3.1 La sociedad

Al abordar la obra *Educación como práctica de la libertad* no se encuentra lo que propiamente se podría precisar como una definición de sociedad. En realidad, tal parece que esta no es su intención. El autor más bien busca explicar algunos de los elementos que forman parte de un conjunto articulado de relaciones que se dan dentro de la sociedad y que configuran su dinámica, y es a partir de eso que es posible, por vía interpretativa, construir una visión general del concepto sociedad en su pensamiento dentro de la obra mencionada.

Algunos elementos presentes en la prosa de Freire (1998) en esta obra que configuran el concepto de sociedad, radican en la historicidad, la contradicción de clases, la alienación, la transición, la democracia, y otros que ha heredado de otros autores, como pasa en el caso de su visión de la sociedad abierta y cerrada, como se verá más adelante.

Desde la propia aclaración incluida por él al principio del libro en cuestión, Freire (1998) se refiere a la disyunción histórica entre una sociedad sin pueblo, comandada por una élite superpuesta a su mundo, en la que los hombres simples, minimizados, y sin conciencia de esta minimización, eran más cosa que hombres mismos, y otra sociedad a la que considera la opción por el mañana, una nueva sociedad que, siendo sujeto de sí misma, considerase al hombre y al pueblo sujetos de su historia.

A partir de esto, casi en el principio del libro, Freire incorpora dos categorías fundamentales en torno a su concepción de sociedad, a saber, la historicidad y la transición. El autor se refiere a las sociedades muy especialmente desde un punto de vista transicional, contemplándolas como cuerpos homogéneos que, cuando tienden a la apertura, se mantendrán siempre en tránsito de un tipo particular de sociedad a otra, superando la alienación y el estancamiento característico de las sociedades que, siguiendo a Karl Popper (2006) Freire llamará cerradas.

Además, como condición necesaria para esta transición, aparece la idea de historicidad, pues en ella radica el fundamento de que el tránsito de una sociedad alienada a una sociedad sujeto de sí misma sólo es posible si los hombres que la integran son sujetos de su propia historia, lo que implica una conciencia abierta del individuo a la comprensión de su papel en el desarrollo de los acontecimientos que definen su época, su tiempo, su contexto social, y que a la larga, inevitablemente también definirán su futuro (Freire, 1998).

Para que sea posible que el hombre en sociedad logre la apropiación de este rol en tiempos de transición social de una época a otra, se requiere lo que Freire llama un *espíritu flexible* que consiste fundamentalmente en el ejercicio de funciones cada vez más intelectuales y cada vez menos instintivas y emocionales, lo cual conlleva a su verdadera integración, en vez de a su adaptación, pues con ello puede percibir y conducirse favorablemente entre las fuertes contradicciones que se profundizan con el choque de los valores emergentes en busca de una afirmación y plenitud, y los valores del ayer en busca de preservación (1998).

En este punto, Freire (1998) reitera la idea de que la actividad racional del hombre lo define en sí mismo, en tanto que le permite ejercer su propia identidad ajustado a las propias características de su contexto, reaccionando con él y en él de manera dinámica y *simbiótica*. El hombre sujeto se integra, mas no se adapta, porque tiene una participación activa en su interacción libre con el mundo, la cual habrá de ejercer de

manera mayor y mejor mientras más profunda sea la actividad de su consciencia cognoscente, la cual es el sello distintivo de su libertad.

En esta asunción, en la que se reconoce un peso del ejercicio de la razón del hombre como un factor determinante en su configuración como ser social, Freire nuevamente da visos de la orientación de su pensamiento hacia el racionalismo filosófico, esta vez, particularmente, hacia una especie de racionalismo sociológico.

3.3.2 Transición social

La transición social debe entenderse como un proceso de cambio que experimenta una sociedad que va desde un tipo de sociedad a otro en una época histórica determinada. Freire (1998) acota, sin embargo, que si bien la época transicional se nutre de cambios, es más que simples cambios. Todo tránsito es cambio, no todo cambio es tránsito. Para él, los cambios se realizan en una misma unidad de tiempo histórico cualitativamente invariable, sin afectaciones profundas, en tanto que una transición va ligada a un agotamiento de los significados que para los hombres tienen los temas fundamentales de cada época.

Según Freire (1998), cuando estos nuevos temas emergen en detrimento progresivo de los temas anteriores, es señal de que la sociedad comienza su paso hacia una nueva época, momentos en los cuales adquiere una importancia mayor la integración del hombre como un proceso que surge a consecuencia de su capacidad de comprender la naturaleza de dichos cambios, en vez de que se le muestren misteriosamente, extraviándose en ellos.

Puesto que la transición implica un sujeto comprometido con su contexto socio histórico, que estando integrado en él se hace participativo y comprende su realidad, una transición social supone la superación de un estado de alienación a un estado de autonomía social.

Freire (1998) explica que en verdad, en las sociedades alienadas, las generaciones oscilan entre el optimismo ingenuo y la desesperación. Incapaces de crear proyectos autónomos de vida, buscando en trasplantes inadecuados la solución para los problemas de su contexto, son así utópicamente idealistas, para hacerse después pesimistas y desesperadas.

Asimismo, el autor expone cuáles son los rasgos observables y cómo es que va ocurriendo el proceso de transición de una sociedad alienada a una sociedad autónoma,

libre; de una sociedad ingenua a una sociedad crítica; de una sociedad objeto a una sociedad sujeto de sí, constructora de su historia.

El proceso de cambio histórico comienza a darse por la formación de un nuevo clima cultural caracterizado por la integración de los distintos sectores de la sociedad. En él se produce la captación de las tareas que corresponden a la época de transición y una nueva visión de los viejos temas. Los sujetos comienzan a hacerse críticos, renuncian al optimismo ingenuo, a los idealismos utópicos, al pesimismo, a la desesperanza, y se tornan optimistas. Comienza a abrirse la conciencia a la esperanza, al conocimiento de los problemas y dificultades, así como de los peligros que se tienen al frente. Surge la integración y la capacidad de proyectar en función de las verdaderas aspiraciones del pueblo (Freire, 1998)

La anterior visión de minusvalía, de inferioridad característica de la alienación se transforma en autoconfianza y los esquemas importados se sustituyen por proyectos y planes resultantes de estudios serios y profundos que derivan de un conocimiento de la realidad. Termina la visión de objeto y empieza la visión de sujeto. Termina la desesperanza y el pesimismo, así como el optimismo ingenuo, y se sustituye por optimismo crítico. Sin embargo, esta esperanza, este optimismo, no es quietista, sino que nace de un fuerte sentido de responsabilidad creciente, y que si el optimismo crítico de esas sociedades significara indiferencia, sería una contradicción (Freire, 1998).

En el capítulo La sociedad brasileña en transición, de *La Educación como práctica de la libertad*, Freire está intentando hacer una suerte de radiografía teórica de la sociedad brasileña en ese tiempo de transición, contemplándola desde su rasgo más distintivo: el cambio, la crisis. Tomando a la sociedad brasileña como modelo, el autor despliega sus puntos de vista respecto al concepto de sociedad.

Sin embargo, para proceder a la exposición de sus contemplaciones, Freire (1998) hace uso de dos categorías que en ningún momento se detiene a explicar: la sociedad abierta y la sociedad cerrada. Desarrolla todo ese capítulo utilizándolas de forma axial, pero no dice en qué consisten, sino que parece dejar abierto este detalle a la comprensión intuitiva del lector; y para no dejarle abandonado completamente en la empresa de entenderle, le suelta, al menos, una minúscula pista con la cual se le pueda seguir: en una línea colocada como nota de pie de página se aprecia la frase “Karl Popper, La sociedad democrática y sus enemigos” (p.37)

De modo que cualquiera que con diligencia se dé a la tarea de comprender a Freire en su uso de las categorías mencionadas en *La educación como práctica de la libertad*, responsablemente habría de atender a esta pista, por lo cual posteriormente se profundizará en ello.

3.3.3 Platón: el espíritu de la sociedad cerrada

Al examinar la obra de Popper (2006), *La sociedad abierta y sus enemigos* puede apreciarse que en la primera parte de ella el pensador austro-húngaro tiene la intención de exponer los rasgos de totalitarismo presentes en la sociedad occidental desde el propio origen de su fundación, razón por la cual comienza su estudio en la antigua Grecia, y toma como referente del germen del totalitarismo al propio Platón, diciendo que es necesario experimentar la conmoción de comprobar la identidad entre la teoría platónica de la justicia y la teoría práctica del totalitarismo moderno para comprender lo urgente que se torna la interpretación de esos problemas.

En el capítulo seis, llamado La justicia totalitaria, el autor establece que el programa político de Platón está sustentado en las siguientes ideas básicas:

Naturalismo. He aquí la fórmula idealista: *¡Detened todo cambio político!* El cambio es vil, el reposo divino. Todo cambio puede ser detenido si el Estado constituye una copia exacta de su original, es decir, la forma o Idea de la ciudad. Si se nos pregunta cómo puede ser esto factible, responderemos con la fórmula naturalista: *¡De nuevo a la naturaleza!* De nuevo al Estado original de nuestros antecesores, el Estado primitivo fundado de acuerdo con la naturaleza humana y, por consiguiente, de carácter estable. De nuevo a la patriarquía tribal de la época anterior a la Caída, al gobierno de clase natural, a cargo de unos pocos sabios, sobre la masa ignorante (Popper, 2006, p.101).

Respecto al texto visto, el autor refiere que los principales elementos que deben tenerse presentes son:

(A) La división estricta de clases; la clase gobernante, compuesta de pastores y perros avizores, debe hallarse estrictamente separada del rebaño humano. (B) La

identificación del destino del Estado con el de la clase gobernante; el interés exclusivo en tal clase y en su unidad, y subordinadas a esa unidad, las rígidas reglas para la selección y educación de esa clase, y la estricta supervisión y colectivización de los intereses de sus miembros.

De estos elementos principales pueden derivarse muchos otros, por ejemplo, los siguientes: (C) La clase gobernante tiene el monopolio de una serie de cosas como, por ejemplo, las virtudes y el adiestramiento militares, y el derecho de portar armas y de recibir educación de toda índole; pero se halla excluida de participar en las actividades económicas, en particular, en toda actividad lucrativa. (D) Debe existir una severa censura de todas las actividades intelectuales de la clase gobernante y una continua propaganda tendente a modelar y unificar sus mentes. Toda innovación en materia de educación, legislación y religión debe ser impedida o reprimida. (E) El Estado debe bastarse a sí mismo. Debe apuntar hacia la autarquía económica, pues de otro modo, los magistrados, o bien pasarían a depender de los comerciantes, o bien terminarían convirtiéndose en comerciantes ellos mismos. La primera de las alternativas habría de minar su poder, la segunda su unidad y la estabilidad del Estado (Popper, 2006, p. 101).

Además de esto, en el capítulo diez, el homónimo de la obra, el autor afirma que las ideas de la justicia, la sabiduría, la verdad y la belleza nunca llevaron a Platón más allá de los límites del totalitarismo y el racismo, y que, aunque su ideal de felicidad era sincero, porque con él buscaba satisfacer una necesidad de bien real, con lo que el autor llama una buena intención fundamental, en realidad, el tratamiento platónico de la felicidad es exactamente análogo a su tratamiento de la justicia, y, especialmente, se basa en la misma creencia de que la sociedad se halla por naturaleza dividida en clases o castas. La verdadera felicidad – insiste Platón – sólo se alcanza mediante la justicia, es decir, guardando cada uno el lugar que le corresponde. El gobernante debe hallar la felicidad en el gobierno, el guerrero en la guerra, y por ende, el esclavo en la esclavitud (Popper, 2006).

Popper aceptará que Platón fue sagaz en descubrir que sus contemporáneos sufrían una ruda tensión social, la cual su ideal de felicidad procuraba suavizar, si no disolver, pero señalará abiertamente que esta tensión obedecía a la revolución social que se había iniciado con el surgimiento de la democracia y el individualismo. El derrumbe del tribalismo de las sociedades griegas cerradas supone la pérdida de la seguridad en el desempeño del gobierno de las castas y las clases que se asumían naturalmente destinadas a ejercer el poder, condición que de otro modo nadie se habría atrevido a cuestionar (Popper, 2006).

El gregarismo característico de las comunidades tribales ofrece a sus miembros una oportunidad especial de refugio, donde el miembro de la tribu se siente en su hogar, en el seno familiar, y lleva a cabo un rol bien definido que conoce bien y cumple a la perfección. No hay variabilidad. Se permanece en la estabilidad que produce el estancamiento. Por lo tanto, un cambio brusco en el statu quo tendría un mayor impacto en las clases privilegiadas de la sociedad que en aquellas que no gozaban de ningún derecho: la pérdida de las garantías a las que estas clases estaban habituadas plantea un cambio en la dinámica social de los individuos, un cambio de condición social que daría origen a problemas de clases, que producirían a la larga el desmoronamiento de ese espíritu naturalista sobre el que se cimentaba el dominio de la aristocracia (Popper, 2006).

Así, el platón que muestra Popper es un pensador que principalmente, como habrá podido verse, apostaba al gregarismo en detrimento del ejercicio de la libre individualidad, y que recomendaba como tratamiento terapéutico médico político la detención del cambio y el retorno al tribalismo (Popper, 2006).

Explica Popper (2006) que un rasgo común de estas sociedades tribales cuyo regreso Platón recomendaba es que su actitud hacia las costumbres de la vida social está imbuida de magia o irracionalidad, y que en ellas existe la creencia de que las costumbres sociales, derivadas de las convenciones o de la naturaleza son impuestas por una voluntad sobrenatural.

En el tribalismo, los tabúes juegan un papel determinante en la conformación de la conducta moral y la cosmovisión del sujeto. Despojan al sujeto de su individualidad y le hacen obrar conforme a consideraciones de índole mágica o supranatural, como en el caso de la asunción de una superioridad natural por sobre las otras clases que sostenía la aristocracia griega. Los cambios que se dan en la vida social tribal ocurren por cambios

en y de los propios tabúes, pero no como una respuesta crítica (racional) dirigida a mejorar las condiciones sociales (Popper, 2006).

Esta sociedad tribal, mágica o colectivista es sobre la que Popper acuña el epíteto de sociedad cerrada, y en contraste, aquella en la que los individuos deben adoptar decisiones personales es la que llama sociedad abierta (Popper, 2006)

Para entender mejor esta sociedad cerrada, Popper afirma que le es correctamente aplicable la comparación con un organismo, a partir de la teoría organicista o biológica del Estado y explica:

La sociedad cerrada se parece todavía al hato o tribu en que constituye una unidad semiorgánica cuyos miembros se hallan ligados por vínculos semibiológicos, a saber, el parentesco, la convivencia, la participación equitativa en los trabajos, peligros, alegrías y desgracias comunes. Se trata aún de un grupo concreto de individuos concretos, relacionados unos con otros, no tan sólo por abstractos vínculos sociales tales como la división del trabajo y el trueque de bienes, sino por relaciones físicas concretas, tales como el tacto, el olfato y la vista. Y aunque una sociedad de ese tipo pueda hallarse basada en la esclavitud, la presencia de esclavos no tiene por qué crear un problema fundamentalmente distinto del presentado por los animales domésticos. De este modo, se observa que faltan aquellos aspectos que tornan imposible la aplicación exitosa de la teoría organicista a una sociedad abierta (Popper, 2006, p. 189).

Popper explica, además, que debido a que la sociedad abierta carece de este carácter orgánico de la sociedad cerrada, la teoría organicista no le puede ser aplicada. En la sociedad abierta los miembros se esfuerzan por elevarse socialmente y pasar a ocupar los lugares de otros miembros, lo cual origina fenómenos sociales como las luchas de clases, cosa de la que no se puede encontrar nada parecido en un organismo biológico (Popper, 2006)

3.3.4 Sócrates: el espíritu de la sociedad abierta

Por otra parte, la referencia a la antigua sociedad griega que hace Popper para explicar sus categorías de sociedad abierta y sociedad cerrada, tiene sentido porque él está partiendo de que nuestra sociedad occidental se ha configurado a partir de aquella sociedad griega, y por lo tanto, fueron los griegos los que iniciaron la transición de la sociedad cerrada a la sociedad abierta, la cual para él es una de las revoluciones más profundas experimentadas por la humanidad (Popper, 2006).

De esta manera, si en Platón ha encontrado Popper a la figura desde la cual surge el totalitarismo, en un esfuerzo por identificar el pensamiento en el cual se encuentra la génesis misma de la sociedad cerrada, si se trata de una transición de una forma de sociedad a otra, también ha debido existir una figura distinta cuyo pensamiento y acción pudiera representar el ideal de la sociedad abierta, la cual, siguiendo el camino de Popper, debería encontrarse también en la Grecia antigua. Y efectivamente así es.

El epítome moral modélico de la sociedad abierta, en la visión de Popper, se halla en Sócrates, quien, según puede inferirse a partir de sus múltiples comentarios en esta dirección, ejemplifica de manera grandilocuente la conducta de un máximo padre de la sociedad abierta.

Si bien Popper (2006) hace mención de pensadores como Demócrito; Pericles, de quien destaca que formuló los principios de la igualdad ante la ley y del individualismo político, así como Heterodoto, quien exaltó estos principios, pasando por Gorgias, quien desarrolló los conceptos fundamentales contra la esclavitud, en favor del proteccionismo racional y en contra del nacionalismo, dice que Sócrates es quizás el mayor de todos, pues enseñó a tener fe en la razón humana, pero al mismo tiempo a prevenirse del dogmatismo, la desconfianza en la teoría y en la razón, y de la actitud mágica de quienes hacen un ídolo de la sabiduría y que en suma, enseñó que el espíritu de la ciencia es la crítica.

Sócrates es ampliamente exaltado por Popper por cuanto de su espíritu moral se desprenden las bases de la sociedad abierta y en tanto que una suerte de antítesis del espíritu totalitarista mostrado por Platón, la raíz de la sociedad cerrada. Para Popper:

Sócrates no fue un jefe de la democracia ateniense, como Pericles, ni tampoco un teórico de la sociedad abierta, como Protágoras. Sócrates fue, más bien, un crítico de Atenas y sus

instituciones democráticas, y en esto sí puede guardar cierta semejanza superficial con algunos de los jefes de la reacción contra la sociedad abierta. Pero un hombre que critica la democracia y las instituciones democráticas no debe ser, forzosamente, su enemigo; si bien tanto los demócratas a los cuales critica, como los totalitarios que esperan sacar partido de cualquier desunión en el bando democrático, tienden a tacharlo de tal. Sin embargo, hay una diferencia fundamental entre la crítica democrática de la democracia y la totalitaria. La crítica de Sócrates era de naturaleza democrática, más aún, era ese tipo de crítica que constituye la vida misma de la democracia. (Los demócratas que no advierten la diferencia que media entre una crítica amistosa de la democracia y otra hostil se hallan imbuidos de espíritu totalitario. Claro está que el totalitarismo no puede considerar amistosa ninguna crítica, dado que cualquier crítica de su autoridad debe desafiar, forzosamente, el propio principio autoritarista) (Popper, 2006, p. 205).

De las enseñanzas socráticas Popper destaca su teoría igualitaria de la razón humana como medio universal de comunicación, su insistencia en la honestidad intelectual y en la autocrítica, su teoría igualitaria de la justicia y su doctrina de que es mejor ser víctima de una injusticia que cometerla con los demás. Opina, además, que esta última doctrina es la que mejor puede ayudar a comprender la médula misma de sus enseñanzas, de su credo individualista y de su creencia en el individuo humano como fin en sí mismo. Dice el vienés, que (...) la creencia de que nada existe en nuestra vida de mayor importancia que los demás hombres individuales y la tendencia de los hombres a respetarse mutuamente y a sí mismos, parecen derivar de Sócrates (Popper, 2006, p. 206).

Un aspecto fundamental de la actitud moral de Sócrates era su compromiso con sus convicciones y su apego a la justicia institucional, sin escatimar en riesgos. De esto deriva su característica actitud aguda contra los verdaderos adversarios del Estado. A este respecto Popper (2006) expresa de Sócrates:

(...) sabemos por Platón que el ataque de Sócrates contra los políticos democráticos de su tiempo obedeció, en parte, al

propósito de poner de manifiesto el egoísmo y afán de poder de los hipócritas; demagogos del pueblo, más específicamente, de los jóvenes aristócratas que se hacían pasar por demócratas pero que sólo veían en el pueblo el instrumento adecuado para satisfacer su sed de poder. Esta actividad le granjeó, por un lado, la simpatía de algunos enemigos de la democracia y, por el otro, lo llevó a trabar contacto precisamente con los aristócratas ambiciosos de aquel tipo. Y aquí debemos efectuar una segunda consideración. Sócrates el moralista e individualista, jamás podría haberse limitado a atacar a estos hombres. Su carácter lo llevaba, más bien, a tomarse un interés real en ellos, intentando seriamente, antes de abandonarlos, convertirlos al bien y al desinterés (p. 207).

Como es bastante conocido, a Sócrates le fue incoada una causa en su Atenas natal por los cargos de haber tenido participación en la educación de los enemigos más temibles del Estado y de haber sido un impío corruptor de los jóvenes que había inoculado por medio de ellos nuevas prácticas religiosas en el Estado. Ante estas acusaciones, Sócrates, en la opinión de Popper (2006), no buscaba hacer un papel de mártir, pero quizás haya llegado a agradecer que ese juicio le presentara la oportunidad de demostrar que su lealtad no tenía límites: tuvo la ocasión de escaparse, con lo cual se habría convertido en un exiliado político y por ende en un verdadero enemigo de la democracia, por lo que, en lugar de eso optó por quedarse y recibir la condena que le había sido impuesta, como muestra de su apego a la justicia que emanaba de las leyes del Estado.

El propio Sócrates lo explica así, en el diálogo *Critón*, de Platón, citado por Popper (2006):

Si me voy -decía Sócrates- violaré las leyes del Estado y un acto de esta naturaleza me pondría en oposición a esas leyes, probando mi deslealtad y dañando al Estado. Sólo permaneciendo aquí puedo demostrar mi lealtad al Estado y también a la democracia, y demostrar que jamás he sido su enemigo. Creo que no puede haber mejor prueba de mi lealtad que mi decisión de morir por ella (p. 210).

Sobre esto, expresa Popper (2006), sensiblemente:

La muerte de Sócrates es la prueba definitiva de su sinceridad. Su falta de temor, su simplicidad, su modestia, su sentido de la moderación y del humor jamás le abandonaron. “Soy como el tábano que Dios ha puesto sobre esta ciudad -decía en su *Apología*- y todo el día y en todo lugar siempre estoy yo, aguijoneándoos, despertándoos y persuadiándoos y reprochándoos. No encontraréis fácilmente otro como yo y por eso os aconsejo absolverme... Si dejáis caer el golpe sobre mí, como Anito os aconseja, y me lleváis precipitadamente a la muerte, entonces habréis de permanecer dormidos durante el resto de vuestra vida, a menos que Dios se apiade y os envíe otro tábano”. Sócrates demostraba con esto que un hombre podía morir, no sólo por el destino y la gloria u otras grandes cosas de esa naturaleza, sino también por la libertad del pensamiento crítico y por el respeto de sí mismo, que nada tiene que ver con el sentimentalismo o con el sentido de la propia importancia (Popper, 2006, p. 210).

De esta manera se ha mostrado la antítesis del totalitarismo platónico. Sócrates, a partir de la visión de Popper, representa la virtud paradigmática sobre la cual toda sociedad abierta ha de constituirse. Él mismo es el modelo de ciudadano a seguir en una sociedad abierta.

3.3.5 *La sociedad abstracta*

Anteriormente se ha expuesto la analogía popperiana de la sociedad cerrada con un organismo biológico, y se ha explicado que la sociedad abierta, por su propia naturaleza dinámica, no es susceptible de la aplicación de esta analogía. Pues bien, precisamente por el hecho del carácter dinámico de la sociedad abierta, esta podría llegar a convertirse en lo que Popper llama sociedad abstracta, un tipo de sociedad en la que gradualmente se va perdiendo el carácter de grupo concreto, o sistema de grupos concretos de los hombres.

Esta sociedad abstracta a la que se refiere Popper (2006), en los términos en que él la explica, parece ser una versión radicalizada de la sociedad abierta; una sociedad dada

en el marco de una suposición exagerada dentro de la cual, aún y cuando los hombres tienen necesidades biológicas y sociales, viven progresivamente aislados los unos de los otros. En una sociedad como ésta los lazos que mantienen los grupos concretos se van disolviendo, puesto que los espacios de encuentro físico personal se van sustituyendo por espacios de encuentro virtuales o a distancia. Es una sociedad dirigida a la despersonalización, donde las cada vez más complejas redes de comunicación reducen los espacios de convivencia presencial del hombre.

Si bien Popper (2006) establece que una sociedad radicalmente abstracta es una exageración, puesto que no es posible concebir una sociedad en que los hombres no se encontrasen nunca cara a cara, en la que no haya necesidades sociales, emocionales y biológicas que satisfacer, en realidad, según el autor, la mayoría de los grupos sociales concretos de las modernas sociedades abiertas no cumplen ninguna función de la vida social en su conjunto.

Todo esto, sin embargo, no quiere decir que dichas sociedades no tengan sus ventajas. Popper (2006) aclara esto, y enuncia entre ellas el potencial surgimiento de nuevos tipos de relaciones personales, que pueden trabarse libremente y no se hallan determinadas por las contingencias del nacimiento, con lo que según él, surge un nuevo individualismo; una nueva forma de ejercer la libertad individual. También supone que los vínculos espirituales habrán de desempeñar un papel más importante donde se debiliten los vínculos estrictamente biológicos y físicos, no dejando de destacar con esto que, en su visión, las sociedades abstractas funcionan en el marco de relaciones también abstractas, entre las que enuncia específicamente el intercambio y la cooperación.

En todo caso, parece aquí que Popper está adelantándose en su visión sobre el futuro, puesto que aparentemente, un mundo como el actual se corresponde en mucho con esta visión del pensador europeo. Las redes de comunicación como hoy en día se conocen constituyen espacios humanos de interacción de forma tal que los fácticamente verdaderos son sustituidos por espacios virtuales, y quizás muchas veces estos mismos obstan a la comunicación personal como un fenómeno esencialmente humano. El incremento en el uso de las tecnologías de la comunicación e información hacen del hombre que no tiene acceso a ellas un ser progresivamente aislado. Desde el uso de teléfonos celulares particulares hasta la expansión global de las redes sociales, todo ello ciertamente facilita las comunicaciones en tanto que propicia un encuentro virtual, pero a la vez, implica la desaparición progresiva del encuentro físico.

Ante esto, es de consideración, sobre la potencial radicalización de las sociedades abiertas en los términos dados por Popper, más que si esto es realmente posible, el hecho de hasta qué punto dichas sociedades podrían constituir una forma de organización favorable para la humanidad.

3.3.6 *De Popper a Freire*

Es llamativo que Freire, si bien se nutre de las nociones de Popper de sociedad abierta y sociedad cerrada para el desarrollo de sus perspectivas, no despliegue una explicación sobre estos conceptos como categorías, sino que parece utilizarlos directamente en la forma de un marco referencial.

Aunque tampoco hace referencia a la sociedad abstracta, sí habla de una eventual distorsión de la sociedad abierta, pero en los términos en que la describe es compatible con la idea popperiana de sociedad cerrada y no con la de sociedad abstracta.

En la sociedad cerrada, dice Freire (1998), refiriéndose a Brasil como sociedad en transición,

(...) temas como democracia, participación popular, libertad, propiedad, autoridad, educación y muchos otros, tenían una tónica y una significación que ya no satisfacía a la sociedad en tránsito. Nuestra preocupación, difícil por otra parte, era la captación de nuevos deseos, la visión nueva de viejos temas que, consustanciándose, nos llevarían a una sociedad abierta, pero que distorsionándose podrían llevarnos a una sociedad de masas en la que el hombre estaría acomodado y domesticado, dejando de lado su espíritu crítico (pp.37 - 38).

Ser una sociedad de masas en la que sus miembros abandonan el espíritu crítico es absolutamente compatible con lo que Popper (2006) ha expuesto como sociedad cerrada. Por lo tanto, cuando Freire (1998) habla de una distorsión, habrá que asumir que se refiere al giro de una sociedad en una transición en dirección diametralmente opuesta a la de la sociedad abierta.

Freire (1998), explica que los procesos de transición social están caracterizados por la pérdida de significado de algunos temas que en el juego normal de las alteraciones sociales resultan de la propia búsqueda de plenitud del hombre, de modo que emergen nuevos temas, como señal de que la sociedad empieza su paso hacia una

nueva época, circunstancias en las que es indispensable la integración del hombre y su capacidad de comprender los cambios.

Según él, Brasil estaba pasando justamente por este proceso de transición. En el autor, los temas que estaban comenzando a perder significado eran:

todos los temas y todas las tareas características de una sociedad cerrada, su alienación cultural, de la cual nacía su posición como sociedad “refleja” y a la cual correspondía una tarea alienada y alienante de sus élites, distanciadas del pueblo, superpuestas a su realidad. Pueblo “inmerso” en el proceso inexistente en cuanto a su capacidad de decidir a quien correspondía una mínima tarea, siempre oprimido, ser guiado por los apetitos de la élite que estaba sobre él. Ninguna vinculación dialogal se daba entre estas élites y estas masas, cuya tarea era únicamente seguir y obedecer. Sociedad incapaz de conocerse a sí misma, resultando pues preponderante la importación de modelos (Freire, 1998, p.37).

Puede verse en este punto la influencia de Popper sobre la visión de Freire respecto a la sociedad cerrada.

Como se ha mostrado en líneas anteriores, Popper (2006) destaca como rasgo característico de las sociedades cerradas el constituirse como unidades semiorgánicas, ligadas por vínculos semibiológicos, en las que las relaciones físicas concretas que surgen a partir del contacto sensitivo juegan un papel primordial.

Por su parte, como puede seguirse desde el apartado sobre conocimiento en este texto, Freire (1998) ha establecido que la actividad refleja es aquella por medio de la cual se produce conocimiento recopilando información sobre la realidad a partir de la experimentación sensible, en contraste con el conocimiento crítico, que se produce mediante el ejercicio racional, relegando el autor a los animales al plano de lo reflejo y al ser humano, característicamente, al plano del conocer crítico. Aquí lo reflejo está también vinculado a lo instintivo y emocional en detrimento de las funciones intelectuales.

Por lo tanto, cuando Freire (1998) señala una sociedad refleja se refiere a esto, a la sociedad cerrada, en cuyos miembros son preponderantes las funciones emocionales,

sensoriales e instintivas en detrimento de las funciones racionales, las cuales destaca como fundamentales para el ejercicio del pensamiento crítico, en consonancia directa con Popper (2006), quien anuncia la libertad de las facultades críticas del hombre como rasgo especial de las sociedades abiertas.

Mayor es la coincidencia en este aspecto si se tiene en cuenta el comentario de Popper sobre la esclavitud en la sociedad cerrada, en relación con la distinción de Freire (1998) entre la actitud refleja como propia de los animales y el pensamiento crítico como rasgo humano por antonomasia: “(...) aunque una sociedad de ese tipo pueda hallarse basada en la esclavitud, la presencia de esclavos no tiene por qué crear un problema fundamentalmente distinto del presentado por los animales domésticos” (Popper, 2006, p.189).

Nótese además la correspondencia entre la denuncia de Popper (2006) hecha contra Platón por su recomendación del tribalismo gregario como ideal socio – político, con sus características ya expuestas anteriormente en este texto, y el señalamiento de Freire (1998) de la alienación, la incapacidad de decidir y el dominio de grupos de élite sobre masas que sólo obedecen, como rasgos propios de la sociedad cerrada, como lo era la antigua Esparta en contraposición con Atenas, como afirmara Popper reiteradamente, y luego también el autor brasileño.

Esparta no se compara con Atenas; Toynbee nos advierte la inexistencia del diálogo en aquella y la disposición permanente de la segunda a la discusión y al debate de las ideas. La primera “cerrada”, la segunda “abierta”; la primera rígida, la segunda plástica, dispuesta a lo nuevo (Freire, 1998, p.32)

Es digno de atención el uso recurrente de dos términos en la prosa de Popper (2006) para explicar algunos asuntos fundamentales dentro de su obra examinada, que son individualismo e historicismo. Estos términos aparecen a lo largo del texto, cruzándolo completamente, y vale la pena examinar qué propósito les destina el autor.

Sobre el individualismo, Popper (2006) lo refiere como un término opuesto al colectivismo

El problema del individualismo y del colectivismo se halla íntimamente relacionado con el de la igualdad y la desigualdad.

Antes de continuar su examen, no estarán de más algunas observaciones de carácter terminológico.

La palabra «individualismo» puede emplearse (de acuerdo con el *Oxford Dictionary*) de dos maneras diferentes: (a) en oposición a colectivismo y (b) en oposición a altruismo. [Otro tanto cabría decir de la definición académica del término castellano (*N. de. t.*).] No hay ninguna otra palabra para expresar el sentido registrado en primer término, pero sí para el segundo, por ejemplo, «egoísmo». Por esta razón, en todo lo que sigue utilizaremos el término "individualismo" *exclusivamente* con el sentido definido en (a), reservándonos la palabra «egoísmo» para aquellos casos en que queramos expresar el sentido definido en (b). La tabla siguiente puede sernos de cierta utilidad:

(a) *Individualismo* es lo contrario de (a') *Colectivismo*

(b) *Egoísmo* es lo contrario de (b') *Altruismo*

(Popper, 2006, p.115)

Acá Popper (2006) explica el significado de término individualismo por vía negationis, es decir, diciendo qué no es. Se observa así, que individualismo no es colectivismo y no es egoísmo, de la manera en que se muestra arriba, pero no explica qué sí es. Sin embargo, lo hace en pasajes siguientes del texto, aunque no de manera tan didáctica, en los cuales continúa remitiéndose a figuras morales de la Grecia antigua y otras, sin desaprovechar la oportunidad para nuevamente continuar denunciando en forma convencida la maldad de Platón.

Para Popper (2006), el individualismo formaba parte de una antigua idea intuitiva de justicia. Pericles asentó que las leyes debían garantizar un ideal de justicia equitativa a todos los hombres por igual en sus querellas privadas e insistió en el respeto a la libertad individual, ligando necesariamente el individualismo al altruismo. Resalta este autor, incluso, al individualismo como centro doctrinal del cristianismo en tanto que el propio Cristo enseñó con carácter prescriptivo “ama a tu prójimo (...), y no a tu tribu” (p.117), y recuerda también a Kant debido a su exhortación a reconocer siempre que los

individuos humanos son fines en sí mismos y a no utilizarlos como meros medios para conseguir determinados fines.

En cambio, resalta que Platón tenía un ideal de justicia basado en la salud y la armonía del pueblo, como no así su discípulo Aristóteles, de quien dice que afirmaba que la justicia es algo que incumbe a las personas, destacando con esto la mayor virtud del discípulo sobre el maestro, y destacando, más aun, el carácter organicista del ideario platónico; e incluso, llega a decir que Platón odiaba al individuo y a su libertad exactamente del mismo modo en que odiaba las cambiantes experiencias particulares, y que “(...) en el campo de la política, el individuo es, para Platón, el mismísimo Diablo” (p.119).

Además de esto, Popper (2006) acusa a Platón de haber equiparado al individualismo con el egoísmo, lo cual le proporciona un arma poderosa para defender el colectivismo y, al mismo tiempo, para atacar al individualismo.

En la defensa del colectivismo, Platón puede recurrir, así, a nuestros humanitarios sentimientos de generosidad; en el ataque, puede tachar a todos los individualistas de egoístas e incapaces de amar todo aquello que no les pertenezca directamente. Ese ataque, si bien dirigido contra el individualismo, con el sentido que le hemos asignado más arriba, es decir, contra los derechos del individuo humano, sólo alcanza, por supuesto, un blanco muy diferente, esto es el egoísmo. (Popper, 2006, p.116)

El individualismo es entonces, según se ha visto, desde las opiniones de Popper, opuesto al gregarismo, y por ende, al tribalismo; opuesto al egoísmo, y en cambio, hermanable al altruismo, y exalta la libertad individual y el respeto al individuo como un valor fundamental de presencia necesaria en toda sociedad abierta.

Si hay algún reproche en contra del individualismo; alguna idea negativa en torno a este concepto a partir de la cual se pueda concluir que la promoción de la individualidad del sujeto conduce al egoísmo; Popper (2006) acusa a Platón como responsable de esto por haber establecido un isomorfismo entre individualismo y egoísmo, con la intención malévola de promover subrepticamente el gregarismo característico de las sociedades cerradas, para inocular en los grupos sociales el germen

terrible de la alienación colectiva que fácilmente conlleve al dominio de las clases de castas sobre el populus.

Sin embargo, en la única oportunidad en que aparece la palabra individualismo en *La educación como práctica de la libertad*, Freire le da un sentido bastante alejado del que Popper utiliza en su trabajo.

Freire no reniega del derecho a libertad individual, pero en cambio, reconoce abiertamente la importancia del ejercicio de la libertad en comunidad como un valor democrático fundamental y exalta la necesidad del Brasil post colonial de crear una vivencia comunitaria:

No podíamos, dentro de estas circunstancias, llegar a formas de vida democrática que implicasen un alto sentido de participación en los problemas comunes, sentido que se “crea” en la conciencia del pueblo y se transforma en sabiduría democrática. Por el contrario, durante nuestra colonización, durante la formación de nuestras poblaciones, se creó un extremo individualismo (Freire, 1998, p.66).

Para el pensador latinoamericano es fundamental la participación popular para un legítimo ejercicio de la democracia, lo cual nada tiene que ver con el gregarismo tribal al que de forma acérrima se opone Popper, así como inclusive el propio Freire, sino con la facultad humana de integración que produce la actividad crítica.

Popper (2006), en este sentido, demuestra una preferencia por el ejercicio de la libertad individual, la autonomía y supremacía de los derechos del individuo, pero Freire (1998) no se muestra tan radical como el vienés en su apuesta por el individualismo, pues no deja de ocuparse del individuo como sujeto, pero lo piensa y manifiesta siempre teniendo en cuenta su capacidad de integración; mientras que Popper no parece jamás contemplar el altruismo que asume propio del individualismo como una virtud del colectivo.

Por lo tanto, mientras que Popper (2006) parece pensar la sociedad como una reunión de individuos, y más aún, dar una mirada a la democracia como un espacio de orden social y político en el que se privilegia la libertad individual como valor fundamental, Freire (1998) afirmará que “No es necesario señalar esta obviedad: nuestra salvación democrática se basaría en una sociedad homogéneamente abierta” (p.40).

Por otra parte, en su obra *La sociedad abierta y sus enemigos*, Popper hace una crítica axial al hecho de que las ciencias sociales buscan ser proféticas y olvidan la distinción entre una predicción científica y una profecía histórica. A esto lo llama historicismo. La idea consiste en una crítica del método de las ciencias sociales, que según el autor, está divorciado del método científico, y que a partir de una especie de metafísica de la historia busca establecer leyes que permitan profetizar el curso de los sucesos históricos, de modo análogo al de la ciencia en general.

Popper (2006) asume al historicismo como el más peligroso sistema filosófico social responsable del difundido prejuicio contra las posibilidades de una reforma democrática, y aunque reconoce que el mundo procura utilizar su razón para predecir los hechos futuros, el porvenir depende de la humanidad y no de necesidades históricas. Además de esto, denuncia el poder destructivo del historicismo desde el hecho de que muchas veces sus adeptos buscan aligerar a los hombres de sus responsabilidades, de modo que, si se sabe a priori que las cosas habrán de pasar indefectiblemente, hágase lo que se haga, ¿de qué vale luchar contra ellas? Así, considera irracionalista al historicismo, porque predica la impotencia de la razón del hombre en el desenvolvimiento de los hechos propios de la vida social, y en último caso, promueve la doctrina del poder, de la dominación y del sometimiento.

Es importante hacer esta aclaratoria sobre el uso de Popper de la noción de historicismo en su obra *La sociedad abierta y sus enemigos*, porque Freire (1998) ha resaltado la importancia crucial de la noción de historicidad en el sujeto. No es posible para un sujeto escindido de su contexto histórico el ejercicio del pensamiento crítico en una sociedad abierta, democrática. Así, debido a que los señalamientos que Popper ha hecho en dicha obra tienen un talante duramente acusativo, conviene colocar a Freire en la posición correcta dadas estas coordenadas, estableciendo si hay o no coincidencia entre un autor y otro sobre este punto.

Francamente, el pensador brasileño no parte de axiomas de la ciencia ni de posturas apodícticas en su abordaje de la historia; su discurso sobre la historia se da a partir de la propia apreciación. Sin embargo, Freire no mantiene una postura historicista de forma alguna, pues, ni tiende a reducir los fenómenos humanos a su condición meramente histórica, ni tampoco tiene el interés de desarrollar visiones predictivas sobre el futuro mediante una especie de comprensión de la historia, como sugiere Popper (2006), que hacen los historicistas.

Al contrario, si hay un punto de coincidencia entre Freire y Popper se podrá ver en que el brasileño, al reprochar las actitudes emanadas del sectarismo en la sociedad, señala: “El sectario, sea de derecha o de izquierda, se enfrenta a la historia como su único hacedor, como su propietario, difieren porque, mientras que uno pretende detenerla, el otro pretende anticiparla” (Freire, 1998, p.45).

Se observa aquí que Freire, como Popper, rechaza la pretensión de que la historia sirva de alguna manera para predecir el futuro, y a la vez, con esto, se separa de toda perspectiva oracular de la historia. En realidad, lo verdaderamente importante de Freire sobre su visión de la historia es su conciencia de que esta es el testimonio de un espacio de construcción común de la sociedad del cual sus miembros integrantes no pueden extraviarse para garantizar con esto su ejercicio de ciudadanía y participación crítica y democrática.

Así, Freire (1998) otorga un protagonismo inherente al individuo dentro del desarrollo de la historia, resaltando que no es un mero espectador del proceso, sino sujeto de éste, en la medida en que es crítico y capta sus contradicciones, entendiendo que no puede detener ni pronosticar la historia, pero “(...) puede y debe como sujeto, con otros sujetos, en la medida en que la conoce, ayudar y acelerar las transformaciones” (p.43).

En esto, también rompe con todo viso de irracionalismo que pueda haber sobre los hechos históricos. Freire (1998) no complace la idea de que el futuro conocido es ineluctable, ni mucho menos que el sujeto deba mostrarse impotente ni indiferente sobre el devenir, sino en lugar de esto; debe estar comprometido e involucrado con su transformación favorable en aras del avance de la sociedad.

3.3.7 Democracia y subversión

Una de las palabras de mayor presencia en *La Educación como práctica de la libertad* es democracia. Esta palabra aparece 48 veces en la obra, y casi 180 veces Freire utiliza el lexema democra, lo cual refleja la importancia que tiene el concepto de democracia en su pensamiento. El autor defiende la democracia como la forma de gobierno por antonomasia en una sociedad abierta, tanto así, que la expresión de sociedad abierta adoptada por él es claramente un sinónimo de sociedad democrática. En las propias palabras de Freire, “es precisamente la crítica la nota fundamental de la

mentalidad democrática” (p.91), para corroborar lo dicho. Sin embargo, es necesario establecer cuáles son los rasgos de esta democrática verdadera.

La democracia, según Freire (1998), más que una forma de orden político es una forma de vida caracterizada en gran medida por la gran dosis de transitividad de la conciencia en el comportamiento humano, que implica una tendencia al debate y al examen de sus problemas y los problemas comunes. Siguiendo a Barbu, Freire establece que la acción democrática en general no sólo debe hacerse con el consentimiento del pueblo, sino con sus propias manos, y que para que esto sea posible se requiere que las instituciones que intervienen en el juego político permitan su participación en la construcción de la sociedad; así como una disposición mental (un marco ideológico) en el que la mayoría de los miembros de la sociedad, cuando no todos, compartan experiencias, actitudes, creencias y prejuicios que propicie cohesión y favorezca en el conocimiento y experiencia en la cosa pública (Barbu, 1962, cp. Freire, 1998).

Freire (1998) explica que cuando la sociedad vuelve sobre sí misma y se descubre inacabada, con un sinnúmero de tareas por cumplir, se inicia la caída de la sociedad cerrada, comenzando con esto el proceso de transición hacia la sociedad abierta mediante una democratización fundamental, que implica la creciente participación del pueblo en su proceso histórico incluyendo sus dimensiones económica, social, política y cultural. Con esto, el pueblo, que se hallaba inmerso en este proceso, emerge, dejando de ser un espectador pasivo de los acontecimientos, exigiendo su injerencia en ellos. No se conforma con estar presente, sino que quiere participar.

Ante esto, las clases sociales de élite sienten sus privilegios bajo amenaza debido a la toma de conciencia del pueblo. Por ende, se asocian, y para repelerle promueven las ideas de lo que Freire (1998) llama teóricos de la crisis, para disuadir al pueblo de sus intenciones de participación masiva. Crean instituciones que en vez de asistenciales, se vuelven asistencialistas, tratando al pueblo como un enfermo al cual se deben aplicar remedios. Y su enfermedad, - dice Freire, como evocando las reflexiones de Popper - es precisamente tener voz y participación. Cada vez que intente expresarse libremente y pretenda participar es señal de que continúa enfermo, necesitando entonces más remedios

La salud para esta extraña democracia es el silencio del pueblo, su quietud. Es la “sociedad cerrada”. Es la inmovilidad. De ahí que los defensores de este tipo de “democracia” postulen la

necesidad de preservar al pueblo de lo que llaman “ideas exóticas”, en último análisis: todo lo que pueda contribuir a la presencia activa del pueblo en su proceso histórico (Freire, 1998, p.48)

Este momento de democratización fundamental tiene un carácter crítico, porque en él ocurren cambios profundos en el orden social. Es la crisis que radica en el tránsito de la sociedad cerrada a la abierta. La integración del pueblo en este tránsito trae consigo la subversión del orden anterior, basado en la explotación del hombre por el hombre y dado por el equilibrio de fuerzas que producía la repartición de los privilegios entre los sectores más favorecidos de la sociedad.

Sin embargo, la forma en que Freire (1998) hace uso del término subversión es confusa; cuando se refiere a la subversión, no quiere decir trastornar, revolver o destruir el orden basado en la explotación de unos pocos sobre el pueblo. Por un lado, dice que las clases privilegiadas de la sociedad cerrada llaman subversivos a aquellos que se integran en el dinamismo del tránsito y se hacen representantes de él, porque amenazan el orden. Señala que los contingentes del pueblo sociológicamente inexistente, inmersos en el proceso, no percibían críticamente las bases de aquel orden, sino que se acomodaban en él, y a medida que comienzan a emerger en el proceso histórico, van percibiendo que los fundamentos del “orden” que los minimizaba ya no tiene sentido, por lo que se rebelan contra este, que ya es desorden, no sólo ética, sino sociológicamente.

Freire nunca pensó ingenuamente que la práctica de tal educación que respeta en el hombre su vocación ontológica de ser sujeto, pudiese ser aceptada por aquellas fuerzas cuyo interés básico es la alienación del hombre y de la sociedad brasileña. De ahí que se utilizaran todas las armas posibles contra cualquier tentativa de conciencia, hecho que se consideraba una seria amenaza a sus privilegios. A tal efecto afirma:

Es verdad tanto ayer como hoy como mañana, allí o en cualquier parte, que estas fuerzas distorsionan la realidad y tratan de elevarse como defensoras del hombre, de su dignidad, de su libertad, tildando todo esfuerzo de verdadera liberación de “peligrosa subversión”, de “masificación”, de “lavado cerebral”, todo eso producto de demonios, enemigos del hombre y de la civilización occidental cristiana” (pp. 26-27)

En este sentido, el pensador brasileño sostiene:

Para los representantes de las clases privilegiadas del orden anterior atacarlo, intentar democráticamente su superación, era subvertirlo. Subversión era realmente mantenerlo fuera del tiempo. (...) Por eso, la actitud subversiva es esencialmente guiada por apetitos, conscientes o no, de privilegios. La subversión por tanto no es sólo de quien, no teniendo privilegios, quiera tenerlos, sino también de aquellos que teniéndolos pretenden mantenerlos. Por eso mismo, en una sociedad en transición como la nuestra⁴ subversivo era tanto el hombre común que “emergía” en posición ingenua en el proceso histórico, en busca de privilegios, como también lo era y lo es aquel que pretendía y pretende mantener un orden sin vigencia (Freire, 1998, pp.48-49).

Y en este punto parece que Freire (1998) mantiene al mismo tiempo dos visiones diferentes sobre la subversión. En la primera de ellas, parece asumir que subversión es un cambio en el orden, en el *statu quo*; cambio justo y necesario, además, en tanto que señala la incorporación activa y emergencia en el contexto histórico social de las clases sociales oprimidas en su proceso de tránsito hacia la democracia, que antes estaban acomodadas, dominadas por las clases privilegiadas, a las que el autor denuncia por esto recurrentemente.

En la segunda visión, Freire afirma que el carácter esencial de la conducta subversiva radica tanto en la procura de privilegios como en buscar mantenerlos. Expresa específicamente que para los representantes de las clases privilegiadas el intento de superación democrática del orden sobre el cual detentan su dominio es subversivo, lo cual es bastante obvio, pero no se entiende qué quiere decir allí la frase “subversión era realmente mantenerlo fuera del tiempo” (p. 49).

Es reconocible que Freire (1998) resalta la no participación del pueblo brasileño en la dinámica propia de su contexto histórico social de aquellos años en que el autor escribió su obra, así como la importancia del advenimiento de su participación crítica democrática y su emergencia en la dinámica social. Por esta misma razón, puede

⁴ la sociedad brasileña en transición de Freire

entenderse que para que esto ocurra, las clases dominadas deben entrar en su tiempo, y que el dominio de las que Freire llama siempre clases privilegiadas se fundamentará en mantener fuera del tiempo a las clases desfavorecidas en la sociedad cerrada.

Empero, si se asume que para las clases privilegiadas la subversión es mantener fuera del tiempo a las clases desfavorecidas en este orden, y luego se afirma que subversivo es aquel que busca privilegios, como Freire (1998) de manera explícita ha establecido, entonces el que es subversivo por propiciar cambios estructurales en su sociedad, el que subvierte el statu quo, el que subvierte para integrarse democráticamente, tiene sobre sí la misma carga negativa que tendría quien lo fuera, o pretendiera serlo, por y/o para conseguir privilegios, y esto no puede ser así.

Quizás sea que Freire (1998) trata de enfocar el asunto de la subversión, tanto como respuesta de las clases sociales oprimidas contra el orden social en el que son dominadas, en lo que la subversión se realiza en forma de revolución; como la tendencia conservadora de las clases reaccionarias de la sociedad que buscan la permanencia en el tiempo de las condiciones sobre las cuales se instituye su dominio.

No obstante, partiendo Freire (1998) de una concepción de subversión como un paso necesario hacia la democratización fundamental de la sociedad, donde las clases dominadas asuman un papel protagónico en el proceso de tránsito de la sociedad cerrada a la sociedad abierta, emergiendo éstas en el tiempo, en el contexto socio histórico; no se puede establecer que toda subversión está esencialmente guiada por apetitos de privilegios, conscientes o no, y que es igualmente subversivo quien quiere propiciarse privilegios en la sociedad, como quien busca mantenerlos, teniéndolos ya; si antes se ha dicho que los subversivos son acusados como tales por las clases privilegiadas cuando se integran en el dinamismo del tránsito y se hacen representantes de él y cuando buscan revertir el orden de la sociedad cerrada con su explotación y alienación características. Esto no es coherente.

Visto desde este punto de vista, la subversión adquiere, una connotación negativa siempre, porque si la esencia del subversivo está en la búsqueda de privilegios, conscientemente o no, habría que suponer que quienes son subversivos en favor de la democracia y de la abolición del orden opresivo, lo son no para liberarse de la estructura de dicho orden sobre la cual las clases privilegiadas mantienen su dominio, sino para revertir su posición en ese orden, de modo que quienes son los dominados, pasen a ser dominadores.

Esto no parece ser una visión consistente en el discurso freireano, pero lo expuesto no es más que la interpretación de quien escribe estas líneas, y no una conclusión apodíctica al respecto, por lo que conviene atender a este asunto como un aspecto inquietante para el autor de este estudio, y como un tema de consideración que debe ser tenido en cuenta en la oportunidad de discusión sobre Freire.

3.3.8 *Radicalismo*

Se ha mostrado que el tránsito de la sociedad cerrada a la abierta es un tránsito hacia una sociedad democrática. Este proceso de tránsito exige del hombre una actitud crítica. Así como la sociedad en conjunto va haciendo su tránsito, los hombres, artífices de él, se van transformando también en los protagonistas del proceso de democratización fundamental, proceso dentro del cual los comprometidos con la apertura de su sociedad, han de radicalizarse en su opción, y los otros, se harán sectarios. Freire (1998) asume como crucial este proceso de radicalización del hombre.

En el tránsito de la sociedad cerrada a la sociedad abierta en Brasil había contradicciones que se profundizaban entre los viejos y los nuevos temas de la sociedad, o entre la visión anterior y la actual de los mismos, que producían actitudes optativas en el hombre, que sólo habrían de ser auténticas en tanto que no fueran el resultado de prescripciones o expectativas ajenas, marco en el cual en la profundización de las contradicciones, la tendencia era, según Freire (1998) a radicalizarse en la opción.

Esta radicalización, según Freire (1998) implica el enraizamiento del hombre hacia la opción. Es positiva, en tanto que preponderantemente crítica y amorosa, humilde y comunicativa. El hombre radical no niega el derecho a otro de optar, ni pretende imponerse, sino que dialoga convencido de su acierto y respetuoso del derecho del otro de juzgarse a sí mismo como dueño de la verdad, intentando convencer y convertir, pero nunca oprimir a su oponente. Tiene además, el deber, por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia contra los que pretenden imponerle silencio, a quienes en nombre de la libertad matan a la propia libertad.

La opción radical es amorosa y no puede ser autoflagelante; no puede acomodarse pasivamente frente al poder exacerbado de los poderosos. Además, el hombre radical no puede ser un centrista ni un derechista, acentúa Freire (1998); no es un espectador del proceso, sino sujeto de él, siendo crítico y captando sus contradicciones.

El opuesto del hombre radical es, entonces, el hombre sectario. Sobre este dice Freire (1998) que es preponderantemente emocional y acrítico; es arrogante, antidialógico y por eso, anticomunicativo. Sea de derecha, quien

(...) para nosotros es un sectario de “nacimiento”, o un izquierdista, el sectario nada crea porque no ama. No respeta la opción de los otros. Pretende imponer la suya –que no es opción sino fanatismo- a todos, y por tanto, se inclina al activismo, que es la acción sin control de la reflexión. De ahí su gusto por los eslóganes que difícilmente sobrepasan la barrera de los mitos y, por eso mismo, mueren en sus mismas verdades. Se nutre de lo puramente relativo, a lo que atribuye valores absolutos (Freire, 1998, p.42)

Según Freire (2008), “El radical, por el contrario, rechaza el activismo y somete siempre su acción a la reflexión. El sectario, sea de derecha o de izquierda, se enfrenta a la historia como su único hacedor, como su propietario (...)” (pp.42-43), y difieren en que mientras uno pretende detenerla (el de derecha) el otro pretende anticiparla (el de izquierda).

Se sabe que entre los adeptos de Paulo Freire se discute sobre si sus tendencias políticas eran de izquierda, o si en cambio tendía a la derecha en algunos aspectos. Muchos asumen paliques donde se cuestionan qué haría el autor, o a quien apoyaría en un determinado contexto, o en otro. Pues bien, según lo expuesto, queda bastante claro que él asumía las tendencias políticas de izquierda como su opción, puesto que no es una expresión suave decir que los derechistas son *sectarios de nacimiento*, con toda la connotación que tiene dentro del discurso freireano el ser sectario, y que el hombre radical no puede ser un centrista ni un derechista. Sería ingenuo no considerar esto.

El hombre radical es radicalmente de izquierda. En la apuesta por la democracia, para el radical es una obligación reaccionar con violencia contra quienes pretenden imponerle silencio, siendo a la vez amoroso, humilde y comunicativo. Esto quiere decir que para Freire (1998) no hay términos medios posibles. No hay nada relativo. Para que una sociedad pase de ser cerrada a ser abierta, en la constitución de la democracia, en la praxis política, en la radicalidad del compromiso, se requiere necesariamente que el hombre sea de izquierda.

Sin embargo, un hombre con estas características, contumazmente radical, ¿puede efectivamente ser dialógico, crítico y amoroso? ¿Pueden establecerse los linderos entre el radicalismo y el fanatismo irracional y el irrespeto que Freire atribuye a los sectarios?

La respuesta a esto, desde el propio Freire (1998), es que sí. Independientemente de la fuerza con que usa los términos para definir sus ideas sobre estos tipos de hombre político, el radical que se convierte en sectario jamás fue radical. La lucha que emprenden los radicales contra los sectarios es una lucha de amor, una lucha por la liberación de la opresión, tanto de los propios oprimidos como de los opresores, puesto que el primero lo es por la acción del segundo, así como este último lo es por oprimir al otro, ya que esta acción le impide ser sí mismo; le quita la libertad. Pero en todo caso, es una lucha.

El hombre radical, es pues, un revolucionario, y la lucha por la liberación de la opresión se hace en revolución. Es por eso que Freire no aparta la posibilidad de una respuesta violenta del oprimido contra el opresor, como un acto de amor por y para ambos. Dice Freire (1988)

Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que no se hace sin una teoría de la revolución y por lo tanto sin conciencia, no tiene en ésta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres es hecha en nombre de su humanización.

¿Qué lleva a los revolucionarios a unirse a los oprimidos sino la condición deshumanizada en que éstos se encuentran? No es debido al deterioro que ha sufrido la palabra amor en el mundo capitalista que la revolución dejará de ser amorosa, ni que los revolucionarios silencien su carácter biófilo. Guevara, aunque hubiera subrayado el “riesgo de parecer ridículo”, no temió afirmarlo: “Déjeme decirle —declaró, dirigiéndose a Carlos Quijano—, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor.

Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad” (p.102)

3.4. Concepto de educación en el pensamiento de Freire

El concepto de educación en Paulo Freire (1998) como se desarrolla en *La Educación como práctica de la libertad* está articulado desde una perspectiva teleológica, es decir, que atiende fundamentalmente a los fines de la educación, pero no se centra en el examen de la propia educación en sí misma, sino en cómo esta debe responder fundamentalmente al sujeto y a la sociedad, hasta el punto de que el autor llega a afirmar al respecto que “(...) al integrarse con nuestro tiempo y a nuestro espacio y al ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto debía realmente ser instrumental” (p.103)

Visto así, la educación resulta ser una herramienta para el sujeto en la sociedad cuya función eminente es hacer del hombre, un sujeto, en la satisfacción de una búsqueda que le es natural, propiciando en él el conocimiento crítico en aras a su humanización, y para hacer posible una verdadera convivencia cívica en sociedad democrática.

En esta concepción de educación convergen, pues, activamente, los conceptos de sociedad, sujeto y conocimiento de una manera práctica, de tal modo que aislada de estos elementos la educación como idea se desdibujaría por completo del plano de lo real, puesto que, como declara el autor, no hay educación fuera de las sociedades humanas ni hay hombre en el vacío.

3.4.1 Educación y humanización

Existe una conexión muy fuerte entre los conceptos de sujeto y conocimiento en el pensamiento de Paulo Freire a la luz de su obra primigenia. A partir de sus planteamientos, el hombre se define como ser humano en gran medida por su forma de conocer el mundo y racionalmente aproximarse a él, la cual según el autor, en afirmaciones reiterativas a lo largo de la obra en lo tocante al tema del sujeto, se constituye en una acción de pensamiento crítico y no meramente en procesos reflejos, como asume que hacen los animales, en donde queda imbricada la idea de que sólo reaccionan a su entorno adaptativamente, mientras que los seres humanos han de llegar a integrarse en y con su contexto, en lo que se constituye una definición y redefinición constante del ejercicio de su humanidad.

Así, el conocimiento crítico es un rasgo ontológico del hombre como especie, porque se produce mediante la acción racional superando los límites de la percepción sensorial. Dirá Freire (1998), que la captación de los datos objetivos de la realidad del hombre, como de los lazos que unen un dato con otro es naturalmente crítica y por lo tanto no es meramente refleja. Y en esto se fija en el autor una idea clara de praxis: el conocimiento es la forma mediante la cual el hombre sistematiza racionalmente su experiencia dentro del mundo y a su vez lo transforma mediante la acción reflexiva, haciendo de su actividad vital el objeto de su voluntad y su conciencia y por tanto, redefiniéndose como ser humano mediante esta relación racional entre conocimiento y acción práctica. Esta es la base de lo que Freire asume como conocimiento crítico, y según él la pérdida del ejercicio de esta facultad merma en el hombre su propia condición de humano, alienándolo y acercándolo a la esfera de los meros contactos, característica del ámbito estrictamente biológico, y alejándolo de la actividad de integración inteligente que determina al hombre - sujeto.

De acuerdo con esto, la educación tiene la misión fundamental de propiciar la humanización del hombre, orientándolo hacia la adquisición de un conocimiento crítico que le permita conocer y relacionarse articuladamente con su realidad, que incluye su contexto histórico así como su intercambio con sus similares. Un conocimiento que hace del hombre un ser democráticamente social, verdaderamente participativo, reflexivo de su tiempo, responsable de sus tareas y consciente de su conciencia (Freire, 1998).

Sin embargo, dado que el conocer es el rasgo que más marcadamente parece definir al hombre en su ontología, y considerando que la carencia en el conocimiento crítico implica una merma en la propia condición de ser humano del hombre, parece que Freire cae en una especie de intelectualismo humanista⁵.

El hombre requiere del conocimiento crítico para conocer su mundo e integrarse en él y con él, así como lo requiere para conocerse a sí mismo, y mediante su praxis, transformarse y transformar a la vez al mundo. Igualmente, requiere del conocimiento crítico puesto que su vida en sociedad en integración con sus similares. Desde los tiempos de Aristóteles se ha asumido que el hombre es un animal social, un *zoon politikon*; pero para Freire (1998), solamente lo es en tanto que su conocimiento crítico le permite integrarse con la otredad en un contexto de convivencia común, que por el

⁵ Se explicará en detalle en el Capítulo IV

caso particular de su visión de sociedad modélica, se establecerá en un sistema social democrático.

De esta manera, pareciera que el conocimiento crítico está presente en todas las dimensiones de la actividad humana, y que en su ausencia, lo humano se convierte en mera reactividad, acomodación, ajuste, desvinculación con el contexto y alienación. La manera de prevenir esto radica en la generación de una educación humanista que en los términos expuestos exalte la humanidad fomentando un conocimiento crítico, haciendo del hombre un sujeto capaz de apropiarse protagónicamente de su realidad, conociéndola y transformándola, recreándola, de la misma manera en que en el proceso se define y se redefine a sí mismo y a sus análogos.

Esta idea de educación del autor parece ser profundamente esencialista. El conocimiento está ligado a la propia esencia del hombre, pero éste para volverse humano, requiere cultivar el conocimiento crítico como requisito indispensable, a lo cual Freire (1998) le da una importancia fundamental, y sin el cual, por ende, la esencia misma del ser humano sufre un menoscabo.

Es por esta razón que cuando Freire (1998) se refiere a la educación no toca el tema de la escolarización, pues parece que su idea de educando se constituye en un sujeto político, de quien se asume la potencia de ejercer su libertad de manera autónoma, en pleno ejercicio de sus facultades racionales, porque la educación es para él, igualmente, una acción eminentemente política y social.

Sin embargo, esto no significa que Paulo Freire no tome en cuenta a la infancia en su concepción de educación, ni tampoco implica una radicalización que considere que los niños, puesto que no han llegado a desarrollar su conciencia, son menos seres humanos que quienes sí. Todo lo antes expuesto tampoco quiere decir que aquellos que no han desarrollado el pensamiento crítico no son seres humanos, o lo son menos que quienes lo han logrado, ni tampoco lo significa el menoscabo que experimenta la esencia humana en la carencia del conocimiento crítico.

Lo que sí quiere decir es que ser un ser humano no se resume en la pertenencia biológica a la raza; en exclusivamente nacer humano; no es suficiente esto. En realidad, hay que llegar a ser un serlo, cultivando la humanidad como un estado evolutivo que hay que alcanzar.

La vía que propone el autor para ello es la generación del conocimiento crítico que conlleve al desarrollo de una conciencia abierta y sensible, verdaderamente humana, que conduzca al hombre a ser un verdadero sujeto y a experimentar su experiencia vital de una manera siempre mejor.

Es para esto que ha de servir la educación, y a la vez, es donde la educación se exalta en el pensamiento del autor. Efectivamente, la educación es un servicio humano, porque sirve al propósito transformador de la humanidad interviniendo en su mundo, el medio ambiente, la vida social, la vida política y todos los elementos que se consideran propios de su realidad. La educación es una disciplina humanista porque debe creer en el ser humano como sujeto protagonista de estas constantes transformaciones, y es una disciplina porque implica un empeño, un esfuerzo, por lograr esto, que va mas allá de las estructuras de las escuelas (Freire, 1998).

Finalmente, Freire sí dedicará expresamente su atención a la infancia y al ejercicio de la profesión docente en otras obras, pero no en *Educación como práctica de la libertad*, pues, ciertamente, sus conceptos gravitan en torno a la acción social como fundamento constitutivo de la vida humana.

3.4.2 Educación en la sociedad en transición a la democracia

A lo largo de la obra *Educación como práctica de la libertad* puede verse que las nociones de Paulo Freire parecen estar siempre vinculadas al concepto de lucha de clases. El autor nunca deja de atender a la idea de la existencia de una clase social opresiva que ejerce el dominio de la sociedad en su conjunto en detrimento de otra clase cuyos miembros, oprimidos, quedan anulados tanto en su dimensión humana como en el panorama político, por no poder ejercer su libertad en dos ámbitos distintos, pero interconectados: el del conocimiento y el de la sociedad.

La opresión que pesa sobre el hombre en la sociedad cerrada le impide ejercer su vocación ontológica de ser sujeto, y por lo tanto se aliena, tanto en su propia conciencia como en su praxis, que incluye la participación cívica, la convivencia democrática, la corresponsabilidad en la acción colectiva y el arraigo cultural. El hombre se estanca, se hace intransitivo, se hace impermeable; deja de ser pueblo para hacerse masa, deja de integrarse activamente en su mundo, y en lugar de eso, se adapta y se atiene a las prescripciones sobre él que realizan las clases dominantes del sistema social, de modo tal que queda relegado de toda forma posible de democracia verdadera.

Conforme con lo expuesto, el sentido de la educación concebida por Freire (1998) radica en intervenir de modo tal que se dé fin a este orden social en el que los oprimidos se alienan subyugados por los opresores y en el que a la vez estos últimos se alienan esencialmente subyugando a los oprimidos, estancándose. Por esta razón, es una educación como práctica de la libertad, puesto que su búsqueda, de fondo, consiste en una recuperación de la praxis humana, que lleve a quienes se agotan en una existencia pasiva, hundidos en la conciencia intransitiva y en la ingenuidad de la acrítica, a construir; crear y recrear su realidad, su mundo, su sociedad, en vez de experimentarla como una realidad extrínseca, superior y anterior a la vida propia, ajena, prescrita.

La educación se constituye entonces como una práctica política definitivamente orientada a la democracia y por tanto debe coadyuvar a la democratización de la sociedad y servir para que las sociedades que no son verdaderamente democráticas puedan encaminarse a serlo, propiciando en ellas el surgimiento de ciudadanos radicales, ya no alienados, sino capaces de ser sujetos, y de ejercer así verdaderamente su derecho a explorar y realizar su conciencia y su libertad. La educación en el ejercicio de su función integradora, en el impulso en la incorporación del hombre en dinamismo del tránsito debe ser una fuerza de cambio y de liberación (Freire, 1998).

Para serlo, el autor señala que la educación debe realizarse de la mano con el pueblo, sin engaño, sin miedo, ni mediante la fuerza, sino de manera valiente, ofreciéndole al sujeto la oportunidad de reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel cultural en la transición. Debe ser una educación sincera, - dice Freire - que en la reflexión del pueblo sobre su propio reflexionar le ayude a abrir la conciencia de su conciencia y a desarrollar el poder de explicación de sus potencialidades, del que derivará su libertad, en tanto que capacidad de elegir. Una educación que coloque en la más alta importancia el elevar el poder de captación del hombre, en aras a su humanización (Freire, 1998).

Sólo así sería posible dar el paso de la conciencia transitorio ingenua a la conciencia transitorio - crítica, con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política por el efecto de un trabajo educativo crítico orientado a eso, que advierta de los peligros de la masificación, circunstancia dentro de la cual la dosis de acomodación es mayor, en detrimento de la integración, y donde por ende, el comportamiento del hombre se hace más descomprometido (Freire, 1998).

El clima emocional característico de estas sociedades, en la mirada de Freire de la sociedad brasileña en transición en su tiempo de vida, estaba cargado de un intenso irracionalismo sectario, sobretudo un irracionalismo de derecha. Al fortalecerse este sectarismo, se haría más difícil una educación capaz de corresponder al desafío de ascender desde la ingenuidad crítica; se robustecerían las barreras contra esa educación precisamente porque significando una inserción del hombre en su problemática y su capacidad de optar, las amenazas a los privilegios se harían mayores, como también la capacidad del pueblo de rechazar prescripciones;

(...) para el irracionalismo sectario la humanización del hombre era como si fuese lo opuesto – su deshumanización. Cualquier esfuerzo en este sentido era acción subversiva, el crimen de los que se comprometían con este esfuerzo era el de creer en el hombre, cuyo destino no es cosificarse, sino humanizarse (Freire, 1998, p.58)

A esto se debe la insistencia de Freire en que la educación debe ser valiente:

Debe propiciar espacios de discusión sobre su derecho a la participación con el hombre común. Debe llevar al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo, “(...) una posición de intimidad con ellos, de estudio, y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, de afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida” (P.88). Debe ser una educación, en palabras del autor: del Yo me maravillo y no sólo del yo hago. Debe ser una educación que sirva para vivir la vida, y no educación consistente en la transmisión de ideas que la mente sólo se limita a recibir inútilmente, sin que las verifique, sin que las transforme en nuevas combinaciones; ideas inertes.

La ausencia de la consciencia crítica lleva al descompromiso, a la pasividad, a la indiferencia del sujeto y hace que este trabajo por erigir una educación con las características propuestas por Freire sea difícil. Puede verse que el autor continúa resaltando la primacía de la acción racional en el sujeto a fin de insertarse en la realidad de su sociedad, para conocerla, para transformarla, para ejercer la libertad en términos de elección de opciones, y para ser autónomo, comportándose a base de una mayor dosis de razón que de emocionalidad, con un espíritu auto reflexivo.

El empeño de Freire (1998) con esta educación, en sus propias palabras, consiste en buscar a ese hombre sujeto, que necesariamente implica una sociedad también sujeto. Siempre ha sido indispensable una amplia concientización de las masas brasileñas a través de una educación que las colocase en una postura de autoreflexión sobre su tiempo y espacio. Estaba y está convencido el autor de que la elevación del pensamiento de las masas, lo que se suele llamar apresuradamente politización, comienza por la autoreflexión, que llevará a la profundización y consecuente toma de conciencia, de que resultará su inserción en la historia, no más como espectadores sino como protagonistas y autores.

En este sentido, afirma Freire (1998)

Estábamos y estamos convencidos de que la contribución del educador brasileño a su sociedad en nacimiento, frente a los economistas, los sociólogos, como todos los especialistas que buscan mejorar sus pautas, habría de ser la de una educación crítica y criticista. De una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo, colocando al hombre brasileño en condiciones de resistir a los poderes de la emocionalidad de la propia transición. Armarlo contra la fuerza de los irracionalismos, de los que era presa fácil, en la posición transitivamente ingenua (p.80)

Para Freire es fundamental que la actividad reflexiva del hombre esté por encima de cualquier actitud emocional que merme su pensamiento; por eso insiste tanto en destacar este asunto, y por eso, quien escribe ha dicho previamente que el brasileño tiende a establecer un intelectualismo moral.

Para él, el conocer críticamente conduce a buenas obras y conlleva al ejercicio de una moral democrática orientada al bien hacer. La permeabilidad, la apertura de la conciencia parece conducir al ser humano a su propia superación, tanto en términos de la profundización de su conocimiento de la realidad, como del elevamiento en el ejercicio de su calidad moral. Por eso Freire (1998) sugiere que en una sociedad en transición, en pleno proceso de democratización fundamental, como describe a la suya en su tiempo, hay que intentar una educación capaz de colaborar con el hombre en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento, que ponga a su disposición

medios con los cuales sea capaz de superar la captación mágica o ingenua de la realidad, para adquirir una mentalidad predominantemente crítica. Una Educación que se identifique con las condiciones de la propia realidad.

La Educación debe permitir al hombre establecer un conocimiento de sus propias situaciones, facultarle para advertir las amenazas y peligros de su tiempo de manera que obtenga el valor y la fuerza para luchar por sus convicciones, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su identidad; a la alienación. Debe ser una educación para el diálogo con el otro, que lo lleve a revisiones constantes, a análisis críticos de sus pareceres y a la rebeldía en contraposición al quietismo; que lo identifique cada vez más con métodos y procesos científicos, que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente, oyendo, preguntando, investigando, cada vez más racional. Un hombre capaz de ser un sujeto democrático, de conciencia flexible, permeable a los cambios, puesto que la propia esencia de la democracia los implica, y los regímenes democráticos son, por tanto, flexibles, inquietos, y se nutren de ellos constantemente (Freire, 1998).

La forma en que Freire concibe la acción educativa dentro de la transición social hacia la democracia, conduce a la idea de la necesidad de generación de un sujeto con una forma de pensar nueva y diferente. Siguiendo las ideas de Karl Mannheim, asiente que en la sociedad los cambios más importantes se producen por medio de la liberación colectiva y donde las revaloraciones deben basarse en el consentimiento y en la comprensión intelectual, dando lugar a la necesidad de un sistema escolar completamente nuevo, que concentre mayores energías en el desarrollo de la capacidad intelectual y dé lugar a una estructura mental capaz de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos de pánico que habrán de surgir cuando llegue la hora del desprendimiento de los hábitos mentales en aras del desarrollo de nuevos (Freire, 1998).

Esto quiere decir que la educación concebida por Freire debe conducir al ser humano a la corrección de su mentalidad a fin de que pueda vivir efectivamente en democracia; debe inducirle a abandonar la pasividad y asumir una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y su espacio, una posición de participación, y no de acomodación. Debe ser una educación capaz de vencer la inercia en las ideas que la mente se limita a recibir sin que las utilice, verifique o transforme y permitir al educando experimentar el debate y el análisis de los problemas en condiciones de verdadera participación, y no una educación de palabras vacías.

Muchas veces ocurre que se confunde el teorizar con el palabrear. Dentro y fuera del ámbito educativo, pareciera haber un gusto por la elegancia de la palabra sofisticada, muchas veces hueca, vacía, sin ninguna profundidad, solamente por la forma en que se presenta. Freire (1998) acusa esta situación en la educación brasileña de su tiempo, diciendo que no es teórica, porque le falta el apego a la comprobación, a la invención, al estudio, sino que es verbosa, asistencialista, porque es palabrería sonora que no comunica nada, y que el teorizar no es palabrería sola, ni es tampoco abstracción como oposición a la realidad, que es como se entiende comúnmente de manera distorsionada, sino que es contemplar; insertarse en la realidad en un contacto analítico con lo existente para comprobarlo, vivirlo plenamente y prácticamente.

Explica Freire (1998) que aquella educación de la sociedad brasileña en transición tendía a ir acentuando cada vez más posiciones ingenuas que les dejaban siempre al borde del intento que daban por el cambio; poco o casi nada que les condujera a posiciones más indagadoras, más inquietas, más creadoras; todo o casi todo lo que les llevaba a la pasividad, al mero conocimiento memorístico que no exige elaboración ni reelaboración, y que les dejaba en una posición de sabiduría inauténtica.

Por ello insistía

Nos convencemos cada vez más, de que en nuestra inexperiencia democrática se hallan las raíces de este nuestro apego a la palabra hueca, al verbo, al énfasis en los discursos, a la elegancia de la frase. Toda esta manifestación oratoria, casi siempre sin profundidad, revela, ante todo, una actitud mental; revela ausencia de permeabilidad característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la crítica la nota fundamental de la mentalidad democrática (Freire, 1998, p.91)

Por esta razón es que Freire denuncia reiteradamente esta situación de la aplicación de las políticas públicas en la que las soluciones se espera que vengan desde arriba, y no a partir de un trabajo conjunto entre el gobierno y el pueblo. Tanto las instituciones sociales como los propios miembros particulares de la sociedad caen en esto, de modo tal que los entes gubernamentales aplican soluciones a problemas sociales completamente al margen de quienes los padecen directamente, adaptando la realidad a la planificación política en vez de adaptar las políticas a la realidad. Formulan soluciones a problemas que son desconocidos en su verdadera naturaleza por omitir al

pueblo en su rol constructor de su propia sociedad, y lo hacen en muchos casos sólo por justificar el ejercicio del poder político.

El pueblo, sin embargo, actúa del mismo modo, por causa de la ataraxia, del descompromiso, de la inexperiencia democrática que señala Freire (1998). El pueblo espera, muchas veces, que los entes del estado diseñen las políticas que habrán de solucionar los multifactoriales problemas sociales, sin participar del proceso de detección de necesidades y sin ejercer el rol social que les corresponde en el marco de una democracia verdadera. Esperan, como con las manos abiertas, que desde arriba lleguen las soluciones a los males y delegan en los gobernantes, verticalmente, la responsabilidad de atender y solucionar estas problemáticas. De allí que la educación tenga las mismas características.

Bajo estas circunstancias la educación pierde sentido, se agota en procesos de escolarización, de memorización, de exposición a cierta información, pero no sirve para la vida ni para que el educando se haga sujeto y desarrolle su consciencia; no sirve para propiciar la reflexión crítica, la inquietud, la búsqueda de la verdad, el autoconocimiento y la praxis. Se vuelve así, una educación que se queda en las formas y que llega a los educandos como otra política desconectada de su propia realidad, a la que deben acomodarse, porque se hace impositivamente, con contenidos y métodos muchas veces ajenos a la realidad de los educandos.

Así, la educación se recibe desde arriba y contribuye no a la promoción del pensamiento crítico, sino todo lo contrario, al mutismo, al antidiálogo, a la no reflexión, a la acomodación, a la aceptación de la vida como es, a la pasividad. Y es así como el educando termina cada vez más relegado de la democracia que Freire defiende y de sus posibilidades de insertarse en ella.

El asistencialismo – dice Freire (1998) - aliena y crea una contradicción en cuanto a la vocación del hombre de ser sujeto y al proceso de democratización fundamental. Las soluciones deben venir con el pueblo y nunca sobre él o simplemente para él. Las políticas asistencialistas de las sociedades cerradas imponen subrepticamente el antidiálogo, el mutismo, la pasividad, y no ofrecen condiciones especiales para el desarrollo o la apertura de la conciencia del hombre, que en las democracias auténticas ha de ser crítica. Asegura Freire, siguiendo a Simone Weil, en su obra *Raíces del Existir*, que la alienación típica de las sociedades cerradas quita al hombre su

responsabilidad que es una de las necesidades fundamentales del alma humana; es un hecho existencial y no puede ser incorporada al hombre intelectual sino vivencialmente.

¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone?, se preguntaba Freire

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo inventa, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención. No sería posible, repetimos, formar hombres que se integren en este impulso democrático, con una educación de este tipo (Freire, 1998, p.93).

Por eso afirmó Freire (1998) que:

La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no sólo pueden sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; de los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia.

La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer al debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa (p.92).

E insiste en que

Cuanto más crítico es un grupo humano, más democrático y permeable es. Tanto más democrático, cuanto más ligado a las condiciones de su circunstancia. Tanto menos experiencias democráticas exigen de él el conocimiento crítico de su realidad, participando en ella, intimando con ella, cuanto más superpuesto esté a su realidad e inclinado a formas ingenuas de encararla – formas ingenua de percibirla, formas verbosas de

representarla -, cuanto menos crítica haya en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos (Freire, 1998, p.91).

En tal sentido, el gran desafío dentro de las nuevas condiciones de vida brasileña, como explica Freire (1998), no era sólo el alarmante índice de analfabetismo y su superación ni la alfabetización puramente mecánica. El problema trascendía de esto y se situaba en la necesidad de superar también la inexperiencia democrática o intentar simultáneamente las dos cosas. El verdadero desafío era llevar a cabo un proceso de alfabetización, no meramente de letras, sino una alfabetización cultural mediante el cual pudiera realizarse la tarea de la educación propuesta por el autor, mediante la cual el educando pudiera descubrir el mundo y hacerse partícipe de él, insertándose activamente, democráticamente, en su sociedad. En este orden de ideas pensaba el autor:

Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización. Una alfabetización que, por eso mismo, no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto. (...) Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, características de los estados de estudio, la invención, de reivindicación (Freire, 1998, p.100).

La alfabetización es, pues, no solamente para aprender las letras, sino que es cultural; para aprender a hacer cultura con la conciencia abierta a ello; es para aprender a leer el mundo y transformarlo, porque esto es realmente la cultura; es para leer y escribir las líneas de la vida con autonomía. Por eso esta alfabetización es la acción de una educación como práctica de la libertad y es también alfabetización política, para conocer y participar en esta; es para insertarse en el proceso de reconocimiento e intervención en aras a la solución de los problemas de la propia sociedad; es para que el sujeto pueda apropiarse del rol que le corresponde en su sociedad y transformarla por

medio de la acción participativa. Es alfabetización para la democracia; es democratización del conocimiento (Freire, 1998).

En palabras de Freire (1998):

Alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y leer. Es el dominio de estas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente. Es una incorporación. Implica no una memorización visual y mecánica de cláusulas, de palabras, de sílabas, incongruentes con un universo existencial –cosas muertas o semimuertas -, sino en una actitud de creación y recreación. Implica una autoformación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre frente a su contexto. De ahí que el papel del educador sea fundamentalmente dialogar con el analfabeto, sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se alfabetiza. Por eso, la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia afuera, por el propio analfabeto, y con la simple colaboración del educador (p.108).

3.4.3 Educación instrumental

Es profundamente llamativo encontrar que Paulo Freire se refiere a la educación asumiéndola como instrumental. Dice Freire (1998) en un fragmento: “Al integrarse a nuestro tiempo y a nuestro espacio y al ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto debía realmente ser instrumental” (p.103) ¿Qué significa esto? En realidad no era de esperarse una postura como esta, puesto que denota que el asunto más importante dentro de la pedagogía de Paulo Freire no es la propia educación, sino que ha de ser alguna otra cosa.

Al asumir una educación instrumental Freire (1998) sugiere que la educación no es un fin en sí mismo, sino que debe ser utilizada como una herramienta, un instrumento para un fin o un conjunto de ellos. La educación, desde esta idea, no ha de representar la realidad, sino que sólo tiene sentido para intervenir en ella. Es decir, la educación es una

actividad que no tiene sentido en sí y por sí misma. Esto se articula completamente en su frase “no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella” (p.25).

Por ende, el fundamento de la teorización pedagógica de Freire comienza con preguntas como ¿Para qué es la educación?, ¿para quién es la educación? y no con la indagación sobre qué es la educación o cual es su naturaleza. La contemplación no se orienta hacia interior de la educación porque por sí misma no tiene sustancia, sino que se da en términos de una praxis. Por eso, el foco del concepto de la educación en Freire es completamente teleológico, como se ha afirmado desde el principio de este segmento, es decir, se trata de una educación y un pensamiento educativo fundamentalmente orientado hacia sus fines.

Esto conduce a entender que la postura de Freire no consiste en un optimismo pedagógico. Freire (1998) no cree que la educación va a resolver mediante su propia actividad, ni mucho menos por sí misma, los problemas generales de la sociedad, ni por encima, ni al margen de las instituciones sociales que deben atender con pertinencia las áreas que requieren intervención, ni afirma en ninguna parte que la educación sea lo más importante para esto. En sus propias palabras:

Queremos señalar que cuando criticamos la inadecuada educación en la nueva situación dada en el proceso brasileño somos conscientes de que no debe encararse ingenuamente, como algo milagroso que puede transformar la sociedad brasileña. Pero lo que no puede negarse es su fuerza instrumental que sería nula si estuviera superpuesta a las condiciones del contexto en el cual se aplica. Vale decir, que sola nada puede hacer, porque por el mero hecho de “estar sola” ya no puede ser instrumental. Por eso, se insiste en que, si no corresponde a la dinámica de las otras fuerzas de transformación del contexto cultural, se torna puramente ornamental y, más de una vez, a instrumental. De ahí que no pueda encararse “la educación como un valor absoluto; y tampoco la escuela como institución incondicionada” (Freire, 1998, p.82-83).

Empero, ¿cuál es entonces la esencia de la educación? Si se asume que la educación no tiene sentido por sí misma, no tiene sustancia; de haber alguna esencia, debe estar en algún objeto.

La respuesta a esto está en el sujeto como fin de la educación freireana. Un sujeto que es capaz de conocer el mundo y transformarlo, que encuentra en esto una vocación ontológica y a quien la educación debe servirle para conocer la realidad y estar integrado en ella y con ella. Un sujeto que ha nacido ser humano, pero cuyo ejercicio de humanidad no se reduce a esto, sino que debe aprender a ser verdaderamente humano, y a quien la educación debe servirle para alcanzar este fin. Un sujeto con una conciencia que la educación debe ayudarle a abrir al mundo, a la realidad, a su historia, a su futuro, y que no ha de vivir solo, sino con sus congéneres, para constituir así una sociedad que debe ser necesariamente democrática, y que por lo tanto, debe aprender a ser democrático. Sujeto que, con todo esto, debe ser capaz de ejercer su libertad autónoma, con los otros, para quien la educación debe significar una verdadera práctica de libertad.

CAPITULO IV. EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE

4.1 Visión general del pensamiento de Paulo Freire

El pensamiento de Paulo Freire, a la luz del texto de la obra *La educación como práctica de la libertad*, se constituye en una red conceptual estrechamente tejida, de manera que sean cuales fueran las categorías sobre las cuales se produzca una indagación dentro del discurso del autor, será difícil conseguir aislar un concepto de otro.

Los conceptos que están más íntimamente unidos son los conceptos de sujeto y de conocimiento, porque siendo distintos, a partir de cada uno se define al otro y no pueden existir por separado. Por esto puede afirmarse con legitimidad que dichos conceptos presentan una unión dialéctica indisoluble. El conocimiento define y redefine al sujeto, quien es ontológicamente cognoscente y por lo tanto en el conocer críticamente se reafirma como sujeto, se hace sujeto, porque por medio de su conocimiento crítico de algún modo se une más consigo mismo, se abre su consciencia y se estrechan sus vínculos con su contexto, fenómeno al que Freire se refiere reiteradamente diciendo estar en el mundo y con el mundo.

Por otra parte, el sujeto define el conocimiento, porque es un conocimiento que surge de él para él como protagonista del mundo, en lo que de alguna manera el ser humano tiene una primacía con respecto a los demás seres.

En este sentido, Freire establece, por un lado, un antropocentrismo, y por otro, una especie de intelectualismo antropológico. Lo primero, porque para Freire (1998), el mundo es del hombre y para el hombre, quien por medio de su conocimiento como facultad ontológica construye la cultura y la historia, fenómenos que le son exclusivamente propios, mediante de los cuales se recrea a sí mismo como ser humano y recrea al mundo también, que así se hace especialmente suyo; en lo que radica la preminencia que parece otorgarle.

Sobre el concepto de sociedad, ésta surge como consecuencia del desenvolvimiento vital del hombre en términos de su necesaria inclinación a convivir con sus similares. Sin embargo, una sociedad no es solamente la reunión de hombres en conjunto, porque el concepto de sociedad en Freire no es compatible con ninguna forma de gregarismo. En realidad, un grupo de hombres para Freire es más una masa que una sociedad, y reconoce como tal particularmente a la sociedad democrática, a la cual

entiende como una sociedad abierta, permeable, y hacia la que toda sociedad cerrada debe transitar.

Hay un vínculo entre las nociones de conocimiento, sujeto y sociedad, puesto que el hombre debe ser capaz de alcanzar una consciencia transitiva crítica para poder constituir con sus similares una sociedad verdaderamente democrática, y esta consciencia sólo se alcanza mediante el desarrollo en el sujeto de un conocimiento crítico. Una sociedad democrática requiere sujetos con mentalidad democrática que formen parte de ella, que participen, que la construyan y que la transformen. Pero para poder participar tienen que ser capaces de ejercer su libertad en términos de una consciencia activa que les conduzca a participar junto con sus congéneres en la construcción y reconstrucción constante del mundo, en la realización de la historia como ámbito en el que el hombre realiza su cultura en el tiempo.

El logro de esto sólo se consigue mediante la tarea comprometida de llevar a cabo una educación crítica, para el sujeto, para propiciar en él conocimiento crítico que le permita constituirse en democracia. Una educación que enseñe a hacer cultura, que enseñe al hombre a leer su mundo y a transformarlo, a realizar con su consciencia libre la praxis mediante la cual hace al mundo suyo. Una educación que hace del hombre sujeto de su propia vida, apropiado de ella, capaz de elegir, de construir su propio camino, y autónomo, como sujeto y como ser político.

Esta educación, sin embargo, es para Freire (1998) una educación instrumental en el sentido de que está volcada hacia sus fines de hacer del hombre un sujeto democrático, libre, autónomo, crítico, que explora su consciencia y que construye y reconstruye su mundo; y que por lo tanto no tiene forma posible de ser sin hombre y sin sociedad.

La educación es entonces un medio, pero no un fin en el pensamiento de Paulo Freire, al menos a la luz de *La Educación como práctica de la libertad*. Freire no es un optimista pedagógico ni un didacta convencionalista; no aboga por una pedagogía academicista ni se centra en la educación en su fenómeno escolar, sino que propone una educación avocada a lo social, concentrada en el sujeto y en hacerle capaz de orientarle hacia el pensamiento crítico en aras de su humanización; a facultarle y empoderarle en el ejercicio de su consciencia libre, amplia y permeable y a su integración con su mundo y con su sociedad, la cual, como se ha dicho, necesariamente habrá de ser democrática.

Sujeto y sociedad son entonces el epicentro del discurso del autor. Esto conduce a la idea de una educación humanista y social; una educación como práctica política. Pero a la vez, Freire (1998) exhorta a verla como un instrumento dispuesto a favor del hombre. Esto sin embargo, es curioso. Si se ve así la educación pareciera de pronto asemejarse a una cosa, más que a una actividad. Si bien el autor realmente no enfatiza el punto de su instrumentalidad, parece que, aunque fuera como recurso expresivo, el hecho de considerarla así lo distanciara un poco de sí mismo.

Ciertamente, la educación no es un fin en sí mismo. La educación es para el sujeto. Para el ser humano, y sin él no tiene forma de existir, pero la educación no puede ser vista como una herramienta, un instrumento. Desde un punto de vista político, esto sugiere que la educación esté dispuesta según los intereses ideológicos del estado, y desde un punto de vista práctico, esto conduce a una especie de utilitarismo pedagógico. Por lo tanto, la educación debe ser vista como una actividad humana, para el humano, pero no como una herramienta para él, sino como un objeto mismo de su praxis, un producto, un objeto cultural de sí mismo para hacerse sí mismo.

La educación es, sin duda, un servicio en la sociedad; pero por encima de todas las cosas, la educación es un acto humano, porque siguiendo al propio Freire (1998), habrá que asumir que sólo el hombre es capaz de conocer verdaderamente, y por lo tanto, sólo él es capaz de aprender verdaderamente. Por eso, no hay educación sin hombre, porque la educación responde a la naturaleza ontológica del hombre como ser cognoscente, rasgo que no tiene ningún otro ser en el mundo. De manera tal que se considerará que su propuesta de asumir la educación como un instrumento ha sido el producto de una necesidad de exposición ilustrativa, una suerte de alusión metafórica, pero de ningún modo una afirmación axial.

4.2 Discurso

El discurso de Paulo Freire es un discurso basado en su experiencia y en su observación de las cosas, que surge de una auténtica necesidad de comunicar un pensamiento, una visión de mundo, dado llanamente, sin artilugios, muy anecdótico.

En él están presentes notablemente sus diversas lecturas de estudio, las cuales influyen y configuran su pensamiento, permeando las perspectivas desde las cuales hace su contemplación de la realidad. La referencia a otros autores en el texto no se da por parte de Freire como un recurso de apelación a la autoridad a los fines de sustentar

argumentos, sino más bien, con el propósito de afianzarse en la exposición de ideas con mayor claridad, y para dar cuenta y reconocimiento de sus propias lecturas y sus hallazgos en su proceso de indagación y reflexión sobre los asuntos.

No es un discurso estructurado en una lógica apodíctica. Desde este punto de vista, no es un discurso científico sino doxológico, porque está sustentado en la sistematización de la experiencia del autor, que orienta su búsqueda por lo moralmente correcto inclinándose hacia la rectitud ética, en vez de hacia la formulación de demostraciones deductivas. Es también bastante directivo, porque como se ha de ver con claridad, no se basa en simplemente comunicar un conjunto de ideas del autor ni en fungir como un vehículo expresivo de él para evocar emociones en particular, sino que busca provocar actitudes y acciones cónsonas con el espíritu propuesto en la obra.

Generalmente el autor repite las mismas aserciones en varias partes del libro, algunas de las cuales no están muy lejos unas de otras. Estas aliteraciones parecen intencionalmente dirigidas a enfatizar las ideas propuestas, a dejar en el lector una especie de huella memorística que permita una permanencia en la conciencia de estas afirmaciones en la obra. Empero, si bien el discurso se formula con simplicidad, para ser entendido y cercano a la cotidianidad, la repetición constante a veces genera una extensión innecesaria de algunos párrafos, o más aún, algunas imprecisiones en la exposición de las ideas, que pudiendo ser más concretas, se hacen, contrariamente, a veces más abstractas. Estas formas de énfasis se encuentran especialmente en torno a los asuntos tocantes a la naturaleza humana, de un ser humano como ser naturalmente cognoscente y de una sociedad humana como sociedad democrática o abierta.

La ideología de base del autor es moral y política, y por ende, profundamente social. Para Freire, resaltar en el sujeto la cualidad de conocer no tiene sentido si no se traduce en acciones que le lleven a la integración con su contexto, ni si este conocer no es un conocimiento de sí mismo y del mundo, y si no conduce a la experiencia democrática.

Por eso el discurso de Freire es un discurso moralista, porque el autor tiene una visión manifiesta de bien que expresa con claridad prescriptiva, tratando de hacer al lector compartirla; y es también un discurso político, porque esa idea de bien se traduce en el asentamiento de convicciones y en la realización de prácticas en el ámbito ciudadano que permitan el establecimiento de un orden común en que el hombre pueda verdaderamente experimentar la libertad de su consciencia en aras de hacer del mundo

su propio mundo, formando parte de él en el diálogo plural y abierto con los otros. Por eso, el espacio para esta actividad de praxis es la democracia por antonomasia.

La actitud socio-política del autor es claramente transformadora, porque sus planteamientos están dirigidos a un cambio total del sistema social y su forma de ser. Constantemente pueden encontrarse en el texto alusiones a la necesidad de una transformación social, hasta el punto de que se entiende como un aspecto natural de la praxis humana el redefinirse siempre mediante una transformación de la realidad. La realidad está en constante transformación. No es una realidad estática, salvo en el caso del estancamiento social que deviene del propio estancamiento del hombre en su deshumanización, incapaz de hacer su praxis en el mundo, acomodado, alienado (Freire, 1998).

En este sentido la educación sí juega un papel preponderante, porque según el autor sólo por medio de la educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad política, por el efecto de un trabajo crítico orientado a eso puede el hombre alcanzar una consciencia dirigida a la democracia, indagando en la realidad, encontrándose en y con los otros, y así, efectivamente transformarla.

4.3 La pedagogía crítica y Paulo Freire

El pensamiento de Paulo Freire le emparenta directamente con el movimiento de la pedagogía crítica. Este movimiento intelectual, cuyo origen se señala propiamente en los Estados Unidos de América a partir de la década de los 60 del siglo XX, surge como producto de la influencia que en ese país tuvo la presencia de algunos pensadores europeos que llegaron como inmigrantes a Norte América a causa de la segunda guerra mundial, y algunos lo conciben como una especie de nueva sociología de la educación, o lo que en realidad es más apropiado, como el desarrollo de una perspectiva teórica pedagógica contemporánea que resulta de la aplicación de la teoría crítica sobre el ámbito de la pedagogía.

Terminado el conflicto bélico, el Instituto para la Investigación Social fue restablecido en Frankfurt, a raíz de lo cual la corriente del pensamiento nacida en el seno del mismo se conoce comúnmente como Escuela de Frankfurt, cuyos miembros han desarrollado el análisis crítico de los más diversos asuntos intelectuales propios de ciencias, disciplinas y áreas del quehacer intelectual como literatura, antropología, política, sociología, psicología y educación, entre otros. Los miembros más conocidos

de aquel momento son Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Erich Fromm y Herbert Marcuse, quienes forman parte de la llamada primera generación de la Escuela de Frankfurt, a quienes se les atribuye la consolidación de la teoría crítica.

Sin embargo, Peter McLaren, quien reconoce la influencia que los pensadores europeos ejercen sobre la pedagogía crítica, explica que aunque este movimiento está en deuda con una amplia variedad de tradiciones intelectuales europeas, también se alimenta de una tradición de pensadores estadounidenses que se extiende desde la corriente principal del movimiento progresista de John Dewey, William Kilpatrick y otros, hasta los esfuerzos más radicales de los reconstruccionistas sociales de los años veinte, del siglo pasado, tales como George Counts, y la obra de Dwayne Huebner, Theodor Brameld y James McDonald (McLaren, 2005).

Este enfoque teórico de la pedagogía crítica es también llamado dialéctico crítico, o histórico crítico. En Norteamérica son Henry Giroux y Peter McLaren los más conocidos pensadores críticos de la educación, y se vincularon con la obra de Paulo Freire en el marco del desarrollo de sus propuestas teóricas, y de ambos se expresa Freire (2006) reconociéndolos afectuosamente como parientes intelectuales.

En rasgos generales, la pedagogía crítica surge como una tendencia del pensamiento y de la reflexión educativa en el marco de la llamada crisis de la ciencia moderna. Esta expresión alude a un cuestionamiento sobre el conjunto de ideas, valores y objetivos sobre los cuales se construyó la modernidad, en un momento histórico caracterizado por una profunda transformación cultural y axiológica, que implica la necesidad de reevaluar y redimensionar el sentido de la vida humana, de la historia, de la ciencia, de la filosofía, de la racionalidad técnica, de la sociedad y por ende, de la educación (Damiani, 1997).

La pedagogía crítica tiene en cuenta a las escuelas en relación a su contexto socio histórico atendiendo a factores políticos, culturales, económicos, teóricos, ideológicos, discursivos y geográficos, para examinar cómo inciden en el fortalecimiento de las condiciones que hacen posible la dominación de una clase social sobre otra; mirada en donde hay una innegable influencia del marxismo en tanto que estas clases sociales son antagónicas entre sí y siempre son presentadas como clase dominante y clase dominada, o en sus variantes de clase explotadora y clase explotada, e incluso burguesía y proletariado, en el estricto rigor del llamado materialismo histórico.

Por el peso del concepto de la lucha de clases sobre esta perspectiva los maestros están en la obligación de comprender el papel que tiene la escuela como un organismo que funciona como aparato reproductor ideológico. En este sentido, la escuela debe ser vista como un terreno propicio para la germinación de las ideas que propician la dominación social, pero también de la liberación, frente a lo cual el rol docente debe ejercerse procurando enlazar el proceso de desarrollo de conocimientos en el estudiante conjuntamente con la conciencia de la función que tiene ese conocimiento en el ejercicio del poder en la sociedad. El docente crítico debe aprovechar el espacio que la escuela propicia para que los estudiantes en el sistema educativo egresen de él como ciudadanos críticos y activos.

Para ilustrar en qué dimensión la filosofía marxista incide en la constitución de la Pedagogía crítica, Peter McLaren (2005) expone que aunque muchos, si no la mayor parte de los teóricos críticos trabaja fuera de la tradición marxista ortodoxa y no considera al capitalismo un mal inevitable, insisten en que el modelo de explotación ha producido una racionalidad económica que infunde ideas comunes a las cuestiones sociales y educacionales, contribuyendo a los problemas sociales masivos tales como el racismo, el sexismo y el clasismo.

Para asegurar que todos los individuos tengan derechos sobre la plusvalía que su trabajo genera, los educadores críticos sostienen que los responsables del actual grado de capitalismo deben mantener obligaciones morales. Se requiere una nueva ética económica que ayude a guiar y a redefinir una política del interés de todos, que tenga la visión y el poder para contraponerse a los efectos deshumanizantes del moderno capitalismo del consumo (McLaren, 2005).

Aunque la tradición bajo la cual la escuela se ha constituido históricamente como una institución social la muestra como un organismo que trabaja para el desarrollo del ser humano, el orden social, la igualdad y la democracia, los teóricos críticos sugieren que las escuelas, según como están actualmente funcionando, atentan contra las oportunidades de dar poder al sujeto para que se desarrolle dentro de su sociedad y favorecen un proceso cultural e histórico en el que grupos selectos ocupan relaciones asimétricas de poder de acuerdo con agrupamientos específicos de raza, clase y género (McLaren, 2005).

Esto es crucial porque desde la visión de la pedagogía crítica, la manera en que funcionan las escuelas hace posible que el sistema educativo favorezca la generación de

ciudadanos sumisos, obnubilados, irreflexivos, acomodaticios, incapaces de percatarse de las desigualdades injustas que caracterizan a la sociedad contemporánea y de revelarse contra ellas, desafiándolas y comprometiéndose con el cambio que conlleve a la eliminación del sistema social actual dentro del cual una clase sólo es capaz de sustentarse y mantenerse en el tiempo si está oprimiendo a otra; ese tipo de ciudadanos que Freire (1988) llamará oprimidos, e incluso, alienados, siguiendo la línea discursiva marxiana.

Los maestros de la corriente crítica afirman que la educación actual tiende a favorecer la mantención de las desigualdades sociales como producto de la transmisión y la reproducción de la cultura de la clase dominante de la sociedad, en miras a que continúe el statu quo. Además, los teóricos de la pedagogía crítica rechazan el énfasis en la predictibilidad y la medición científicas que se ha alojado tácitamente en los modelos de planeación curricular y en otros enfoques teóricos de la práctica educacional, los cuales se asume que son herencia del positivismo, y que se utilizan para evaluar métricamente el progreso de los estudiantes y emitir valoraciones sobre su desempeño y aprendizaje (McLaren, 2005).

De igual modo, en la perspectiva de la pedagogía crítica norteamericana se contempla un lazo entre escuela, formación profesional y economía, de modo tal que los conocimientos en el aparato escolar y las políticas educativas se articulan directamente con las necesidades del mercado, así que son favorecidas en el sistema escolar aquellas profesiones y áreas del saber que inciden favorablemente en la producción de capital, en detrimento de aquellas que no lo hagan directamente. En este sentido, las ciencias exactas, el derecho, la administración, la banca, las finanzas, la ingeniería y las disciplinas vinculadas al desarrollo tecnológico en general, quizás tienen un terreno más amplio y sólido en el sistema escolar que la filosofía, la historia, las letras, las artes, las humanidades en general y las ciencias sociales (McLaren, 2005).

A la luz de estos asuntos, es muy visible la coincidencia de los principios que fundamentan la obra de Freire con los de la corriente de la pedagogía crítica en general, los palmarios vínculos conceptuales que tienen, la conexión cronológica existente entre el surgimiento de la pedagogía crítica y el perfilamiento intelectual, social, político y profesional de Freire desde los albores de la década de los 60 del siglo pasado (tiempo en el que por primera vez visitó Norte América), además de la incidencia que tienen diversas corrientes filosóficas europeas, tanto en Freire como en la pedagogía crítica.

Por lo tanto, es pertinente considerar a Freire como un legítimo representante de este pensamiento, por la amplitud de su obra, por su inmensa labor social como educador internacional, sin parangón, y por el impulso y consolidación que su obra le dio al movimiento.

Hay muchas visiones comunes que dan forma a conceptos fundamentales en la pedagogía crítica que están presentes en el pensamiento de Freire. Por ejemplo, en la mirada de los pedagogos críticos el conocimiento es visto como un constructo social profundamente ligado a las relaciones de poder. Por lo tanto, el conocimiento tiene funciones sociales, de modo tal que algunas formas de conocimiento generan acceso al poder social más directamente que otras, y asimismo, el conocimiento también sirve a intereses de clases, razas, grupos y géneros.

Freire también contempla que el conocimiento está socialmente construido, y explica que el mundo se erige simbólicamente a merced de un proceso de permanente intercambio social, lo cual incluye también la interacción cultural e histórica. Desde esta perspectiva, la realidad es un sistema de intercambio de significados que se da entre los individuos, y el sistema del que forman parte.

Para la Pedagogía crítica el conocimiento adquirido dentro del sistema escolar debería ayudar a los educandos a participar en los asuntos vitales que afectan su experiencia cotidiana. En el caso particular de Freire, la meta emancipadora de la educación apunta más directamente hacia el obrero, hacia el campesino analfabeto, hacia el sujeto político, en aras a su apropiación de su mundo, de su contexto, y de hacerlo capaz de transformarlo de manera que la realidad social sea más justa, rompiendo el orden de opresores sobre oprimidos que se mantiene operando en la dinámica de la sociedad actual.

El conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje sólo es legítimo si comienza con las experiencias que los educandos traen consigo, de su propio acervo cultural, de su geografía, de su origen, y no si viene dado a priori desde una figura superior que ostenta el saber; porque dado así, se constituye en una forma de dominación, y en consecuencia se propician nuevos lazos de opresión ideológica y social. El conocimiento crítico sirve para problematizar la experiencia y para develar la naturaleza problemática multifactorial de la realidad social, y sólo es transformador si fomenta una distribución del poder social, en vez de que lo ostenten sectores cerrados y minoritarios de la sociedad. Por eso el conocimiento necesariamente se vincula con una

reforma social que tiende a la democracia. Esto es una visión convencional en la pedagogía crítica, desde Freire y cualquier otro pensador influido por la teoría crítica que se ocupe de la reflexión sobre la educación.

Otro concepto clave es el de cultura. Puede decirse que para Freire la cultura es el conjunto de prácticas, ideas y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo. La cultura, en palabras de Freire, es el aporte que el hombre hace al mundo que no pudo hacer (Freire, 1998). Y para McLaren la cultura es un campo de lucha por el significado en una conversación entre muchos que nunca es neutral (McLaren, 2005). Ambas visiones incorporan la idea de que la cultura es el resultado de un proceso de intercambio de significados y por tanto, el diálogo juega un papel fundamental en la construcción de la cultura. Por esto, Freire insiste en que una mejor comprensión del lenguaje debe ayudar a construir mejor un diálogo en el mundo y con el mundo, amén de sus marcadas inquietudes personales por la lingüística.

Bajo el influjo del pensamiento marxista que pesa en la pedagogía crítica, del cual Freire no está libre, también se considera a la cultura, en una dimensión, como la expresión del orden social impuesto por la clase dominante, o aquella que ostenta el poder, la cual será la cultura dominante. Desde el punto de vista crítico, ésta crea una imagen en la que los valores y creencias de la clase dominante parecen tan correctos que rechazarlos sería una violación al sentido común, un acto anti natura.

En este ámbito de influencia de la cultura dominante en la sociedad, aparece el concepto de cosificación, un concepto heredado directamente de los teóricos críticos europeos de la Escuela de Frankfurt, que se da en el contexto social cuando situaciones históricas transitorias o coyunturales se presentan como permanentes, naturales y de sentido común, como si existieran fuera del tiempo. Esta es una idea bastante tratada por Freire que no pierden de vista otros pensadores críticos.

La cosificación destemporaliza, deshistoriza al ser humano, lo conduce a acomodarse en el sistema, pero no a integrarse con él y en él, como dice Freire (1998), y muestra como componentes fundamentales de la realidad algunas ilusiones ideológicas con que se disfrazan las bases intencionales de las clases que controlan el poder, que se empeñan, evidentemente, en mantener su dominio.

Los pedagogos críticos intentan resaltar el papel político y social que la educación desempeña en una sociedad dividida en grupos, clases, géneros y razas, y se

comprometen de manera solidaria con esos grupos y clases que resultan subordinados y marginados frente a los otros, como es el caso de Freire.

Tienden a asumir que los hombres y las mujeres no son libres en sí mismos, sino que habitan un mundo donde juega un papel importante las contradicciones y las asimetrías de poder y los privilegios sociales que dan forma a la sociedad contemporánea. Aprueban la dialécticidad de las problemáticas sociales y en tanto que esto es así, señalan la unidad dialéctica entre práctica social y teoría, dado que tanto el individuo como la sociedad están inextricablemente unidos.

Se basan en una praxis sustentada en el bien hacer de modo que se piense y se actúe para transformar la realidad colectiva para mejor. Esto traduce que el pedagogo crítico debe asumir una actitud bien intencionada y sincera, consistente con los objetivos dados teóricamente, y de un modo especial, asumir un compromiso radical con los oprimidos del sistema social, a quienes Freire llamaba los desharrapados del mundo (Freire, 1988).

A partir de esto, ninguna pedagogía emancipatoria será jamás construida a partir de teorías que asumen al otro como inferior por naturaleza. La pedagogía crítica no es determinista. Nadie es perezoso, torpe, pobre o tonto en sí mismo ni porque quiere, sino que pesa sobre eso la influencia de la estructura social con su orden dado por la lucha de clases, y ningún fenómeno social dentro de la teoría crítica queda fuera de esta visión, como pasa justamente en el caso de Freire.

4.4 Excesos de Freire en su aplicación de categorías de análisis

En *La educación como práctica de la libertad* Freire apuesta al radicalismo del sujeto, como se ha expuesto en el segundo capítulo de este trabajo. En esto Freire se muestra muy consistente, puesto que defiende y promueve sus convicciones con vehemencia y entusiasmo. Sin embargo, esta forma de argüir lo lleva, sin duda, a cometer excesos en la aplicación de sus categorías de análisis en la contemplación de algunos fenómenos.

Bajo la impronta marxiana de considerar que la lucha de clases es el motor de la sociedad, se incorpora esta categoría como si en ella se agotara el fundamento de todos los conflictos que ocurren en el ámbito social. Los conflictos de género, los problemas de alimentación en el mundo, la contaminación ambiental, la industrialización...

¿pueden acaso todos los asuntos ser vistos a partir de la categoría de lucha de clases, pertinentemente?

Es verdad que Freire no toca en su obra los temas que se han dado como ejemplos, y no tendría que hacerlo, puesto que no son objeto de sus contemplaciones a los propósitos de la construcción de su primer producto bibliográfico. Pero precisamente porque no lo hace, abordando los asuntos de su interés sin poder desmontar la categoría de lucha de clases en sus análisis es que es llamativo el asunto.

En esto se aprecia una tendencia al radicalismo conceptual en Paulo Freire, así como también en muchos pensadores críticos, lo que en realidad es inconveniente para asumir consideraciones sobre la realidad que produzcan explicaciones de la mayor amplitud. Pareciera como si el uso de estas categorías estuviera de algún modo asociado a una especie de estoicismo de estos pensadores en la defensa de sus convicciones políticas de izquierda y en el compromiso por la resistencia por las clases menos beneficiadas dentro de la estructura social.

En el caso de Freire (1998), este radicalismo a veces va más allá de lo conceptual. Llega a decir, refiriéndose al hombre radical, que este tiene el deber, por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia contra los que pretenden imponerle silencio, quienes en nombre de la libertad, matan a la propia libertad, explicando que toda relación de dominación, de explotación, de opresión, ya es en sí violencia, sin importar si se hace por medios drásticos o no, y que es al mismo tiempo desamor e impedimento para el amor, esto último en la medida en que el dominador y el dominado se deshumanizan y se cosifican. Sigue explicando que “(...) cuando el oprimido se rebela legítimamente contra su opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano y frío” (p.42), porque la conciencia dominadora se adjudica para sí el derecho de definir la violencia, caracterizarla, localizarla; de modo tal que no será en sí misma donde la habrá de encontrar, y que la respuesta violenta del oprimido no es más que la misma que recibió del opresor

Pero con esto pareciera estar justificando el uso de la violencia en nombre del establecimiento de una armonía a largo plazo, donde se superen los antagonismos de clase, posición frente a la cual quien escribe no está de acuerdo, porque la violencia no puede sino agudizar un conflicto, y un conflicto real no conlleva de ninguna manera a una síntesis por medio de la cual éste pueda resolverse, sino a una multiplicación, a una reproducción de la violencia.

Esto pareciera hacerle incurrir en el mismo error de Marx (1986) cuando planteaba una dictadura del proletariado, en la que inicialmente no se habría de resolver el problema de las contradicciones de clase antagónicas en la sociedad, sino que la clase dominada o proletariado sustituiría en el poder a la clase dominante o burguesía, dando continuidad al orden de dominación de una clase sobre otra, hasta que se llegara al punto en que, bajo esas condiciones, el proletariado se diluyera como clase y se terminara en una sociedad sin clases.

Puede entenderse la acción violenta en el marco de un conflicto, como contrarrespuesta, muchas veces inclusive, justificable; pero no puede entenderse como acto de amor de ninguna manera, a menos que se trate del amor del propio agraviado por sí mismo. Sin embargo, es claro que Freire (1998) se refiere a la violencia contra el agresor como acto de amor. Y esto definitivamente no es sensato.

Por esto, en realidad, el discurso de Freire, en busca de la paz, resulta siendo beligerante, con lo que estaría de algún modo pareciéndose a sus adversarios en su contraposición con ellos.

En otro ámbito, se observa en *La educación como práctica de la libertad*, que Freire asume una posición intelectualista en cuatro formas: un intelectualismo moral, al estilo socrático del diálogo del Menón, de Platón (1968), en el que se afirma que todo hombre que conoce lo bueno desea lo bueno, como si el saber condujera al hombre necesariamente a buenas aspiraciones y acciones; un intelectualismo político, dentro del cual sugiere que el conocimiento crítico conduce al hombre a la preferencia de la democracia como forma de orden social por excelencia, mientras que la ignorancia lo margina de los espacios de participación ciudadana, haciendo del conocimiento crítico una especie de prerequisite funcional o condición necesaria para el establecimiento de la democracia; un intelectualismo antropológico, que deviene de la idea de que el hombre tiene la vocación natural de conocer, de que está llamado a eso ontológicamente, y de que esta facultad, en aras del desarrollo de la conciencia crítica en el hombre, debe ser más fuerte que el peso de sus emociones y sentimientos en el establecimiento de sus conclusiones sobre el mundo, cosa que, de no ser así, citando a Mannheim, acusa de irracional; y un intelectualismo humanista, que consiste en la idea del ser humano como un estado que el hombre sólo llega a alcanzar mediante el desarrollo de su capacidad de conocer, de su consciencia transitiva, que le otorga el

rasgo especial de la trascendencia que sólo él puede ostentar, por ser esta una facultad adosada a su naturaleza.

En el caso del intelectualismo moral, no es verdad que el conocer conduce al hombre a buenas obras y aspiraciones; a un elevamiento de su calidad moral. ¿Acaso no existen personas de malvadas intenciones que hayan desarrollado un entendimiento profundo de su realidad, que están inclinadas a realizar actos de maldad, por ejemplo, en perjuicio de sus congéneres, o de su comunidad?

Esto conecta con un intelectualismo político. Ya que Freire (1998) asume que la democracia es la mejor forma de gobierno entre todas, entonces supone que todo sujeto que haya desarrollado la consciencia crítica se inclinará también hacia la democracia. Esta idea es noble en Freire, porque en su creencia de que la democracia es el sistema ideal de orden político implica una gran fe en el sujeto como ser social. Sin embargo, todos los sujetos, aún los más ampliamente crecidos intelectualmente, no necesariamente han de estar por esto de acuerdo con que la democracia sea la mejor forma de gobierno, y no por eso serán malvados. En realidad, se entiende que Freire contempla la idoneidad de la democracia desde el punto de vista de que es el sistema político que permite una mayor participación de los diferentes miembros de la sociedad, pluralmente y en igualdad de derechos, pero la democracia no es perfecta, y no tiene por qué ser, a priori, el mejor sistema de gobierno para todas las sociedades humanas.

Por ejemplo, la democracia no da espacio al consenso verdadero, sino al acuerdo entre mayorías, y por lo tanto siempre habrá sectores sociales dentro de la democracia que estén disconformes con la aplicación de esta forma de gobierno en su comunidad, y esto es proclive al conflicto. Sin embargo, quizás no hay un sistema de gobierno que garantice la libertad autónoma y que al mismo tiempo haga posible el establecimiento de un consenso, puesto que luce improbable que en una república todos los entes piensen del mismo modo sobre la conveniencia de asumir una dirección política en lugar de otra; mas, en democracia, muchas veces se dan vicios como el descompromiso en la participación de la vida pública de muchos hombres que agotan su aporte democrático en la elección de una opción en el acto del sufragio, pero que esperan la intervención en sus propias problemáticas sociales de manera vertical, desde los gobernantes hacia el pueblo, cosa que, aunque el propio Freire acusa en el segundo capítulo de *La educación como práctica de la libertad*, apostando a la educación y al

fomento y desarrollo de la consciencia crítica en el sujeto como vías para su solución, parece ser abordada de una manera extremadamente idealista por parte del autor.

Y por último, sobre el intelectualismo en su dimensión antropológica y humanista, la preminencia de la razón en el hombre concebido por Freire es tal que parece no contemplar que hay situaciones inherentes a su condición que francamente logran sobrevenir a la razón completamente.

El existencialismo de Sartre asume la conciencia humana de modo tal que si esta se tratara de una habitación vacía y a oscuras, un gran bombillo incandescente, que sería la luz del entendimiento, estaría siempre encendido iluminándola desde el cenit. Sin embargo, en realidad, la lucidez parece las más de las veces escabullirse de la consciencia del hombre, como si, en el mismo ejemplo, en vez de un bombillo dentro de la habitación, apenas hubiera una luciérnaga revoloteando apresuradamente iluminando con su diminuta presencia espacios minúsculos y aleatorios, como pasa con los llamados insights del entendimiento, que apenas permiten al hombre vislumbrar algunos rasgos de su realidad súbitamente, algunas veces afortunadas, o como en no pocas ocasiones, sólo luego de prolongados esfuerzos.

Freire también parece pensar así; privilegia la libertad humana a consecuencia de su gran confianza en la razón del hombre, como si esta capacidad fuera infinitamente perfectible, omniabarcadora, y le permitiera superar los límites que le imponen sus falencias psicológicas, emocionales y espirituales, por encima de todo. Pero lastimosamente la razón de hombre no tiene tan grandilocuentes propiedades.

Sin duda, es común ver que hay personas a quienes sus emociones les sobrevienen frente a circunstancias y sucesos indeterminados con una fuerza superior que la que tiene la razón en la ponderación de tales escenarios; que no son capaces de mantener un control racional en el marco de condiciones de exigencia extrema, pero asumir esto como una debilidad del hombre por la causa de un carente desarrollo de su facultad de racionalidad, desde la perspectiva de la alienación del ser, es reduccionista, porque el conocimiento no es la entelequia del ser. Esto, sin embargo, lleva a considerar nuevamente si acaso esta facultad de razón en el ser humano constituye su esencia en el pensamiento de Freire.

En todo caso, no se aboga aquí a favor de ningún tipo de irracionalismo. Inclusive, el valor del ejercicio de raciocinio humano es probablemente tan poderoso

como Freire (1998) lo hace valer. No es desagradable la idea de que el ser humano es capaz de controlarse y superarse a sí mismo de modo tal que pueda estar por encima de sus propias circunstancias emocionales, como de las derivadas de su intercambio con el mundo.

Sin embargo, tal parece que el ser humano no es antropológicamente capaz de superar de tal modo su propia naturaleza, la cual no consiste solamente en su capacidad de pensar, sino también en su modo de sentir, de experimentar la propia vida como fenómeno, biológica, psicológica, social y espiritualmente; e inclusive, probablemente también en la duda, en el franco desconocimiento de sí mismo, que apenas pareciera que logra aliviarse un poco con el paso de los años de una existencia humana, con buena ventura.

CONCLUSIONES

A la luz del texto de *La educación como práctica de la libertad*, puede verse que el pensamiento de Freire en el inicio de su producción teórica se mostraba fuertemente articulado conceptualmente. Esta articulación se da, en principio, en la conjunción de las categorías de sujeto y conocimiento, en la definición del hombre como ser cognoscente. A esto se incorpora la categoría de sociedad como el contexto dentro del cual el hombre, en su praxis, se define, y define su mundo, transformándolo. Y finalmente, se agrega la educación como una herramienta mediante la cual el hombre logra educir de sí el potencial que ontológicamente tiene ínsito de la cognición crítica. Por esto, el hombre se aliena en la atrofia de esta facultad. En palabras de Freire, se deshumaniza, y pierde su condición de sujeto, cuyo devenir es una vocación ontológica.

El conocimiento, es entonces, un rasgo exclusivo del hombre. Le define ontológicamente. Lo diferencia de la esfera animal y se caracteriza por la reflexión crítica, pues no se agota en la relación sensible con el contexto, como pasa con los animales.

En términos del conocimiento como rasgo del hombre, en *La educación como práctica de la libertad*, Freire privilegia una visión intelectualista en cuatro distintas dimensiones: moral, política, antropológica y humanista.

La dimensión moral, bajo una impronta socrática, conduce a la idea de que el hombre, en tanto que sujeto cognoscente, es siempre dado a lo bueno, de modo tal que el que no hace lo bueno, hace lo malo por ignorancia.

En la dimensión política, que tiene su correlato con la anterior, Freire establece que, puesto que el hombre, en tanto que ser cognoscente se inclinará siempre a lo bueno, entonces tenderá al establecimiento de una sociedad democrática, ya que la democracia es la mejor forma de gobierno porque permite al hombre realizar su vocación ontológica de ser sujeto e integrarse.

La dimensión antropológica, por su parte, consiste en la idea de que el hombre se define como tal en su propia facultad de conocer, inherente a su ontología, de modo que al no desarrollar esta capacidad, en los términos de Freire, se aliena, y se constituye en la encarnación de la consciencia intransitiva, a quien se le escapa la comprensión de los problemas que se ubican más allá de su esfera biológica, cuya captación de las cosas se vuelve más refleja que crítica; se le dificulta su entendimiento y se hace impermeable a

desafíos que trasciendan su órbita sensorial y por eso tiende a producir explicaciones irracionales, haciéndose mágico por no captar las relaciones de auténtica causalidad en el origen de los fenómenos en la realidad, tendiendo así a la superstición, puesto que no reconoce que pueda haber elementos en la realidad que superen la capacidad de sus sentidos de proporcionarle información sobre el mundo.

Finalmente, sobre el intelectualismo humanista, esta idea radica en mirar el fenómeno de ser humano como si se tratara de un estado que el hombre debe alcanzar, y que no se agota en sus características biológicas; en su pertenencia a su especie. El ser humano, desde Freire, sólo llega a este estado mediante el desarrollo de su capacidad de conocer, de su consciencia transitiva, que le otorga el rasgo especial de la trascendencia que sólo él puede ostentar, por ser esta una facultad adosada a su naturaleza.

La categoría de sujeto está inextricablemente ligada a la de conocimiento. El sujeto es un ser cognoscente por naturaleza. La facultad de conocer define al hombre, y en ésta definición, no resulta equivalente ser hombre, que ser sujeto o ser humano. El sujeto es el hombre autoresponsable, crítico, que apropiado de sí mismo es capaz de intervenir y transformar su contexto para hacerlo suyo y para constituir una sociedad, que necesariamente habrá de ser democrática. El ser humano, por su parte, es el hombre como ser trascendente, artífice de la cultura y la historia, que por medio de su consciencia cognoscente se hace transitivo.

Por otra parte, no hay educación sin sociedad humana y no hay sujeto en el vacío. La educación es una herramienta para el sujeto en el desarrollo de su capacidad ontológica de conocer críticamente en aras de la constitución de la sociedad democrática. Es un vehículo para que el hombre se haga sujeto y llegue a ser un ser humano, y para que pueda ser protagonista en la intervención y transformación de su mundo y por ende de sí mismo. Por eso, en apego al espíritu de la pedagogía freireana, todo educador debe hacer de su actividad educativa una praxis que permita al sujeto el desarrollo de su pensamiento crítico, su compromiso con su propia existencia, su autoresponsabilidad y su conexión con su contexto socio histórico para intervenir en él, y transformándolo, hacerlo suyo, en democracia.

En otro orden de ideas, es ingente la dedicación que Paulo Freire ha recibido por parte de innumerables pensadores e instituciones en el mundo avocadas al estudio de su sistema de pensamiento y su modelo pedagógico. Estas empresas, sin embargo, parecen siempre orientadas a producir apologías sobre este autor: documentos de todo tipo,

congresos, conferencias, seminarios; dentro de los cuales la figura de Freire se erige magistralmente, pero que rara vez dan lugar al establecimiento de cuestiones y críticas verdaderas sobre su ideario, que lleven a revisarlo conforme al espíritu inquieto e indagador por el que él mismo abogaba y que consideraba un rasgo natural del ser humano.

En atención a esto, por dar lugar a las ideas del propio Paulo Freire sobre el pensamiento crítico del sujeto, este trabajo se ha ofrecido en aras al establecimiento de contemplaciones sobre su ideario que permitan conocerlo verdaderamente, y justipreciarlo en tanto que pensador de la humanidad y la pedagogía.

REFERENCIAS

- Aponte, E. y Rodríguez, M. (2004). *Propuesta de un diseño instruccional basado en el método de Paulo Freire como estrategia didáctica en los proyectos pedagógicos de aula: caso Unidad Educativa Tomás Rafael Giménez. Barquisimeto. Estado Lara*. Tesis de grado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Arias, F. (2004). *El proyecto de investigación*. Caracas, Editorial Episteme.
- Aristóteles (2007). *Metafísica*. (21ª ed.). Madrid, España: ESPASA CALPE S.A.
- Caballero, J. (2005). *Propuesta de taller de reflexión pedagógica sobre los postulados de Paulo Freire dirigido a los docentes de ciencias sociales*. Tesis de grado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Damiani, L. (1997). *Epistemología y ciencia en la modernidad. El traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Caracas: Ediciones FACES-UCV
- Descartes, R. (1982). *Discurso del Método. Meditaciones Metafísicas* (M. García, Trad.). (5ta ed.). Madrid, España: Ediciones ESPASA CALPE
- Ferrater, J. (1965). *Diccionario de Filosofía*. (5ta ed.). Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Río de Janeiro, Brasil. Editorial Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. (47ª ed.). (L. Ronzoni, Trad.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*. (M. Morales, Trad.). México, Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1988) *Pedagogía del Oprimido* (39ª ed.)(J. Mellado, Trad.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gerhardt, H. (1993). Paulo Freire (1921-1997. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23 (3-4), 1-17. Recuperado el 26 de mayo de 2009 de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freires.pdf>
- Guzmán, B. y Rodríguez, L. (2005). *Diseño y aplicación de un taller de alfabetización según el Método psico-social de Paulo Freire. Caso: población rural del*

- Municipio El Carito. Distrito Libertad. Estado Anzoátegui.* Tesis de grado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Kant, I. (2005). *Crítica de la Razón Pura* (P. Ribas, Trad.). Madrid, España: Taurus.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas.* México: Siglo Veintiuno Editores.
- Marcel, G. (1953). *El misterio del ser.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Marcel, G. (1955). *Los hombres contra lo humano.* Buenos Aires, Argentina: Librería Hachette.
- Marcel, G. (1956). *El hombre problemático.* (M. E. Valenté). Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional.* (A. Elorza, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta.
- Marx, C. (1986). *Manifiesto del Partido Comunista.* Caracas: PANAPO.
- Marx, K. y Engels, F. (1988). *La Ideología Alemana.* (Equip L'Eina, Trad.). Barcelona, España: L'Eina.
- Marx, C. (2001). Manuscritos económicos y filosóficos [Versión electrónica]. Recuperado el 10 de octubre de 2012, de la Web <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/>.
- Motta, M. y Reyes, M. (2001). *Vigencia del proyecto político pedagógico de Paulo Freire para la transformación de la educación básica en Venezuela.* Tesis de grado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Pérez, R. (2007). *Presentación.* En R. Pérez y M. Gorety (Eds.). *Proyecto Político-Pedagógico de Paulo Freire* (pp. 5-6). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Platón (1968). *Diálogos.* (J. BArgua Trad.). Madrid, España: Ediciones Ibéricas.
- Popper, K. (2006). *La sociedad abierta y sus enemigos.* México: Editorial Paidós.
- Ramírez, T. (2004). *Como hacer un proyecto de investigación: Guía Práctica.* Caracas: Editorial PANAPO.

- Rodríguez, A. (2004). *Aplicación del método de alfabetización de Paulo Freire: una propuesta de capacitación dirigida a facilitadores de educación para adultos. Caso Municipio Irribarren. Estado Lara*. Tesis de grado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Sánchez, A. (1980). *Filosofía de la Praxis*. (2da ed.). México: Editorial Grijalbo.
- Sartre, J. (2006). *El existencialismo es un humanismo*. Universidad Autónoma de México.
- Stroud, B. (2005). *Hume*. (2da ed.). . Universidad Autónoma de México.