

01070  
2eº 3

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA TEORIA DEL CONOCIMIENTO EN PAULO FREIRE

01070

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
MAESTRA EN PEDAGOGIA



PRESENTA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
ESTUDIOS SUPERIORES

GRACIELA DIAZ HERNANDEZ

MEXICO, D. F.

1988

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE	Página
INTRODUCCION	1
1.- JUSTIFICACION DEL ESTUDIO	7
2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
3.- OBJETIVOS	11
4.- HIPOTESIS DE TRABAJO	12
5.- MARCO TEORICO	14
5.1 Elementos teóricos generales para plantear el debate	14
5.1.1 La teoría del conocimiento en el Idealismo	14
5.1.2 La teoría del conocimiento en el Materialismo Mecánico	16
5.1.3 La teoría del conocimiento en el Materialismo Dialéctico	20
5.1.3.1 Los fundamentos del conocimiento según el materialismo dialéctico	21
5.1.3.2 La relación teoría práctica dentro del materialismo dialéctico	22
5.1.3.3 Las características generales del conocimiento dentro del marco del materialismo dialéctico	23
5.2 Materialismo Histórico Dialéctico: De Hegel a Marx y a Freire	24
5.2.1 Hegel	24
5.2.1.1 El devenir de lo real como proceso racional	24
5.2.1.2 Concepto de Espíritu	25
5.2.1.3 Nacimiento del Espíritu	27
5.2.1.4 Espíritu subjetivo	28
5.2.1.5 Espíritu objetivo	30

## INDICE

Página

5.2.1.6 Espiritu Absoluto	32
5.2.2 Marx	32
5.2.2.1 Explicación materialista de la historia	32
5.2.2.2 Crítica de la filosofía neohegeliana	33
5.2.2.3 Concepción de la objetividad	35
5.2.3 Freire	41
5.2.3.1 Relación sujeto-objeto	41
5.2.3.2 Contexto teórico y contexto concreto	44
5.2.3.3 Concientización	46
5.2.3.4 La educación como acto de conocimiento	47
6.- APROXIMACION A UNA DEFINICION DE LA RELACION SUJETO- OBJETO EN LA EDUCACION LIBERADORA	50
6.1 Supuestos teóricos en los que se fundamenta la edu- cación bancaria	50
6.1.1 La función integradora de la educación	50
6.1.2 Hacia una definición de la educación integradora	51
6.1.3 Influencia del Idealismo en la educación bancaria	53
6.1.4 Algunas corrientes educativas en las que descansa la educación integradora	55
6.1.4.1 La influencia de John Dewey	55
6.1.4.2 La influencia de Marshall Mc. Luhan, Postman y Weingartner	56
6.1.4.3 La influencia de la "nueva escuela" europea	57
6.1.4.4 La influencia de Skinner	58
6.2 Supuestos teóricos en los que se fundamenta la edu- cación liberadora	61
6.2.1 La libertad como problema	61

INDICE

Página

6.2.2 Dialéctica de la necesidad y la libertad	62
6.2.3 Libertad y liberación	66
6.2.4 Sartre y el concepto de libertad	67
6.3 La educación como proceso liberador	69
6.3.1 La función liberadora de la educación	69
6.3.2 Teóricos de la pedagogía liberadora	70
6.3.2.1 Freinet	71
6.3.2.2 Makarenko..	71
6.3.2.3 Russell	72
6.3.2.4 Sartre	72
6.3.2.5 Neill y Reich.	72
6.3.2.6 Giulio Girardi	73
6.3.2.7 Antonio Gramsci	76
6.3.3 Proceso enseñanza-aprendizaje	78
<b>7.- PLANTEAMIENTOS TEORICO-METODOLOGICOS DE LA EDUCACION</b>	
LIBERADORA PROPUESTA POR PAULO FREIRE	79
7.1 Visión general	79
7.1.1 Alfabetización y concientización	83
7.1.2 Metodología	86
7.1.2.1 Bases metodológicas para la concientización	88
7.1.2.2 El método	89
7.1.3 La educación bancaria	90
7.1.4 La educación liberadora	92
7.1.5 El proceso de conocimiento	94
7.2 Aportaciones de la educación liberadora a la polémica en educación	100
7.2.1 Relación entre política y pedagogía	100

INDICE	Página
7.2.2 Relación entre educación y cultura	101
7.2.3 Método y metodología	103
7.2.3.1 El conjunto de las ideas de carácter general y metodológico	106
7.3 Principales críticas al pensamiento freireano	109
7.3.1 Críticas que lo acusan de idealista y de objetivista mecanicista	109
7.3.2 La crítica desde la ciencia social	111
7.3.3 La crítica desde la antropología cultural	112
7.3.4 La crítica desde el quehacer de cambio	113
8.- DE LA ALFABETIZACION A LA PEDAGOGIA TOTAL	115
8.1 La alfabetización en relación con el sistema productivo	115
8.1.1 Las campañas de alfabetización	117
8.1.2 La alfabetización como acción cultural	119
8.2 ¿Por qué Paulo Freire sigue siendo una alternativa para el debate actual en educación?	121
8.2.1 Los círculos de cultura y las escuelas como espacios de lucha	121
8.2.2 La resistencia cultural	122
8.2.3 La alfabetización crítica	124
9.- CONSIDERACIONES FINALES	127
9.1 Relación dialéctica entre sujeto y objeto	127
9.2 La educación liberadora	131
10.- GLOSARIO	139
CITAS BIBLIOGRAFICAS	155
BIBLIOGRAFIA	160

## INTRODUCCION

Paulo Freire es, hoy en día, una de las figuras más discutidas mundialmente en el terreno educativo y particularmente, en el de la alfabetización de adultos.

El no sólo aborda el análisis educativo en términos de contenidos y métodos, como lo hacen muchos pedagogos contemporáneos; sino que lo sitúa en un sistema de relaciones más amplios, que engloba las relaciones sociales entre la escuela y la sociedad, las relaciones de los sujetos con el saber y la cultura.

La finalidad de este estudio es tomar como columna vertebral la epistemología freireana, para a partir de ella analizar otros autores y articular un discurso pedagógico que nos permita avanzar en el estudio de los problemas educativos.

Freire descubre a través de su práctica la necesidad de que los hombres luchen por una sociedad más justa en donde no haya opresores y oprimidos, y por lo tanto el fin inmediato de la educación debe ser el cambio social pero como parte de un proyecto global de sociedad. Y en este punto es donde relaciona la educación con la política como partes fundamentales de un proceso de conocimiento del mundo.

La obra de Paulo Freire, esta llena de múltiples y atractivos

aspectos que dejan abierto un amplio campo de investigación. De esta forma, este trabajo surge como un intento de responder a la pregunta ¿cuáles son las bases epistemológicas sobre las cuales Freire justifica su propuesta pedagógica?, sin embargo responder en su totalidad esta pregunta, rebasa las pretensiones de este trabajo, pues en el pensamiento de Freire subyacen múltiples y variadas corrientes epistemológicas como; 1) la fenomenología existencial, en donde el hombre construye su conciencia en cuanto a intencionalidad, 2) la dialéctica hegeliana, el hombre como autoconciencia, parte de la conciencia común hasta elevarse a sí mismo a la ciencia, y por el movimiento del devenir dialéctico, lo que es en sí, pasa a ser en y para sí, 3) el materialismo dialéctico en donde el hombre es producto del condicionamiento económico de la infraestructura y el condicionamiento ideológico de la superestructura.

Sin embargo, en esta tesis se intenta esclarecer la influencia materialista dialéctica de la teoría del conocimiento en la obra pedagógica de Freire, tomando como base la relación sujeto-objeto.

Es clara la influencia del materialismo dialéctico en Freire cuando, al hacer un análisis del hombre, parte del hombre concreto dentro de una sociedad en evolución. Es importante hacer notar que los rasgos más sobresalientes del materialismo his-

tórico marcan los análisis de la realidad hechos por Paulo Freire principalmente a partir de 1970. Por ello, plantea el sentido de la filosofía de cara a la acción como guía de la práctica y enfatiza el sentido dialéctico de toda la realidad. También el materialismo dialéctico se deja ver en la idea de la unidad dialéctica entre subjetividad y objetividad; en el concepto de verdad que debe demostrarse en la praxis; en el concepto mismo de la praxis; el materialismo dialéctico nos dice que la esencia del hombre es el trabajo, y Freire influenciado por él ve al trabajo como constitutivo esencial del hombre.

Influenciado por la "Sagrada Familia" nos dice que la opresión real es todavía más opresora cuando se le añade la conciencia de la opresión, haciendo así a la infamia todavía más infamante al pregonarla. Otro concepto materialista dialéctico que se percibe en el pensamiento freireano es el que sostiene como el animal es un ser "cerrado en sí mismo", no crea productos que sean el resultado de actos límites, respuestas transformadoras. De ahí, sus productos pertenecen directamente a sus cuerpos físicos, mientras que el hombre es libre frente al producto de su trabajo.

A grandes rasgos éstas son algunas de las más importantes líneas de pensamiento materialista dialéctico que influyen en la

formación del pensamiento freireano.

Ahora bien, para cumplir la finalidad de este estudio, el trabajo se divide en los siguientes apartados:

MARCO TEORICO.- En donde se presenta cómo se da la relación S-O en el idealismo, en el materialismo mecánico y en el materialismo dialéctico, esto es con el fin de ubicar el debate y comprender la influencia del materialismo dialéctico en la pedagogía freireana. Por otro lado, también aquí se intentan desarrollar algunos aspectos de la filosofía de la historia en Hegel, con el objetivo de mostrar algunas características del proceso histórico desde la óptica hegeliana, para después hacer algunos señalamientos sobre la crítica a Hegel elaborada por Marx para resaltar la manera especial en que Marx se enfrenta a Hegel, por último se deja ver en qué aspectos la crítica marxista puede aplicarse al pensamiento freireano. Naturalmente se reconoce que en este caso se trata de un primer acercamiento crítico, a fin de cuentas, a la filosofía hegeliana, sin embargo, se considera valiosa esta comparación, puesto que para entender la epistemología de Freire se tiene que poner especial énfasis en los mecanismos mediante los cuales Hegel es superado por Marx.

Al final de este marco teórico, se expone la posición episte-

mológica de Freire: la cual muestra una coherencia evidente con los postulados del materialismo dialéctico y no con los del idealismo hegeliano.

#### APROXIMACION A UNA DEFINICION DE LA RELACION S-O EN LA EDUCACION LIBERADORA.

En este apartado se presentan los supuestos teóricos en los que se fundamenta la educación bancaria, en donde la educación se caracteriza por cumplir una función integradora de los individuos a la sociedad, hecho que se da aún en las sociedades primitivas.

También en este espacio se presentan los supuestos teóricos en los que se fundamenta la educación liberadora, en donde la educación se caracteriza por cumplir una función problematizadora. Este apartado termina con la presentación de la educación como proceso liberador, en donde se hace evidente que a través de la historia siempre ha existido la necesidad de liberación.

#### PLANTEAMIENTOS TEORICO-METODOLOGICOS DE LA EDUCACION LIBERADORA PROPUESTA POR PAULO FREIRE.

En este capítulo se trata de exponer en forma global la propuesta educativa de Freire, resaltando sus aportaciones a la

polémica en educación así como las principales críticas a sus posiciones teóricas.

#### DE LA ALFABETIZACION A LA PEDAGOGIA TOTAL.

En este espacio se presenta la forma en que Freire vincula a la educación con la política así como la manera en que sus estudios en un principio avocados a la alfabetización de adultos se pueden utilizar para analizar la práctica pedagógica en general, destacando el papel histórico de Freire como educador, así como la vigencia de sus postulados para analizar y enriquecer, a la luz de sus postulados, el debate actual en educación.

#### CONSIDERACIONES FINALES.

En donde se intenta resumir y llegar a plantear algunas conclusiones generales de lo expuesto a lo largo del trabajo.

Así mismo, se consideró necesario incluir un glosario que contiene algunos de los conceptos teóricos más utilizados en esta tesis.

Como parte final, se anotan las citas bibliográficas, así como la bibliografía consultada.

## 1.- JUSTIFICACION DEL ESTUDIO

El objeto de estudio en este trabajo es la epistemología en Freire, para establecer los límites teóricos de este objeto de estudio es necesario tomar en cuenta los planteamientos epistemológicos de la educación liberadora.

Debido a las preocupaciones pedagógicas de Freire, éste, de alguna manera, al hablarnos de una educación liberadora, nos expone una determinada teoría del conocimiento.

En el pensamiento freireano no se separan el sujeto y el objeto de conocimiento, sino que forman una totalidad, como parte de una naturaleza indivisible.

El mismo ha señalado en su obra que todo proceso educativo se encuentra, hasta cierto punto, condicionado por una determinada concepción sobre lo que es el conocimiento.

Para Freire es fundamental que el conocimiento sea praxis, es decir, que la reflexión y la acción se encuentren dialécticamente unidas.

El problema del conocimiento en el pensamiento freireano no es un problema exclusivamente abstracto, sino que al pretender establecerse -el conocimiento- como una síntesis dialéctica entre la subjetividad y la objetividad, adquiere este tema implicaciones de índole social y político. Debido a que el conocimiento no se reduce a una simple relación de un sujeto

con un objeto, sino que es todo un proceso social que demanda la acción transformadora del ser humano en el mundo. El conocimiento no es un hecho, sino un proceso que resulta de la praxis de los hombres con la realidad que ellos mismos transforman. En donde conocer es buscar en comunión, es comunicación a través de la praxis de los hombres.

Una sociedad en la cual se da una situación de opresión produce una serie de mitos de diversos órdenes (educativo, económico, epistemológico, social, político, etc.) cuya finalidad es justificar la opresión y crear en la conciencia de los oprimidos la idea de que el orden establecido es la panacea que a todos beneficia. De esta manera, el pueblo se encuentra ideologizado y el grupo oligárquico opresor pueda mantener durante cierto tiempo sus privilegios sobre el pueblo.

Esta situación al no permitir el desarrollo del hombre (ya que esto pondría en peligro los intereses muy particulares de los opresores) niega la vocación ontológica de las mayorías.

Esto significa que el grupo que detenta el poder crea diversos mitos que justifican su situación, y entre los diversos mitos destaca aquel que hace creer a los hombres que la realidad es algo ya dado, algo terminado, concluido y estático.

De esta forma, el conocimiento pasa de ser un problema epistemológico a un problema político y por ende un problema de

poder, en donde es necesario tomar partido.

Por lo cual es evidente la riqueza que nos da un estudio epistemológico de la propuesta freireana, para analizar los postulados educativos de otros autores. Este último punto sería el más importante de los aportes de Freire al debate actual en educación.

## 2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Paulo Freire es la columna vertebral de este trabajo, se presenta su pensamiento pedagógico analizado a través de su epistemología.

La importancia de este estudio es que desde este análisis se articula un discurso educativo que permite, a la luz de Freire analizar otros autores así como los problemas básicos de la educación a través de la historia.

Una de las aportaciones más importantes de Freire a la polémica en educación, no es lo que Freire aporta en sí, sino lo que la discusión en torno a él, ha permitido avanzar al discurso educativo.

Freire a través de su teoría educativa interpela, interroga, diáloga con la realidad dominada de América Latina, no sólo señala los errores de las relaciones del hombre con su realidad, sino que estimula acciones, abre caminos, imagina salidas y sobre todo su discurso educativo nos permite reflexionar sobre la cotidianidad desde la totalidad concreta.

Por lo tanto, hoy en día en educación se puede estar a favor de Freire o en su contra, pero nunca sin él.

### 3.- OBJETIVOS

- 3.1 Analizar que el asumir una posición epistemológica determinada trae consigo asumir también una postura política congruente con ella.
- 3.2 Demostrar que la teoría del conocimiento de la educación liberadora es de naturaleza dialéctica.
- 3.3 Plantear las diferencias que surgen al interpretar los procesos educativos a raíz de asumir diferentes posturas epistemológicas.
- 3.4 Estudiar el aporte que puede dar la pedagogía freireana al proceso enseñanza-aprendizaje al hacer explícita la relación existente entre educación y política.

#### 4.- HIPOTESIS DE TRABAJO

- 4.1 Todas las teorías pedagógicas tienen un fundamento epistemológico, ya sea en forma implícita o explícita y la pedagogía freireana en forma implícita esta fundamentada en la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico.
- 4.2 Las estrategias de educación, no son neutras, y hay veces que la educación esta al servicio de la dominación y otras al servicio de la liberación. Cuando la relación sujeto-objeto se presenta como unión indisoluble dentro del proceso educativo, como sucede con la educación liberadora, la educación esta al servicio de la liberación.
- 4.3 La educación no es neutra, ni se puede pretender que lo sea, siempre esta respondiendo a los intereses de la clase dominante donde se encuentre.

4.4 Es necesario estudiar el contexto socio-económico-político para darnos cuenta de las opciones y estrategias a seguir en el proceso educativo para aprovechar los espacios de lucha para la transformación ya que la educación no es un hecho aislado, sino un acto político y un acto de conocimiento.

## 5.- MARCO TEORICO

### 5.1 ELEMENTOS TEORICOS GENERALES PARA PLANTEAR EL DEBATE

#### 5.1.1 La teoría del conocimiento en el Idealismo

Como su nombre lo indica es la teoría que sostiene la primacía de la idea sobre la materia, pudiéndose entender en dos sentidos: el sentido ontológico en donde se postula la existencia de entes o conceptos supra-sensibles que explican o fundamentan toda la realidad, tal es el caso de las religiones; el sentido epistemológico en donde se afirma que todo lo que podemos conocer es en última instancia producto de la actividad mental, es decir, se está dando mayor importancia al papel del sujeto que al del objeto en el proceso de conocimiento, el objeto para el idealista o no existe o si existe es incognoscible como tal, siempre se antepone la actividad del sujeto.

El idealista es en cierto modo un escéptico pues se pregunta: ¿cómo puedo decir que existen los objetos exteriores si de lo único que estoy seguro es de que los percibo?, en el mejor de los casos el idealista sostendría que hay algún tipo de correspondencia entre los datos de los sentidos y los objetos exteriores, pero también existen idealistas que niegan esto como Berkeley para quien el mundo material es sólo la representación que tengo de él, no existen más que ideas, el ser como

conjunto de lo existente es ser percibido: esse est percipi dice Berkeley. Llevado a tales extremos el idealista se vuelve solipsista pues se ha quedado encerrado en sus propias representaciones, para salir de este aislamiento el idealista recurre al concepto de Dios que le permite recuperar al mundo aunque sea en forma de ideas.

Si consideramos la distinción entre lo verdadero y lo falso el idealista considerará el conocimiento verdadero como conocimiento racional; los datos de los sentidos nos pueden engañar, el conocimiento verdadero e indubitable tiene que ser claro y distinto como decía Descartes y éste proviene de la razón entendida como la capacidad de argumentar lógicamente, de ahí que las ciencias por excelencia sean las matemáticas y la lógica, pero ¿de dónde proviene la razón? ¿acaso no es producto de la relación con el mundo exterior?. El idealista para establecer la independencia de la razón con respecto al mundo sensible considera que existen ideas innatas que conforman al ser humano. Los racionalistas clásicos señalan que las ideas innatas son los principios lógicos como son el de identidad y no-contradicción, existen también idealistas como Leibniz que en lugar de hablar expresamente de ideas innatas como tales sostiene que existen más bien predisposiciones en el hombre que toman forma cabal al llevarse a cabo la experiencia sensible.

El máximo representante del racionalismo clásico es Kant quien ya no se ocupa del origen del conocimiento sino que partiendo de que existe el conocimiento de lo que se trata es de establecer cómo es posible el conocimiento y específicamente el conocimiento científico. Kant sostiene que todos nuestros conocimientos comienzan con la experiencia pero no tiene porque limitarse a ella ya que si investigamos el conocimiento encontraremos que nos hallamos en posesión de ciertas intuiciones y categorías mediante las cuales estructuramos lo que proviene del exterior, de tal modo que la cosa en sí misma nunca podrá ser conocida, pues siempre actuará el sujeto sobre la cosa en sí cambiándola y modificándola. En conclusión el idealismo sostiene sistemáticamente que no hay cosas reales independientes de la conciencia y que las ideas verdaderas lo son porque reproducen o son ellas mismas una realidad inteligible independiente del mundo sensible.

#### 5.1.2 La teoría del conocimiento en el Materialismo Mecánico

El materialismo premarxista es metafísico porque no es un materialismo completo. Por una parte, reconoce en el hombre a un ser natural, salido de la animalidad, y no una criatura de Dios; por esto se le llama materialismo.

Pero por otra parte no ve, por carecer de una concepción dialéctica de la realidad, que el hombre es un ser activo,

que, transforma esta naturaleza de la que ha salido y que, haciéndolo así, se transforma a sí mismo.

La actitud metafísica, aquí consiste en desconocer la acción recíproca entre el hombre y la naturaleza, y en desconocer la acción recíproca del hombre sobre el hombre.

Esta deficiencia del materialismo premarxista, de Epicuro a Holbach, y de Holbach a Feuerbach, se manifiesta particularmente en la interpretación del conocimiento.

El conocimiento premarxista presenta una superioridad evidente al idealismo, mientras que el idealismo se niega a ver en la experiencia el origen del conocimiento, admite por el contrario que la experiencia es el punto de partida necesario de todo conocimiento.

La experiencia, es precisamente, la manifestación objetiva de los procesos naturales. Es así que, para Epicuro y su discípulo Lucrecio, el conocimiento es el reflejo fiel, en la sensibilidad del hombre, de los procesos materiales que constituyen el universo. Según Helvetius, -en el siglo XVIII- sostenía que los sentidos son las fuentes de todas nuestras ideas. Pero el materialismo de estos filósofos tiene una concepción empobrecida y esquemática de la experiencia. La experiencia, dicen es la experiencia sensible, es decir, las sensaciones provocadas en nosotros por el mundo exterior.

Esta concepción, por tanto, conduce a la construcción del modelo mecanicista pasivo y contemplativo, de la relación cognoscitiva. Aquí, el papel del sujeto, es el de un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el sujeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto; el producto de este proceso (el conocimiento), es un reflejo o copia del objeto; reflejo cuyo origen está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto, puesto que éste sólo registra los estímulos precedentes del exterior, a modo de espejo en el caso de las percepciones visuales.

Las diferencias entre las imágenes de la realidad percibidas por distintos sujetos cognoscentes se reducen a las diferencias individuales o genéricas del aparato perceptivo.

Todo el materialismo pasado desconoce que el conocimiento del mundo sensible equivale a una actividad práctica, es decir como una actividad que transforma la realidad aprehendida. No capta la realidad, el objeto como actividad concreta humana y como práctica y por consiguiente no la aprehende a partir del papel activo del sujeto y en este sentido de modo subjetivo.

Los productos mentales del proceso cognoscitivo son entonces copias, reproducciones y por tanto imágenes fieles, el objeto es tal como aparece en el conocimiento sensorial y las

propiedades sensibles residen en el sujeto.

En realidad el sujeto cognoscente no registra pasivamente las sensaciones originadas del mundo exterior, sino por el contrario, es el que dirige este aparato (perceptivo), transformando después los datos que este le proporciona según su sistema de valores socialmente condicionados. Esto explica por qué el conocimiento no es una copia exacta del objeto, sino un proceso.

Basándonos en lo anteriormente expuesto, el conocimiento dentro del modelo mecanicista aparece como un acto finito, estático, acabado e inmutable, como un dato fijo y definitivo. Del mismo modo, la concepción de verdad en el conocimiento será una verdad acabada, total, completa y por tanto eterna e inmutable. Por otra parte, en este modelo el individuo se encuentra aislado de la sociedad por consiguiente se encuentra sustraído a su acción es decir, es captado prescindiendo de la cultura y, por consiguiente reducido a su existencia biológica que de modo natural determina sus caracteres y propiedades. No toma en cuenta que además de la determinación biológica sufre las determinaciones sociales y culturales, estas últimas son las que lo diferencian del mundo animal. Tenemos entonces, que la concepción materialista del mundo, ayuda por una parte a captar mejor y a comprender el elemen-

to objetivo de la relación cognoscitiva, pero por la otra oscurece la aprehensión del mundo objetivo ya que cambia aparentemente el conocimiento objetivo, respecto a éste Marx dijo en su primera tesis sobre Feuerbach que todo el materialismo pasado captaba la realidad bajo la forma de sujeto, y no como actividad humana, mientras el aspecto activo era desarrollado por el idealismo, aunque de modo imperfecto por abstracto.

### 5.1.3 La teoría del conocimiento en el Materialismo Dialéctico

El conocimiento es un proceso en el que los dos polos contradictorios que son los términos de esta unidad de contrarios, a saber, el sujeto y el objeto, establecen una relación dialéctica, es decir, a la modificación de uno de los polos corresponde, necesariamente, la modificación de otro. El materialismo dialéctico formula una teoría del conocimiento que supera las anteriores hechas por el idealismo y el materialismo mecánico, al hacer hincapié en que, en todo proceso de conocimiento, lo fundamental es la transformación llevada a cabo por el sujeto cognoscente sobre el objeto conocido susceptible de ser aprehendido por el conocimiento. De primera intención parecería ésta una formulación semejante a la del idealismo, pero es su opuesta, sin embargo. El mate-

rialismo dialéctico establece que el sujeto no crea la objetividad y que ésta no depende, ontológicamente, de él; además, la transformación de la cual habla el materialismo dialéctico es una transformación real, material, que tiene per base la producción y reproducción de la vida real e, dicho en otros términos, la forma como el hombre se apropia de la naturaleza por medio del trabajo.

5.1.3.1 Los fundamentos del conocimiento según el materialismo dialéctico son:

1) Sensoriedad práctica.- El aspecto de la sensoriedad como base del conocimiento se halla íntimamente ligado a la práctica; que se encuentra en las tesis sobre Feuerbach como el fundamento esencial en que se ha de erigir el conocimiento; no una visión contemplativa, sino una sensoriedad crítica que culmine en una actitud de transformación práctica, una práctica fundamentalmente revolucionaria. Más que contemplar y/o conceptualizar, hay que transformar, revolucionar.

2) Criterio de verdad.- El materialismo dialéctico plantea como criterio de verdad la práctica, dice que sólo la práctica nos demuestra la verdad de las cosas, práctica-verdad, la realidad y el poderío del pensamiento humano se plasma en una verdad objetiva, en cuanto ésta sea una cuestión práctica en donde el hombre demuestre la verdad.

5.1.3.2 La relación teoría-práctica dentro del materialismo dialéctico es la siguiente:

- 1) La praxis marxista.- Toda teoría debe estar fundamentada y estrechamente ligada en un proceso dialéctico con la práctica, ya que no hay práctica sin teoría, ni teoría sin práctica.
- 2) Contemplación y práctica.- Las cosas y la realidad hay que abordarlas desde dos aspectos ligados; la contemplación de ellos desde una posición crítica y de ahí una actitud práctica fundamentalmente revolucionaria, de ahí que más que contemplación se plantea la revolución.
- 3) La realidad en un contexto histórico determinado.- Comprender la realidad es reconocerla y ubicarla en sus contradicciones, para por medio de la práctica, revolucionarla eliminando sus contradicciones. La praxis tiene como función en cuanto a la realidad, criticarla teóricamente y revolucionarla prácticamente.
- 4) El papel transformador del hombre.- El materialismo dialéctico plantea que son los hombres los que hacen que cambien las circunstancias y la educación, en la cual el propio educador necesita ser educado y ubica a esta modificación de circunstancias humanas como una práctica revolucionaria.
- 5) Práctica social.- El individuo es producto del conjunto de sus relaciones sociales, es decir de su práctica social de ahí

que se pueda determinar por ejemplo; a la religión (ideología) como un producto social, de una determinada forma de sociedad y la vida social como una esencia práctica.

Marx culmina su última tesis sobre Feuerbach resumiendo la función de la praxis; que es la transformación del mundo.

En el proceso del conocimiento dentro del materialismo dialéctico participan: sujeto cognoscente, objeto de conocimiento y conocimiento como producto del proceso cognoscitivo.

La actividad práctica y transformadora del hombre es la base del conocimiento y es el criterio de verdad.

El conocimiento es un hecho indiscutible, en la vida práctica los seres humanos siempre estamos conociendo.

El sujeto (el pensamiento, el hombre que conoce) y el objeto (los seres conocidos) actúan y reaccionan continuamente uno sobre otro. El sujeto y el objeto están en perpetua interacción dialéctica.

5.1.3.3 Las características generales del conocimiento dentro del marco del materialismo dialéctico son:

- 1) El conocimiento es práctico.- Sólo la práctica nos pone en contacto con las realidades objetivas.
- 2) El conocimiento es social.- En la vida social descubrimos otros seres semejantes a nosotros; ellos actúan sobre nosotros, nosotros actuamos sobre ellos y con ellos.

3) El conocimiento es histórico.- Todo conocimiento ha sido adquirido y conquistado. Antes de llegar al conocimiento es preciso partir de la ignorancia, seguir un largo y difícil camino. La inmensa labor del pensamiento humano consiste en un esfuerzo perpétuo por pasar de la ignorancia al conocimiento, al saber. La verdad no está hecha de antemano; no se revela en bloque en un momento predestinado.

5.2 Materialismo Histórico Dialéctico: De Hegel a Marx y a Freire.

5.2.1 Hegel

5.2.1.1 El devenir de lo real como proceso racional.- La filosofía hegeliana es un sistema orgánico que se presenta en distintos niveles de complejidad, ocuparse de una parte del sistema implica forzosamente una referencia a las relaciones que mantiene esa parte con el sistema como un todo, pues sólo de esta manera la parte estudiada adquiere sentido. A Hegel desde su juventud le preocupó el problema de cómo pensar la vida, se puede decir que éste va a determinar que Hegel considere a la realidad en su devenir y que muestre que el devenir es racional, rompiendo con ello una tradición filosófica que parte de Parménides. El devenir es necesario para comprender la naturaleza de las cosas reales, ya que éstas no están está-

ticas, dependen de un desarrollo que las abarca y las supera, en donde existen contradicciones, este desarrollo es la totalidad de lo real como proceso. Para Hegel, la filosofía se coloca en una perspectiva objetiva, ya que no pone la razón, la razón ya se encontraría en lo real, sería su manifestación. Hegel no sólo afirma el devenir sino que establece que no hay más sustancialidad en el mundo que el incesante devenir.

Todo lo real es racional y no hay más racionalidad que la que se da en lo real. Pero entonces cabría preguntarse ¿cómo es posible relacionar el devenir de la realidad con lo racional? lo que sucede es que las contradicciones que se manifiestan en el mundo no son irracionales, sino responden a una nueva lógica. La transformación cualitativa de la realidad como una totalidad implica un enriquecimiento en sus contenidos, porque la oposición de términos contrarios no trae como consecuencia la negación absoluta (una repulsión propia del principio de no contradicción) sino una síntesis de ambos términos en donde se da ciertamente una negación de ellos pero sólo para originar su superación en la síntesis, se ha formado así un tercer término diferente a los anteriores pero cuyo origen se halla en los dos primeros.

5.2.1.2 Concepto de Espíritu.- La totalidad de lo real como proceso tiene un fin y cuando es vista de este modo se le de-

nomina Espiritu y el fin de este proceso consiste en la autoconciencia, es decir, en llegar a saberse a sí mismo como lo que es, o sea de saberse como totalidad real y racional. El Espiritu aparece propiamente al constituirse como sujeto, pero además el Espiritu presenta distintas fases de desarrollo, en tanto que no es algo dado de inmediato, sino que es producto de sí mismo, es decir, de su propio desarrollo.

El Espiritu se divide en tres grandes fases: Espiritu subjetivo, Espiritu objetivo y Espiritu absoluto.

El mundo natural es condición previa para la aparición del Espiritu en cuanto tal, sin embargo es manifestación del Espiritu mismo, la determinación principal de la naturaleza es la exterioridad; se trata aquí del Espiritu manifestado como estructura real y dinámica que subyace a todas las manifestaciones particulares, a pesar de que son estas manifestaciones las que hacen posible su aparición, no se trata de una realidad más allá de los diversos fenómenos, sino de la formación de un solo todo armonioso a partir de la totalidad de los hechos naturales individuales. Se trata de un proceso en donde esta incluido todo el universo, es su propia realización a través de sus propios medios.

5.2.1.3 Nacimiento del Espíritu.— Los procesos naturales son necesarios, sin embargo su necesidad esta en la exterioridad, es decir, como materia genera la aparición del azar o casualidad que nos permite comprender a la naturaleza en ciertos casos como algo cabalmente racional, aunque de hecho no lo sea, ya que la naturaleza no es Espíritu en sentido estricto, la mayoría de las veces la naturaleza se presenta como caprichosa e incomprensible, no es sino hasta que se logran comprender los conceptos abstractos que están detrás de la naturaleza cuando se logra entender lo que es ella en y para sí pues se ha llegado, a través de un rodeo dialéctico, al ámbito espiritual, al ámbito de la lógica. Muy pocos críticos han visto esta relación entre necesidad y contingencia en el mundo natural; la casualidad aparece como el entrecruzamiento de distintos procesos necesarios y esta casualidad no puede llegar a ser descifrada como necesidad porque no se trata del Espíritu estrictamente sino de su manifestación más exterior y por ello la explicación de esto se halla en su complemento, en lo interior, en los conceptos aparentemente abstractos y vacíos que determinan el devenir del mundo natural.

La máxima manifestación a que llega el desarrollo de la naturaleza es el organismo vivo; para pasar a la figura de Espíritu en sentido pleno se requiere la aparición de un ser vi-

vo que sea capaz de interiorizar o subjetivar los acontecimientos que a él atañen, esto implica no sólo el sentir sino también el saber que se siente, este ser vivo es el hombre y a esta conciencia de los sentimientos Hegel la denomina alma (Seele).

5.2.1.4 Espíritu subjetivo.- A partir de aquí se inicia la dialéctica del sujeto y del objeto que se encuentra expresada en La Fenomenología del Espíritu. La primera relación entre el sujeto y el objeto es la certeza sensible que se presenta como el conocimiento más verdadero, rico e inmediato pero justo por esta inmediatez se presenta como el más abstracto, lo único que se afirma de lo percibido es que es, pero incluso en esta inmediatez ya se presenta la mediación en tanto que el sujeto aparece como un puro éste y el objeto como un puro ésto, se trata de la obtención del "aquí y ahora" como algo irrepetible y completamente personal. El siguiente paso es la percepción que ya no tiene que ver únicamente con lo manifestado en cuanto tal, sino con lo que hay de universal, pues se reconoce que ciertas determinaciones en contraposición a otras pertenecen a un objeto de tal modo que el objeto no quede como un puro ésto singular de la certeza sensible ya que en tal caso se hablaría más bien de muchos objetos, de aquí se pasa al entendimiento que considera al objeto unido a su causa,

y que establece las leyes, en un principio extrínsecas, como conexión o tránsito de distintos momentos que constituyen la unidad del objeto, pero en esta fase el sujeto como entendimiento no se da cuenta de que estos momentos no son sino sus propias consideraciones acerca del objeto, y dichas consideraciones pasan a ser el objeto mismo. En última instancia la dialéctica del sujeto y el objeto trae como consecuencia la disolución de esta dualidad, la esencia del objeto como sustancia no es más que el sujeto, la conciencia deviene autoconciencia. La autoconciencia se enfrenta a otra autoconciencia en lucha por su propia afirmación a través del reconocimiento, la resolución de este antagonismo trae como consecuencia la expresión de la singularidad abstracta de ambas cuya superación consiste en el descubrimiento de que el mundo real es su mundo, sin embargo esto se manifiesta en primera instancia en tanto que pensamiento, ya que la autoconciencia busca su autosuficiencia e independencia, es decir, la libertad como plena realización pero vista de este modo la libertad no puede sino ser realizada en el pensamiento. Este concepto abstracto de libertad se opone a la actividad práctica y social del sujeto que es el objeto mismo en el proceso de conocimiento. El reconocimiento del sujeto de que para llegar a ser libre y por consiguiente llegar a conocerse a sí mismo como Espíritu tiene

que realizar la transformación de la realidad efectiva de acuerdo con la razón universal, se oculta en un principio tras los conceptos de Dios, Patria, etc. es intentar realizar la idea absoluta en el terreno de la finitud, se ha llegado así a la fase del Espíritu objetivo.

5.2.1.5 Espíritu objetivo.- En lo sucesivo el sujeto buscará la realización de su libertad en un régimen social y político que vaya de acuerdo con lo que es: un ser racional. La primera parte del Espíritu objetivo esta formada por la esfera del derecho, se presenta aquí la propiedad como la materialización de la voluntad libre del sujeto, las distintas propiedades entre distintos sujetos hace necesario el surgimiento de contratos en donde queda expresada la voluntad común de las partes, pero puede ocurrir el incumplimiento o violación de dicho contrato, al oponerse la voluntad particular y la universal, pero la voluntad en tanto que racional y libre también debe ser universal, de ahí la necesidad del castigo para negar la particularidad. La máxima realización de la voluntad racional cuando ha conseguido acceder al plano de la autoconciencia universal es el Estado, como superación de la organización familiar y de la sociedad civil, ésta última representa la reunión de los intereses particulares de los individuos como propietarios particulares. El Estado es la verdadera conciliación entre lo uni-

versal y lo particular, es una totalidad orgánica que mantiene el principio de la libertad individual, el tipo de constitución que regula en el Estado es la monarquía constitucional. Ahora bien, la historia se nos presenta como las acciones más relevantes que se dan al interior de un Estado particular que modifican la historia de un pueblo o como aquellas acciones que cambian el curso de las relaciones entre Estados distintos. La filosofía de la historia de Hegel se ocupa de la historia mundial, en busca de su racionalidad, pero aquí ya no se trata de individuos como en la filosofía del derecho sino de pueblos, de Estados, aparece entonces una nueva figura del Espíritu: el Espíritu del pueblo que surge en cada Estado como la expresión de la conciencia de sí mismo. El desarrollo progresivo de la historia de los pueblos revela el fin de la autoconciencia como ser verdaderamente libre; la demostración de éste es el propósito de la filosofía de la historia. Una vez que en la historia mundial se logre la plena realización de un Estado autoconciente y libre entonces se ha realizado la idea absoluta de la finitud de la realidad y ésta última queda incorporada al Espíritu, resta únicamente la realización de la razón universal en su propio campo, es decir, en el pensamiento, a través de tres esferas: la religión, el arte y la filosofía.

5.2.1.6 Espiritu Absoluto.- En la explicación del proceso histórico de Hegel debemos distinguir dos conceptos: El Espiritu Absoluto y el Espiritu de un pueblo.

En el desarrollo del Espiritu Absoluto se deja de lado la historia como conjunto de hechos sociales y se pasa a la individualidad, es decir, a las teorías que intentan superar la oposición subjetividad-objetividad y por tanto desarrollándose en el terreno propio del Espiritu, es decir, en lo puramente teórico, es el más alto plano al que se puede acceder al Espiritu y es allí donde verdaderamente el Espiritu se reconoce como tal. Es la fase en donde realmente existe la mediación entre lo particular y lo universal, viéndolo desde el punto de vista del hombre, éste alcanza a comprender la totalidad en su verdadero medio primero a través de la forma sensible de la belleza, después en el pensamiento figurativo expresado en el lenguaje de la religión y por último en el pensamiento puramente conceptual que se encuentra en la filosofía.

## 5.2.2 Marx.

5.2.2.1 Explicación materialista de la historia.- La teoría del materialismo histórico se establece como fundamento teórico de la lucha de clases del proletariado. La diferencia decisiva entre la nueva ciencia de la historia y otros modos de

"interpretar" la historia criticados por Marx, radica en la unión entre sus fundadores y el movimiento revolucionario del proletariado. Es esta vinculación, a través de la cual Marx y Engels aprenden a reconocer la materialidad concreta del mundo social, y a ver en el proletariado una nueva fuerza emergente, la que le da un carácter cualitativamente distinto a su discurso teórico. De la necesidad de pensar ese proceso revolucionario, surge, al mismo tiempo, la necesidad de un discurso teórico revolucionario, de una revolución en el proceso de conocimiento. De ahí que la fusión de este discurso con la lucha organizada y revolucionaria del proletariado sea un elemento básico en la construcción científica de la historia y en el papel que ésta desempeña como arma teórica del movimiento obrero existente.

5.2.2.2 Crítica de la filosofía neohegeliana.- Marx busca liquidar la filosofía especulativa ya que los jóvenes hegelianos pretendían por medio de la filosofía crítica, lograr una modificación de la realidad existente. La crítica de Marx a este discurso filosófico consistirá en mostrar que la crítica de los neohegelianos en realidad no ha salido del terreno de la filosofía hegeliana, por lo que no es una crítica radical. La crítica de los neohegelianos a la filosofía hegeliana o especulativa, sólo se crítica en apariencia; en el fondo parti-

cipa del mismo supuesto de la filosofía hegeliana que pretende criticar: también ellos creen, al igual que Hegel, que la realidad depende de las ideas, que basta con liberar a los hombres de las "falsas realidades", con enseñarlos a sustituir las quimeras por pensamientos que correspondan a la esencia del hombre, para transformar la realidad. Todo esto no son sino fantasías de estos críticos que se piensan revolucionarios, cuando únicamente tratan de sustituir ideas falsas por ideas verdaderas, sin analizar las condiciones materiales de existencia de dichas ideas.

La crítica de Marx a la filosofía especulativa sí es radical, cuando escribe que: "no sólo sus respuestas, sino también los problemas mismos, llevan consigo un engaño" (I), Marx está señalando que no es la respuesta la que hace a la filosofía sino la pregunta misma; es decir, no son las respuestas las que determinan un sistema teórico, sino la manera en que se plantean las preguntas mismas. Su crítica apunta no tanto hacia tal o cual resultado teórico aislado de esta filosofía crítica neohegeliana, sino hacia la estructura fundamental de ese discurso teórico. Lo que está cuestionando es la filosofía en cuanto tal, y en particular aquella filosofía que lucha solamente contra las ilusiones de la conciencia. La filosofía crítica neohegeliana no hace sino interpretar de otro

modo lo existente: lo reconoce por medio de otra interpretación, pero en ningún momento llega a producir un conocimiento científico de la realidad que pretende transformar. Es ya a la pregunta misma, a la manera de reflexionar acerca de un objeto, a lo que Marx llama discurso ideológico. Dicho discurso desconoce la relación auténtica que mantiene con su objeto, relación que no es de conocimiento, sino de mistificación.

Supone que las ideas, el pensamiento, los conceptos son las verdaderas ataduras del hombre; las relaciones del hombre son producto de su conciencia: cambiando su conciencia actual por la conciencia humana, crítica, se verán liberados del dominio de las ideas falsas.

Marx pone en evidencia el carácter ideológico idealista de la problemática a partir de la cual son pensados los objetos del discurso filosófico neohegelianos, al referirla a los problemas reales.

Detrás del discurso ideológico que deforma a sus objetos de reflexión, convirtiéndolos en sombras, Marx tiene que redescubrir los objetos reales.

5.2.2.3 Concepción de la objetividad.- Marx señala los defectos esenciales de la filosofía neohegelianos, pero al mismo tiempo pone las bases de un nuevo discurso teórico.

En la primera de las Tesis sobre Feuerbach, Marx critica la

noción básica de objetividad o de realidad que opera como supuesto de las tendencias tanto materialista-empirista como idealista-racionalista del discurso teórico. La primera tendencia, la materialista-empirista, preocupada por rescatar el carácter irreductible de lo real, es decir, irreductibilidad de la objetividad al pensamiento, a las determinaciones del sujeto, se olvida del, aspecto activo, o, subjetivo, "la falla fundamental de todo el materialismo precedente (incluyendo el de Feuerbach) reside en que sólo capta la cosa (Gegenstand), la realidad, lo sensible, bajo la forma del objeto (Objekt) o de la contemplación (Anschauung), no como actividad humana sensorial, como práctica; no de un modo subjetivo" (2). En su interés por afirmar el carácter irreductible del objeto, este materialismo tradicional desconoce la intervención de la praxis subjetiva, de la actividad humana, en la constitución de la objetividad. "De ahí que el lado activo -continúa Marx- fuese desarrollado de un modo abstracto, en contraposición al materialismo, por el idealismo, el cual naturalmente no conoce la actividad real, sensorial, en cuanto tal" (3). En efecto, la tendencia idealista-racionalista del discurso teórico recupera el lado activo de la objetividad, olvidado por la tendencia materialista-empirista; sin embargo, los resultados a los que llega son igualmente insuficientes, porque reduce la obje-

tividad a las puras determinaciones del sujeto.

Se trata de un desarrollo abstracto del lado activo o subjetivo de la objetividad porque sólo tiene en cuenta, exagerándola, la actividad pura del sujeto, es decir, sólo la considera en el plano teórico. La realidad que presupone ésta modalidad del discurso teórico se da, pues, dentro de una problemática que no conoce la actividad real, sensorial, en cuanto tal, sino que concibe la actividad del sujeto en el acto del conocimiento como mera actividad discursiva.

En La ideología alemana Marx crítica este estudio de la actividad realizado por el idealismo porque sólo se desarrolla de manera abstracta: señala que la actividad estudiada por el idealismo hegeliano no podría ser la actividad de los hombres concretos, sino la actividad del hombre, como tal.

En contra del Idealismo, como materialista, Feuerbach acepta la primacía de la realidad sobre el pensamiento, pero "la concepción feuerbachiana del mundo sensible se limita, de una parte, a su mera contemplación y, de otra parte, a la mera sensación" (4). Marx lo crítica por tener una concepción limitada de la realidad, por concebirla como naturalmente dada y asequible por vía de la mera contemplación. La limitación del materialismo tradicional, incluido el de Feuerbach, estriba, entonces, en la falta de reconocimiento del trabajo como acti-

vidad práctico-cognoscitiva en la construcción de la objetividad, esto es, no reconoce que la propia actividad humana es material. "Feuerbach aspira a objetos sensibles, realmente distintos de los objetos conceptuales, pero no concibe la actividad humana misma como una actividad objetiva (gegenständliche)"(5). Justamente por concebir la actividad sensible como algo meramente natural, constituida al margen de la intervención de la actividad práctico-subjetiva, Feuerbach presupone una armonía natural de las cosas, idea que es criticada por Marx. Prisionero del empirismo, Feuerbach, presupone lo real como algo naturalmente dado, siendo incapaz de ver el proceso histórico. Esta presuposición de un sentido natural, ahistórico, de las cosas, lo hace oscilar entre la insuficiencia del materialismo-empirismo y la inconsecuencia del idealismo-racionalismo; en la medida en que es materialista, no aparece en él la historia: concibe al hombre como un objeto sensible, pero, sólo lo ve como objeto sensible y no como actividad sensible, manteniéndose también en esto dentro de la teoría, sin concebir a los hombres dentro de su trabazón social dada, bajo las condiciones de vida existentes que han hecho de ellos lo que son, no llega nunca, por ello mismo, hasta el hombre realmente existente, hasta el hombre activo, sino que se detiene en el concepto abstracto del hombre.

Y, en la medida en que toma la historia en consideración, no es materialista: cuando quiere considerar el aspecto activo, el mundo sensible como actividad sensible de todos los hombres deja de ser materialista. Las pretensiones de su discurso se desvanecen porque materialismo e historia aparecen completamente divorciados en él.

Frente a las dos tendencias del discurso teórico criticado por Marx en las Tesis sobre Feuerbach, y frente a las tesis de este filósofo, criticadas en La ideología alemana, se encuentra una primera formulación, de la posición materialista que superaría tanto al idealismo como el materialismo mecánico, limitado, insuficiente o premarxista. Esta exposición es expuesta, como una especie de síntesis, donde la superación consistiría en tomar algunos aspectos del materialismo -el carácter irreductible de la realidad, es decir, la primacía del ser sobre el pensamiento- añadiéndole el aspecto activo, subjetivo, como lo llama Marx aquí- desarrollado por el idealismo, la formulación filosófica de esta nueva posición juega una función importante en tanto que abre el camino para una problemática científica. En su crítica al idealismo y al materialismo mecánico, Marx critica la escisión entre el sujeto y el objeto, y el problema de su relación, punto central en toda la historia de la filosofía, para Marx lo objetivo y lo subjetivo son dos aspectos de un mis-

mo proceso.

Marx sienta las bases del nuevo materialismo para el que el mundo sensible no es "algo directamente dado desde toda una eternidad y constantemente igual a sí mismo, sino el producto de la industria y del estado social" (6). De esta forma es que la posición básica del discurso teórico de Marx es materialista dialéctica. Es materialista puesto que al sostener que el mundo sensible es material, le otorga una primacía a la realidad sobre el pensamiento. Es una posición dialéctica porque al decir que lo que se percibe de este modo sensible es el resultado de la práctica social en sus diversas modalidades, Marx reconoce lo subjetivo, "lo sensible" como resultado de un proceso. Por otra parte Marx afirma el carácter histórico de lo sensible: el mundo sensible depende de la condición de la sociedad, es un producto histórico.

Cualquier posible comprensión del sentido de lo real tiene que partir, entonces, de esta posición materialista dialéctica, ya que, "hasta los objetos de la 'certeza sensorial' más simple le vienen dados solamente por el desarrollo social, la industria y el intercambio comercial" (7).

Al extender este nuevo materialismo hasta el estudio de la historia, comprendiendo que la historia es un proceso material -tan material como cualquier otro proceso real- queda el pro-

blema de determinar en qué consiste la materialidad de este proceso específico. Es importante señalar, una vez más, que la elección entre idealismo, materialismo mecánico o materialismo dialéctico es una elección entre ideologías rivales. No se trata pues, de una simple elección epistemológica, sino que se trata de una elección política que se lleva a cabo a partir de una posición de clase.

Ya que como idealista no se puede estar objetivamente del lado del proletariado en la lucha de clases, porque sus intereses y su papel esencial en la historia no puede avanzarse siguiendo la práctica política que tiende a surgir de una perspectiva idealista.

El materialismo histórico es, pues, la teoría materialista y dialéctica de la sociedad y de su historia.

### 5.2.3 Freire.

La posición epistemológica de Freire, es expuesta claramente en "Concientización y Liberación: Una charla con Paulo Freire" publicado en La importancia de leer y el proceso de liberación.

Y en el capítulo III de ¿Extensión o comunicación?.

5.2.3.1 Relación sujeto-objeto.- Uno de los problemas fundamentales que siempre han preocupado a la filosofía moderna es la cuestión de las relaciones entre sujeto y objeto,

conciencia y realidad, pensamiento y ser, teoría y práctica. Toda tentativa de comprensión de esas relaciones que se funde en el dualismo sujeto-objeto, negando así la unidad dialéctica que hay entre ellos, es incapaz de explicar en forma coherente esas relaciones porque al romper la unidad dialéctica sujeto-objeto, la visión dualista cae en la negación ya de la subjetividad, sometiéndola a los poderes de una conciencia que la crearía a su gusto, ya de la realidad de la conciencia, transformada así en mera copia de la objetividad. En la primera hipótesis, caemos en el error subjetivista o psicologista, el cual es expresión de un idealismo antidialéctico prehegeliano; en la segunda hipótesis, nos afiliamos al objetivismo mecanicista, igualmente antidialéctico, "en realidad, ni la conciencia es exclusivamente réplica de la realidad ni ésta es la construcción caprichosa de la conciencia. Solamente por la comprensión de la unidad dialéctica en que se encuentran solidarias subjetividad y objetividad podemos escapar tanto al error subjetivista como al error mecanicista, y entonces percibir el papel de la conciencia o del 'cuerpo consciente' en la transformación de la realidad". (8) De esta forma, ¿cómo explicar, en términos subjetivistas, la posición de los seres humanos, como individuos, generación o clase social frente a situaciones históricas dadas, en las cuales "entran", independientemente de

su conciencia o de su voluntad? ¿cómo explicar, por otro lado, el mismo problema desde un punto de vista mecanicista? Si la conciencia crease, arbitrariamente, la realidad; una generación o una clase social podría, rechazando la situación dada en que empieza a entrar, transformarla por medio de un mero gesto significador. Si en cambio la conciencia fuese sólo un reflejo de la realidad, la situación dada sería eternamente la situación dada, "sujeto" determinante de sí misma, y los seres humanos no serían más que sus dóciles objetos. En otras palabras, la situación dada se transformaría a sí misma, esto implicaría concebir la historia como una entidad mítica, exterior y superior a los seres humanos, que los gobernaría, también caprichosamente, desde afuera y desde arriba. "La historia no hace nada, no posee ninguna inmensa riqueza, no libra ninguna clase de lucha: quien hace todo esto, quien posee y lucha es el hombre mismo, el hombre real, vivo; no es la historia la que utiliza al hombre para alcanzar sus fines —como si se tratase de una persona aparte— porque la historia no es sino la actividad del hombre que persigue sus objetivos". (9)

Allí enfretarnos a una determinada situación en la cual "entramos" independientemente de nuestra conciencia, tenemos en ella la condición concreta que nos desafía. La situación dada, como situación problemática, implica lo que en la Pedagogía del

oprimido Freire llamó "inédito viable", es decir, la futuridad a construir. La concreción de lo inédito viable, exige la superación de la situación obstaculizante que es la condición concreta en que estamos independientemente de nuestra conciencia, que sólo se verifica, a través de la praxis. Esto significa, que los seres humanos no sobrepasan la situación concreta, la condición en que están, solamente por medio de su conciencia o de sus intenciones, por buenas que sean. Por esto mismo es imposible la praxis verdadera en el vacío anti-dialéctico al cual conduce toda la dicotomía sujeto-objeto. Esta es la razón por la cual el subjetivismo y el objetivismo mecanicista son siempre obstáculos al verdadero proceso revolucionario.

El subjetivismo es pernicioso para la praxis revolucionaria porque sólo se agota en la mera denuncia verbal de las injusticias sociales, predicando la transformación de las conciencias, pero dejando intactas las estructuras de la sociedad. El objetivismo mecanicista también es pernicioso a la praxis revolucionaria porque "opera" sobre una realidad inventada.

Es precisamente ese objetivismo mecanicista el que descubre "idealismo" o "reformismo" en cualquier referencia al papel de la subjetividad en el proceso revolucionario.

5.2.3.2 Contexto teórico y contexto concreto.- En cuanto al contexto teórico, ni el subjativismo por un lado, ni el obje-

tivismo mecanicista, por el otro, son capaces de explicar en forma correcta este problema. Y no pueden porque, al dicotomizar el sujeto del objeto, dicotomizan, automáticamente, la práctica de la teoría que, de este modo, dejan de constituirse como la unidad dialéctica indisoluble.

No hay contexto teórico verdadero a no ser en unidad dialéctica con el contexto concreto, en el contexto teórico se busca superar la mera opinión que se tienen de los hechos, y que la toma de conciencia de los mismos nos proporciona, para llegar a un conocimiento cabal, cada vez más acabado de ellos, "en el 'contexto concreto' somos sujetos y objetos en relación dialéctica con el objeto; en el 'contexto teórico' asumimos el papel de sujetos concedores de la relación sujeto-objeto que se da en el "contexto concreto" para, volviendo a este, actuar mejor como sujetos en relación con el objeto".(10)

La práctica y la teoría, la acción y la reflexión no existen auténticamente si se toma a cada uno de ellos en forma aislada, su existencia debe tomarse como unidad y como proceso, cualquiera de ellos que, en un momento dado, sea el punto de partida, no sólo requiere al otro sino que lo contiene.

La reflexión sólo es legítima cuando nos remite, a lo concreto, cuyos hechos busca esclarecer, haciendo así posible nuestra acción más eficiente sobre ellos.

Un desvelamiento de la realidad que no esté orientado en el sentido de una acción política sobre esa realidad, bien definida y clara, no tiene sentido.

Para superar el carácter alienante de la cotidianidad, resultado de nuestra manera espontánea de movernos en el mundo, tenemos, por un lado, que ir más allá de la mera captación de la presencia de los hechos, buscando las relaciones que hay entre ellos en relación con la totalidad de la que forman parte y, por otro lado, es necesario vigilar nuestra actividad pensante. Este es el momento dialéctico, que no se puede comprender desde el ángulo del subjetivismo como desde el punto de vista del objetivismo mecanicista, y que es exigencia fundamental a quien pretende conocer la realidad. Este movimiento implica, que el sujeto utilice un instrumento teórico para operar el conocimiento de la realidad y, que reconozca la necesidad de reestructurarlo en función de los descubrimientos que logra hacer en su aplicación.

5.2.3.3 Concientización.- El conocimiento, no es algo dado y acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo. Por eso mismo, el acto de conocer no se agota en la simple narración de la realidad, ni tampoco en la declaración de que lo que está siendo debe ser lo que debe ser. Por el contrario, hay que transformar

la realidad para que lo que ahora está aconteciendo de una manera pase a ocurrir en forma diferente.

En el marco de la relación sujeto-objeto, la concientización es el proceso por el cual, el sujeto se torna capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto. Por eso la concientización se identifica con la acción cultural para la liberación, y no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la unidad teoría-práctica, reflexión-acción. Por esto las explicaciones subjetivistas y objetivistas, que rompen esta dialéctica, dicotomizando lo que no es dicotomizable, no son capaces de comprender a la concientización.

5.2.3.4 La educación como acto de conocimiento.- Las dos maneras erróneas de considerar al hombre, y de explicar su presencia en el mundo, y su papel en la historia, origina a su vez, concepciones falsas de la educación. Una es el idealismo que se equivoca al concebir la existencia única del Yo, y al pretender que su conciencia todo lo alcanza, considerando absurdo pensar en una actividad externa a ella, otra es el objetivismo acrítico y mecanicista, según el cual, la realidad se transformaría a sí misma, sin la acción de los hombres, que serían tomados como meros objetos de la transformación. "La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y, por tanto, los hombres modificados son pro-

ducto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias son transformadas precisamente por los hombres, y que el propio educador precisa ser educado". (11)

El idealismo parte de la negación de toda realidad concreta y objetiva, y afirma que la conciencia es la creadora exclusiva de la propia realidad concreta.

El objetivismo mecanicista niega prácticamente la presencia del hombre, como un ser de transformación del mundo, lo subordina, a la transformación de la realidad, que se daría sin su participación.

Una educación fundada en una o en otra de estas formas de negar al hombre, no conduce a cosa alguna, es preciso ver al hombre, en su interacción con la realidad, que siente, que percibe, y sobre la cual ejerce una práctica transformadora.

Es exactamente en sus relaciones dialécticas con la realidad, que Freire concibe a la educación, como un proceso de constante liberación del hombre. Dándole a la palabra liberación el sentido de un proceso permanente dentro del devenir histórico.

Esta educación no acepta al hombre aislado del mundo, ni tampoco al mundo sin el hombre, porque los concibe en una relación permanente, en la cual el hombre, transformando al mundo, sufre los efectos de su propia transformación ya que tanto el educador como el educando, son sujetos cognoscentes, frente a objetos cognosci-

bles que los mediatizan. De esta forma la educación es un verdadero acto cognoscitivo, debido a que no dicotomiza su quehacer en dos momentos: uno en que conoce, y otro en que habla sobre su "conocimiento", sino que estos dos momentos están estrechamente ligados en forma dialéctica.

## 6.- APROXIMACION A UNA DEFINICION DE LA RELACION SUJETO-OBJETO EN LA EDUCACION LIBERADORA.

### 6.1 Supuestos teóricos en los que se fundamenta la educación bancaria.

6.1.1 La función integradora de la educación.- Desde las comunidades más primitivas en las que la realización de ciertas tareas que un solo individuo no podía realizar se impuso un comienzo de la división del trabajo, se puede decir que los miembros de este rudimentario tipo de sociedad se plantearon un primer ideal pedagógico al cual los hombres debían ajustarse, de tal modo que antes de que el niño empezara a caminar había ya recibido este ideal que su grupo consideraba fundamental, o sea, habían creado en él el sentimiento de que nada era superior a los intereses y necesidades de la tribu.

Así desde aquella etapa en que los hombres no conocían sino una organización primitiva de su comunidad, la educación comenzaba a cumplir una función integradora de los miembros de la comunidad.

De esta forma, cuando el trabajo de los hombres no se ejerce de igual manera por todos, surgen relaciones de desigualdad en donde el exceso de trabajo de un hombre es condición de la existencia de otro que vive generalmente en mejores condiciones que los hombres que trabajan más, aunque en esta época de las

organizaciones primitivas es insignificante: la proporción de la parte social que vive del trabajo ajeno, es así como empieza la división de la sociedad en clases y se va dando poco a poco en la historia humana una lucha entre los que viven del trabajo ajeno -explotadores- y los que con su exceso de trabajo mantienen, total o parcialmente, la existencia de los otros, y son así explotados por éstos. A la lucha entre explotados y explotadores, se le llama, por ello, lucha de clases. Al darse esta lucha surge un nuevo ideal pedagógico que se adecua a los propósitos e intereses de la clase explotadora. Tal ideal contempla el planteamiento de que el hombre debe ser de una u otra manera, de acuerdo con lo que se ha dado en llamar la "naturaleza humana" o la "voluntad divina", del "bien social" o de cualquier pre-concepción de lo que el hombre ha de lograr de sí mismo. Al existir, esta tendencia que supone que en el deber ser esta la razón del proceso educativo es que resulta imperioso en este trabajo delimitar con claridad las diferencias entre las dos concepciones de la educación: la bancaria y la liberadora.

6.1.2 Hacia una definición de la educación integradora.- Puede decirse, con G. Girardi, en cuanto a definir la educación integradora, (que Freire llamó bancaria), que "es aquella que tiene como fin real, consciente o inconscientemente, integrar

al individuo a la sociedad, haciendo de él un 'buen ciudadano', es decir, un "hombre de orden", por la inculcación de la ideología dominante. De esta manera, la educación integradora es un factor fundamental de la reproducción de la sociedad".(12)

La historia de la educación ha sido la historia de cómo las ideas de una clase, la dominante, han sido transmitidas a las nuevas generaciones, y de cómo grupos minoritarios que empiezan una transformación revolucionaria de la sociedad han buscado que los hombres tomen conciencia de las situaciones de presión en las que se encuentran y empiecen las acciones transformadoras. La clase dominante, a través de la historia, se ha encargado de lograr que los miembros de la sociedad se integren al sistema por ella impuesto. Sus "ideales", que esconden sus intereses específicos de explotación son transmitidos por una serie de representaciones falseadas de la realidad social, que son presentados, y muchas veces asumidos, como ideales humanos generales.

En la misma lucha de clases la educación ha sido institucionalizada en escuelas, es decir, ha sido escolarizada, a tal grado que ir a la escuela "ha llegado a convertirse en la razón de ser del propio proceso (...) en la medida en que se ha constituido en condición ineludible"(13) para ser "alguien".

La escuela, en el cumplimiento de su papel, bancario, ha mar-

cado el carácter clasista de la educación en la sociedad, en la medida en que por medio de la competencia logra que los niños de las clases populares "sean masivamente eliminados o rechazados en la jerarquía escolar a sus últimas posiciones. No se considera a la escuela como inadaptada a sus labores de educación, sino se piensa que los alumnos son inadaptados con respecto a la escuela".(14)

6.1.3 Influencia del Idealismo en la educación bancaria.- En general, la concepción bancaria de la educación ha descansado en la visión filosófica determinista que niega la libertad del hombre en cuanto que sostiene que éste no tiene bajo su control posibilidad alguna de transformar y por lo tanto ha de adaptarse a esta realidad aceptándola.

Por otro lado, la educación bancaria está también fundamentada en el Idealismo, iniciado en el pensamiento moderno por Descartes y en gran parte consumado por Hegel.

Para Descartes, el hombre es esencialmente idea y la única comprobación de su existencia es la duda misma de que existe. Hegel, por su parte nos dice que el hombre es una manifestación del Espíritu Absoluto, como un ente que, habiendo surgido de la naturaleza (también manifestación de éste) permite en la medida en que es consciente, el autoconocimiento del Espíritu. Para Hegel todo lo racional es real y todo lo real

es racional. Lo que percibimos es apariencia, lo real es la racionalidad de ello, es decir, la idea: todo lo que existe es es tá comprendido en esta racionalidad, que es al mismo tiempo el mismo Espíritu Absoluto, que ~~“aunque”~~ no es una cosa abstracta, ni una abstracción de la naturaleza humana, sino algo enteramente individual, activo, absolutamente vivo: es una conciencia, pero también es su objeto... El espíritu es pues, pensante, y el pensamiento de algo que es.

El espíritu sabe, pero saber es tener conciencia de un objeto racional. Además el espíritu sólo tiene conciencia en cuanto es conciencia de sí mismo, esto es: sólo se da un objeto por cuanto en él sé también de mí mismo".(15)

Así pues, el Espíritu contiene también a la historia y a las acciones en ella determinadas a través del hecho dado por supuesto como verdad por Hegel mismo de que "en los acontecimientos de los pueblos domina un fin último, que en la historia universal hay una razón, no la de un sujeto particular, sino la razón divina y absoluta".(16)

Queda claro, pues, que habiendo un fin histórico, absoluto, divino, la educación no puede sino buscarlo. "La teoría pedagógica idealista se apoya en conceptos arbitrariamente elegidos y constantes del hombre y en representaciones subjetivas imposibles de dominar".(17) "En muchas concepciones pedagógi-

cas burguesas nos encontramos con pensamientos hegelianos pese a que Hegel no se cita. Creen ser la voz del espíritu mismo, aunque sólo son la voz de los intereses burgueses con mistificación filosófica".(18)

De hecho, en las políticas educativas llevadas a cabo por la educación domesticadora se ve claramente el enfoque idealista hegeliano que las sustenta, esa inclinación a buscar "nuevas actitudes y métodos" para que la enseñanza responda a las "nuevas urgencias", estas "urgencias" no son sino la manifestación de la agudización de las contradicciones sociales.

6.1.4 Algunas corrientes educativas en las que descansa la educación integradora.

6.1.4.1 La influencia de John Dewey.- Este teórico, quien a su vez recibió influencia de Hegel y Darwin, fue sin duda un gran pensador preocupado por la libertad humana, inició toda una corriente filosófico-pedagógica, idealista-naturalista, en la cual rompe con algunas concepciones hegelianas y dá a la educación un valor que se deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie.

Dewey, sin poner en tela de juicio la idea de que el hombre ha de "adaptarse" al mundo, utiliza el término "adaptación" y nos dice que la "única adaptación posible que podemos dar al niño es, en las condiciones actuales, la que se produce al hacerlo

entrar en posesión completa de todas sus facultades".(19) Estas "condiciones" eran las del rápido progreso tecnológico y político-social que desde los tiempos de Dewey (1859-1952) empezó a caracterizar nuestra época. De manera que la educación desde entonces ha necesitado "preparar" al individuo para enfrentarse a los abruptos cambios que le esperan en su vida. Esta idea domina los nuevos métodos que se aplican en casi todas las escuelas "activas". Y con el carácter de "modernas", desde luego, se contraponen a todas las demás escuelas que sin inmutarse continúan el autoritarismo y rigidez que existe aún en muchas instituciones. Ese autoritarismo que impone la instauración de normas que se contraponen a las más fundamentales necesidades del hombre.

6.1.4.2 La influencia de Marshall Mc Luhan, Postman y Weingartner.- No obstante las "urgencias" de cambio continúan exigiendo renovación. Esta se refuerza en los últimos años con una corriente, al parecer iniciada por el sociólogo canadiense Marshall Mc Luhan quien advierte la influencia que ejerce el medio en los individuos particularmente en lo que respecta a la comunidad masiva.

A Mc Luhan siguen gran número de nuevos educadores norteamericanos con la actitud, al menos aparente, de preparar a los jóvenes y niños para enfrentarse también a este moderno hecho.

En especial los autores Postman y Weingartner en su libro Teaching as a Subversive Activity, realizan una crítica a la escuela tradicional "sugiriendo" una revolución" en pequeño dentro de ella, destruyendo las estructuras al grado de intercambiar a todos los maestros de todas las materias, "eliminar todos los cursos, los exámenes, los créditos, los administradores, todas las restricciones que hacen que los que aprendan permanezcan quietos".(20) El principal método que proponen estos autores es el interrogativo, el cual logra que el alumno cuestiona todo a su alrededor, enfrentándolo -según ellos- a las contradicciones existentes; aunque, la pareja de "revolucionarios" educadores, en nada relacionan esto con la concepción materialista de la historia, cosa que desde un principio queda advertida. El Teaching as a Subversive Activity plantea interesantes alternativas a la "crisis educativa" que según los autores, atraviesan los Estados Unidos, aunque como indican, su iniciativa está claramente influida por Dewey y por McLuhan.

6.1.4.3 La influencia de la "nueva escuela" europea.- Por otro lado, llega también la influencia de la "nueva escuela" europea. El auge de los métodos Montessori, Decroly, los estudios de Jean Piaget y Claperade sobre la diversidad de la estructura mental infantil con respecto a la del adulto, han repercu-

tido grandemente en el desarrollo de la psicopedagogía actual, pero han servido al mismo tiempo para desviar la atención del fondo social y político de la educación.

6.1.4.4 La influencia de Skinner.- Por otro lado, la corriente psicológica que más ha influido en la educación bancaria, es el conductismo, representado por Skinner.

Dentro de la teoría propuesta por Skinner, o sea el conductismo, se maneja un concepto de hombre, determinado por las circunstancias, negándole la posibilidad -que precisamente lo hace humano- de transformar al mundo.

Según este autor, el hombre, determinado por los estímulos que le rodean no puede ser libre sino en la medida en que conozca estos estímulos, y su libertad consiste justamente en su posibilidad de elegir los estímulos de los cuáles prefiera depender. Desde luego, esta preferencia sólo puede depender de lo positivo o negativo de los refuerzos a la conducta que representa dicha elección, de manera que ésta tampoco es completamente libre. Entonces, el hombre puede en todo caso "controlar" algunos de estos refuerzos o la mayoría, incluso al grado de que toda la conducta se rija por este control.

Watson, antecesor de Skinner, decía que podía hacer de un niño, elegido al azar, el profesionista que el quisiera. El aprendizaje, para los conductistas, es entonces, un cambio en

la conducta.

La conducta aprendida es una respuesta a estímulos y refuerzos positivos del medio. Las "ventajas" de esto están expuestas por Skinner en su novela utópica Walden Dos, en esta novela, el autor nos muestra cómo el comportamiento de toda una sociedad es controlado "adecuadamente" mediante el aprendizaje de ciertas conductas "deseables".

Tomemos como ejemplo la concepción del trabajo en Walden Dos para enfocar el carácter integrador de esta "ciencia". En su utopía, Skinner hace que sus personajes trabajen acicatados por el refuerzo de "créditos" canjeables por alimentos o los artículos que el trabajador requiera. De esta forma aquí la conciencia humana no tiene nada que hacer. Es el estímulo de comer, por ejemplo, lo que va a hacer que los hombres trabajen y no el hecho de que el trabajo es justamente la característica humana que permite al hombre ejercer una acción y transformar con ella al mundo. Esto es, justamente, un ejemplo de lo que Marx llamó trabajo enajenado, puesto que "invierte los términos de la relación, en cuanto que el hombre, precisamente porque es un ser consciente, hace de su actividad vital, de su esencia, simplemente un medio para su existencia".(21)

El "Análisis Experimental de la Conducta" se ha convertido en

un verdadero mito en la sociedad occidental, cuya base científica recibe gratamente las grandes posibilidades de manipulación y control que ofrece, sobre todo a esos gobiernos "democráticos" que necesitan disfrasar de "ciencia" los intereses de la clase dominante que representan. Es así como los conductistas contribuyen a la educación bancaria, o sea, "reforzando" la práctica de la ideología dominante integran a los educandos a la sociedad.

Ante la conciencia de que existe esta educación integradora se presenta la necesidad de una educación liberadora, que pueda insertarse, como nos dice Marx, en el cambio de las circunstancias, para no olvidar que son "los hombres quienes las hacen cambiar y que el educador necesita a su vez ser educado. (Y que) la coincidencia del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria".(22)

Así pues, ante esta necesidad de una educación liberadora nos encontramos a través de la historia con diversos intentos de consolidar una base teórica que la fundamente, entre estos intentos se encuentra la propuesta pedagógica de Paulo Freire.

## 6.2 Supuestos teóricos en los que se fundamenta la educación liberadora.

6.2.1.- La libertad como problema.- El problema de la libertad ha sido uno de los temas centrales de la filosofía, puesto que de ella depende en gran parte la concepción de la realidad y del hombre, así como las posibilidades de éste en su existencia. Dos corrientes han dominado la discusión general; por una parte la determinista, según la cual, el hombre depende de todas las circunstancias que le rodean y está sujeto a todo lo que le ocurra, así como sus actos, sean independientes a él, es decir, que está predestinado a ellos y su voluntad no puede dominarlos, por lo tanto él no es responsable de nada como tampoco es libre, ni puede serlo de modo alguno. Esta ha sido la visión materialista premarxista que sostiene además el argumento de que teniendo todo una causa, el hombre se halla concatenado a esta causalidad de un modo absolutamente mecánico.

Por otro lado, se encuentra el arbitrarismo concepción para la cual el hombre no está sujeto a nada puesto que nada lo determina, así pues podría suponerse que es libre: pero siendo así posible cualquier cosa, el hombre tampoco puede hacerse responsable de sus actos, y no tiene sentido, por tanto, hablar de libertad.

Para esta corriente, el carácter, factor sin duda importante en los actos humanos, entra dentro de la causalidad puesto que ha sido formado a través de ciertas circunstancias también casuales. Además, si nada determina al hombre sino él mismo, o bien, si hay algo que lo determina (él mismo) o es falso que él se autodetermine; luego entonces no es libre.

Lo característico de esta posición es que el principio de necesidad causal no existe, ya que las decisiones tienen un carácter de libertad independiente de toda causa. Pero la necesidad excluye a la libertad puesto que la libertad es imposible si se admite la necesidad. Partiendo de esta oposición es que nace la dialéctica entre la libertad y la necesidad.

6.2.2 Dialéctica de la necesidad y la libertad.- Antes de la superación dialéctica que Spinoza, Hegel, Marx y Engels logran ante el problema, Kant intenta hacerlo. Dividiendo la necesidad dentro del reino de la naturaleza donde está el hombre empírico y la libertad en lo ideal donde está el hombre moral, según Kant, se concebía a la autodeterminación (causalidad por la libertad) y la causalidad de las leyes naturales. Sin embargo, esta división del hombre moral y empírico no se da en la realidad, lo cual hace falsa esta conciliación.

Entonces empieza a crearse con Spinoza la dialéctica, para este filósofo, el hombre, al estar sujeto a las leyes naturales, es

decir, a la necesidad universal, se encuentra en un estado psíquico que él llama "afecto" o "pasión". Así, el hombre puede permanecer ante esto pasivo siendo de esta manera un esclavo, pues sus acciones se hallan determinadas por causas externas. Pero si el hombre es consciente de estas causas, si comprende que son necesarias, será libre, sin que esta libertad sea concebida al margen de la necesidad. Entonces aunque se halla sujeto a la necesidad, esta sujeción no es ciega sino consciente. Esto como vemos, no puede ser realmente libertad sino, en todo caso, "esclavitud consciente".

Hegel, igual que Spinoza, no opone la necesidad a la libertad y define libertad como conocimiento de la necesidad, pero por primera vez relaciona el problema con la historia. Para Hegel el Espíritu Absoluto está manifestado también en la historia universal. El espíritu tiene su esencia en sí mismo contrariamente a la materia cuya esencia se encuentra fuera de sí. Y en cuanto a la libertad, usando las palabras de Hegel: "el espíritu reside en sí mismo: y esto es justamente la libertad. Pues si soy dependiente, me refiero a otra cosa que no soy yo, y no puedo existir sin esa cosa externa. Soy libre cuando estoy en mí mismo. Cuando el espíritu tiende a su centro tiende a perfeccionar su libertad y esta tendencia es esencial (...). Su libertad no consiste en un ser inmóvil, sino en una continua ne-

gación de lo que amenaza acabar su libertad. Producirse, hacerse objeto de sí mismo, saber de sí, es la tarea del espíritu".(23)

Así Hegel dice que la conciencia de sí mismo (del espíritu) es la libertad. Pero el hombre es una manifestación del espíritu, así como al conocer lo que está fuera de él, que también es espíritu, se conoce a él mismo. De esta manera, la conciencia parte del sujeto y retrocede a él mismo. La conciencia de la necesidad causal es, entonces, el movimiento del espíritu hacia su conocimiento, y esto mismo es también la historia: dicho por Hegel, "la historia universal es la exposición del espíritu de como el espíritu labora para llegar a saber lo que es en sí".(24)

Marx y Engels, tomando esto, reconsideran el problema en relación con la historia. Pero la historia en el pensamiento marxista se concibe desde el punto de vista materialista. La historia es lo que los hombres hacen en cuanto a la transformación de la naturaleza; y los hombres transforman la naturaleza en función de sus necesidades a modo de satisfacerlas. Esto es precisamente el trabajo, que en una sociedad capitalista se encuentra enajenado porque al ser explotado, el obrero es extraño al objeto de producción: "cuanto más ingenioso el trabajo, más embrutecido, más esclavo de la naturaleza es el obrero".(25)

Peró el hombre explotado por el hombre no es sólo ajeno a su producto sino que lo es a sí mismo puesto que trabaja no para

satisfacer sus necesidades sino las ajenas, cubriendo apenas con su trabajo una mera subsistencia. Así el hombre se encuentra enajenado en todos los sentidos.

Ahora bien, según el mismo Marx: "A medida que el hombre se desarrolla, desarrolla con él sus necesidades, se extiende este reino de la necesidad natural, pero al mismo tiempo se extienden también las fuerza productivas que las satisfacen.

La libertad, en este terreno, sólo puede consistir en que el hombre socializado regule racionalmente este su intercambio de materias con la naturaleza, y lo ponga bajo su control común.

Marx, tomando el concepto de libertad como conciencia de la necesidad y relacionándolo con la historia, lo completa poniendo como condición para esta libertad el trabajo, que viene a ser la responsabilización por la satisfacción de las necesidades.

Engels, ya enfocándolo en cuanto al libre arbitrio nos dice que no es otra cosa que la capacidad de decidir con conocimiento de causa, y dice: "la libertad consiste en el dominio de nosotros mismos y de la naturaleza exterior, basado en la conciencia de las necesidades: es, por tanto, forzosamente un producto del desarrollo histórico".(26) Es así como se llega a la concepción que nos interesa sobre la libertad: digamos, que la libertad es la conciencia de la necesidad y la responsabilidad para satisfacerla.

6.2.3 Libertad y liberación.- Se ha hablado de la necesidad de una educación liberadora que se vincule al proceso de cambio que ha de transformar las relaciones sociales de producción. Esta vinculación tiene que darse en un sentido concreto dentro de cada nivel de la educación, a fin de que los cambios en ella no se den unilateralmente, por lo tanto es necesario establecer los límites de la "ideología libertaria", como llama Gramsci a todo ese conjunto de suposiciones que dan a pensar que las "reformas" se hacen en nombre de la libertad y que por tanto se suponen liberadoras. Tomando en cuenta la concepción materialista histórica del hombre como transformador de la naturaleza y creador de la historia, nos damos cuenta que la libertad no puede ser tomada como un fin.

El idealismo, tiende, no obstante, a hacerlo así puesto que, la libertad es el acercamiento del espíritu hacia sí, de modo, que el momento de "centrarse", el espíritu sería libre y habría alcanzado esta libertad como su meta o fin principal. Aún así ya en el idealismo hegeliano el hombre, habiendo surgido de la naturaleza y logrado el acercamiento de ésta con el espíritu, por medio del trabajo ha entrado, aunque burdamente, en el camino de la libertad, o sea, precisamente en un proceso de liberación.

Igualmente, en el materialismo histórico, el hombre, mediante

la dialéctica para la desenajenación en el trabajo (en base al concepto de trabajo aliendado) y para seguir la transformación consciente de la naturaleza entra en este proceso de liberación, puesto que una vez consciente de las necesidades, va logrando su satisfacción. Volviendo a la definición de libertad: conciencia de la necesidad y responsabilidad para su satisfacción, vemos que la libertad no es un fin sino un proceso, un proceso dialéctico que supera en cada acción humana las contradicciones que la necesidad misma presenta.

Hasta Engels quedó definida la libertad como conciencia de la necesidad. Sin embargo, esta definición, es insuficiente si no tomamos conciencia incluyendo en su concepción a la acción, a la praxis, si no inferimos en el término mismo que el ser consciente es al mismo tiempo ser responsable por aquello de lo que tomamos conciencia, que en el caso de la necesidad implica una praxis. Por lo cual se cree necesario agregar al concepto, la frase "responsabilidad por la satisfacción" que se refiere justamente a que una vez conscientes de la necesidad, los hombres han de ejecutar una acción que la satisfaga.

6.2.4 Sartre y el concepto de libertad.- Es necesario comentar que en la década 1960-1970 el pensamiento de Jean Paul Sartre influyó bastante en el concepto de libertad, una de las aportaciones que ha hecho en su Crítica de la Razón Dialéctica es un

encuentro de la equivalencia entre necesidad y libertad, donde matiza los significados de "necesidad" y mustra cómo en una profundización filosófica de sus implicaciones humanas, sin necesidad no puede haber libertad ya que la necesidad es precisamente lo que mantiene la existencia, posibilidad única de libertad.

"La necesidad es una interiorización, por el hombre-en-necesidad, de una falta en el campo total exterior de las satisfacciones.(...) La necesidad destotaliza la totalidad plena, indiferente, persistente, de lo inorgánico. Esta destotalización, la inyección de la nada en el mundo, es una relación unívoca, no recíproca. Mediante la liquidación de cada momento parcial, se pone en movimiento una lógica dialéctica de totalizaciones (es decir, de destotalización-retotalización de la totalidad siempre esquivada del mundo). Por lo tanto, el campo de mi praxis es totalizado, como unidad de recursos y medios, para satisfacer necesidades".(27)

En esta praxis de totalización se encuentra la liberación, pero ello no excluya que haya de haber conciencia de la necesidad para que se de esta libertad.

### 6.3 La educación como proceso liberador.

6.3.1 La función liberadora de la educación.- Cuando en la línea coercitiva de la educación integradora se ven limitadas las posibilidades humanas surge imperiosa la necesidad de liberación. Esta necesidad se ha hecho evidente en la lucha de clases dentro de todo proceso histórico; pero no fue sino hasta que Marx y Engels, influidos por Hegel, estudiaron detenidamente el hecho que con toda conciencia, hombres de distintas partes del mundo han entrado en un proceso de liberación. Estos estudios de Marx-Engels se basan en una concepción materialista de la historia, que ve al hombre como un ser consciente capaz de transformar la naturaleza en una relación dialéctica con ésta y con los otros hombres. Ahora bien, aunque de la cuestión pedagógica, Marx no se ocupó particularmente, a lo largo de sus obras se encuentran repetidas evidencias de sus ideas en cuanto a lo que ha de ser la pedagogía para la nueva sociedad y principalmente se refiere a la necesidad de educar al hombre omnilateral y a la vinculación de la escuela y el trabajo.

La educación para la educación liberadora no es un fin (como lo ha sido en la concepción integradora; hacer hombres educados, adaptados) sino un proceso. En este caso un proceso de liberación, en donde los hombres se vuelvan más humanos.

Partiendo del hecho de que "no existe educación sin sociedad hu

mana y no existe hombre fuera de ella".(28) podemos decir que en una sociedad llena de contradicciones y desafiante en cuanto a la superación de las mismas "cualquier búsqueda de respuesta a estos desafíos implicaría, necesariamente, una opción (que) está entre una educación para la "domesticación" alienada y una educación para la libertad".(29) Y la opción es ciertamente ineludible puesto que no optar como pretenden por ejemplo los tecnócratas "neutrales" significa optar en contra de la revolución y la liberación. Por esto debe ser claro que un método pedagógico revolucionario que no se declare y sea consecuente con los intereses de las mayorías y con las verdaderas necesidades histórico-sociales no es revolucionario ni puede contener un proceso de liberación.

6.3.2 Teóricos de la pedagogía liberadora.- El que la concepción materialista de la historia esté siendo motor de los cambios sociales más importantes, ha llevado a los intelectuales revolucionarios de todo el mundo a profundizar en su estudio y a fundamentar su línea filosófica en ella. Así pues entre otros teóricos importantes de la pedagogía liberadora se encuentran: el francés Celestin Freinet, el ruso Antón Makarenko, el inglés Bertrand Russell, asimismo, aunque con un mero sentido de la filosofía existencialista, el filósofo francés Jean Paul Sartre ha contribuido con valiosas aportaciones a la pedagogía

liberadora, el también británico A. S. Neill, el psicólogo alemán Wilhelm Reich, los italianos Giulio Girardi y Antonio Gramsci y por supuesto el brasileño Paulo Freire.

6.3.2.1 Freinet.- Esta propuesta pedagógica ha buscado diversas técnicas, que, muy cercanas al enfoque marxista, tratan de introducir el trabajo a la escuela. Utiliza la imprenta y la granja por medio de lo cual intenta que los niños aprendan lenguaje, biología, geografía, etc.

Freinet hace un esfuerzo porque los niños descubran su propio "interés" -concepto heredado de Dewey y sus seguidores europeos- en el trabajo. Olvida, sin embargo, el significado que éste tiene en las relaciones de producción dentro de la sociedad, factor que sería interesante dilucidar cómo hacer consciente desde la infancia.

No obstante, la figura de Freinet, en la Europa occidental es una de las más destacadas de esta búsqueda, es decir, de fundamentar una educación liberadora.

6.3.2.2 Makarenko.- Este pedagogo expone en su Poema Pedagógico sus vivencias en cuanto a la vinculación de la escuela y el trabajo. El logro de Makarenko es valioso en cuanto a que actuó en el campo educativo antes y después de la revolución socialista en Rusia. Sus experiencias en ambas condiciones son dignas de ser estudiadas por los investigadores interesados en la edu-

cación liberadora.

6.3.2.3 Russell.- La visión general de este autor tiende a abrir las actitudes de los educadores, en cuanto a presentar las cosas objetivamente a los educandos. Nos dice Russell: "detener la libre investigación no podrá evitarse mientras el propósito de la educación sea producir creencias en lugar de pensamiento, de obligar a los jóvenes a tener opiniones seguras sobre lo que aún está en duda en vez de permitirles ver lo dudoso y animarlos a que su pensamiento sea independiente".(30)

6.3.2.4 Sartre.- Este filósofo coincide con Russell, al hacer una crítica a la educación "ex-catedra" diciendo que un profesor es "casi siempre un señor que ha hecho una tesis y que la recita durante todo el resto de su vida. (Y) posee el poder de imponer a la gente en nombre de un saber acumulado sus propias ideas". Y continúa, "un saber que no está constantemente criticado, superándose y reafirmando a partir de esta crítica, no tiene ningún valor".(31)

6.3.2.5 Neill y Reich.- No olvidemos recordar en su lugar correspondiente al famoso director de la escuela británica Summer hill, A. S. Neill, quien influido por su terapeuta y amigo Wilhelm Reich, ha polarizado las teorías pedagógicas en todo el mundo, denunciando todo el daño que los padres y las escuelas a donde los envían causan en sus hijos, reprimiéndoles las in-

clinaciones naturales más elementales, como lo son sus intereses por la sexualidad. Es importante, dentro de la totalidad de la educación liberadora, la perspectiva de Reich en tanto que consciente de las necesidades sexuales y la represión que en nuestra sociedad se les aplica, el hombre ha de tomar esto en cuenta en su proceso liberador. Neill lo subraya en todas sus obras que son, más que una teoría, el relato de las experiencias que han revolucionado en esta medida la pedagogía de nuestro tiempo, representando más que nada la lucha por el respeto a los niños.

6.3.2.6 Giulio Girardi.- Este intelectual hace un estudio de cómo ha actuado en la sociedad la educación integradora y denuncia sobre todo el carácter ideologizante de ésta; recalca la discriminación racista escolar, y aclara que la crisis educativa es en realidad una crisis social. En su visión de lo que es y para él significa la educación liberadora le dá gran importancia, habiendo hablado de la crisis social, a la vinculación de la educación y la revolución enfatizando la importancia de la inscripción de ésta en una totalidad orgánica.

Girardi busca una alternativa al hecho pedagógico que los franceses Bordieu y Passerón llaman "violencia simbólica" y que él sostiene que lo es en cuanto impone una ideología. Esta alternativa está basada por Girardi en un estudio de la verdad y la praxis revolucionaria.

Girardi también estudia las alternativas que dentro de las escuelas pueden darse, integradas desde luego en un contexto global en lo pedagógico y lo social.

Girardi, nos dice que la educación liberadora no es espontaneísta puesto que el dejar surgir las acciones espontáneas de los educandos sólo lleva a que éstos cambien la práctica ideológica que ya conocen, ya que "todas las estructuras de la sociedad son pedagógicas (y) en definitiva el sistema de educación no se distingue del sistema social". (32) (Esta crítica resulta particularmente válida para Neill en Summerhill).

La educación liberadora de acuerdo con Girardi, tampoco puede ser colectivista, pues ésto llevaría a los jóvenes a aceptar los nuevos valores que el Estado en un nuevo régimen instaurase colectivamente, y esto de ningún modo puede ser liberador. No es, por otro lado, individualista, en el sentido de que no se puede concentrar en cada individuo independientemente y, si bien puede ser personalizada, la educación liberadora debe siempre tomar en cuenta que el individuo real no existe más que en una red de relaciones. Más que una alternativa a lo anterior, Girardi sugiere "una articulación dialéctica entre las condiciones objetivas y la iniciativa humana, como ha dicho Engels, hacemos nuestra historia nosotros mismos, pero conjuntamente con los presupuestos y en condiciones muy determinadas". (33)

"El papel de la acción humana política o pedagógica, resulta bastante marginal, consiste mucho más en tomar conciencia, lo más rigurosamente que se pueda, de la dinámica objetiva, que en intervenir para transformarla".(34) En lo dicho aquí, Girardi utiliza el término conciencia muy específicamente de una manera independiente de la praxis que sería justamente ese "intervenir" para transformar la dinámica objetiva. En cuanto a esta independencia, es claro que no siempre se consumará esta intervención, tal y como la toma de conciencia nos hace intentarlo, pero no puede discutirse que tal "toma de conciencia" adquiere sentido únicamente en esta interacción.

Dentro de las posibilidades escolares, por otra parte, Girardi propone nuevos temas generadores con otras motivaciones "que se funden en la generosidad, en el espíritu de equipo, en la solidaridad con los oprimidos de su país y del mundo entero".(35)

Y pretende con esto precisar ulteriormente la oposición entre una educación liberadora y una espontaneísta. Sin embargo, esta solución, cae también en una precipitación precoz de lo que debe estar fundamentado con una solidez metodológica que instrumente realmente las posibilidades educativas en el proceso revolucionario. Aunque Girardi toma en cuenta que hay un vínculo íntimo entre las estrategias revolucionarias y los métodos pedagógicos, no señala en forma convincente cuáles han de ser estos vínculos. Tam

bién toma en cuenta que las técnicas educativas actuales, aún cuando sean liberadoras, se encuentran en una fase pre-revolucionaria todavía. Esta consideración es sumamente válida y debe partirse de ella o por lo menos tomarse en cuenta para cualquier intento de teorización de la educación liberadora.

6.3.2.7 Antonio Gramsci.- Esto es, justamente, lo que visualiza Gramsci, para este destacado revolucionario, reformar o instrumentar nuevos métodos dentro o fuera de la escuela no cambiará nada, sino se llega, como él propone, a la totalidad de lo que pretenda darse en esta educación.

El enfoque de Gramsci nos dá un verdadero principio de alternativa para la educación liberadora, tanto dentro como fuera de la escuela, la formación del intelectual orgánico. Este intelectual ha de ser un hombre preparado interdisciplinariamente, de manera que se convierta en un verdadero dirigente.

Desde luego, el peligro está en caer en un círculo vicioso, si no cambiamos las escuelas y la educación, no cambiará la sociedad; pero si no cambia la sociedad no puede cambiar la educación. La idea de Gramsci está en que los intelectuales orgánicos sean aquellos que en un intento por vincularse a la organización revolucionaria logren una auto-preparación que les permita ser dirigente-educador.

Los intelectuales -escribe- son los "empleados del grupo domi-

nante a quienes se les encomiendan las tareas subalternas en la hegemonía social y en el gobierno político" (36) y por ello plantea que "el modo de ser del nuevo intelectual no puede ser ya en la elocuencia como motor externo y momentáneo de afectos y pasiones, sino en enlazarse activamente en la vida práctica como constructor, organizador y pensador constante -pero no por orador- y, con todo, remontándose por encima del espíritu abstracto matemático; de la técnica-trabajo se llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanística histórica sin la cual se es "especialista" pero no se es "dirigente" (especialista+político). (37)

Así también Gramsci reconoce a la educación integradora como promotora de una lucha contra el folclore y contra los sedimentos de todas las tradiciones y por lo mismo el principio educativo es el del trabajo irrealizable "sin el conocimiento exacto y realístico de las leyes de la naturaleza y sin un orden legal que regule la vida de los hombres entre sí, orden que debe ser respetado por convencimiento espontáneo y no únicamente por imposición de la sociedad; respetado como reconocida necesidad -que en sí indica libertad- y no como simple coerción". (38)

En este párrafo, Gramsci conceptúa claramente la libertad como conciencia de la necesidad e incluye una noción de praxis en un círculo dialéctico de este modo: "el concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico-práctica) es el principio educati-

vo inmanente en la escuela elemental".(39)

Por todo esto y por su insistencia en que el aprendizaje es un hecho que precisa de esfuerzos especiales, y un compromiso responsable, el pensamiento gramsciano fundamenta una verdadera alternativa liberadora para la educación.

6.3.3. Proceso enseñanza-aprendizaje.- Para terminar este apartado diremos que el aprendizaje, como parte del proceso educativo es tomado por la educación integradora, como un hecho pasivo, predeterminado y estable. Pero en la educación liberadora es un proceso en donde el hombre cambia de manera que la transformación que realiza en la naturaleza tiene también un nuevo sentido. La otra parte del proceso educativo es la enseñanza, llevada a cabo en la educación integradora por un maestro, guía o monitor; y en la liberadora por todas las relaciones del hombre con la totalidad. Evocamos aquí la famosa frase de de Paulo Freire: "Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión".(40) Pero la propuesta de educación liberadora elaborada por Freire se expone en el siguiente apartado.

## 7.- PLANTEAMIENTOS TEORICO-METODOLOGICOS DE LA EDUCACION

### LIBERADORA PROPUESTA POR PAULO FREIRE

#### 7.1 Visión general.

Paulo Freire nos dice: "La educación sistemática no es la que moldea a la sociedad de cierta manera, sino que es ésta, por el hecho de estar constituida en una determinada forma, la que forja la educación según los intereses de quienes detentan el poder". (41).

El elemento fundamental de una sociedad se encuentra en la actividad que los hombres tienen que ejercer para satisfacer sus necesidades vitales, o sea la actividad de producción.

Este proceso implica por un lado las relaciones del hombre con el medio ambiente físico, con la naturaleza, relaciones que han sido siempre de lucha, de enfrentamiento y de superación de la naturaleza, e implica también relaciones resultados de este enfrentamiento.

Esta concentración de los factores productivos y de la riqueza social lleva a una estructura polarizada de clases sociales, en la cual una pequeña élite económica y política domina a las masas y concentra también los beneficios sociales producidos por las riquezas, como son el acceso a la educación, a la atención médica, a la vivienda, a la nutrición. Es un argumento falso el decir que el más capacitado intelectualmente tiene más

derecho a tener más, ya que lo socio-económico también está -  
afectando lo biológico, la poca inteligencia es consecuencia -  
de su situación de vida, esto genera una gran masa de pobla- -  
ción que se encuentra fuera o excluida de la participación so-  
cial. No es algo que existe solamente en el individuo y que -  
puede por lo tanto ser destruido o compensado por la educación.  
Es algo que existe en el armazón mismo del sistema, para que -  
haya una minoría que conserve la riqueza, tiene que haber ma-  
sas que se produzcan como servidores y fuerza de trabajo de -  
esa minoría. Respecto a esto, Freire nos dice: "Las sociedades  
latinoamericanas son sociedades cerradas, caracterizadas por -  
una estructura social rígidamente jerarquizada, por la falta -  
de mercados internos, ya que la economía está controlada desde  
fuera, por la exportación de materias primas y la importación  
de productos manufacturados sin que tenga voz en cualquiera de  
ambos procesos, por un sistema educacional precario y discrimi-  
natorio (selectivo), cuyas escuelas son un instrumento para -  
mantener el status quo, por altos porcentajes de analfabetismo  
y enfermedad, incluidas las enfermedades ingenuamente llamadas  
tropicales, que son en realidad enfermedades del subdesarrollo  
y de la dependencia, por tasas alarmantes de mortalidad infan-  
til, por la desnutrición, a menudo con daños irreparables en -  
las facultades mentales, por una corta esperanza de vida y por

una elevada tasa de criminalidad" (42).

De esta forma, sólo creando nuevas estructuras se acabará - con las desigualdades sociales. En los países dependientes - la autoridad es definida como dominación y no como servicio. La estructura social se introyecta y se hace una forma de vida y el dominado que a su vez es dominador con los que están abajo de él en la estructura social, internaliza y acepta la dominación; de esta forma la relación maestro-alumno, esposo-esposa, patrón-obrero son semejantes a las de opresor-oprimido. Esto no quiere decir que no puede haber un cambio hasta que no cambien las estructuras sociales, sino que hay que actuar en - los espacios coyunturales que el propio sistema provoca y no - puede controlar, "en la historia se hace lo que históricamente es posible y no lo que quisiéramos hacer" (43).

Es imposible negar el carácter político de la educación, partiendo del hecho que los problemas básicos de la pedagogía no son estrictamente pedagógicos, sino más bien de índole político e ideológico. Es necesario recordar que Freire no ve a la - educación como palanca de la revolución pero sí nos dice que - toda revolución es pedagógica. Ya que no sólo se estudia en la escuela, pues el sujeto al hacer su práctica hace al conoci- - miento y el pueblo tiene una práctica que es social y se da en todos los sujetos independientemente que tengan conciencia de

ello.

Es muchas veces más importante darle al individuo los elementos para que él llegue al conocimiento, que el conocimiento en sí; ya que el trabajo y la búsqueda del cambio transforma su realidad y a él mismo, haciendo una planeación y transformación que dará por resultado una nueva cultura. Se dice cultura, porque el hombre al transformar crea. Y así, la creación de una nueva sociedad dará un nuevo hombre; no como resultado de un acto mecánico, sino de un proceso difícil y complejo como es la transformación.

La opción liberadora no se realiza a través de la práctica manipuladora, ni por una práctica espontaneísta; por lo tanto, el educador debe ver que su práctica sea coherente con su discurso ya que la práctica es lo que hace ser el discurso. Así el educador debe permitir el diálogo, esto es, debe saber escuchar que implica también hablar y viceversa.

El objeto de estudio de la pedagogía freireana es tomado como el mediador entre el sujeto y el conocimiento. No hay que separar el estadio de los conocimientos ya adquiridos, del estadio de los descubrimientos, o sea de la creación, de nuevos conocimientos, en ambos momentos del ciclo epistemológico, los sujetos que saben, deben enfrentar el objeto de su conocimiento con una actitud curiosa y crítica.

7.1.1.- Alfabetización y concientización.- La comprensión del proceso y práctica de concientización está muy íntimamente relacionada con la comprensión que uno tiene de la conciencia en su relación con el mundo.

La concientización sólo puede existir cuando a la vez que reconozco, también experimento la relación dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, realidad y conciencia, práctica y teoría. Debido a que el acto de conocimiento verdadero demanda la revelación de su objeto, no tiene lugar en la dicotomía entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría, texto y contexto, etc.

Es importante que el proceso de concientización, el descubrimiento de la realidad social sea tomado no como algo que es, sino como algo que está comenzando a ser, como algo que se está haciendo.

"La concientización es compromiso histórico, es también conciencia histórica. Es inserción crítica en la historia, implica que los hombres asuman el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo. Ella exige que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece".(44).

La concientización está basada en la relación conciencia-mundo. Por eso jamás los opresores podrán provocar la concientización para la liberación.

La concientización implica la constante clarificación de lo que queda escondido dentro de nosotros mientras nos movemos en el mundo, no necesariamente tomándolo como objeto de la reflexión crítica.

Para la propuesta freireana, no es bastante con la superación - ingenua de la realidad, remplazada por una percepción crítica para que las clases oprimidas se liberen, sino que es necesario una organización política para organizarse revolucionariamente y revolucionariamente transformar la realidad. "La concientización no puede existir fuera de la praxis, es decir, sin el acto acción-reflexión. Esta unidad dialéctica constituye, de manera permanente, el modo de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres" (45).

La concientización es un proceso que sirve para la liberación, en donde el sujeto es capaz de percibir en términos críticos la unidad dialéctica sujeto-objeto. Sin embargo la concientización no puede escapar de los límites que la realidad histórica le pone; esto es, que la concientización no es posible sin respeto a lo que está a nuestro alcance y que podemos transformar, en la medida de lo históricamente posible.

La alfabetización y la concientización son inseparables. El aprendizaje debe estar siempre unido a la toma de conciencia de la realidad vivida por los hombres. Lo que es fundamental en to

da educación y por ende en la alfabetización liberadora es desafiarse desde el principio el poder de reflexión de las conciencias dormidas.

La conciencia de clase no se genera espontáneamente, fuera de la praxis revolucionaria; la conciencia de clase implica una práctica de clase que genera un conocimiento a los intereses de clase. De esta forma, la conciencia de clase no es sólo un estado psicológico, ni la mera sensibilidad que tiene la clase para detectar lo que se opone a sus necesidades e intereses, implica siempre un conocimiento de clase. El conocimiento, sin embargo, no se transfiere; se crea a través de la acción sobre la realidad.

"La concientización consiste en el desarrollo crítico de la toma de conciencia. La concientización implica, pues, que uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica" (46).

Es por esto que la alfabetización no se agota en la descodificación de la palabra escrita sino que es al mismo tiempo un acto de concientización, capaz de engendrar actos transformadores de la realidad, es una alfabetización en la cual el hombre, que no es pasivo ni objeto (como en la educación bancaria), desarrolla

la actividad y la vivacidad de la invención y reinversión de su acto educativo.

7.1.2 Metodología.- La metodología propuesta por Freire es un instrumento del educando y no solamente del educador que identifica el contenido del aprendizaje, con el proceso mismo de aprender.

Se puede decir que la metodología de la educación liberadora es de alfabetización entendida por concientización, en donde conocer no es repetir contenidos aislados de la realidad, sino donde conocer es obrar sobre la realidad conocida de forma pre-crítica, en esta metodología hay que conducir a los grupos a concientizarse para alfabetizarse.

La metodología traduce en operaciones prácticas las posiciones teóricas "La metodología no sólo es una técnica sino que, al mismo tiempo, es una teoría en donde subyace una concepción concreta del hombre y de la sociedad. En los países periféricos la educación está determinada y deformada por su estructura económico-social de dominación, dependencia y explotación y su conocimiento profundo permite comprender las raíces históricas de la educación liberadora. Y si bien es cierto que la educación por sí sola no puede liberar al hombre (como clase social) a ella le toca trazar los desafíos para que la sociedad denunciada (como injusta y explotadora) sea

transformada y así, sea posible la sociedad anunciada (en donde no existe la explotación de una clase social por otra)"(47)

La metodología liberadora permite que los "incultos" sean hombres de la praxis, que hagan y rehagan su realidad y por lo tanto no puede haber una metodología acabada y universal porque esto sería ahistórico. Lo que se quiere decir es que todo proceso educativo que tienda a la liberación encuentra su determinación en las raíces culturales e históricas de la formación social con que surge. "La metodología propuesta por Freire no es una metodología neutra, falsamente científica. Es una metodología que se inserta en una historia y en una cultura determinada y por lo tanto con una dirección política concreta. Esta metodología se opone a aquellas que pretenden ser tomadas dogmáticamente como universales ahistóricas por lo tanto, y en donde la tecnología que vinculan se presenta como "objetiva" dando como resultado un tipo específico de la educación domesticadora del educando y de la realidad".(48)

En la metodología de la alfabetización liberadora, el objeto de estudio es la creación de conocimientos, donde se le da gran importancia al lenguaje, ya que el lenguaje es la expresión del pensamiento de la comunidad sobre su realidad.

La metodología freireana consiste en devolverle organizado al pueblo lo que en él se halla disperso, el aclarar el contexto

histórico de la comunidad es el primer punto de contacto entre el proceso metodológico y el proceso concientizador.

#### 7.1.2.1 Bases metodológicas para la concientización:

- a) Hay que tener claridad sobre el contexto histórico de la comunidad donde se llevará a cabo la alfabetización.
- b) Hay que descubrir la forma de construcción del pensamiento por el pueblo.
- c) Hay que desarrollar una tarea dialéctica en donde a través del diálogo el pueblo y el equipo de alfabetizadores se desafían mutuamente, en torno al objeto de estudio que es la alfabetización.
- d) Hay que ir logrando sucesivas aproximaciones al conjunto de la comunidad (texto).
- e) Hay que buscar que se de el proceso de arqueología de la conciencia que es cuando el alfabetizando revisa su comportamiento y la percepción del mundo y descubre:
  - 1.- Su consistencia cultural (su hacer cultural y su ser hombre-cultura).
  - 2.- Las razones de su histórico impedimento en autoreconocerse como ser-cultural (cultura del silencio).
  - 3.- Los mecanismos de dominación a que se encuentra sujeto.
  - 4.- La forma de traspasar el umbral de las situaciones límite para lanzarse a lo inédito viable (la futuridad a

construir por los hombres.

7.1.2.2 El método.- El método de la palabra generadora ayuda al hombre a tomar conciencia de su problemática y de su condición de persona, o sea de sujeto, mediante este proceso "lee" su realidad a través de la palabra la "escribe", es decir, se puede organizar para la toma del poder.

Este método es cambiante y dinámico como la realidad, ya que la realidad es dialéctica, por consiguiente para conocerla es necesario un método dialéctico.

El método consiste, en su estructura básica, en una perspectiva en donde los interlocutores, manteniendo una relación permanente horizontal se desafían mutuamente en un proceso de aprendizaje.

La educación no puede ser impuesta desde fuera sino que los alumnos deben tomar parte de ella de manera libre y crítica, esto es esencial en los círculos de cultura, que es la opción encontrada por la educación liberadora para sustituir la práctica educativa de la escuela tradicional, en estos círculos de cultura se reúnen un coordinador y gente del pueblo, en un intento de leer el texto al mismo tiempo que el contexto.

De esta forma, nos damos cuenta que la alfabetización y la conscientización son inseparables, el aprendizaje debe estar siempre unido a la toma de conciencia.

7.1.3 La educación bancaria.- La educación bancaria se caracteriza por proporcionar una relación vertical entre el maestro y el alumno. En esta verticalidad el educador es siempre el que educa, el que sabe, el que piensa, es el sujeto, es quien habla, quien disciplina, en una palabra, es la autoridad que transmite valores y conocimientos. El alumno, es el que recibe todo lo que el maestro deposita en él, es el objeto, la vasija que debe ser llenada. En este tipo de educación los individuos a educar son vistos como seres de la adaptación, del ajuste; fungiendo como depósitos que les impedirá desarrollar una conciencia crítica con miras a transformar el mundo y cambiar su situación de oprimidos. "En verdad, lo que pretenden los opresores 'es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime'. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación".(49)

La educación bancaria responde a los intereses de los opresores, pues convierte al individuo en un ser pasivo, ingenuo, acrítico, fácil de someterse a una situación de dominación.

La educación bancaria se basa en la realidad como algo estático, dividido, ajeno a las experiencias de lo que está aprendiendo el alumno y lo conduce a una memorización.

"De ahí que uno de sus objetivos fundamentales, (de la educación bancaria) aunque no sea éste advertido por muchos de los que la

llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los "conocimientos", en el denominado "control de lectura", en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, y así sucesivamente, existe la connotación "digestiva" y la prohibición de pensar".(50)

La educación bancaria mitifica la realidad manteniendo ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo; desconociéndolos como seres históricos, como sujetos. La participación del alumno se condiciona, sólo debe hablar para reafirmar lo que el maestro ya dijo, éste da la pauta para la contestación. Posteriormente, cuando ingresa al sistema productivo será un ser acrítico que sólo se limitará a cumplir órdenes.

En la educación bancaria el alumno tiene una posición pasiva ante el acto de conocimiento, en la medida en que el conocimiento no se incarta dentro de la realidad del alumno, puesto que éste se generó fuera de su actividad práctica sobre el objeto de estudio; la educación es en este sentido 'domesticadora' niega al sujeto como sujeto activo, creador de su propia historia al ser incapaz de transformarla, el alumno es entonces, un ser ahistórico cuyo único papel dentro del proceso de conocimiento, es el de llenarse de información ajena a su realidad ya que le fue im-

puesta desde afuera.

En la educación domesticadora la falsa concepción que se encuentra iluminando la práctica educativa como un acto de transferencia de conocimientos impide que las estructuras sociales se discutan como un problema que hay que aclarar, al contrario son mitologizadas por medio de diferentes formas de acción que refuerzan la conciencia falsa de los alfabetizandos, ya que pensamos lo que nos está permitido pensar.

7.1.4 La educación liberadora.- En la educación liberadora, el hombre es sujeto y objeto de su educación, es educando, la educación no se toma como un hecho aislado, sino dentro del contexto social, político, económico e histórico en el que se encuentra el individuo, en la educación liberadora la vinculación de la teoría con la práctica, del sujeto con el objeto, del texto con el contexto es inherente al acto educativo.

"La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo". (51)

La teoría del conocimiento que sustenta a la educación liberadora es de naturaleza dialéctica y esto es muy importante considerarlo para comprender las técnicas utilizadas en su metodología, sobre todo cuando se habla de las contradicciones que se

encuentran en la realidad social, que deben de reflejarse en el conocimiento y en la toma de conciencia.

La educación liberadora guía al hombre a convertirse en sujeto, el hombre pasa de objeto a sujeto a través de la reflexión-acción sobre su situación concreta, su realidad.

El hombre ya integrado en su realidad, su contexto, toma conciencia de su temporalidad que se da a través de su capacidad de discernir, pero es mediante las relaciones del hombre con su realidad como llega a ser sujeto. A través de estas relaciones del hombre con su realidad éste crea cultura, tomada como el aporte que el hombre hace a lo ya formado, a la naturaleza. La cultura es todo el esfuerzo creador del hombre, es el resultado de su trabajo para transformar el mundo, la cultura es la adquisición sistemática, crítica y creadora de la experiencia humana. La educación liberadora es necesaria para ayudar al hombre a tomar conciencia de la realidad y de su capacidad transformadora de esa realidad, ya que ésta no puede ser modificada hasta que el hombre descubre que es modificable y que él puede hacerlo. Es por eso tan importante que el primer objetivo de la educación liberadora sea la toma de conciencia ya que hace falta provocar una actitud crítica en los educandos, una actitud de reflexión, que comprometa a la acción.

La educación liberadora no puede ser impuesta desde afuera sino

que los hombres y las mujeres deben de tomar parte en ella de manera libre y crítica, empezando por hacer un trabajo común de conquista del lenguaje, a través del diálogo.

Para que la educación liberadora se de es necesario que los hombres y las mujeres se concientizen de la existencia de dos mundos, el de la naturaleza y el de la cultura. En la educación liberadora, el educando llega a comprender que la falta de conocimiento es relativa y que la ignorancia absoluta no existe.

La educación liberadora es el procedimiento por el cual el educador invita a los educandos a conocer, a descubrir la realidad en forma crítica para que al tomar conciencia de ella puedan actuar para transformarla.

Este tipo de educación cobra toda su significación cuando se inscribe dentro de un proyecto revolucionario de reconstrucción nacional.

7.1.5 El proceso de conocimiento.- Dentro de una perspectiva liberadora la educación ha de ser siempre un acto creador en el cual el conocimiento libresco cede su lugar a una forma de conocimiento surgido de la reflexión crítica acerca de una práctica concreta de trabajo. En donde esta implícita una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica. Ya que, qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, en favor de qué y de quién conocer, y por lo tanto, contra quién y contra qué cono-

cer, son cuestiones teórico-prácticas que no son planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento, porque la educación, en cuanto política, tiene que ver con el problema del poder. Una cosa es la política hecha, en todos los sectores, para una burocracia rígida, en nombre de las mayorías, a las cuales se transmiten determinados saberes, y otra cosa es la política hecha con las masas, con su participación críticamente en la reconstrucción de su sociedad, donde los saberes, no se convierten nunca en imposición sino en creación.

Pero la cuestión de fondo no consiste en sustituir simplemente un viejo sistema educativo adecuado a los intereses de la clase dominante por uno nuevo, sino en establecer la coherencia entre la sociedad que se concientiza y la educación como un todo. Y la teoría del conocimiento que debe poner en práctica implica un método de conocer antagónico del utilizado por la educación al servicio de la dominación.

Este método de conocimiento supera la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, entre teoría y práctica, y se prolonga en la superación análoga de la dicotomía entre enseñar y aprender, entre conocer el conocimiento existente y crear el nuevo conocimiento, con este método, desaparece, por una parte el profesor que transmite autoritariamente un saber, y por otra, el alumno, que recibe sin más el saber transferido.

En lugar de ellos surgen el profesor que aprende a enseñar y el alumno que enseña al aprender, inmersos en una relación dialógica, "La relación dialógica es el sello del acto cognoscitivo, en el cual el objeto cognoscible, mediatizando los sujetos cognoscentes se entrega a su desvelamiento crítico".(52) En la educación liberadora el proceso de conocimiento se vive como una totalidad, sin dicotomizar en él la fase de la adquisición del conocimiento existente y la fase del descubrimiento, de la creación del nuevo conocimiento.

En el proceso de conocimiento se impone una teoría crítica, atenta, a los sujetos cognoscentes, frente al objeto de su conocimiento. Postura crítica que es negada cada vez que, rompiéndose la relación dialógica, se instaura un proceso de pura transferencia de conocimiento, en el cual conocer deja de ser un acto creador y recreador para convertirse en un acto "digestivo". Para que el proceso de conocimiento sea auténtico, es necesario el desvelamiento de su objeto, que sólo se da en la unión dialéctica entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, teoría y práctica. Por eso la realidad en la educación liberadora es aprehendida como devenir, como algo que está siendo en el juego de la permanencia y el cambio.

En el proceso de conocimiento de la educación liberadora, así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de adquisi-

ción del conocimiento existente, pues se prolonga hasta la fase de la creación del nuevo conocimiento, de igual forma la concientización no puede detenerse en la etapa del desvelamiento de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica del desvelamiento de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de la transformación de la realidad. En la educación liberadora, el acto de conocer, es siempre un proceso, supone una situación dialógica. No hay, estrictamente hablando, un "yo pienso", sino un "nosotros pensamos". No es el "yo pienso" lo que constituye el "nosotros pensamos", sino por el contrario es el "nosotros pensamos" lo que me permite pensar.(53)

En la situación gnoseológica, llevada a cabo en la educación liberadora, el objeto de conocimiento no es el término del conocimiento de los sujetos cognoscentes sino su mediación.(54)

Si el conocimiento fuese algo estático y la conciencia algo vacío, que ocupara determinado espacio en el cuerpo, la práctica llevada a cabo por la educación bancaria sería la correcta. Pero el conocimiento no es esa cosa hecha y acabada y la conciencia es "intencionalidad" hacia el mundo. En la educación liberadora, el conocimiento implica la constante unidad de acción y reflexión sobre la realidad, los hombres y mujeres transforman al mundo, obrando y pensando.

En la educación liberadora, la educación es el procedimiento por el cual el educador invita a los educandos a conocer, a descubrir la realidad en forma crítica, en la educación bancaria, por el contrario, procura estimular la adaptación de los alumnos a la realidad, la educación liberadora no puede ser un esfuerzo por el cual el educador impone la libertad a los educandos, porque en la educación para la liberación no hay sujetos que liberen y objetos que sean liberados. Todos maestros y alumnos son sujetos y objetos del mismo proceso, en una interacción dialéctica. En cambio, la educación bancaria es prescriptiva, mientras la educación liberadora es diálogo. Por esto, la educación para la "domesticación" es un acto de transferencia de "conocimiento", mientras que la educación para la liberación es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben de ejercer sobre la realidad.

Para remplazar la práctica educativa domesticadora por una praxis verdaderamente liberadora es necesario que el educador no siga el modelo de "domesticador" y asuma el papel de educador-educando y proponer a los educandos asuman el papel de educadores-educandos, todo dentro de un proceso dialéctico. No se pretende con ello decir que alcanzada esta transformación en la relación educador-educando, automáticamente se da

una transformación en la educación. En realidad, esa transformación no es tan simple, es creada en el proceso revolucionario que debiendo ser permanente, no se agota con el cambio de relación entre profesores y alumnos. La creación de esta transformación exige la participación consciente de las grandes masas populares, la superación de la dicotomía trabajo manual-trabajo intelectual y una forma de educación que no repita la de la clase opresora.

En la educación liberadora, las relaciones entre el educador y los educandos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no el discurso del educador en torno al objeto. Considerando que la educación, implica siempre, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, una de las primeras cuestiones que nos tenemos que plantear debe referirse justamente a esa teoría misma, al objeto que trata de conocer y al método de conocer.

"En primer lugar, la teoría del conocimiento al servicio de un objetivo revolucionario y puesta en práctica por la educación se basa en la constatación de que el conocimiento, siempre proceso, resulta de la práctica consciente de los seres humanos sobre la realidad objetiva que, a su vez, los condiciona. De ahí que entre aquéllos y ésta se establezca una unidad

dinámica y contradictoria, como dinámica y contradictoria es también la realidad" (55)

## 7.2 Aportaciones de la educación liberadora a la polémica en educación.

### 7.2.1 Relación entre política y pedagogía.- Paulo Freire es un pensador de la praxis, un pedagogo de la conciencia, un crítico que interroga su propia praxis docente en el contexto de la lucha de clases donde toma lugar.

La relación entre política y pedagogía, Freire la hizo explícita y ésta es sin duda, una de sus grandes aportaciones a la pedagogía en general. Nos dice que el proceso educativo es un acto de conocimiento y un acto político, que tiende a la transformación del hombre, en cuanto a clase social y de su mundo.

Para comprender el pensamiento freireano, es necesario retomarlo en su dimensión histórica. El estudio de la práctica ocupa gran profundidad y madurez en el pensamiento de Freire, su pensamiento es el resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico y está históricamente determinado y es, ante todo un acto colectivo, que no puede ser atribuido a unos cuantos; existe un "pensamos" y no un "yo pienso"

Freire se aleja de la imagen burguesa del intelectual "frío", falsamente neutro y objetivo. Su pensamiento es una síntesis de su práctica, en un proceso constante de autocrítica y que

lo lleva a retomar también las críticas hechas a su trabajo colectivo.

Freire ofrece, sin duda alguna, importantes elementos a la tarea de los educadores de hoy en día. Los educadores dedicados a la práctica de la educación popular tienen en los aportes de la educación liberadora una veta muy rica, la conciencia crítica y la capacidad de participar y autoafirmarse forman parte de un proceso con miras a la transformación de la sociedad. Un proceso de lucha y de cambio que no contemple estos elementos, además de mermar sus propias potencialidades, no conducirá a una sociedad libre y democrática, o lo hará mucho más difícil. Un concepto integral del proceso de transformación puede ir construyendo este tipo de condiciones, junto con las demás condiciones de transformación.

7.2.2 Relación entre educación y cultura.- Para las indispensables tareas de educación y cultura, Freire ofrece un método muy claro y definido, aplicable además a múltiples situaciones. Una falla común en los grupos que promueven esfuerzos de cambio, y que se suman a las luchas populares, es la ausencia de oportunos apoyos educativos y culturales que vayan más allá de las luchas inmediatas. A esto se une frecuentemente la falta de métodos adecuados y consistentes para implementar esos apoyos. Freire enfatizó correctamente que aquellas experiencias histó-

ricas y existenciales que son desvalorizadas en la vida diaria por la cultura dominante deben ser recuperadas con la finalidad de que sean valoradas y comprendidas en forma crítica.(56) Freire, al mismo tiempo que nos llama la atención sobre la importancia de las tareas culturales como parte del proceso de cambio, nos ofrece maneras muy concretas y efectivas de atender algunas de esas tareas. Ignorar esas posibilidades, y las necesidades a las que responden, es un error.

Por ejemplo, en el contexto de la educación liberadora la relación entre educadores y educandos debe ser mediada por formas de discurso y contenidos enraizados en el capital cultural de los estudiantes y problematizarlos a través del diálogo crítico.(57)

Es cierto que Freire afirma claramente que los sistemas surgidos en la sociedad establecida son incapaces de generar una acción cultural transformadora. Sin embargo, un educador o un grupo de educadores progresistas, generalmente pueden hallar algunos espacios para mejorar el sentido de su educación.

En la educación liberadora, los estudiantes necesitan ser capaces de descodificar sus propias realidades antes de que puedan entender las relaciones de dominación y de poder que existen fuera de sus experiencias más inmediatas.(58)

Para este caso, Freire tiene también importantes aportes: nos

llama la atención sobre esos elementos fundamentales que son la participación en el propio aprendizaje, la iniciativa, el desentrañar activamente los problemas. No solamente porque ellos son generadores de un aprendizaje más efectivo y real, sino porque actúan como constructores de un sujeto pensante, crítico, participativo.

Freire, nos ofrece una perspectiva también para orientar nuestra propia pedagogía, aun dentro de las limitaciones de los sistemas establecidos. Aunque no podamos inmediatamente transformar esos sistemas, podemos ofrecer a grupos concretos de alumnos, en alguna medida una educación más progresista, generadora de otros avances en su futuro.

De esta forma, la cultura dentro del marco de la educación liberadora debe ser analizada como algo que los estudiantes pueden construir y de lo cual pueden apropiarse como agentes que pueden insertarse en la tarea de reconstrucción política y social.(59)

7.2.3 Método y metodología.- La metodología general de la educación liberadora y aún sus métodos particulares nos ofrecen sugerencias concretas para nuestra práctica educativa.

Aunque sean sólo adaptaciones, si brotan de una captación inteligente de lo que Freire propone, y se realizan con convicción, pueden ser muy eficaces en promover una conciencia más

avanzada y una mayor capacidad de análisis, de crítica y de autogestión.

Será así especialmente si el mismo educador consigue que los alumnos se percaten de las limitaciones de su situación, adquieran la sagacidad necesaria para no poner en riesgo los avances que el educador pone a su disposición.

En cualquier caso, la propuesta de Freire, siempre podrá servir de inspiración a la práctica de cualquier educador que coincida en preocuparse por crear condiciones adecuadas para una transformación y para una mejor organización social.

Con el método de alfabetización liberadora los hombres y las mujeres analfabetas pueden decir lo que piensan, pueden aprender a "leer" y "escribir" su historia y su cultura, a "leer" su mundo de explotación y llevar acciones concretas para transformar esa situación de explotación y de esta forma liberarse.

En el medio del concepto de alfabetización esta la concepción de que la cultura contiene no solamente un momento de dominación, sino también la posibilidad de que los oprimidos produzcan, reinventen y creen los dispositivos materiales e ideológicos que necesitan para romper con los mitos y estructuras que les impide transformar una realidad social opresora.(60)

La pedagogía liberadora, no sólo denuncia las relaciones de explotación sino, y sobre todo, estimula acciones, abre cami-

nos y hace una lectura de la realidad cotidiana.

Freire promueve una apertura hacia la realidad, la necesidad que la sociedad provoque al hombre, desafíe al hombre, pero que éste, a su vez, desafíe prácticamente a esa realidad.

En este caso el papel que se le asigna a la educación es el de humanizar al hombre, en la acción consciente, que éste debe hacer, para transformar al mundo.

Otra aportación de Freire a la pedagogía en general es la desmistificación de la relación maestro-alumno, al decirnos que el educador no puede cambiar las actitudes de los educandos en relación a cualquier aspecto sin conocer su visión del mundo, y sin confrontarlo en su totalidad. Para lo cual se hace necesario el diálogo que es la base de una auténtica educación que libere al hombre, que lo afirme como persona, y que lo hace actuar como sujeto, permitiéndole ser actor de la historia.

Es por esto que la alfabetización para Freire es tanto una cualidad de la conciencia humana como el dominio de ciertas habilidades. La originalidad de este punto de vista está en el hecho de situarse en una perspectiva crítica que enfatiza la transformación de las relaciones entre los dominados y los dominadores dentro de los límites de contextos históricos específicos y conjuntos culturales concretos.(61)

Una de las aportaciones más importantes de Freire a la educa-

ción, no es lo que Freire aporta en sí, sino lo que la discusión en torno a él, ha permitido avanzar al discurso educativo, como dice Carlos Torres "hoy en pedagogía, se puede estar con Freire o contra Freire, pero no sin Freire".(62)

El aporte de Freire consiste en proponer una visión del hombre y de la sociedad de carácter utópico, en el sentido de lo que debe ser y es posible, a la cual debe tender el proceso educativo.

El planteamiento teórico-metodológico de la educación liberadora es indudablemente un buen punto de partida para desatar procesos educativos en el sector de los adultos, así como para la formación y motivación de los promotores implicados en las nuevas prácticas de educación y promoción de adultos.

7.2.3.1 El conjunto de las ideas de carácter general y metodológico, - Más allá del sólo método de alfabetización, que en sí mismo es válido, constituyen también elementos valiosos, sugerentes y dinamizadores en una nueva educación de adultos, sus ideas de carácter metodológico, como son algunos métodos particulares en los que Freire ofrece instrumentos para llevar a cabo la tarea que su metodología general señala. Estos métodos e instrumentos, junto con su terminología, son la parte más popular y conocida de su obra. Esta muy bien lograda en un sentido técnico y ha reportado gran repercusión, como herra-

mienta práctica de aprendizajes temáticos como el de la lecto-escritura en el proceso de alfabetización. También han logrado bastante en el conducir a un primer estado de concientización.

Los dos grandes esquemas prácticos que Freire construyó son el de la alfabetización, que ha sido el más conocido y discutido, y el proceso para elaborar un programa educativo. Este último, menos conocido, propone un proceso para que en forma coherente con su teoría y metodología, se determine el aspecto programático de un curso o unidad educativa, formal o no-formal. Ocupa las últimas páginas de La Pedagogía del Oprimido, y en Cartas a Guinea Bissau, aparece una práctica semejante.

El origen de la "investigación participativa", está en este método, que a través de una investigación así, cada vez más amplia, y del uso de temas generadores (equivalentes a las palabras generadoras), pasa a la síntesis temática de los hallazgos obtenidos por el propio grupo en el ejercicio con los temas generadores (similar a lo que se hace con las sílabas en alfabetización). A base de esto se construye el programa, que después se lleva a la práctica con el método dialógico.

En la práctica y viviendo al particular de la lecto-escritura, la implementación del método de Freire, para alfabetizar, tal cual es, sin "adaptaciones", tiene muchas posibilidades de

triunfo cuando es el Gobierno quien asume su ejecución.

Así lo demuestra la experiencia brasileña de 1964 y todas las experiencias posteriores del mismo, aunque sea cuando se ha aplicado sólo en parte, como sucedió en Nicaragua.

Lo anterior se debe a que su implementación ha estado a cargo de gobiernos interesados en un cambio radical de la estructura social, que pretenden la revolución cultural, aunque este no fue el caso de Brasil, (por eso desterraron a Freire) pero sí fue el caso de Guinea Bissau y de Sao Tomé Príncipe.

El método de la palabra generadora, es un método de carácter pedagógico para adultos y que es en sí mismo interesante, sugerente, dinamizador, válido y técnicamente muy eficiente.

Pero es necesario que este vinculado a un proceso de concientización tendiente a la transformación de las estructuras sociales con vías a la liberación de los oprimidos. Entonces el método propicia la revolución cultural.

El método en los países donde no existe un proceso revolucionario ya triunfante, podrá sin embargo potenciar los esfuerzos de cambio en algún grado, como instrumento de la acción cultural.

Más allá de la lecto-escritura, los métodos y las ideas de Freire dan una gran riqueza a los trabajos de educación popular. El alcance que puede tener su utilización dependerá de

quienes lo utilicen. Del análisis de procesos como la Investigación Participativa, los círculos de cultura, la elaboración participativa de planes curriculares, y del examen de la orientación dialógica y concientizante de todos ellos se desprende su capacidad de apoyo claro a diversas etapas de transformación social.

Sin embargo, es importante resaltar que lo fundamental en el trabajo de Freire es el conjunto de la práctica educativa y no un método específico. Desde el conjunto, desde la crítica social, y como respuesta a ella, surge el método específico.

### 7.3 Principales críticas al pensamiento freireano.

7.3.1 Críticas que lo acusan de idealista y de objetivista mecanicista.- Las críticas más importantes son las que le hacen respecto al contenido mismo de su pensamiento pedagógico y político y que lo denuncian como idealista y objetivista mecanicista.

Quienes califican a Freire de idealista se basan en momentos ingenuos de algunos de sus trabajos, superados hoy en día por él mismo, (es el caso de Educación como práctica de la libertad), estos críticos deberían obligarse a seguir los pasos que ha dado. En realidad, en sus primeros estudios al lado de ingenuidades hay también posiciones críticas.

Por lo demás Freire no abriga la ilusión ingenua y poco humilde de alcanzar la criticidad absoluta.

Corresponde a quienes lo analizan descubrir cuál de los dos aspectos -el ingenuo o el crítico- está siendo destacado en el desarrollo de su práctica y de su reflexión.

En la medida en que, sobre todo en sus primeros trabajos teóricos, nunca o casi nunca hizo referencia al carácter político de la educación, y dejó de lado el problema de las clases sociales y de su lucha, esta posición abrió camino a numerosas interpretaciones y prácticas reaccionarias de la concientización, es decir, a distorsiones de lo que debe ser en realidad la concientización. Sin embargo, no siempre se le critica por haber sido poco claro en el análisis y en la fundamentación práctica de la concientización: por el contrario, muchas de esas críticas revelan la posición objetivista mecanicista, y por lo mismo antidialéctica de quien las hace. En cuanto mecanicistas, al negar la realidad misma de la conciencia niegan por lo tanto la concientización. Freire al tratar de superar sus constantes debilidades, no niega el papel de la concientización en el proceso revolucionario.

Freire desde 1968 empezó de manera explícita a hablar de política, antes de esa fecha sólo lo había hecho de manera implícita. La radicalización lo hizo evolucionar.

Freire al hablar sobre las críticas que se le han hecho nos dice: "Se me acusa de hacer una defensa acrítica de la democracia y también de reformista, de ser un desarrollista nacionalista, de todo esto, sólo puedo decir que en la época en que escribí: La educación como práctica de la libertad esa era la posición de toda la izquierda brasileña". (63) Y continúa "En mi primera obra no hay referencia a la politicidad de la educación, aquí está el principal punto de mi evolución. Sigo teniendo muchas ingenuidades, no soy riguroso en muchas cosas. Soy una persona normal. Asumo y tengo conciencia de mis límites" (64)

Por otro lado, también se le acusa de decir que la educación es la palanca de la transformación social, a lo que nos dice: "Existe la ingenua creencia, más o menos generalizada, en la capacidad de la educación institucional para servir a guisa de palanca con que transformar la realidad, ingenua creencia que, según parece, al decir de cierta crítica no menos ingenua a mis trabajos, también yo comparto" (65) La posición que desmiente la posición de la crítica es la siguiente: "la transformación radical de un sistema educativo depende de la transformación igualmente radical de la sociedad de la que es expresión y a la que sirve". (66)

7.3.2 La crítica desde la ciencia social.- A Freire se le crí-

tica también de falta de rigor, tanto en la forma como en el contenido de la ciencia social que da fundamento a su pensamiento. Son dos las observaciones que se le hacen en este sentido:

a) Se le acusa de imprecisión y de falta de rigor científico en el uso de los términos en su análisis social.

b) Se le acusa también de falta de profundidad en su análisis. Sus críticas a este respecto afirman que se queda en ideas generales y que no explica la complejidad del funcionamiento de la estructura social, lo que deriva en la imposibilidad de precisar cuáles son los sujetos del cambio y cuáles las acciones y coyunturas favorables para incidir en la transformación de la sociedad, como él pretende.

Hay quién critica además que su análisis no toma en cuenta las sociedades industrializadas, donde también tiene vigencia la dialéctica opresor-oprimido.

Conviene tener en cuenta que Paulo Freire no es un científico social, él es un educador. Su preocupación fundamental no es, pues, la de ofrecer un análisis científico riguroso del funcionamiento de la estructura social, sino sólo la de definir de manera general ésta, caracterizándola en términos de su efecto en la conciencia, para luego hacer su propuesta pedagógica.

7.3.3 La crítica desde la antropología cultural.- Hay quienes

critican a Freire de no tomar en cuenta la cultura y los valores propios de cada pueblo. Estos críticos aseguran que en la visión de Freire los sectores oprimidos no tienen valores, son acríticos y sin posibilidad de relación causal, entre otras cosas, cuando la realidad demuestra lo contrario.

Según estos críticos, el pensamiento de Freire no es sino la expresión de la "ideología occidental urbana" y su método no hace más que "occidentalizar a los oprimidos", e imponerles un nuevo patrón de conciencia acorde con la sociedad industrial urbana.

Es necesario tomar con reserva este tipo de crítica sobre todo cuando surgen de grupos que tienden al "conservadurismo" o también a las posiciones que se han dado en llamar "indigenistas". Es conveniente, sin embargo, tener siempre presente la especificidad de cada grupo cultural que deberá en todo momento ser respetada. El método de Freire siempre lo ha hecho.

7.3.4 La crítica desde el quehacer de cambio.- Las críticas que hacen quienes están directamente implicados en acciones de carácter transformador pueden ser agrupadas en tres ideas básicas:

a) Tanto en el análisis como en su metodología dicen que Freire no presenta una propuesta política clara, y sin ella no es posible plantear una praxis liberadora correcta, como propone su misma teoría.

b) No existe una concepción orgánica del cambio o de la revolución y sin ella, se hace imposible el proceso de concientización y por ende el mismo proceso de cambio.

c) Realmente el método permite que la gente tome una nueva conciencia de las cosas; pero no prevee la posibilidad siguiente que es la organización, condición para que puedan darse los siguientes procesos en la pretendida liberación.

La primera observación tiene estrecha relación con las críticas que vienen desde la ciencia social. Es real que en el planteamiento de Freire no existe una propuesta política clara en el sentido de definir a los sujetos del cambio o en el de precisar el cómo de la acción política, pero desde 1970, como parte de la evolución de su pensamiento, Freire ha venido sosteniendo la necesidad de la organización política como elemento indispensable para que realmente pueda hablarse de conciencia-liberación.

## 8.- DE LA ALFABETIZACION A LA PEDAGOGIA TOTAL

### 8.1 La alfabetización en relación con el sistema productivo.

Partiendo del hecho de que no hay educación ni alfabetización neutrales, ya que toda educación lleva en sí misma, una intención política, es necesario que los alfabetizadores tengan claridad acerca de su opción política y traten de ser coherentes con la opción política que proclaman y la labor educativa que realizan.

La alfabetización en un contexto freireano consiste en el empeño con que los alfabetizandos y los alfabetizadores "leen y escriben su propia realidad, pensando críticamente su mundo, insertándose con mayor conciencia cada vez en la realidad en transformación" (67)

De ahí que es preciso no quedarse en la simple lectura de la palabra escrita, sino llegar, poco a poco, con los alfabetizandos, a la "lectura", que será una "re-lectura" de la realidad. De ahí que se tenga que relacionar la alfabetización con la producción y vincularla, siempre que sea posible, con programas concretos de acción dentro de las comunidades.

De esta forma la alfabetización se entiende como una acción cultural al servicio de las clases oprimidas y no simplemente como la tarea de enseñar a leer y escribir, en ciertas regiones. Puede ser que el trabajo de un alfabetizador se cen-

tre inicialmente en la "lectura" y la "escritura" de la realidad y no en el aprendizaje de la lengua. Es decir, en determinadas situaciones lo verdaderamente importante es organizar a la población en grupos y, a través de éstos, discutir con ella de su realidad, siempre mediante acciones prácticas; analizar con ella las condiciones locales y encontrar soluciones a algunos de sus problemas en la esfera de la salud, de la producción, etc. De esta forma será su práctica de "leer" y de "releer", de "escribir" su realidad lo que podrá inducirle a querer leer y escribir también palabras, aptitud que pasa a tener para la población una significación real.

En otros casos, la acción cultural comienza por la alfabetización misma. Entonces es importante que, a partir de ella, se intente un esfuerzo encaminado a elaborar proyectos en los que la población pueda actuar sobre la realidad local.

Hablar de la alfabetización es hablar de la política económica, social y cultural del país en la que se realiza. Por eso es necesario asociarla al proyecto global de sociedad que se pretende crear, y una de cuyas dimensiones fundamentales es la actividad productiva.

Dentro de una perspectiva liberadora, la alfabetización ha de ser siempre un acto creador, en el cual el conocimiento libresco cede su lugar a una forma de conocimiento que proviene

de la reflexión crítica acerca de una práctica concreta de trabajo, en donde la función del alfabetizador respecto a los alfabetizandos es la de quien, a través del diálogo, trata de conocer conjuntamente con ellos.

De este modo, discutir la alfabetización exige que se discuta la educación en su globalidad. Y discutir ésta significa pensar el proyecto global de la sociedad.

8.1.1 Las campañas de alfabetización.- Por lo expuesto anteriormente, se entiende que las campañas de alfabetización no son acciones únicamente educativas, sino que son acciones eminentemente político-educativas, pero pueden tomar dos caminos:

1) Por un lado, pueden establecer un vínculo estrecho entre la alfabetización y la conciencia política de las masas populares, de ahí que, en este contexto, las relaciones entre la alfabetización de adultos y la producción se expresen en la crítica al modo de producción capitalista, que caracterizando al país como un todo, es preponderantemente en los centros urbanos, y en el análisis crítico de las relaciones sociales de producción, por lo que se refiere a las áreas rurales. En este sentido la motivación por la alfabetización entre las masas populares esta vinculada con el deseo de transformación.

2) Por otro lado, la alfabetización se relaciona con la producción pero en el sentido de una capacitación técnica de los alfabetizandos que redunde en un beneficio para los opresores, de esta forma la alfabetización esta asociada a la producción, desde el punto de vista de la capacitación técnica de los alfabetizandos. En esta segunda opción la motivación por la alfabetización se asocia con un carácter de necesidad funcional con visiones políticas necesariamente opuestas a la primera opción señalada.

De esta forma, una cosa es vincular la alfabetización con la producción en un área en que las relaciones sociales de producción comienzan a transformarse y otra es intentar la misma vinculación sin que existan estas condiciones materiales.

En el primer caso, la alfabetización atiende a una necesidad real. Una vez modificado el contexto, su tendencia es dinamizarse cada vez más, de lo cual resultan:

a) un cambio en la manera como los individuos perciben su realidad, y b) una ampliación de los horizontes de su curiosidad.

En esta forma, el aprender a leer y escribir que en el contexto tradicional no tenía sentido por falta de funcionalidad, en el contexto en transformación acaba por imponerse.

Así se limitan al mínimo las márgenes para el analfabetismo

regresivo.

En el segundo caso, por el contrario, las posibilidades de fracaso acompañan el esfuerzo alfabetizador desde el comienzo, y las márgenes para el analfabetismo regresivo son enormes.

8.1.2 La alfabetización como acción cultural.- En la alfabetización debe estar siempre presente la experiencia existencial de la población, como un todo, y en donde la actividad productiva es una dimensión central, que debe tenerse en cuenta cuando se analiza el quehacer educativo, no sólo en el plano de la alfabetización, sino también en el de la educación de niños y de adolescentes.

La educación como un acto de conocimiento y como una actividad eminentemente política, al centrarse en una temática que emerge de la realidad concreta de los educandos y asociada a la producción, debe ser vista como un factor importante en el proceso de transformación del pensamiento del pueblo.

La alfabetización es una fuente de aprendizaje no solo para los analfabetas sino para todos nosotros esto se debe al dinamismo que se establece entre la educación y las transformaciones que se van operando en el contexto socioeconómico, de tal modo que éstos, precediendo a aquella o por ella motivados, la estimulan y la reorientan.

Freire siempre ha tomado a la alfabetización como acción cultural, lo cual significa, en esta visión amplia de su comprensión, que debe ser sobre todo un esfuerzo de "lectura" y de "relectura" de la realidad, en el proceso de su transformación. Porque el leer la palabra escrita, presupone una experiencia social precedente es decir la "lectura" del mundo. La alfabetización como acción cultural, en una perspectiva revolucionaria, es un acto de conocimiento del cual son también sujetos los alfabetizandos.

Ya que la educación en general y la alfabetización en particular supone siempre cierta teoría del conocimiento puesta en práctica, en la cual el educando debe asumir un papel crítico de quien conoce también y no la actitud pasiva de quien se limita a recibir el "conocimiento" que se le transfiere.

8.2 ¿Por qué Paulo Freire sigue siendo una alternativa para el debate actual en educación?

8.2.1 Los círculos de cultura y las escuelas como espacios de lucha.- Freire sigue siendo una alternativa para la alfabetización en particular y en general para la educación porque su teoría pedagógica surge a raíz del análisis de conflicto, lucha y resistencia de las clases oprimidas, y señala las formas en que estas clases oprimidas participan activamente a través de un comportamiento de oposición en una lógica que frecuentemente los relega a una posición de subordinación de clase y derrota política, un ejemplo de esto es la caracterización de la "cultura del silencio" en donde los oprimidos no son meramente el producto del capital ni se someten complacientes a los dictados de los opresores, más bien luchan con distintas formas de resistencia moldeada colectivamente.

Desde esta perspectiva los círculos de cultura propuestos por la educación liberadora, son lugares relativamente autónomos que no sólo proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza de la lecto-escritura, sino que también representan una fuente de contradicciones que a veces los hace dejar de ser funcionales para los intereses ideológicos de la clase dominante.

Los círculos de cultura no se rigen tan sólo por la lógica

del lugar de trabajo o de la sociedad dominante; no son meras instituciones económicas sino que también son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía del mercado capitalista.

De esta manera, los círculos de cultura, hablando de alfabetización y las escuelas, hablando de la educación en general; existen en una relación contradictoria con la sociedad dominante, defendiendo y retando alternativamente sus supuestos básicos.

8.2.2 La resistencia cultural.- A través de la propuesta pedagógica freireana se saca a la luz una noción dialéctica de la intervención humana que correctamente define a la dominación como un proceso que no es ni estático ni completo. En donde los oprimidos dejan de ser vistos como seres pasivos frente a la dominación.

Así, el poder nunca es unidimensional; se ejerce no sólo como un modo de dominio, sino también como un acto de resistencia cultural en donde se encuentra la esperanza expresa de una transformación radical, lo que Freire llama la pedagogía de la esperanza.

La educación liberadora enfatiza la necesidad de luchar contra el dominio pero también contra la sumisión, muestra un interés subyacente en la libertad y rechaza aquellas formas de

dominio inherentes a las relaciones sociales contra las que reacciona, ya que se considera a la cultura en términos dialécticos.

En este contexto, no sólo se promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, lo que es más importante, por el grado en que contiene la posibilidad de fusionar la lucha política colectiva de padres, maestros y estudiantes en torno a los problemas del poder y de la determinación social.

"Las escuelas no van a cambiar la sociedad, pero podemos crear en ellas reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que pueden ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una nueva moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social".(68)

Freire abordó el análisis del acto educativo no solamente en términos de contenidos y de métodos, sino que lo sitúa en un sistema de relaciones más amplias, que engloba las relaciones sociales en la clase, la escuela y la sociedad, las relaciones de los sujetos con el saber y la cultura. Haciendo evidente que las instituciones educativas no son instancias neutras que preparan a los estudiantes por igual para las oportunidades económicas y sociales de la sociedad, sino que las instituciones educativas no pueden ser apartadas del proceso histó-

rico y de los intereses ideológicos que constituyen a la sociedad dentro de la cual se encuentran.

8.2.3 La alfabetización crítica.- En la propuesta de alfabetización de la educación liberadora esta la concepción de que la cultura contiene no solamente un momento de dominación, sino también la posibilidad de que los oprimidos produzcan, reinventen y creen los dispositivos materiales e ideológicos necesarios para romper los mitos y estructuras que les impiden la transformación de su realidad social opresiva.

De este modo la alfabetización no se contempla dentro de los límites del discurso convencional, en el cual la alfabetización existe encima de las especificaciones del poder, de la cultura y de la política; esta posición es criticada por la educación liberadora ya que la considera una fuga del pensamiento crítico y un soporte ideológico para las relaciones de dominación características de la sociedad como un todo.

La posición freireana, además indica que la producción de los significados y del saber escolar es determinado por relaciones más amplias de poder. También nos dice que el asumir este modo de ver a la alfabetización revela el instrumental lógico y la posición antidialéctica que domina aquellos discursos, como también la de los intereses socio-políticos que son servidos por ellos.

Freire crítica a la alfabetización que es definida principalmente en términos mecánicos y funcionalistas, por un lado, y reducido al dominio de "habilidades" fundamentales, por otro lado. La alfabetización presentada en esta forma se vuelve completamente dependiente de la lógica de las necesidades del capital y su valor es definido y medido por la exigencia de aquellas habilidades de leer y escribir necesarias para la expansión del proceso de trabajo envuelto en la producción en masa de información, comunicación y finanzas. La alfabetización en este caso, representa el camino para la admisión de los oprimidos en su intento de penetración en la esfera económica que los considera como ciudadanos de segunda categoría. De esta forma, la alfabetización está relacionada directamente a prácticas de lenguaje y formas de aprendizaje que solamente pueden ser comprendidas en términos de su articulación con las relaciones de poder que estructuran la sociedad en su totalidad.

La educación liberadora resalta que la alfabetización, como la escolarización en general, es un fenómeno político, y, en parte representa un terreno epistemológico en discusión, donde diferentes grupos sociales luchan por determinar cómo la realidad debe ser interpretada, reproducida y enfrentada.

La teoría freireana sigue siendo enriquecedora para la pedago-

gía total porque nos enseña con su propia práctica que el análisis de la alfabetización debe comenzar por identificar los principios y prácticas que lo liguem a una configuración específica del conocimiento, de la ideología y del poder. También nos enseña que el desarrollo de una teoría de lucha ideológica es condición necesaria para que se elabore la teoría pedagógica de su alfabetización crítica. Esta alfabetización crítica guarda una relación dialéctica entre conocimiento, sujeto y objeto de conocimiento. En donde los conceptos de poder, de cultura, de resistencia y de transformación social son elementos teóricos centrales en el desarrollo de cualquier teoría crítica de la alfabetización y de la pedagogía.

Los principios subyacentes de los planteamientos teórico-metodológicos de Freire son esenciales para cualquier intento de teoría radical de la alfabetización en particular y de la educación en general.

## 9.- CONSIDERACIONES FINALES

9.1 Relación dialéctica entre sujeto y objeto.- Para Freire la relación entre el ser y la conciencia es una relación dialéctica; ni el ser determina a la conciencia, ni tampoco ésta, al ser; esto es, la objetividad y la subjetividad no son entidades separadas sino que se condicionan mutuamente, y de este mutuo condicionamiento surge el conocimiento. Si se destruyese esta unidad dialéctica, entonces se caería en una posición subjetivista, en donde lo objetivo quedaría sometido al poder de una conciencia caprichosa; o bien, por el contrario, se caería en una posición objetivista mecanicista en donde la conciencia viene a ser una simple copia de lo objetivo. Por esta razón Freire parte del supuesto de que la conciencia no es una simple copia de lo real ni lo real una construcción caprichosa de la conciencia; sólo en la comprensión de la unidad dialéctica podemos encontrar correspondencia entre subjetividad y objetividad "...Todo intento de tratar la relación que se basa en la dualidad sujeto-objeto negando su unidad dialéctica no explicará satisfactoriamente esta relación. Al destruir la unidad dialéctica sujeto-objeto, la visión dualista implica la negación, tanto de la objetividad (...) como de la realidad de la conciencia, una conciencia transformada entonces en una simple copia de la objetividad. En la primera hipó-

tesis tenemos el error subjetivista, la expresión de un idealismo antidialéctico y pre-hegeliano. En el segundo estamos tratando el error mecanicista objetivista, igualmente antidialéctico".(69)

Para Freire es muy importante la captación y la comprensión de la relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, pues de no ser así se llegaría fácilmente a posiciones erróneas. Así por ejemplo, si se supone que la conciencia crea arbitrariamente a la realidad, entonces una generación o clase social podría al analizar la situación en la que vive, transformarla con sólo una actitud adecuada; o bien, por el contrario, si se supone que la conciencia es un simple reflejo de la realidad, entonces el hombre no podría transformar su realidad, y esto es inaceptable para Freire. Ahora bien, los hombres están históricamente constituidos como seres de la praxis y en ella se han capacitado para transformar el mundo, para darle sentido (sólo como seres de praxis, aceptando nuestras "situaciones límite" como un desafío podremos cambiar tales "situaciones límite"), "...una verdadera praxis es imposible en el vacío antidialéctico al que somos llevados por la dicotomía sujeto-objeto".(70)

Este movimiento dialéctico implica, por un lado, que el sujeto de la acción tenga las herramientas teóricas para manejar/

el conocimiento de la realidad y, por otro lado, que el sujeto reconozca la necesidad de readaptarlas después de haber logrado los resultados con su aplicación. A lo que Freire dice: "...Y es por eso que la reflexión es sólo legítima cuando nos hace retroceder al contexto concreto donde busca aclarar los hechos. Al hacerlo, la reflexión permite una acción más efectiva frente a los hechos.

Al esclarecer un logro o una acción para concretarse, la auténtica reflexión aclara la futura acción que en su momento deberá estar abierta a una nueva reflexión". (71)

Veamos ahora de qué manera Freire fundamenta su concepción de educación en la relación dialéctica hombre-mundo.

La sociedad actual, principalmente en América Latina, es una sociedad alienada que le impide al hombre la transformación de su realidad por lo tanto, el principal objetivo de la educación debe ser despertar las conciencias dormidas. El que la educación no tenga como fin el cambio social es, en la concepción que Freire tiene del mundo, la aceptación implícita de que la conciencia es sólo un reflejo de la realidad; en tanto que aceptar que el conocimiento de la realidad basta, por sí solo, para realizar el cambio, es aceptar que la realidad es sólo un capricho de la conciencia: en ambos casos se niega la relación dialéctica entre el hombre y el mundo.

La posición freireana nos muestra que la educación bancaria tiene como base un concepto de hombre desligado del mundo y un mundo desligado del hombre, y en esta forma todo intento de educación quedará frustrado pues es precisamente en las relaciones hombre-mundo donde se constituye el conocimiento el cual se va perfeccionando con la problematización crítica de esas relaciones.

Ahora bien, el tener en cuenta el carácter dialéctico sujeto-objeto no es la única condición para que se dé la educación liberadora. El hombre, debe buscar los espacios para actuar modificando su realidad alienante y esta búsqueda tiene que hacerla en compañía de otros seres, hombres y mujeres que estén también en la búsqueda de su transformación social. Por esto, para Freire, la función gnoseológica no pueda quedar reducida a simples relaciones de sujetos cognoscentes con el objeto cognoscible, ya que además es necesaria la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes en torno a un objeto cognoscible. El hombre no puede pensar solo, necesita de la comunicación con otros seres; "El objeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un 'pienso', sino un 'pensamos' que establece el 'pienso', y no al contrario".(72) Por esto la educación debe ser comunica-

ción, diálogo, en la medida en que conocer no es transferencia del saber sino encuentro de interlocutores que buscan conocer la realidad: "En la dialoguicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador desarrollan ambos una postura crítica, de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber se encuentra en interacción. Saber que refleja al mundo y a los hombres en el mundo y con él, explicando al mundo, pero sobre todo, justificándose en su transformación" (73)

En síntesis podemos decir que en el pensamiento de Paulo Freire se coloca al movimiento dialéctico como una necesidad fundamental ante todo esfuerzo por conocer la realidad, que fuera de este movimiento dialéctico no hay auténtica praxis, y que no hay contexto teórico sino esta en unión dialéctica con el contexto concreto.

9.2 La educación liberadora.- Ante la necesidad de una educación liberadora nos encontramos a través de la historia con diversos intentos de consolidar una base teórica que la fundamente, entre estos intentos se encuentra la propuesta teórico-metodológica de Paulo Freire.

En la propuesta freireana no se separan el sujeto y el objeto de conocimiento, sino que forman una totalidad, como parte de una naturaleza indivisible, en donde el proceso educativo es

un acto de conocimiento y un acto político, que tiende a la transformación del hombre. Es imposible negar el carácter político de la educación, partiendo del hecho que los problemas básicos de la pedagogía no son estrictamente pedagógicos, sino más bien de índole político.

La educación liberadora se inscribe dentro de una concepción dialéctica de la realidad, en donde el hombre es un ser activo, que transforma a la naturaleza de la que forma parte y al hacerlo se transforma a sí mismo.

Hay una acción recíproca entre el hombre y la naturaleza, así como la acción recíproca del hombre sobre el hombre.

El conocimiento no es una copia exacta del objeto, sino un proceso, en donde el sujeto y el objeto, establecen una relación dialéctica, en la que lo fundamental es la transformación realizada por el sujeto cognoscente sobre el objeto conocido o susceptible de ser aprehendido por el conocimiento. De esta forma el sujeto no crea la objetividad y ésta no depende ontológicamente de él. El conocimiento del mundo sensible equivale a una actividad práctica, una actividad que transforma la realidad aprehendida.

En el proceso de conocimiento participan: el sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento y el conocimiento como producto del proceso cognoscitivo. En donde la actividad práctica y

transformadora del hombre es la base del conocimiento y es el criterio de verdad.

El conocimiento como lo concibe Freire, no es algo dado y acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo. Hay que transformar la realidad para que lo que ahora está aconteciendo de una manera pase a ocurrir en forma distinta.

La transformación de la cual se habla es una transformación real, material, que tiene por base la producción y reproducción de la vida real, es decir, la forma como el hombre se apropia de la naturaleza por medio del trabajo.

En donde la práctica y la teoría, la acción y la reflexión no existen auténticamente si se toma a cada uno de ellos en forma aislada, su existencia debe tomarse como unidad y como proceso, cualquiera de ellos que, en un momento dado, sea el punto de partida, no sólo requiere el otro sino que lo contiene.

En este contexto un desvelamiento de la realidad que no este orientado en el sentido de una acción política sobre esa realidad, bien definida y clara, no tiene sentido.

La praxis en la educación liberadora tiene como función en cuanto a la realidad, criticarla teóricamente y revolucionarla prácticamente, es imposible la praxis verdadera en el vacío antidialéctico al cual conduce la dicotomía sujeto-objeto.

El conocimiento en la propuesta freireana tiene las mismas características que dentro del marco del materialismo dialéctico, es decir es:

a) práctico.- sólo la práctica nos pone en contacto con las realidades objetivas.

b) social.- en la vida social nosotros actuamos sobre otros seres y ellos actúan sobre nosotros y con nosotros.

c) histórico.- la verdad no está hecha de antemano, no se revela en bloque en un momento predestinado sino que todo conocimiento ha sido adquirido y conquistado a través de un proceso histórico.

La historia para Freire es lo que los hombres hacen en cuanto a la transformación de la naturaleza; y los hombres transforman la naturaleza en función de sus necesidades a modo de satisfacerlas, por medio del trabajo, el cual en una sociedad capitalista se encuentra enajenado porque al ser explotado el trabajador es extraño al objeto de producción. Y el hombre explotado por el hombre no es sólo ajeno a su producto sino que lo es a sí mismo puesto que trabaja no para satisfacer sus necesidades sino las ajenas, cubriendo apenas con su trabajo una mera subsistencia. Así el hombre se encuentra enajenado en todos los sentidos.

Freire tomando en cuenta la concepción materialista histórica

del hombre como transformador de la naturaleza y creador de la historia, ve a la libertad como un proceso y no como un fin, en este caso es un proceso de liberación, que lucha por que los hombres se hagan más humanos, siendo en el caso de la educación liberadora, la concientización condición necesaria para ello. La concientización sólo puede darse cuando, a la vez que reconozco, también experimento la relación dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, realidad y conciencia, práctica y teoría. Debido a que el acto de conocimiento verdadero demanda la revelación de su objeto, y no tiene lugar en la dicotomía entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría, texto y contexto etc.

En el marco de la relación sujeto-objeto, la concientización, es el proceso por el cual, el sujeto se torna capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto. Por eso en la educación liberadora se identifica a la concientización con la acción cultural para la liberación, en donde no hay concientización fuera de la praxis.

La educación es para Freire un verdadero acto cognoscitivo, debido a que no dicotomiza su quehacer en dos momentos: uno en que conoce, y otro en que habla sobre su "conocimiento", sino que estos dos momentos están estrechamente ligados en forma dialéctica.

La educación liberadora toma en cuenta que el individuo no existe más que en una red de relaciones sociales, en donde el pensamiento es el resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico y está históricamente determinado y es, ante todo, un acto colectivo, que no puede ser atribuido a unos cuantos; existe un "pensamos" y no un "yo pienso".

En un contexto freireano el aprendizaje es un proceso en donde el hombre cambia de manera que la transformación que realiza en la naturaleza tiene también un nuevo sentido, el aprendizaje debe estar siempre unido a la toma de conciencia de la realidad vivida por los hombres, la enseñanza es realizada por todas las relaciones del hombre con la totalidad.

Es más importante darle al individuo los elementos para que él llegue al conocimiento, que el conocimiento en sí; ya que el trabajo y la búsqueda del cambio transforma su realidad y a él mismo, haciendo, una planeación y transformación que dará por resultado una nueva cultura. Ya que la educación liberadora ve al hombre como un ser consciente, capaz de transformar la naturaleza en una relación dialéctica con ésta y con los otros hombres, uniendo siempre la educación y el trabajo.

Freire intenta a través de su teoría pedagógica, instrumentar una educación que lleve al hombre a la liberación.

Partiendo del concepto de libertad como conciencia de la ne-

cesidad y la responsabilidad para satisfacerla. Ya que el elemento fundamental de una sociedad se encuentra en la actividad que los hombres tienen que ejercer para satisfacer sus necesidades vitales, o sea la actividad de producción.

La educación liberadora se vincula al proceso de cambio que ha de transformar las relaciones sociales de producción. Esta vinculación tiene que darse en un sentido concreto dentro de cada nivel de la educación, a fin de que los cambios en ella no se den unilateralmente.

Para la propuesta freireana no es bastante con la superación ingenua de la realidad, remplazada por una percepción crítica, para que las clases oprimidas se liberen, sino que es necesario una organización política, para organizar revolucionariamente y revolucionariamente transformar la realidad.

Sólo creando nuevas estructuras se acabará con las desigualdades sociales esto no quiere decir que no puede haber un cambio hasta que no cambien las estructuras sociales, sino que hay que actuar en los espacios coyunturales que el propio sistema provoca y no puede controlar, es decir, hay que hacer lo que históricamente es posible hacer.

Por otro lado, en general, la concepción bancaria de la educación ha descansado en la visión filosófica determinista que niega la libertad del hombre en cuanto que sostiene que éste

no tiene bajo su control posibilidad alguna de transformar y por lo tanto ha de adaptarse a esta realidad aceptándola. La educación bancaria está también fundamentada en el idealismo, iniciado en el pensamiento moderno por Descartes y en gran parte consumado por Hegel.

De hecho, en las políticas educativas llevadas a cabo por la educación domesticadora se ve claramente el enfoque idealista hegeliano que las sustenta.

Se llama idealistas a las doctrinas filosóficas que, no teniendo conciencia más que de su existencia y de las sensaciones que se suceden dentro de ellas mismas, no admiten otra cosa, sostienen el primado del espíritu con relación a la naturaleza, del pensamiento con relación al mundo.

Es por esto, que las críticas que acusan a Freire de objetivista mecanicista y de idealista, no tienen cabida en su pedagogía total, independientemente de que en algunos momentos de su práctica lo hayan hecho aparecer así.

## 10.- GLOSARIO

Alfabetización.- Es un acto político y un acto de conocimiento y por eso mismo es un acto creador, que no se puede reducir a la pura enseñanza de la palabra escrita. En un contexto freireano la lectura del mundo precede siempre la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquel. La lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de describirlo o de reescribirlo, es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente. Las palabras con que se organiza el programa de alfabetización deben provenir del universo vocabular de los grupos populares, cargadas de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del alfabetizador. La alfabetización es ante todo abrir espacios de lucha, en donde los oprimidos se transforman en sujetos en un proceso de conocimiento transformador de su realidad.

Alienación cultural.- Enajenación de la cultura de todo un pueblo, llevada a cabo por una invasión cultural. "...penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los

invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión".(74)

**Conciencia y concientización.**- La conciencia surge y se desarrolla bajo el influjo de la actividad laboral y de las relaciones sociales. La conciencia hace suyos los conocimientos, las convicciones, las creencias y las aspiraciones del medio social en que vive. Existe un nexo indisoluble entre la conciencia y la actividad práctica. La conciencia no está encerrada en sí misma, sino que se desenvuelve y cambia en el proceso de evolución histórica de la sociedad. Es un producto sociohistórico. No es la conciencia personal la que determina el lugar que se ocupa en la estructura sino que es éste lugar el que determina las conciencias y las conductas individuales. La comprensión del proceso y práctica de la concientización está, muy íntimamente relacionada con la comprensión que uno tiene de la conciencia en su relación con el mundo. En el proceso de concientización, el descubrimiento de la realidad social debe ser tomado como algo que está comenzando a ser, como algo que se está haciendo. La concientización no se determina en el grado de la revela-

ción de la realidad sino con la práctica de transformar la realidad después de conocerla críticamente.

La concientización es un proceso que sirve para llevar a las clases oprimidas a la liberación, en donde el sujeto es capaz de percibir en términos críticos la unidad dialéctica sujeto-objeto.

Conciencia crítica.- Es aquella que, reconociendo el dinamismo de la realidad, se hace inquieta y se representa a los hechos y a las cosas objetivamente, en sus relaciones circunstanciales y causales. Está abierta al diálogo y a la revisión continúa de sus conceptos y actitudes a fin de estar en lo correcto, busca la razón de la realidad para así transformarla.

Conciencia ingenua.- Es aquella conciencia que se cree superior a los hechos, dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada.

Conciencia mágica.- Conciencia que capta a los fenómenos otorgándoles cualidades superiores a las que teme, y por eso se somete a éstos con docilidad, es una conciencia fatalista y por ello mismo, pasiva ante lo que considera irremediable.

**Conocimiento.**- Es el resultado de la actividad práctica del hombre a lo largo de su vida. Cuando los conocimientos ya adquiridos se enriquecen con nuevos conocimientos entonces se dice que se está llevando a cabo el proceso de cognición. En la cognición se hallan en acción recíproca el sujeto y el objeto de conocimiento. Los fenómenos y procesos de la realidad objetiva existen independientemente de la conciencia que de ellos tengamos, el conocimiento se da porque el hombre, con su acción, interviene en los fenómenos objetivos transformándolos y transformándose a sí mismo.

**Contexto teórico-contexto concreto.**- En el contexto teórico buscamos la razón de ser de los hechos, procuramos superar la mera opinión que de ellos tenemos y que la toma de conciencia de los mismos nos proporciona, para llegar a un conocimiento cabal, cada vez más acertado de ellos, en este contexto asumimos el papel de sujetos concedores de la relación sujeto-objeto que se da en el contexto concreto para, volviendo a éste, actuar mejor como sujetos en relación con el objeto.

En el contexto concreto se dan todos los hechos, nos encontramos envueltos por lo real, pero no necesariamente percibimos la razón de ser de esos mismos hechos en forma crítica. En este contexto somos sujetos y objetos en la relación dialéctica

con el objeto.

**Cultura.**- "como dice Amílcar Cabral- es la síntesis dinámica de la realidad histórica, material y espiritual de una sociedad o de un grupo humano; es la síntesis de las relaciones existentes tanto entre el hombre y la naturaleza como entre los hombres y entre las diferentes categorías sociales. Por consiguiente, la cultura es un fenómeno en expansión, en movimiento. Siendo un elemento esencial de la historia popular, ella es, también el resultado de esta historia".(75)

**Cultura del silencio.**- Es la cultura que predomina dentro de las sociedades dependientes. Es una expresión superestructural que condiciona y determina una forma especial de conciencia, sobredeterminando a la infraestructura de donde brota. Esta cultura del silencio nace de relaciones estructurales entre el dominador y los dominados.

**Dialéctica.**- Es el método universal de la actividad cognoscitiva de los hombres y las mujeres, razonar con dialéctica significa no creer que el conocimiento es acabado e inmutable sino investigar de qué manera el conocimiento nace de la ignorancia, de qué manera el conocimiento incompleto e inexacto

llega a ser más completo y más exacto. La dialéctica es la doctrina de la relatividad del conocimiento, que nos da un reflejo de la materia en constante desarrollo.

**Diálogo.**- Es un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados. Se entiende por diálogo el sello del acto cognoscitivo que se da en la comunicación e intercomunicación de los sujetos pensantes, a propósito de lo pensado.

No es posible la comprensión del significado a que un sujeto llegó, si, al expresarlo, su significación no es comprensible para el otro sujeto. De tal forma la educación se entiende como diálogo, en donde no se trata de transmitir saberes sino del encuentro de sujetos interlocutores que buscan el desvelamiento de un objeto de estudio.

**Desafío.**- Es preguntar el por qué de las cosas, superando los obstáculos que nos impiden la reflexión crítica que nos llevará a asumir nuestro papel de transformadores de la realidad y hacedores de la historia.

**Desmitificación.**- Actividad de la conciencia que, frente a situaciones que se presentan como "normales" descubre los diver-

esos mecanismos que encubiertamente las presentan como "buenas", cuando en el fondo se trata sólo de una interpretación más de la realidad que justifica la acción de los hombres, y no de la realidad misma. En el pensamiento de Paulo Freire la desmitificación es la superación de la intransitividad de la conciencia y de la conciencia ingenua, alcanzando los niveles de una conciencia crítica que analiza a la realidad en un contexto más amplio: en el de las relaciones que guarda con otras realidades.

Educación.- Como situación gnoseológica es la problematización del contenido, sobre el cual interactúan educador y educando, como sujetos cognoscentes.

Educación bancaria.- Educación que concibe al ser humano como una especie de "Banco" en cuya caja fuerte (conciencia) se depositan paquetes de conocimientos. Se basa en la absolutización de la ignorancia de los educandos.

Educación liberadora.- Es aquella que desmistifica constantemente a la realidad, presentando las situaciones como problemas a resolver; es crítica y fomenta la creatividad, humaniza a los hombres mediante la búsqueda de su vocación ontológica

en solidaridad y comunicación; refuerza el carácter histórico de los hombres reconociéndolos como seres que están siendo; estimula la praxis y busca el cambio, sin exclusivizarlo.

**Epistemología.**— Es la disciplina filosófica que estudia los fundamentos, métodos y lenguaje del conocimiento. Es la aprehensión intelectual de un objeto. Desde este punto de vista se plantea la necesidad de elaborar: a) una caracterización directa y primaria del conocimiento como ejercicio filosófico; b) a partir de esa caracterización, una problemática del conocimiento, que constituye lo que se llama teoría del conocimiento, que es la rama específica de la filosofía que se interesa por el problema del método, la posibilidad, la certidumbre, el origen y la esencia del conocimiento. Una descripción del conocimiento revela: 1) la existencia del sujeto cognoscente y el objeto conocido; 2) sujeto-objeto son impensables el uno sin el otro, conviven en una relación dialéctica en que ambos se modifican.

**Espíritu.**— Estrictamente es la totalidad de lo real en su devenir, pero habría que añadir que esa totalidad debe realizarse como sujeto, es decir, como una conciencia que se reconoce a sí misma como dicha totalidad; se trata de un proceso que es

expuesto en y que, asimismo, constituye la filosofía hegeliana, este proceso parte de la certeza sensible como inicio de la relación sujeto-objeto, hasta la realización de la autoconciencia en el discurso filosófico de la filosofía de Hegel.

Estar con el mundo.- Intencionalidad humana que trasciende el simple estar-en; para alcanzar la dimensión de compromiso y relación histórico y social con el mundo.

Historia.- Es un proceso inteligible cuya determinación esencial es la transformación de la naturaleza por el trabajo del hombre y a través de esto, la transformación de los hombres mismos.

Humanización.- Proceso cuya finalidad consiste en permitir a los hombres el desarrollo de su vocación ontológica, negando así todo tipo de mecanismos de enajenación humana.

Humildad.- Reconocimiento elemental de que no somos dueños de la verdad.

Idealismo.- Concibe la existencia única del yo, y al pretender que su conciencia todo lo alcanza, considerando absurdo pensar

en una realidad externa a ella. Parte de la negación de toda realidad concreta y objetiva y afirma que la conciencia es la creadora absoluta de toda realidad concreta. Afirma que las ideas separadas de la realidad, gobiernan el proceso histórico.

Ideología.- Es un conjunto de ideas mediante las cuales los sujetos interpretan su realidad. Es la manera por la cual los significados y las ideas son producidos, mediados e incorporados en forma de conocimiento, experiencias, elementos culturales y prácticas sociales.

Inédito viable.- Es la futuridad a construir, para qua se realice es necesario superar la situación límite obstaculizante, que es la situación concreta en que estamos independientemente de nuestra conciencia, y esta situación concreta sólo se supera y verifica a través de la praxis.

Lenguaje y pensamiento.- "... no se puede pensar (humanamente) y tampoco se puede actuar de una forma condicionada por ese pensamiento, si no se ha aprendido en la época correspondiente de la vida en una comunidad humana el uso de algún lenguaje, que pensar siempre es pensar en un lenguaje determinado y no

algo que se pueda dividir en etapas. (Schaff)(76)

**Liberación.**- Se entiende como el objetivo al que los oprimidos quieren llegar, que se manifiesta a través de la lucha de clases dentro de todo proceso histórico, cuyo sentido es transformar las relaciones sociales de producción y hacer que todos los hombres desarrollen sus posibilidades humanas.

Es necesario que por medio de la liberación se transforme la situación real de los oprimidos y no sólo se cambie su mentalidad a través de una educación domesticadora o bancaria.

**Materialismo dialéctico.**- Constituye la base del marxismo y se afirma como la única cosmovisión de carácter científico. Se trata de una síntesis del materialismo (no mecanicista, no metafísico) y de la dialéctica de los procesos reales (no idealistas), con lo que la dialéctica penetra al materialismo y éste a la dialéctica. Al permitir una interpretación científica de los procesos sociales y de las leyes que les son intrínsecas, desemboca en el materialismo histórico.

**Materialismo histórico.**- Se encarga del estudio de los principios ó leyes generales del materialismo dialéctico en su acción en el campo de la sociología y de la historia. Se trata

de una teoría y de un método; se le considera la base científica de los desarrollos sociológico-históricos (conocimiento de sus leyes objetivas).

**Materialismo mecánico.**- Es la posición filosófica según la cual, la realidad se transformaría a sí misma, sin la actuación de los hombres, meros objetos de la transformación. Niega prácticamente la presencia del hombre, como un ser de transformación del mundo, lo subordina a la transformación de la realidad, que se daría sin su participación. Transformando al mundo en abstracciones les niega la presencia decisiva de las transformaciones históricas.

**Objeto de estudio.**- Es el mediador entre el sujeto de conocimiento y la realidad. Son las construcciones conceptuales del hombre para interpretar y hacer uso de las distintas especies y tipos de realidad. Se definen por el punto de vista del objeto cognoscente.

**Opresión.**- Es la fuerza represiva (sea o no física) que asegura las condiciones políticas y sociales para la reproducción de relaciones de explotación.

**Pensar crítico.**— Es aquel que percibe a la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. El pensamiento no se dicotomiza de la acción, y se empapa permanentemente de temporalidad, cuyos riesgos no teme.

**Práctica.**— Se destaca la práctica como criterio de verdad de los conocimientos así como para transformar la realidad, Marx en su segunda Tesis sobre Feuerbach señala que: "El problema de si puede atribuirse al pensamiento humano una verdad objetiva no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre debe mostrar la verdad, es decir, la realidad y el poder, la terrenalidad de su pensamiento...".(77)

**Praxis.**— La praxis es acción y reflexión, los hombres y las mujeres se han hecho históricamente seres de la praxis y sólo así han podido tomar como situación desafiante la situación concreta en la que se encuentran transformandola y de esta forma conferirle significado al mundo.

La praxis verdadera no se da si hay división entre sujeto y objeto de conocimiento, como sucede en el Idealismo y en el Materialismo Mecánico, ya que no hay praxis verdadera fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, teoría-práctica. La práctica y la teoría son dos momentos dentro del mismo proceso dia-

lético, la teoría escindida de la práctica se convierte en verbalismo inoperante y la práctica aislada de la teoría es activismo ciego.

Pueblo.- Grupo humano que vive en comunidad, en donde se da una gran participación popular en los aspectos políticos, sociales y culturales.

Realidad.- Es el producto de la transformación social que realizan los hombres sobre el medio en que viven.

La realidad existe independientemente y con anterioridad al ser humano, la realidad es cognoscible, pueden conocerse los diversos aspectos y relaciones de los procesos y objetos del universo. Los procesos y objetos se encuentran en relación y dependencia mutuas, existen en un todo interrelacionado. Los conocimientos obtenidos tienen validez para un contexto histórico determinado, son verdades relativas, debido a que la realidad está en continuo cambio, movimiento, transformación; la realidad es, pues, un proceso y no un conjunto de cosas acabadas por lo cual el conocimiento es también un proceso y no un conjunto de datos fijos y acabados.

El movimiento, no surge por la voluntad de un ser suprasensible o de las ideas (Idealismo), sino que es automovimiento (mo-

vimiento producido internamente por la contradicción de sus elementos). La realidad se presenta en distintos niveles, el externo es el único accesible a los órganos sensoriales.

Resistencia cultural.- Es la lucha contra la adaptación y subordinación de una clase sobre otra a la vez que surgen nuevas expresiones de lucha para resistir la dominación.

Ser más.- Vocación ontológica, fundamental del hombre y la mujer que les permite transformar su realidad.

Síntesis cultural.- Superación de la cultura alienada y alienante, y encuentro enriquecedor con la cultura del pueblo. Modalidad de acción con que, culturalmente, se enfrenta la fuerza de la propia cultura, en cuanto sostén de las estructuras en que se forma.

Situación límite.- Dimensión concreta e histórica de una realidad determinada que desafía a los hombres que inciden sobre ella.

Sujeto y objeto de conocimiento.- El sujeto, es el hombre o la mujer que conoce y el objeto, los seres conocidos, actúan y reaccionan continuamente uno sobre otro; yo actúo sobre las cosas,

las exploro, las pruebo; ellas se resisten o ceden a mi acción, se revelan, yo las conozco y aprendo a conocerlas. El sujeto y el objeto están en perpetua interacción; esta interacción se expresa con una palabra que designa la relación entre dos elementos opuestos y que, sin embargo, son parte de un mismo todo, como en una discusión o en un diálogo, es decir, en una interacción dialéctica.

Tema generador.- Problemática fundamental, en torno a la cual se determina el rumbo histórico de una época determinada; es la representación concreta de muchas ideas, concepciones, valores, desafíos etc. que cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión, como de la acción por ellos provocada, contienen en sí, la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas, que a su vez provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas.

Teoría.- Es el conjunto de principios y conceptos que definen el objeto que se quiere conocer. Se entiende como un conocimiento sistemáticamente organizado que se generaliza para interpretar la realidad. En el contexto del materialismo dialéctico se habla de teoría como concepto que cobra toda su significación unido con el concepto de praxis, siendo la praxis la actividad radical y esencial del hombre concebido como sujeto histórico.

## CITAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Carlos Marx y Federico Engels, La ideología alemana. p.17
- (2) Carlos Marx, Obras Escogidas. Tomo 1 p.7
- (3) Idem.
- (4) Carlos Marx y Federico Engels, op.cit., p.76
- (5) Carlos Marx, loc.cit.
- (6) Carlos Marx y Federico Engels, op.cit., p.47
- (7) Idem.
- (8) Paulo Freire, La importancia de leer y el proceso de liberación. pp.26-27
- (9) Idem., pp.27-28
- (10) Idem., p.31
- (11) Carlos Marx, "Tesis sobre Feuerbach". Citado por Paulo Freire en ¿Extensión o comunicación? p.85
- (12) Giulio Girardi, "Educación integradora y educación liberadora" p.58
- (13) Ivan Illich, "Por qué debemos abolir la trata escolar" p.11
- (14) Giulio Girardi, loc.cit.
- (15) F. Hegel, Lecciones sobre la filosofía de la historia universal. p.62
- (16) Idem. p.44
- (17) B. Suchodolski, Teoría marxista de la educación. p.168

- (18) Idem., p.176
- (19) N. Abagnano y A. Visalberghi, Historia de la Pedagogía.  
p.641
- (20) N. Postman y Ch. Weingartner, "Teaching as a Subversive  
Activity". p.151
- (21) Carlos Marx, Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844.  
p.81.
- (22) Carlos Marx, Obras Escogidas. Tomo 1 p.8
- (23) F. Hegel, op.cit., p.63
- (24) Idem., p.67
- (25) Carlos Marx, Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844.  
p.77.
- (26) Federico Engels, Filosofía esquemática del mundo... p.120
- (27) R. D. Laing y D. G. Cooper, Razón y violencia... p.91
- (28) Paulo Freire, La educación como práctica de la libertad.  
p.25.
- (29) Idem., pp.25-26
- (30) Bertrand Russell, Bertrand Russell's Best. p.89
- (31) Jean P. Sartre, "Instrucción Ex-Cathedra y Difusión de  
la Crisis del saber Universitario..." p.6
- (32) Giulio Girardi, op.cit., p.83
- (33) Federico Engels, Carta a Bloch. 21-22 de sept. de 1890  
citado por Girardi en op.cit., p.76.
- (34) Giulio Girardi, loc.cit.

- (35) Idem., p.93
- (36) Antonio Gramsci, Los intelectuales y la organización de la cultura. p.18.
- (37) Idem., p.15
- (38) Idem., p.116
- (39) Idem.
- (40) Paulo Freire, Pedagogía del oprimido. p.86
- (41) Paulo Freire, "La alfabetización y el sueño posible" p.77
- (42) Paulo Freire, citado por Carlos Torres en "La sociología de la cultura y la crítica pedagógica de Paulo Freire" pp.316-317.
- (43) Paulo Freire, La importancia de leer y el proceso de liberación. p.89.
- (44) Paulo Freire, Concientización. p.30
- (45) Idem.
- (46) Idem.
- (47) Miguel Escobar, "La alfabetización liberadora de Paulo Freire un ejemplo de su aplicación en Africa". p.61
- (48) Miguel Escobar, "Alfabetización y educación liberadora" p.50
- (49) Simone de Beauvoir, El pensamiento político de la derecha. Siglo XX, Buenos Aires, 1963, p.64. Citado por Paulo Freire en Pedagogía del oprimido. p.75.
- (50) Paulo Freire, op.cit., p.80
- (51) Idem., p.84

- (52) Paulo Freire, La importancia de leer y el proceso de liberación. p.82.
- (53) Idem., p.66
- (54) Idem.
- (55) Paulo Freire, Cartas a Guinea-Bissau. p.121
- (56) Henry Giroux, Pedagogía Radical. p.83
- (57) Idem.
- (58) Idem.
- (59) Idem., p.84
- (60) Idem., p.81
- (61) Idem., p.82
- (62) Carlos Torres, Entrevistas con Paulo Freire. p.13
- (63) Humberto Barquera y Rubén Aguilar, "Perspectiva de Paulo Freire". p.29
- (64) Idem.
- (65) Paulo Freire, "La alfabetización y el sueño posible" p.77
- (66) Idem.
- (67) Miguel Escobar, Paulo Freire y la educación liberadora. p.125.
- (68) Henry Giroux, "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación:...". p.65
- (69) Paulo Freire, La importancia de leer y el proceso de liberación. p.26.
- (70) Idem., p.29

- (71) Carlos Torres, *op.cit.*, pp.85-86
- (72) Paulo Freire, "Extensión o comunicación?" pp.74-75
- (73) *Idem.*, pp.61-62
- (74) Paulo Freire, "Pedagogía del oprimido." p.192
- (75) Miguel Escobar, "Alfabetización y educación liberadora"  
p.46.
- (76) Adrian Cuevas y otros, "Aproximaciones dialécticas para  
el estudio de la cognición en el adulto". p.12.

## BIBLIOGRAFIA

- ABAGNANO N. y Visalberghi A. "John Dewey y la escuela progresiva norteamericana" y "La nueva educación europea y las reformas en las escuelas en la Europa contemporánea", en Historia de la Pedagogía. F.C.E., México, 1969 pp.645-688.
- ACADEMIA DE CIENCIAS DE CUBA, ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URRSS. "Metodología del conocimiento científico". Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UNANL. Colección de Filosofía y Ciencias Sociales, Monterrey, Nuevo León, México, pp.133-217.
- BARQUERA G. y AGUILAR V. R. "Perspectiva de Paulo Freire" Cuadernos del CEA. Centro de Estudios Agrarios, A.C. México, 1984, 39pp.
- CARNOY, Martín. La educación como imperialismo cultural. Siglo XXI, México, 1977, 349pp.
- CUEVAS, Adrián y otros. "Aproximaciones dialécticas para el estudio de la cognición en el adulto". Ponencia presentada por la Enep Ixtacala-UNAM, en la "Reunión Nacional de Capacitación y Organización para el Desarrollo Rural" CENAPRO, 4-6 de octubre de 1982, 20pp.
- ENGELS, Federico. "Libertad y necesidad" en Filosofía esquemática del mundo. Filosofía de la Naturaleza, Moral y Derecho, Dialéctica. Roca, México, 1973, pp.111-126.

ESCOBAR, Miguel. "Alfabetización y educación liberadora" en Foro Universitario. #30, STUNAM, México, mayo 1983, pp.45-55.

Capacitación y liberación (Hacia una educación revolucionaria). "Ciclo de conferencias sobre la teoría y práctica de la educación de adultos". CENAPRO, México, marzo de 1981, 49pp.

"Educación y liberación (su espacio en la universidad)", en Perfiles Educativos. #5, (nueva época), CISE, UNAM, abril-mayo-junio, México, 1984, pp.29-36.

"El salón de clase: Una práctica Educa-nutricional", en Foro Universitario. #11, STUNAM, México, octubre 1981, pp.60-68.

"La alfabetización liberadora de Paulo Freire un ejemplo de su aplicación en Africa", en Foro Universitario. #30, STUNAM, México, mayo 1983, pp.56-61.

"La educación para adultos: otra estrategia del sistema capitalista", en Foro Universitario. #24, STUNAM, México, noviembre 1982, pp.43-45.

Paulo Freire y la educación liberadora. Antología, Ediciones El Caballito, México, 1985, 153pp.

"Planteamientos teórico-metodológicos de la alfabetización liberadora de Paulo Freire", en Educación no formal para adultos, algunos temas. CENAPRO, año 111, #10, México, 1980, 243pp.

FREIRE, Paulo. Acción cultural para la libertad. CUPSA, México, 1983, 101pp.

Cartas a Guinea Bissau. "Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso". Siglo XXI, México, 1977, 238pp.

Concientización. Colección Educación Hoy, Perspectivas Latinoamericanas #4, Bogotá, 1972, pp.29-60.

"Cultura y liberación", en Foro Universitario. #30, STUNAM, México, mayo 1983, pp.35-38.

Educación y cambio. Ediciones Búsqueda, Buenos Aires, 1979, 85pp.

¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural. Siglo XXI, México, 1981, 109pp.

e ILLICH, Iván. Diálogo. Ediciones Búsqueda, CELADEC, Buenos Aires, 1975, 107pp.

"La alfabetización y el sueño posible", en Perspectivas. UNESCO, Vól. VI, #I, 1976, pp.77-81.

La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI, México, 1977, 151pp.

La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI, México, 1984, 177pp.

Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México, 1976, 245pp.

GADOTTI, M., FREIRE, P. y GUIMARAES, S. Pedagogía: diálogo e conflito. Cortez Editora, Brasil, 1986, 127pp.

GIRARDI, Giulio. "Educación Integradora y Educación Liberadora", en Cuadernos de Educación. #18 y 19, Venezuela, 1974, pp.31-119.

- GIROUX, Henry. Pedagogía Radical. "Subsidios". Cortez Editora, Brasil, 1983, 96pp.
- "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en Cuadernos Políticos. #44, julio-diciembre, Ediciones Era, México, 1985, pp.36-65.
- GONZALEZ, Valenzuela Juliana. "Moralidad y Libertad", en Problemas Ontológicos sobre la Estructura de los Fenómenos Morales. Tesis de Maestría, Filosofía y Letras, México, UNAM, 1968, pp.55-114.
- GRAMSCI, Antonio. "Los intelectuales y la organización de la cultura", en Cuadernos de la Carcel. Tomo 2, Juan Pablos Editores, México, 1975, 181pp.
- HEGEL, F. Fenomenología del Espíritu. F.C.E. México, 1978, 483pp.
- Filosofía del Derecho. UNAM. México, 1975, 347pp.
- Lecciones sobre la filosofía de la historia universal. Alianza Editorial, Madrid, 1980, 701pp.
- HUET, Paulo. Freire y los Marxistas. Hombre Nuevo, México, 1973, 61pp.
- ILLICH, Ivan. "¿Por qué debemos abolir la trata escolar", en Hacia el fin de la era escolar. México, CIDOC, 1971, Cuaderno #65, pp.1-34.
- ITURBE, Corina de. La explicación de la historia. UNAM. México, 1981, 129pp.

- LABASTIDA, Jaime. Producción, ciencia y sociedad: de Descartes a Marx. Siglo XXI, México, 1979, 233pp.
- LAING, R. D. y COOPER, D. "De la praxis individual a lo práctico inherente", en Razón y violencia-una década de pensamiento sartreano. Buenos Aires, Paidós, 1973, pp.91-108.
- LEFEBVRE, Henry. Lógica formal, lógica dialéctica. Siglo XXI, México, 1979, 346pp.
- MANACORDA, Mario. Marx y la pedagogía de nuestro tiempo. USFUAG, México, 207pp.
- MARX, Carlos. Crítica de la filosofía del Estado y del Derecho de Hegel. Ediciones de Cultura Popular. México, 1977, 194pp.
- "El trabajo enajenado" en Manuscritos filosóficos de 1844. Grijalbo, México, 1968, pp.73-78.
- "La ideología alemana", en Obras Escogidas. Tomo I, Progreso, Moscú, 1978. pp.11-80.
- "Tesis sobre Feuerbach", en Obras Escogidas. Tomo I, Progreso, Moscú, 1978, pp.7-10.
- MOLINA, Alicia. Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. Antología, Ediciones El Caballito, México, 1985, 156pp.
- PAIVA, Vanilda. "Populismo católico y educación, una experiencia brasileña", en Cuadernos Políticos. #34, octubre-diciembre, Ediciones Era, México, 1982.
- PEREYRA, Carlos. El sujeto de la historia. Alianza Editorial, Madrid, 1984, 249pp.

- PINTO, J. B. "Educación de adultos y desarrollo rural", en Torres, C. (coord.). Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina. Centro de Estudios Educativos, México, 1982, pp.259-277.
- Educación liberadora: Dimensión metodológica. Bogotá, : (copias).
- PONCE, Anibal. Educación y lucha de clases. Ediciones de Cultura Popular, México, 1976, 237pp.
- POSTIC, Marcel. La relación educativa. Narcea. S.A. de Ediciones, Madrid, 1982, 175pp.
- POSTMAN, Neill y WEINGARTNER, Ch. Teaching as a Subversive Activity. New York, Delta Book, 1968, 218pp.
- PUEGGROS, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. Nueva Imagen, México, 1981, 247pp.
- La educación popular en América Latina. "Orígenes, polémicas y perspectivas", Nueva Imagen, México, 1984, 340pp.
- RUSSELL, Bertrand. B. Russell's Best. Sel. Robert E. Egner, New York, Mentor Book, 8th. 1971, pp.72-91.
- SANCHEZ V. Adolfo. "Responsabilidad, Moral y Libertad" en Ética. Grijalbo, México, 1973, pp.95-106.
- SARTRE, Jean Paul. "Instrucción Ex-Cathedra y Difusión de la Crisis del Saber Universitario y el Descontento Estudiantil", en Deslinde. #1, Vól. 1, UNAM, México, 1968, 12pp.
- SCHAFF, Adam. Historia y verdad. Grijalbo, México, 1974, pp.81-114.

SOLARI, Aldo. Teoría, acción social y desarrollo en América Latina. Siglo XXI, México, 1977.

SUCHODOLSKI, B. Teoría marxista de la educación. Grijalbo, México, 1966, 382pp.

TORRES, Carlos. (comp.) Entrevistas con Paulo Freire. Guernika, México, 1983, 107pp.

Las corrientes filosóficas que secundan la filosofía de Paulo Freire. Colección pedagógica universitaria #9, enero-junio 1980, Universidad Veracruzana, pp.7-25.

La dialéctica Pedagógica en Hegel y Freire. FLACSO, México, abril, 1986, 16pp.

(comp.) La práctica educativa de Paulo Freire. Guernika, México, 1977.

"La sociología de la cultura y la crítica pedagógica de Paulo Freire", en Sociología de la Educación. (Corrientes Contemporáneas), CEE. México, 1981, pp.315-335.

Metodología de la alfabetización problematizadora de Paulo Freire. Notas sobre Metodología y proceso de Concientización en América Latina. Departamento de Humanidades, Universidad La Salle, México, pp.103-109.

Paulo Freire y la investigación participativa en América Latina. INEA. Tlaxcala, 1984, pp.13-25.

VARELA, B. Hilda. Cultura y resistencia cultural. Una lectura política. Antología, Ediciones El Caballito, México, 1985, 153pp.

"Cultura y revolución en la praxis de Amilcar Cabral", en Foro Universitario. #30, STUNAM, México, mayo de 1983, pp.39-44.