

M.SANTOS

## IDEAS FILOSÓFICAS QUE FUNDAMENTAN LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE

Marcos Santos Gómez \*

**SÍNTESIS:** El propósito del presente trabajo es destacar algunos fundamentos teóricos de la pedagogía de Paulo Freire dentro del campo de la filosofía del siglo XX. Esta es una tarea necesaria para esclarecer los puntos esenciales de una perspectiva pedagógica de enorme importancia en la alfabetización y educación de adultos en América Latina. El autor se ha centrado, en especial, en los pensadores que se relacionan con tres aspectos vitales en este enfoque: 1) Las ideologías como elementos de reproducción social y su superación mediante la «concientización»; 2) La ubicación del punto de partida para el proceso educativo-alfabetizador en la situación límite que vive el oprimido; 3) La naturaleza dialógica del ser humano y su fundamental apertura.

**Palabras clave:** Paulo Freire; pedagogía del oprimido; filosofía de la educación; diálogo; alfabetización y educación de adultos.

155

**SÍNTESE:** O propósito do presente trabalho é destacar alguns fundamentos teóricos da pedagogia de Paulo Freire dentro do campo da filosofia do século XX. Esta é uma tarefa necessária para esclarecer os pontos essenciais de uma perspectiva pedagógica de enorme importância na alfabetização e educação de adultos na América Latina. O autor centrou-se, especialmente, nos pensadores que se relacionam com três aspectos vitais a partir deste enfoque: 1) As ideologias como elemento de reprodução social e sua superação mediante a «conscientização»; 2) A localização do ponto de partida para o processo educativo-alfabetizador na situação limite que o oprimido vive; 3) A natureza dialógica do ser humano e sua fundamental abertura.

**Palavras chave:** Paulo Freire; pedagogia do oprimido; filosofia da educação; diálogo; alfabetização e educação de adultos.

**ABSTRACT:** The aim of the present paper is to highlight, within the work frame of 20<sup>th</sup> century philosophy, some of the theoretical foundations of

---

\* Profesor adscrito al Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España).

*Paulo Freire's pedagogy. This is a necessary task in order to shed some light on the essential items of a pedagogic approach of enormous importance for adult education and adult literacy in Latin America. The author has specially focused on those thinkers which can be related to three main aspects of Freire's approach: 1) Ideologies as an element of social reproduction and how to overcome them through «becoming aware»; 2) Locating the starting point of the literacy and educational process on the border line situation experienced by the oppressed; 3) The dialogical nature of the human being and its fundamental openness.*

*Key words: Paulo Freire; pedagogy of the oppressed; philosophy of education; dialogue; adult literacy; adult education.*

## 1 INTRODUCCIÓN

Mi objetivo principal en este ensayo es el esclarecimiento de algunos elementos teóricos, procedentes de la tradición filosófica, que sustentan la práctica educativa del «pedagogo de la liberación», el brasileño Paulo Freire. Me parece que esta iniciativa cobra un gran sentido en la medida en que numerosos movimientos sociales en el mundo se inspiran en su pedagogía, como por ejemplo la educación popular desarrollada en distintos lugares de Iberoamérica (Trilla, 2002, pp. 334-338; Barrio, 2005, p. 135; Cruz, 2004, pp. 901-902). En España, en particular, Freire es considerado un gran educador por parte de algunos estudiosos (Santos Guerra, 1997, p. 356; Flecha y Miquel, 2001, p. 324). De hecho, una importante motivación para la redacción del presente trabajo ha sido demostrar, desde la reflexión, que la «pedagogía del oprimido» continúa plena de sentido universal y vigencia.

El filósofo Enrique Dussel dedica algunas páginas a la pedagogía de Paulo Freire, a la que compara con la de Piaget y Vygotsky y con la psicología de Kohlberg, para destacar que Freire supone una superación de todos ellos (Dussel, 2002, pp. 422-430). Afirma Dussel que estos, a pesar de sus méritos, permanecen en una concepción individualista del proceso educativo y del desarrollo del sujeto. En cambio, Freire, sostiene, es un pedagogo más completo porque sitúa en el centro de su teoría y práctica pedagógica el elemento de *relación con los demás* que supone todo crecimiento personal, y el hecho de que este se ha de dar dentro de una comunidad que también se va transformando a lo largo de la educación *mutua* de sus miembros. Freire enfatizará lo que podemos denominar «cualidad relacional» del ser humano, que pasa a ocupar un lugar central en su visión del proceso educativo. Por eso, las páginas que

siguen las voy a dedicar principalmente a la exposición y comentario de filósofos que realzaron este aspecto de la existencia humana y que influyeron destacadamente en la concepción dialógica de la pedagogía que ostentó Paulo Freire, como veremos.

Para el autor brasileño, en el contexto de nuestras sociedades e historia, la pedagogía necesariamente ha de ser una «pedagogía del oprimido» que implica un posicionamiento político (Ferreira, 2003, p. 67). Pero teniendo en cuenta que la opresión que caracterizaría a nuestras sociedades, a su juicio, adquiere numerosas formas y manifestaciones, a menudo encubiertas, supone, por tanto, un prolongado y arduo esfuerzo llegar a la «liberación». Como él mismo afirma:

[...] la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos (Freire, 1992, p. 45).

Porque la opresión afecta a los aspectos más profundos de la persona en la medida en que por la «educación» la incorporamos a nuestro bagaje más íntimo. Para desarrollar esta idea, Freire recurre a un enfoque de corte freudomarxista, fuertemente influenciado por Erich Fromm y su idea de un «miedo a la libertad» operante en los individuos y grupos sociales. Ambos se conocieron y coincidieron en Cuernavaca (México), donde el psicólogo estuvo instalado un tiempo (Dussel, 2002, p. 432).

En las páginas que siguen, en definitiva, intentaré desarrollar algunos aspectos de la pedagogía freiriana para entender la perspectiva filosófica desde la que el brasileño se dirige a nosotros. Comienzo con lo que él denominó «educación bancaria». Expondré algunos planteamien-

<sup>1</sup> Las influencias intelectuales de Freire aparecen enumeradas, por ejemplo, por Rogelio Blanco (Blanco, 1982: 17-19) y Enrique Dussel (Dussel, 2002, p. 439). El propio pedagogo, en alguna ocasión, enumera los autores y lecturas que realizó y que le influyeron (V. g. Freire, 2002, p. 17). Pero como él mismo resaltó, a menudo las principales fuentes que fueron inspirando su pedagogía no fueron otras que las situaciones existenciales y vitales que le tocó en suerte vivir; en definitiva, su vida, sus amigos, sus conversaciones. Así queda claro, por ejemplo, a lo largo de su libro *Pedagogía de la esperanza* (Freire, 2002) lo que es enormemente coherente con su pedagogía, pues en ella no hay una separación entre la vida y la teoría. Nuestro pedagogo elaboró su pensamiento, en primer lugar, en su interacción con otras personas. Acerca de la contribución de Freire al esclarecimiento de la naturaleza de la teoría y la práctica afirma Giroux que en él «la teoría debe contemplarse como la producción de formas de discurso que surgen a partir de diversas situaciones sociales específicas» (Giroux, 1997, p. 169).

tos suyos relacionándolos con pensadores y corrientes intelectuales que le influyeron<sup>1</sup>. No obstante, no es este un estudio exhaustivo que saque a relucir todas las fuentes filosóficas de Freire, ni que agote en absoluto todas sus ricas y estrechas relaciones con la filosofía latinoamericana, el cristianismo o la tradición hegeliano-marxista.

## 2 LA EDUCACIÓN BANCARIA: INCONVENIENTES DE LA «VERTICALIDAD»

Paulo Freire denominó «educación bancaria» a una manera de entender la educación como relación «vertical», o sea, en la que uno (el educador) otorga y otros (los educandos) reciben conocimiento. Existe, por tanto, en este modelo pedagógico una separación tajante entre los roles de educador y educando (Freire, 1992, pp. 73-99). La educación bancaria se concibe como narración de unos contenidos fijos, o como transmisión de una realidad que no requiere reelaboración y que se presenta como la única posible (Freire, 1992, p. 75).

Según Freire, la educación bancaria supone una violencia en la medida en que se efectúa desde la sordera hacia el *otro* que *está siendo educado*. Como afirma el propio Freire:

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación (Freire, 1992, p. 75).

Es esta una violencia que se manifiesta especialmente en la consideración del *otro*, el educando, como un ignorante.

En la visión «bancaria» de la educación, el «saber», el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el *otro* (Freire, 1992, p. 77).

Respecto a esta «absolutización de la ignorancia» Freire relata cómo aprendió, gracias a una lección que siempre recordaría, que no hay educación sin escuchar, ni sin considerar a nuestro interlocutor *maestro*

y *sabio* (Freire, 2002, pp. 22-25). Y también hubo de toparse, como alfabetizador, con la naturalización de la ignorancia por parte del propio sujeto oprimido. En relación con esto cuenta cómo comenzó una charla con un juego de preguntas y respuestas gracias al cual reveló irrefutablemente la sabiduría de los campesinos analfabetos que decían ser ignorantes, que creían serlo (Freire, 2002, pp. 44-45). En realidad, podemos matizar, los campesinos se sentían ignorantes pero no lo eran. De hecho, esto es lo que la pedagogía de Freire pretende evidenciar en un primer momento, en un proceso socrático por el que la sabiduría de los educandos sale a relucir.

Por supuesto, descubrir la sabiduría del *otro* requiere humildad por parte del educador. Como el propio Freire afirma:

No hay [...] diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante (Freire, 1992, p. 107).

Freire se opone a toda arrogancia y a la separación tajante entre los participantes en un proceso educativo:

La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (Freire, 1992, p. 77).

En realidad, toda educación liberadora, en oposición a la educación bancaria, posee un destacado carácter recíproco, es decir, se da «de todos con todos». Esto presupone un sentimiento profundamente arraigado en el educador de que el *otro* vale, además de una sincera fe en los hombres, en su poder creador para dotarse de un destino, y en que este destino puede adecuarse a sus necesidades profundas. Dice:

Su creencia debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador (Freire, 1992, p. 81).

Además, Freire relaciona la educación bancaria con una suerte de prohibición de ser feliz, un desafortunado distanciamiento entre los hombres que se relaciona con un doloroso rechazo a la vida. El educador bancario es, y en esto Freire sigue muy de cerca a Erich Fromm, un «necrófilo» (Freire, 1992, p. 85). En términos generales, el pedagogo brasileño coincide con la propuesta de «humanizar» la vida que desarrolla Fromm en sus obras. Para el psicólogo, la vida humana ha de racio-

nalizarse, no en el sentido de intelectualizarla, sino en el de humanizarla, es decir, haciendo que responda a las necesidades específicamente humanas (Fromm, 1992; 1999). Esta humanización implica el desarrollo de una equilibrada vinculación afectiva con los otros hombres y con el mundo, ya no gobernada por la cosificación, sino trasmutada en una suerte de amor maduro que describe bellamente como una relación fraterna (Fromm, 1974). En sus reflexiones demuestra la humana *necesidad de fraternidad*, porque para él la felicidad siempre es *con el otro*, nunca solitaria.

Según Freire, una tarea fundamental para todo educador sería la identificación y superación de su propia verticalidad psicológica que lo predispone en contra del diálogo. Pero la pedagogía freiriana parece apuntar más lejos que la visión psicologista de Fromm. En este sentido, como afirma el profesor Dussel:

[...] no es la sola inteligencia teórica o moral (esto se supone, pero no es el objetivo principal), ni siquiera el desbloqueo pulsional hacia una normal tensión del orden afectivo (*à la* Freud, que también se supone), sino algo completamente distinto: Freire intenta la educación de la víctima en el proceso mismo histórico, comunitario y real por el que deja de ser víctima (Dussel, 2002, p. 431).

La horizontalización de las relaciones humanas que propone llevar a cabo en el acto educativo es una ubicación factual del oprimido fuera de la estructura opresora. Es decir, en toda educación liberadora se realiza de hecho la utopía de unas relaciones humanas auténticas, que desde la perspectiva del pedagogo brasileño han de ser «horizontales». Y esto apunta a una doble transformación: en el corazón de la persona y en las estructuras sociales.

La interacción horizontal es ya una realización de la utopía de una sociedad sin oprimidos, es decir, una sociedad estructurada de forma que no cohíba la expresión de las personas. La utopía, pues, está ya presente en el medio para lograrla. No es un fin ajeno al momento actual, sino que se encuentra necesariamente en el proceso educativo. Pero, para que acontezca esta encarnación del ideal y «sane» el hombre, es preciso vencer a la carga ideológica que el sujeto oprimido ostenta, incorporada a sí mismo. Se requiere combatir contra los obstáculos que operan en sentido contrario y se oponen a nuestra salud, obstáculos que pesan como un lastre dentro de nuestro espíritu. En este sentido, en las líneas que siguen voy a profundizar en las relaciones entre educación

bancaria e «ideología», entendiendo esta última como el lastre que dificulta lo que para Freire no es sino una normalización de la existencia humana. La pedagogía del oprimido, en este sentido, es una rectificación efectuada en el interior y el exterior del hombre por él mismo, siempre desde su libertad, que lo conduce a su carril, a la senda que había perdido. Según Freire, que irradia un considerable optimismo, esto es posible. Pero no podemos olvidar las nefastas consecuencias de la falsa conciencia que uno porta en sí mismo, porque es precisamente su detección el primer paso del proceso de «concientización», al que tanto se refiere nuestro pedagogo en sus obras, que devuelve a la persona el dominio de sus propias riendas.

### 3 IDEOLOGÍA Y «CONCIENTIZACIÓN»

Se conoce como «ideología» el conjunto de creencias e ideas (políticas, religiosas, morales, etc.) que legitiman una determinada configuración social, justificándola y, a veces, encubriendo las verdaderas razones de que las cosas sean como son, concepto hegeliano usado por los marxistas desde los *Manuscritos sobre economía y filosofía* que escribiera Marx (Marx, 1993). Aunque hay distintas formas de entenderlo, yo voy a seguir esta tradición que concibe a la ideología como sirvienta de un régimen económico y social concreto.

El papel determinante que las ideologías cumplen en la reproducción y consolidación de las estructuras de clase es explicado por autores de enorme influencia en el pedagogo que estamos estudiando, tales como Gramsci, Lukács, Horkheimer o Marcuse de quienes recoge elementos, como señala el profesor Dussel (Dussel, 2002, pp. 430-439). Freire conecta con estas perspectivas neomarxistas que se alejan del economicismo del marxismo ortodoxo y, como en los citados autores, cree posible la transformación revolucionaria desde los niveles superiores de la cultura, es decir, desde el discurso y las ideas, que pueden incidir en la dirección del cambio. A la ideología se la puede combatir, según ellos, en su mismo ámbito: el pensamiento y las ideas. La liberación se puede centrar en una praxis ejecutada en la palabra y a través de ella, criticando las creencias asentadas y desvelando los corsés ideológicos. Y es que este desvelamiento, de por sí, ya incide en una transformación de la sociedad. Por ejemplo, Lukács destaca que la lucha por la emancipación no solo será en el plano de la realidad económica y social, sino también en el plano de las ideas:

El proletariado se realiza a sí mismo al suprimirse y superarse, al combatir hasta el final su lucha de clase y producir así la sociedad sin clases. La lucha por esta sociedad [...] no es solo una lucha con el enemigo externo, con la burguesía, sino también y al mismo tiempo una lucha del proletariado consigo mismo, con los efectos destructores y humillantes del sistema capitalista en su consciencia de clase. [...] El proletariado no puede ahorrarse ninguna autocrítica, pues solo la verdad puede aportarle la victoria: la autocrítica ha de ser, por lo tanto, su elemento vital. (Lukács, 1984, p. 166)

También Gramsci, en su valoración de la función crítica y transformadora del pensamiento, afirmará:

Una filosofía de la praxis no puede dejar de presentarse inicialmente como una actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto existente (o del mundo cultural existente). Es decir, debe presentarse ante todo como crítica del «sentido común» (Gramsci, 1972, p. 21).

Pero nuevamente es la influencia de Erich Fromm la que parece ser determinante en Freire. Aquel define la enajenación, en términos psicológicos, como la incorporación de unas creencias ajenas operantes en nosotros, que simulan ser propias y favorecer al sujeto oprimido, que, así, vive engañado. La ideología sería la lógica del opresor que se incorpora al pensamiento del oprimido, aun más, la lógica de una estructura producida por una civilización creada por el hombre contra sí mismo y que oculta su enajenación. Así define Fromm el concepto de «enajenación»:

Entendemos por enajenación un modo de experiencia en que la persona se siente a sí misma como un extraño. Podría decirse que ha sido enajenado de sí mismo. No se siente a sí mismo como centro de su mundo, como creador de sus propios actos, sino que sus actos y las consecuencias de ellos se han convertido en amos suyos, a los cuales obedece y a los cuales quizás hasta adora. La persona enajenada no tiene contacto consigo misma, lo mismo que no lo tiene con ninguna otra persona. Él, como todos los demás, se siente como se sienten las cosas, con los sentidos y con el sentido común, pero al mismo tiempo sin relacionarse productivamente consigo mismo y con el mundo exterior (Fromm, 1992, p. 105).

En el freudomarxismo y la primera Escuela de Frankfurt resulta vital la toma de conciencia de esta enajenación que supone el haber



interiorizado una lógica ajena que opera contra nuestros propios intereses, o sea, de manera ideológica. Por eso, es precisamente a través de la toma de conciencia de la función legitimadora de las creencias y concepciones del mundo que nos conforman, como apunta Marcuse, que habría de comenzarse el proceso de liberación:

Toda liberación depende de la toma de conciencia de la servidumbre, y el surgimiento de esta conciencia se ve estorbado siempre por el predominio de necesidades y satisfacciones que, en grado sumo, se han convertido en propias del individuo (Marcuse, 1998, p. 37).

Y, por supuesto, la Teoría Crítica del primer Horkheimer se plantea en una dirección muy semejante (Estrada, 1990, pp. 27-28).

En relación con la educación, la *verticalidad* propia de toda educación bancaria, a la que me referí en líneas anteriores, llegaría a convertirse en una forma de ser, en una personalidad. Esto es lo que Erich Fromm denomina «carácter social»: el tipo de personalidad que una sociedad concreta fomenta y requiere que adoptemos, para perpetuarse a sí misma (Fromm, 1992, pp. 71-90). Según esto, lo ideológico nos constituiría hondamente, en los basamentos de nuestra identidad.

En consecuencia, en la medida en que, víctima de su enajenación ideológica, el oprimido generalmente no es consciente de su opresión, un primer paso en la pedagogía de la liberación es la *concientización*, por la que el sujeto oprimido retoma las riendas de la realidad, percatándose del grado en que su propia persona había dejado de pertenecerle. Así, afirma nuestro pedagogo que:

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que «alojan» al opresor en sí, participar de la elaboración, de la pedagogía para su liberación. Solo en la medida en que se descubran «alojando» al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización (Freire, 1992, p. 41).

En cualquier caso, esta concientización supone asumir la propia circunstancia partiendo de la realidad que envuelve al oprimido. Esto es lo que, en las líneas que siguen, voy a exponer.

#### 4. LA SITUACIÓN LÍMITE COMO PUNTO DE PARTIDA DE LA PEDAGOGÍA

Freire hace partir toda educación que se pretenda liberadora de la propia realidad vital del oprimido. Insiste en que para tender a una vida mejor hay que situarse en el punto de vista y la realidad del oprimido. Dicho en otras palabras, su pedagogía trata de ubicarse en la *situación límite* como punto de partida para la posterior concientización y comprensión crítica de la realidad a que me he referido en el párrafo anterior. Esta idea es expresada con claridad por el propio pedagogo, cuando se interroga directamente:

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora (Freire, 1992, p. 40).

Pues bien, a la hora de enfocar este tema Freire se muestra deudor de sus lecturas e influencias existencialistas y personalistas. En primer lugar, nos referiremos al filósofo existencialista alemán Jaspers, que él cita asiduamente en sus obras principales (v. g. Freire, 1989, p. 104). Freire se inspira en la noción de situación límite de este, pero le da un nuevo sentido, según expresa Dussel (Dussel, 2002, p. 432).

Cuando Jaspers nombra «situaciones límite» se refiere a:

Situaciones tales como las de que estoy siempre en situación, que no pueda vivir sin lucha y sin sufrimiento, que yo asumo inevitablemente la culpa, que tengo que morir, [...]. Estas situaciones *no cambian*, salvo solamente en su modo de manifestarse; referidas a nuestra existencia empírica, presentan el carácter de ser definitivas, últimas. Son *opacas a la mirada*; en nuestra existencia empírica ya no vemos nada más tras ellas. Son a manera de un muro con el que tropezamos y ante el que fracasamos. No podemos cambiarlas, sino tan solo esclarecerlas, sin poder explicarlas ni deducirlas partiendo de otra cosa. (Jaspers, 1958b, pp. 66-67)

No son algo abarcable para la ciencia y los saberes explicativos, pero su importancia es tal que, en palabras de Jaspers:

Llegamos a ser nosotros mismos entrando en las situaciones límites con los ojos bien abiertos (Jaspers, 1958b, p. 67).

Porque en ellas realizamos una especie de salto:

Desde la existencia empírica a la «existencia», a la que estaba *encerrada germinalmente, a lo que se esclarece a sí mismo como posibilidad, a lo real* (Jaspers, 1958b, p. 70).

Es decir, por las situaciones límite intuimos un *más allá* del límite que señalan, fuera de la existencia empírica. Pero lo crucial de dichas situaciones es que solo en ellas nos encontramos a nosotros mismos como existentes:

Experimentar las situaciones límite y «existir» son una misma cosa (Jaspers, 1958b, p. 67).

Nos revelan nuestra existencia y nos conocemos en ellas.

La situación límite del oprimido es, para Freire, un punto de partida material, económico y político de unas connotaciones algo diferentes a las que parece referirse el filósofo alemán con su noción de «situación límite». Es algo producido por el hombre y que apunta a su propia superación en la historia, en la forma de una humanización de la historia. Apunta a la utopía superadora, como las situaciones límites en Jaspers apuntaban a una existencia más completa. Por eso, la educación liberadora parte de la realidad en la que se encuentra el educando oprimido. Como el pedagogo de Recife dice:

Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentaremos la acción revolucionaria (Freire, 1992, p. 115).

Esta realidad del oprimido son las estructuras de dominación que lo constituyen como oprimido. Como es sabido, en su práctica pedagógica Freire se situó en la máxima negatividad posible, la del oprimido que busca su educación, que con su silencio apunta al escándalo de su mala-educación (de su educación como excluido) y a la necesidad de su superación. En este sentido, el educando oprimido en el límite, para Freire, es sobre todo el adulto analfabeto y pobre (Dussel, 2002, p. 433).

Hay que resaltar que la aspiración de Freire es llegar a un encuentro del ser humano consigo mismo, a partir de la referida situación límite de los analfabetos. La liberación del oprimido es la liberación de todos los hombres. Certeramente, lo afirma:

La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre (Freire, 1992, p. 52).

En este sentido, su pedagogía apunta a la situación en que todos los seres humanos puedan hablar y, sobre todo, escucharse. Desembocamos, por tanto, en el diálogo como característica específicamente humana y humanizante. En Freire, la utopía es, fundamentalmente, diálogo. Esto es así, también, para algunos autores contemporáneos que, como Jaspers, se mueven en la órbita existencialista y personalista. A continuación, desarrollo este punto.

## 5 EL DIÁLOGO COMO UTOPIA: ALTERIDAD Y APERTURA EN EL SER HUMANO

166

Jaspers resulta enormemente afín al pensamiento de Freire. No solo por la concepción de la sabiduría que se abre en la situación límite, sino en la medida en que para el filósofo alemán la relación de comunicación existencial resulta crucial en la felicidad del hombre y su realización (Jaspers, 1958a, pp. 449-521). Será este filósofo, y otros que voy a tratar en las líneas que siguen, quienes enfatizan el aspecto relacional que nos constituye y que convierte la educación dialógica que propuso y practicó Freire en la única posible, en la auténticamente humana. Esta necesaria comunicación entre los hombres, su mutua influencia e interacción, es fundada por Jaspers a partir del hecho de que:

Yo no puedo llegar a ser yo mismo si el otro no lo es, yo no puedo estar cierto de mí si no estoy también cierto del otro (Jaspers, 1958a, p. 458).

El filósofo existencialista, con su habitual laconismo, desarrolla en una de sus obras principales la idea de que uno no llega a ser uno mismo si no es a través de la comunicación (existencial) con un tú libre.

Se precisa un tipo de relación horizontal para que los hombres, al comunicarse, se expresen y crezcan. Bien es cierto que Jaspers

restringe esto a la comunicación entre amigos en lo que él denomina «comunicación existencial». En esta, el sujeto es consciente de la importancia de la comunicación para el autodesarrollo:

La conciencia de ser un factor decisivo para sí mismo y para el otro empuja a estar en la disposición más extrema para la comunicación (Jaspers, 1958a, p. 458).

Tanto que:

Toda pérdida y fallo en la comunicación es propiamente una pérdida del ser (Jaspers, 1958a, p. 459).

Según sus propias palabras:

En la comunicación, por virtud de la cual yo me sé captado a mi vez, el otro es solamente este otro: su *singularidad* es el modo en que se manifiesta la sustancialidad de este ser (Jaspers, 1958a, p. 459).

La otra persona es sujeto irreplicable y singular. Es en esta comunicación directa y profunda en la que el sí mismo, por emplear la expresión jasperiana, se conoce y se *re-crea*. En ella se da una creación mutua en la que los sujetos participantes se van implicando. En este juego, y solo en él, el sujeto llega a conocerse. Por eso, tiene sentido la tesis de que el propio autodesarrollo requiere de la libertad y el libre desarrollo del *otro*. En cualquier caso, Jaspers no ignora los límites y dificultades de la comunicación existencial (Jaspers, 1958a, pp. 459-461), pero insiste en la importancia vital para el propio individuo de que se encuentren modos de llevarla a cabo.

La interacción humana, al menos la que Jaspers denomina «existencial», nunca es un desarrollo solitario de un yo innato, sino una re-creación del yo en la comunicación mutua. Del otro parte la construcción de uno mismo. Esta importancia radical de la alteridad, de lo que podemos denominar cualidad relacional del hombre, aparece con mayor fuerza en los filósofos Martin Buber y Gabriel Marcel. Si nos detenemos en la obra *Ser y tener* de Marcel (Marcel, 2003), nos encontramos que en ella aparece varias veces resaltada esta necesidad para la persona de crearse con los demás. En los trabajos de este pensador existencialista la idea de «encarnación», de «existencia encarnada», nos remite a esta cualidad humana de ser afectados. Porque si somos seres encarnados, somos en un cuerpo que es afectado por el mundo, *en situación*. Esta

situación envuelve cada faceta del yo. El propio cuerpo es un centro rodeado y abrazado por la realidad, permeable al mundo, presto a ser contagiado por este. Vivir, en este sentido, supone estar abierto a una realidad con la cual entro en una especie de comunicación. No existimos en el solipsismo sino en la comunicación, en la apertura al otro. Así, afirma el filósofo francés:

Romper, en consecuencia, de una vez por todas con las metáforas que representan a la conciencia como un círculo luminoso alrededor del cual no habría para ella sino tinieblas. Es al contrario, es la sombra quien ocupa el centro (Marcel, 2003, p. 15).

Y esa luz periférica brilla con su mayor intensidad en la persona del otro. Un otro no cosificado, no convertido en objeto. Siempre que sea así, que nuestra relación no sea una relación con una cosa, el otro ser humano nos afectará profundamente. En esto coinciden Marcel y Buber. El prójimo se constituye, más allá de un mero objeto, en un complemento de mi personalidad, en el necesario tú que me interpela (Buber, 1998).

Destacan ambos pensadores por su estrecha relación con las ideas freirianas respecto a la «dialogicidad» esencial del hombre. Así, Freire afirmará que:

Esta transitividad de la conciencia hace permeable al hombre. Lo lleva a vencer su falta de compromiso con la existencia, característica de la conciencia intransitiva, y lo compromete casi totalmente. Es por eso por lo que existir es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con su Creador (Freire, 1989, p. 53).

Porque el yo está ligado a la existencia de los otros y por ellos existe. Así también lo expresa Marcel:

No solo tenemos el derecho de afirmar que los otros existen, sino que estaría dispuesto a sostener que la existencia no puede ser atribuida más que a los otros en tanto que otros, y que no puedo pensarme a mí mismo como existente, sino en tanto que me concibo como no siendo los otros; por consiguiente, como otro que ellos (Marcel, 2003, p. 97).

Como en Buber, en Marcel resulta fundamental la idea de que lo que me hace ser un yo singular es la presencia del tú, sin cuyo influjo ni siquiera puedo estar presente a mí mismo como conciencia personal.

Pero sobre todo, como cima de este pensamiento acerca de la otredad, se sitúa el filósofo Lévinas, quien se refiere a la ética como una relación básica (y fundacional) con lo ajeno, con lo otro que no somos pero a lo que debemos el propio ser. Para Lévinas, en efecto, la ética precede a toda sabiduría y entronca con profundidades muy por debajo de los discursos y las elaboraciones racionales. En este sentido, los profesores Mèlich y Bárcena apuntan a una educación que se haga cargo del otro, que lo acoja y tenga en cuenta su rostro. Y un necesario camino en este proceso pasa por la asunción de que:

El otro, es decir, la memoria de la víctima, sabe lo que el vencedor ha olvidado: que el presente no es solo el efecto de la acción del vencedor sino también que está construido sobre los cadáveres de las víctimas (Mèlich y Bárcena, 1999, p. 478).

Es decir, el reconocimiento del rostro del otro requiere el reconocimiento del sufrimiento en la historia humana. En este sentido:

Auschwitz nos enseña que nada puede ser ajeno a un posicionamiento ético. Un posicionamiento ético significa tomarse en serio al otro, es decir, poner al otro como punto de partida. El dolor del otro, del que no tiene poder, del que no tiene palabra, es también mi dolor, un dolor que es constitutivo de mi subjetividad humana (Mèlich, 2004, p. 131).

En cierta obra, también el profesor Reyes Mate se refiere a la memoria de ese otro silenciado, como el lodazal de invisible sufrimiento donde se hundan los cimientos de la civilización (Reyes Mate, 2003).

Para Freire, también, el hombre se realiza y se encuentra a sí mismo como ser *en* relación con un otro desbordante. La necesaria presencia del otro frente a una radical soledad fundamenta el énfasis de la pedagogía freiriana puesto en una suerte de diálogo horizontal cuyo aspecto principal es la escucha activa. Es solo así que la persona puede salir de sí y mejorar su existencia, más allá de las meras necesidades empíricas básicas, perfeccionándose. Y esta transitividad, como apertura a la relación y realización de la misma, es lo normal en el ser humano, lo que se adecua a sus necesidades y naturaleza profunda.

El diálogo como encuentro de los hombres para la «pronunciación» del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización (Freire, 1992, p. 178).

Solo desde el diálogo puede el ser humano, y la persona concreta, ir conociéndose como ser en permanente reconstrucción en un mundo también en continua reelaboración.

Todo esto remite a una fundamental apertura del hombre y la historia, cuestión que también aparece considerada de manera especial por el personalismo cristiano de Mounier. Hay una gran afinidad entre Mounier y la pedagogía freiriana. Para Freire, educar también consistiría en mostrar implícitamente que no existen planes a priori, que solo las elecciones personales del educando constituirán su futuro. Así, la función de los educadores sería acercar su libertad al educando y mostrársela. Dicho de otro modo, el educador educaría para cierta responsabilidad (y desde cierta responsabilidad hacia el otro, añadiría Lévinas). En términos semejantes define Sartre la función pedagógica del existencialismo:

[...] el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en posesión de lo que es y hacer descansar sobre él la responsabilidad total de su existencia (Sartre, 1996, p. 22).

El existencialismo sartreano también destaca esta apertura del hombre, y de él puede desprenderse la necesidad de una humildad que consiste en saber que no hay escrito un destino, ni glorioso, ni miserable. El educador, desde esta perspectiva, debería partir de la profundización en el momento presente. De hecho, partir de la realidad del educando es la única forma de impedir una relación violenta, de no violentarlo y, por tanto, de no *bancarizar* la educación.

La libertad y el compromiso vertebran, pues, toda acción educativa. Estos son los ejes de la educación personalista que propugna Mounier (Mounier, 2002, pp. 437-444). El personalismo cristiano sintetiza, como hemos dicho, gran parte del enfoque y los planteamientos que cimentan la pedagogía de la liberación freiriana. De manera reveladora, Mounier afirma:

La educación no mira esencialmente ni al ciudadano, ni al profesional, ni al personaje social. No tiene como función rectora hacer unos ciudadanos conscientes, unos buenos patriotas o pequeños fascistas, o pequeños comunistas o pequeños mundanos. Tiene como misión despertar personas capaces de vivir y de comprometerse como personas (Mounier, 2002, p. 437).



La concepción antropológica de una persona esencialmente libre, comprometida con unos valores y abierta al otro caracteriza la visión de este autor. Para él, la continua transformación de lo humano resulta el rasgo vital y definitorio de la existencia. Una visión dinámica frente a la visión estática que caracteriza a las concepciones que Freire denomina «bancarias».

La persona realizada por su relación con el mundo y con los demás seres humanos, por una parte, y la apertura e indeterminación de su destino, por otra, parecen el punto «final» de la pedagogía de la liberación que desarrolla Paulo Freire. Aunque el diálogo, además de punto final, es el medio continuamente presente en la pedagogía, si esta pretende ser liberadora, o sea, si pretende generar un cauce de expresión y elaboración humana de la realidad. Como ya expresé anteriormente, el fin siempre está presente en los medios. Citando de nuevo al filósofo latinoamericano Enrique Dussel, deseo señalar en este sentido que la pedagogía de Freire:

[...] es una pedagogía planetaria que se propone el surgimiento de una conciencia ético-crítica. Su acción educadora tiende, entonces, no solo a un mejoramiento cognitivo, aun de las víctimas sociales, o afectivo pulsional, sino a la producción de una conciencia ético-crítica que se origina en las mismas víctimas por ser los sujetos históricos privilegiados de su propia liberación. El acto pedagógico crítico se ejerce en el sujeto mismo y en su praxis de transformación: la liberación así es el «lugar» y el «propósito» de esta pedagogía (Dussel, 2002, p. 439).

171

## 6 CONCLUSIÓN

Para finalizar, solo quiero expresar una escueta reflexión: he señalado que la pedagogía del oprimido de Paulo Freire supone una síntesis de importantes corrientes filosóficas del siglo XX aplicadas al quehacer educativo; pero, sobre todo, deseo destacar que, si bien es cierto que la pedagogía del oprimido encaja, lógicamente, con la realidad del Tercer Mundo y en ella encuentra su eco y razón de ser, creo que, si el Tercer Mundo es un producto del primero y ambos mundos se relacionan como dos caras de una misma moneda, Freire tiene pleno sentido universal. Espero haber mostrado lo suficiente este punto. El pedagogo brasileño nos enseña que en el hecho de tomar en cuenta al otro nos va la propia vida. Sin duda, la utopía de los seres humanos colaborando, conversando y, sobre todo, escuchándose, está llena de sentido y vigencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARRIO, José Luís (2005): «La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 17. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 129-156.
- BLANCO, Rogelio (1982): *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid: Zero-Zyx.
- BUBER, Martin (1998): *Yo y tú*. Madrid: Caparrós.
- CRUZ, María del Carmen (2004): «Orígenes de la educación popular en Chalatenango: una innovación educativa (Parte I)», en *Estudios Centroamericanos (ECA)*, n.º 671, año LIX, septiembre. San Salvador: Ediciones Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA), pp. 897-925.
- DUSSEL, Enrique (2002): *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- ESTRADA, Juan Antonio (1990): *La teoría crítica de Max Horkheimer. Del socialismo ético a la resignación*. Granada: Universidad de Granada.
- FERREIRA, Maria José (2003): «O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 33. Madrid: OEI, pp. 55-70.
- FLECHA, Ramón y MIQUEL, Victoria (2001): «Globalización dialógica», en *Revista de Educación (MEC)*, número extraordinario 1, dedicado a Globalización y Educación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: Secretaría General de Educación y Formación Profesional, pp. 317-326.
- FREIRE, Paulo (1989): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- (1992): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (2002): *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- FROMM, Erich (1974): *El arte de amar*. Buenos Aires: Paidós.
- (1976): *El miedo a la libertad*. Madrid: Paidós.
- (1992): *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Madrid: FCE.
- (1999): *¿Tener o ser?* Madrid: FCE.
- GIROUX, Henry A. (1997): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.
- GRAMSCI, Antonio (1972): *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.
- JASPERS, Karl (1958a): *Filosofía*. Volumen 1. Madrid: Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- (1958b): *Filosofía*. Volumen 2. Madrid: Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- LÉVINAS, Emmanuel (1999): *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

- LUKÁCS, György (1984): *Historia y consciencia de clase*. Madrid: Sarpe, 2 vols.
- MARCEL, Gabriel (2003): *Ser y tener*. Madrid: Caparrós.
- MARCUSE, Herbert (1998): *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel.
- MARX, Karl (1993): *Manuscritos: economía y filosofía*. Barcelona: Altaya.
- MATE, Reyes (2003): *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Madrid: Trotta.
- MÈLICH, Joan-Carles (2004): *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- MÈLICH, Joan-Carles y BÀRCENA, Fernando (1999): «La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 214. Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, pp. 465-484.
- MOUNIER, Emmanuel (2002): *El personalismo. Antología esencial*. Salamanca: Sígueme.
- ORTEGA, Pedro (2004): «La educación moral como pedagogía de la alteridad», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 227. Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, pp. 5-30.
- SANTOS GÓMEZ, Marcos (2003): «La tolerancia en la escuela: el modelo pedagógico socrático», en *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 194. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, pp. 157-173.
- (2005): «Antecedentes del valor educativo “tolerancia”», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 231. Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, pp. 223-238.
- (2006a): «De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora», en *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, n.º 107, enero-marzo. San Salvador: Ediciones UCA, pp. 39-64.
- (2006b): «Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular», en *Revista de Educación (MEC)*, n.º 339, enero-abril. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría General de Educación y Formación Profesional, pp. 883-901.
- (2006c): «La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia», en *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, n.º 34, julio-septiembre. Maracaibo: Universidad del Zulia-Venezuela, pp. 79-90.
- (2006d): «Paulo Freire y la cultura escolar: condiciones para una escuela viva», en *Eca. Estudios Centroamericanos*, vol. 61, n.º 696. San Salvador: Ediciones UCA, pp. 1033-1042.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1997): «El problema metodológico en la educación popular: ¡Silencio, comienza la clase de lengua!», en *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 172. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, pp. 351-367.
- SARTRE, Jean-Paul (1996): *El existencialismo es un humanismo*. Madrid: Santillana.
- TRILLA, Jaume (coord.) (2002): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.