

300613
2
247



UNIVERSIDAD LA SALLE

ESCUELA DE FILOSOFIA
INCORPORADA A LA U. N. A. M.

**"FUNDAMENTOS FILOSOFICOS DEL PENSAMIENTO
ANTROPOLOGICO Y PEDAGOGICO DE
PAULO FREIRE"**

TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN FILOSOFIA
P R E S E N T A :
ADAN AVILA SALAS

MEXICO, D. F.

1988

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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

INTRODUCCION	1
CAPITULO I .- MOMENTOS RELEVANTES	
PAULO FREIRE: UNA PRESENCIA, UNA EXPERIENCIA.....	4
PERSONALIDAD DEL AUTOR.....	11
LA OBRA DE PAULO FREIRE.....	17
NOTAS Y REFERENCIAS.....	21
CAPITULO II.- BASES FILOSOFICAS DEL PENSAMIENTO PEDAGOGICO	
INTRODUCCION.....	24
1.- FILOSOFIA DE LA EDUCACION LIBERADORA.....	25
2.- BASES FILOSOFICAS DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE.	26
3.- IMPLICACIONES DIALECTICAS.....	29
4.- EDUCACION LIBERADORA EN LA FILOSOFIA DE LA PRAXIS.	34
5.- IMPLICACIONES EXISTENCIALISTAS.....	39
6.- IMPLICACIONES MARXISTAS.....	45
CONCLUSION	55
NOTAS Y REFERENCIAS.....	58
CAPITULO III.- CARACTER FILOSOFICO DE LA ANTROPOLOGIA DE PAULO FREIRE	
INTRODUCCION.....	64
1.- EL HOMBRE COMO PROBLEMA.....	65
2.- EL HOMBRE "SER-EN-EL-MUNDO" Y "CON-EL-MUNDO".....	70
3.- EL HOMBRE SER-DE-RELACIONES.....	79
4.- EL HOMBRE SER DE COMUNICACION.....	88
5.- LA PRAXIS, EJE DEL "SER HOMBRE".....	96
6.- LIBERTAD, CREATIVIDAD, DIALECTICIDAD.....	102
NOTAS Y REFERENCIAS.....	106
CONCLUSIONES.....	116
BIBLIOGRAFIA.....	125

INTRODUCCION

El tema que he elegido para desarrollar como TESIS para obtener mi Licenciatura en Filosofía es la fundamentación del pensamiento antropológico y pedagógico de Paulo Freire, con lo que pretendo satisfacer mi necesidad de esclarecer el papel de una verdadera conducta educadora, entendida como humanizadora y no como domesticadora.

Mi experiencia en la docencia durante diez años, aplicando programas que han sido elaborados por profesionistas de la conducta y del aprendizaje, han puesto de manifiesto que los intereses de los encargados de la educación, no siempre coinciden con las necesidades reales del educando, ni con las necesidades del país. Innumerables han sido los programas que pretenden dar respuesta a los muchos problemas de la educación, logrando sólo pequeños resultados de aprovechamiento. Dichos resultados son una preocupación latente en las instituciones encargadas de dar respuesta a tan gran desafío.

Leyendo a Paulo Freire, filósofo comprometido con su situación, he comprendido que para dar respuesta a los problemas que se nos presentan en la carrera de orientadores de hombres, y más aún en nuestra postura como filósofos, nuestra respuesta es y debe ser más comprometida, puesto que al responder a los problemas que nos presenta la educación, no lo haremos como psicólogos o como técnicos del aprendizaje, sino como humanistas; conocedores de las exigencias propias del ser humano.

He basado en Freire mi ideal sobre la educación y he puesto en práctica esta noble y comprometedora vocación, porque habiendo revisado su obra, Freire desarrolla su entrega hacia el educando con gran compromiso y esto es, porque el pedagogo brasileño tiene una sólida formación filosófica que parte desde las escuelas clásicas del pensamiento griego hasta llegar al pensamiento moderno de Carlos Marx y la filosofía existencialista contemporánea, analizando la realidad humana, su libertad y su trabajo creador de la historia.

El análisis aquí realizado trata de probar que el pensamiento filosófico enriquece el umbral que pisa. Este es el caso de Paulo Freire, en donde el acento filosófico ha logrado que la educación tenga un acertado giro de preocupación por el hombre. Pedagogía que ha logrado penetrar y transformar las sociedades más desprotegidas. Podemos citar los casos de Brasil, Chile, Bolivia, Perú, y ahora, después de analizar que la pedagogía de Freire ha tocado algunos sectores de México, como es el caso de Puebla en donde tuvo repercusión esta filosofía de la educación liberadora hasta convertirse en la teología de la liberación, vigente hasta nuestros días.

Yo quiero y creo que es aceptable y aún necesario, hacer presente esta filosofía en nuestras escuelas, para lograr el compromiso y la conciencia dormidos en nuestros educandos y así lograr una transformación que mejore nuestra sociedad.

Mi propósito es hacer una tesis de filosofía; por lo tanto me propongo demostrar que este pensamiento enriquecedor del pensamiento de Freire, está inspirado, y así lo demuestran las citas en sus obras, por numerosas corrientes filosóficas.

El recorrido del tema liberador con fundamentación filosófica lo inicio con los rasgos generales que nos presentan la personalidad del autor que se manifiesta como signo vivo del educador comprometido con su mundo, con su tiempo y con los demás.

En un segundo capítulo resalto el valor de la filosofía en el pensamiento de Paulo Freire para fundamentar su acción pedagógica y resolver así la problemática existencial, con las diversas aportaciones de las escuelas fenomenológicas, dialécticas, existencialistas, religiosas y marxistas, sin adoptar una postura específica en torno al enfoque educativo.

Y como no es posible educar en el mundo sin tener una clara visión del hombre al cual se desea educar, en el tercer capítulo aborde la antropología que concibe el autor desde su formación filosófica y así, lo analizo como un hombre de problemática consigo mismo y con su mundo; al hombre latinoamericano como un ser de relaciones, ser en el mundo y con el mundo, el hombre como un ser de comunicación y por último, al hombre como un ser de praxis. Todas estas posturas apoyadas en pensadores humanistas como Hounier, Huber, Jaspers, Heidegger, etc.

Termino mi investigación mostrando que Freire y su filosofía de la educación liberadora son vigentes en todos los pueblos en donde exista opresión y en donde la educación sea vista como una acción depositaria que conciba al ser humano como un objeto que necesita ser domesticado y no como un hombre que al aprender juntamente con su educador, transforman su realidad y engendran por su acción, hechos históricos que forjan un mundo cada vez más humano, enriquecido por el amor y la esperanza.

CAPITULO I

MOMENTOS RELEVANTES

PAULO FREIRE: UN HOMBRE

UNA PRESENCIA, UNA EXPERIENCIA

CAP. I MOMENTOS RELEVANTES

FREIRE

Paulo Freire: UN HOMBRE, UNA PRESENCIA, UNA EXPERIENCIA

"Fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre" - recuerda Paulo Freire casi con alegría como si esa circunstancia le hubiera cargado de - potencias aún mayores para comunicarme con el pueblo, conocer lo, conocerse mejor y actuar juntos.

"Yo sé lo que es no comer, no sólo cualitativamente, sino cuantitativamente. Pesqué en ríos, robé frutas en frutales ajenas. Fui una especie de niño colectivo, medistizador entre los niños de mi clase y de los obreros. Recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños"(1).

El mismo Freire nos dice: Nací el 19 de septiembre, en Recife, entrada de Encanamento, barrio de Casa Amarela.

Joaquín Temistocles Freire, de Rio Grande del Norte, oficial en la policía de Pernambuco, espiritista, aunque no miembro de círculos religiosos, bueno, inteligente, capaz de amar era mi padre.

El murio hace mucho tiempo pero me dejó una huella inborrable. Ella, vive y sufre, confía sin cesar en Dios y su bondad.

Con ellos aprendí el diálogo que he tratado de mantener con el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer y con mis hijos. El respeto de mi padre por las creencias religiosas de mi madre me enseñó desde la infancia a respetar las opciones de los demás.

MI NIÑEZ

La crisis económica de 1929 obligó a mi padre a trasladarse hasta Joboato donde parecía menos difícil sobrevivir. Una mañana de abril de 1931 llegamos a la casa donde había de vivir experiencias que me marcarían profundamente.

En Joboato perdí a mi padre. En Joboato experimenté lo que es el hambre, gracias al dolor y el sufrimiento que sin embargo no me sumergieron en las sombras de la desesperación. En Joboato jugué a la pelota con los niños del pueblo. Nadé en el río y tuve mi "primera iluminación": un día contemplé a una niña desnuda. Ella me miró y luego se rió... En Joboato, cuando tenía diez años, comencé a pensar que en el mundo había muchas cosas que no marchaban bien. Y aunque era un chiquillo empecé a preguntarme qué podía hacer para ayudar a los hombres.

Educación

No sin dificultad pasé mi examen de admisión en la escuela secundaria. Tenía quince años y aún escribía ratón con dos "rr". A los veinte años, sin embargo, en la Facultad de Derecho, había leído ya las "Series Gramaticales" de Carneiro Ribeiro, la "Réplica" y la "Tréplica" de Ruiz Barbosa; algunos gramáticos portugueses y brasileños, y ya empezaba a iniciarme en el estudio de la filosofía y de la psicología del lenguaje, al mismo tiempo que llegaba a ser profesor de portugués en la escuela secundaria. Empezaba entonces la lectura de algunas obras básicas de la literatura brasileña y de otras obras extranjeras.

Fuentes de su Pensamiento

Como profesor de portugués, satisfice el gusto particular que siempre experimenté por los estudios que se relacionan con mi lengua, al mismo tiempo que ayudaba a mis hermanos mayores en el sostenimiento de la familia.

En esta época, a causa de la distancia que en mi ingenuidad no podía comprender, el compromiso que ésta exige, con respecto a la vida, lo que dicen los sacerdotes en la misa de los domingos, me alejé de la iglesia (no de Dios), durante un año, con gran tristeza de mi madre. Volví a ella gracias sobre todo, a las lecturas de Tristán de Atayde del que siempre me acuerdo y por el que he experimentado desde entonces una admiración sin límites.

Al mismo tiempo que Atayde, leía a Maritain, Bernanos, Monnier y otros.

Mi familia

Como tenía una irresistible vocación de padre de familia, me casé a los 23 años, en 1944, con Elza Maria Costa Oliveira de Recife, hoy Elza Freire, católica como yo. Con ella continúe el diálogo que había aprendido con mis padres. Tuvimos cinco hijos. Tres niñas y dos muchachos, gracias a los cuales el campo de nuestro diálogo se hizo más amplio.

Vocación a la Educación

A Elza, profesora de primaria, después Directora de Escuelas, debo mucho, de su valor, su comprensión, su capacidad de amar, su interés por todo lo que hago, la ayuda que jamás me ha rehusado y que ni siquiera tengo necesidad de pedir, me han sostenido siempre en las situaciones más problemáticas. Fué precisamente a partir de mi matrimonio cuando empecé a interesarme de una manera sistemática y mayor en los problemas de la educación, que en el derecho, disciplina en la cual apenas ni era un estudiante mediocre.

Licenciado en Derecho en la Universidad que hoy se llama Federal de Pernambuco, traté de trabajar con dos colegas. Aban doné el Derecho después de mi primer caso: un asunto de deudas. Después de hablar con el joven dentista, deudor tímido y vacilante, lo dejé ir en paz: que se pase sin mí, que prescindiera del abogado; me sentía muy contento de no serlo en adelante.

Trabajando en un departamento de Servicio Social, aunque de tipo asistencial -SESI-, reanudé mi diálogo con el pueblo, siendo ya un hombre. Como Director del Departamento de Educación y Cultura del SESI en Pernambuco y después, en la Superintendencia, de 1946 a 1954, hice las primeras experiencias que me conducirían más tarde al método que inicié en 1961. En to tuvo lugar en el movimiento de Cultura Popular de Recife, uno de cuyos fundadores fui, y que más tarde se continuó en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife; me correspondió ser el primer Director.

El golpe de Estado de (1964), no solamente detuvo todo el esfuerzo que hicimos en el campo de la educación de adultos y de la cultura popular, sino que me llevó a la prisión por cerca de 40 días (con muchos otros comprometidos en el mismo esfuerzo). Se me sometió durante cuatro días a interrogatorios que continuaron después en el IPM de Rio.

Me libré refugiándome en la embajada de Bolivia en septiembre de 1964. En la mayor parte de los interrogatorios a los que se me sometió lo que se quería probar, repito, era el peligro que yo representaba.

Se me consideró un "subversivo intencional", un "traidor de Cristo y del pueblo brasileño". ¿Niega Usted -preguntaba uno de los jueces- que su método es semejante al de Stalin, Hitler Perón y Musolini? ¿Niega Usted que con su método lo que quiere es hacer bolchevique al país?

Lo que parecía muy claramente en toda esta experiencia de la que salí sin odio ni desesperación, era que una ola amenazante de irracionalidad se tendía sobre nosotros; forma o distorsión patológica de la conciencia ingenua, peligrosa en extremo a causa de la falta de amor que la alimentaba (2).

El trabajo de Paulo Freire en América y en África

La comprensión del nacimiento de la Educación Liberadora de Paulo Freire queda incompleta si no se toma en cuenta el trabajo realizado por este educador a lo largo de su vida: en Brasil, donde comenzó su trabajo pedagógico desde 1966, con las masas populares en el nordeste de Brasil, donde el 60% de una población de 25 millones de personas era analfabeta. "Freire inicia un trabajo espectacular para alfabetizar a 300 trabajadores en 45 días. Entre 1963 y 1964 su programa se extendió a casi todo el Brasil. El plan para 1964 pretendía beneficiar a 2 millones de analfabetos. Las suspicacias e implicaciones políticas de la "concientización" Freireana acarrearón su demantelamiento y posteriormente, el dejuicio de Freire del Brasil" (3). Freire inicia sus largos años de exilio, hasta que por fin pudo regresar a Brasil en 1981.

El primer país que dió refugio a Paulo Freire fue Chile, durante el gobierno de Eduardo Frei; ahí trabajó de 1964 a 1969. Tras un corto período en la Universidad de Harvard en Estados Unidos (1970), finalmente Freire llegó a Suiza, al departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias. Este Consejo tiene contacto con los países africanos y, así se inició una nueva etapa en la experiencia de Freire, que encontró un nuevo espacio para luchar con y por los oprimidos de África (Angola, Guinea-Bissau, Sao Tomé y Príncipe)(4)

En Suiza, Freire tuvo además un valioso trabajo continuo con profesores y alumnos de diferentes universidades del mundo que lo invitaban continuamente a seminarios y conferencias y visitaban para pedir su opinión sobre sus labores diarias.

Cabe señalar, que en una entrevista (5) dentro de sus experiencias recientes, el mismo Freire nos dice: "...en México, cada año voy a Cuernavaca a dar seminarios para grupos latinoamericanos. El año pasado, en junio, fui allí para coordinar un seminario de una semana con unas 150 personas latinoamericanas; y en enero de este año fui otra vez y me reuní con 15 personas jóvenes y ecuménicas, porque habían protestantes y católicos..." (6)

Por último, en México, colaboró en el documento del CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano) sobre la "educación liberadora" (Medellín, 1968) y colaboró también, en los últimos años, con el CIDOC de Cuernavaca.

II.- PERSONALIDAD DEL AUTOR

Paulo Freire ha sido un pedagogo práctico, y esta cualidad es sin duda, una de las más obvias en él. Ello encuentra su explicación en el hecho de que Freire no es pedagogo de cátedra, no es un especulativo, sino que es un hombre que ha amado su saber en la experiencia inmediata con el dolor humano, en la observación y exploración diaria fundamentalmente fiel a lo que observa y explora, dejando la mente libre para que esa captación, sin pretender imponer ninguna ideología a los datos observados.

Esa posición crítica, abierta y reflexiva, le ha permitido ver lo que hay, y por consiguiente, deducir una pedagogía adecuada a la idiosincrasia latinoamericana. Por ello, pudo propagarse rápidamente sobre el sentir de nuestros pueblos ávidos de redención: se vieron reflejados en su contenido pedagógico liberador.

Si bien es cierto que la pedagogía de Freire tiene pleno sentido solamente dentro del marco situacional social del pueblo brasileño. Es una estrategia educacional y una técnica de combate pedagógico adecuado para la sociedad brasileña de la década de los 60s. En la medida en que otros pueblos y otras sociedades se parecen o se aproximan a la condición social de aquel pueblo, la teoría de Freire adquiere valor y funcionalidad. El hecho de que la estrategia y la técnica de Freire hayan adquirido esta aceptación en muchos países de Latinoamérica y que ahora comience a ser escuchado con interés por esos públicos, responde a la semejanza sociológica de aquellos pueblos con Brasil, que Freire intentó redimir pedagógicamente a partir de 1962.

Situado en el espacio y en el tiempo

Al igual que todos los que luchan por ser sujetos de la historia, Paulo Freire ha sido un hombre, una presencia, una experiencia. El un hombre enraizado en una realidad brasileña que para nosotros como para él suscita una interrogante y un compromiso.

Freire es una presencia que hace viviente y expresiva la "cultura" del "silencio": a la cual bajo pena de suicidio colectivo, se nos hace preciso dar la palabra.

Una experiencia que aún no ha dicho su última palabra. La concientización, método pedagógico de liberación de campesinos analfabetas, ha abierto el camino a numerosas y diversas líneas de investigación que se ha expresado en:

- nuevas formas de lectura de la realidad cotidiana;
- métodos de análisis de relaciones de dependencia y de situaciones conflictivas: líder-masa; dominador-dominado hombre-mujer; trabajo-descanso...;
- paso de una visión sectorial a una visión global;
- estudio de las relaciones entre una teología liberadora y una pedagogía liberadora;
- elaboración de una metodología del cambio

Desde una perspectiva tercermundista:

Freire escribe acerca de una perspectiva tercermundista, pero con implicaciones obvias para la educación en general. El, rechaza concepciones mecanicistas de la alfabetización aducien-

do en cambio a una teoría y a una práctica basadas en un auténtico diálogo entre maestro y educando. Tal diálogo en los acercamientos de Freire, los realiza en Centros en los que representa codificaciones de situaciones vivenciales de los educandos, así como sondeos que no sólo son de adquisición de habilidades para leer y escribir, sino para conocer sus derechos y obligaciones, como ser humano, y para transformar la realidad.

Su proyecto:

"El proyecto de Freire es liberador, desde sus comienzos, los Círculos de Cultura incluyeron no sólo una denuncia: la de las situaciones de dominio, que impiden al hombre ser hombre, sino también una afirmación que, en el contexto, era un descubrimiento: la afirmación de la capacidad creadora de todo ser humano aún del más alienado. De ahí la necesidad de obrar sobre la realidad social para transformarla, acción que es interacción, comunión, diálogo. Educador y educando, los dos sujetos creadores se liberan mutuamente para llegar a ser ambos, creadores de nuevas realidades." (9)

Cada práctica educacional implica un concepto del hombre y del mundo.

Nos dice Freire: "La experiencia nos enseña a no asumir que lo obvio sea claramente entendible, así es como este axioma con el cual empezamos: Toda práctica educativa implica una posición teórica sobre la parte del educador. El proceso de orientación del hombre en el mundo, nos trae consigo la asociación sensorial de imágenes como para los animales" (10) continúa:

"Esto envuelve sobre todo, al lenguaje-comprendido, esto es, la posibilidad del acto del conocimiento a través de la práctica, por el cual el hombre transforma la realidad".

"Para el hombre este proceso de transformación y orientación en el mundo no puede ser entendido como un hecho puramente subjetivo, tampoco como objetivo o mecanicista, sino como un hecho en el cual subjetividad y objetividad están unidos."

"La orientación en el mundo así entendida, da cabida a preguntarse sobre los propósitos de acción en el plano de una exacta percepción de la realidad."

"Si para los animales, la orientación en el mundo, es su proceso de adaptación al mundo, para el hombre, es una manera de humanizar al mundo para transformarlo."

"Para los animales ni tiene sentido histórico, sin facultad de escoger o valorar su actuación en el mundo, para el hombre existen ambas, una historia y una dimensión valorativa."

"Para los hombres tiene el sentido de "proyecto" en contraste a la rutina instintiva de los animales."

"La acción del hombre sin objetivos, sea que los hombres estén correctos o incorrectos, míticos o realistas, ingenuos o prácticos, no es práctica, aunque esto puede ser orientación en el mundo. Y no siendo prácticos, ambas son acciones ignorantes de su propio proceder y de sus propósitos."

"La interrelación de conocimientos del propósito y del proceso, es la base para la acción planificada, la cual emplea métodos, objetivos y evaluaciones."

Enseñar a los adultos a leer y escribir debe ser visto, an-
lizado y entendido en este sistema.

El análisis crítico descubrirá en el método y textos utili-
zados por los educadores y estudiantes prácticos (entendidos
como autodidactas o sin maestros), evaluaciones que muestren
una filosofía del hombre, bien o mal esbozado, coherente o in-
coherente. Sólomente alguno con mentalidad mecanicista, al
igual que Marx, dirán: puede reducirse la alfabetización de a-
dultos a una acción puramente técnica."

Concluye Freire: ... Si millones de hombres son analfabetas,
"hambrientos de letras", "sedientos de palabras". La palabra
debe ser llevada a ellos para salvarlos del "hambre" y la
"sed". (11)

Freire nos expone las orientaciones principales de su visión
pedagógica y de su método. No ha sido una teoría educacional
más; el autor, no es un mero espectador de la historia de su
pueblo. Por esto, las ideas que expone, llevan consigo, en
forma clara y explícita, la huella de la experiencia vivida
por Brasil en estas últimas décadas. Una vida de praxis, una
praxis filosófica.

Por esta razón nos dice J.I. Ruiz Olabuenaga sobre las estra-
teias y métodos de Paulo Freire:

"...los pueblos que estén libres, que dispongan de un sis-
tema educacional que nos domestique a los educandos y que go-
cen de una conciencia transitiva y dialogante sin amenazas de
manipulación o de sofoco no necesitan, de ningún modo, la es-
trategia de Paulo Freire"(12)

Concluyo sobre la personalidad de Freire citando las palabras de Jesús Arrollo:

"... la identificación de las mamas con su método era inevitable, porque ese método no era neutro sino representativo de la situación de los pueblos. Freire es hoy, un símbolo de lo que está siendo Latinoamérica" (13).

. III.- LA OBRA DE PAULO FREIRE

El nacimiento de la Educación Liberadora de Paulo Freire, quedaría incompleta, como ya hemos mencionado, si no se toma en cuenta el trabajo que realizó a lo largo de su vida: en Brasil en Chile, en Africa y en México.

"Toda la obra de Freire, no obstante su evolución posterior y sus nuevos puntos de vista adoptados a lo largo de los años, gira en torno de esta doble idea central: la sociedad moderna no desea el acceso de la masa a la libertad: necesita y busca su esclavitud; en segundo lugar, el pueblo debe liberarse para cumplir su objetivo humano. Esta problemática surge en la historia siempre que una sociedad estable experimenta un cambio sustancial en sus condiciones de convivencia.

En su primer libro, "La Educación como Práctica de la Libertad", redactado inicialmente en Brasil y concluido en el exilio a raíz de la caída de Goulart, Freire, desarrolla la temática de los cambios que experimenta Brasil en sus condiciones de convivencia. El pueblo, el cambio social, la amenaza de reesclavización, la estrategia y la técnica pedagógica de la liberación son los capítulos centrales de la obra.

Sus libros posteriores "Extensión o Comunicación, Pedagogía del oprimido" han desbordado el ámbito brasileño y han puesto sus tiendas en el gran campo Latinoamericano "(14).

De su obra de Paulo Freire "Pedagogía del Oprimido", editada por SIGLO XXI, en su 22a. edición cita las obras que de él apuntan en orden cronológico: (15)

Concientizacno e alfabeticao - uma nova visao do processo, en *Estudios Universitários*, revista de cultura de la Universidad de Recife, Pernambuco. 4. abril-junio de 1963, pp.5-24

Educacao como práctica da libertade. Rio, Paz e Terra, 1967.
Introducción importante de P.C. Weffort.

Conferencias:

La alfabetización de adultos;

La concepción bancaria de la educación y la des-humanización;

La concepción problematizadora de la educación y la -humanización-;

Investigación y metodología de la investigación del tema generador;

A propósito del tema generador y del universo temático;

Sugerencias para la aplicación del método en el terreno;

Consideraciones críticas en torno del acto de estudiar;

Todas en "Cristianismo y Sociedad", suplemento para uso interno, ISAL, Montevideo, 1968.

Introducción a la Acción Cultural. Santiago de Chile, 1969 (mimeo).

Pedagogía del oprimido (edición completa), introducción de Ernani Fiori, Santiago, 1969.

Método psicosocial, Rio, Instituto de Pastoral, 1970 (mimeo).- Texto de conferencias reconocido como auténtico por el autor.

Alfabetización de adultos y concientización, en Mensaje, septiembre de 1965.

Cultura action and conscientisation, Santiago, UNESCO, 1968.

L'Éducation, praxis de la liberté, en Archives Internationales de Sociologie de la coopération et du Développement (Paris). 1968. núm. 23, pp. 3-29.

The cultural action process, Harvard Univ. Graduate School of Education, 1969 (mimeo). Parcialmente impreso en Harvard Educational Review, 1970, núm. 2, pp. 205-225 (a continuar).

Un artículo de Développement et Civilisations, Paris, IRFED 1966

Cultural action for freedom, Cambridge, Center for the Study of Development and Social Change. Derechos en lengua española reservados por tierra Nueva.

Extensión o comunicación, Montevideo -Buenos Aires, 1972; publicado inicialmente en Chile cinco años atrás, traducido al español por primera vez en 1973.

La obra de Paulo Freire la encontramos también en las ENTREVISTAS que son material inagotable para conocer facetas de su pensamiento que si bien, han sido material en manos de los grupos de base en educación popular, también contribuyen al proceso de concientización del hombre en América Latina.

Estas entrevistas y conversaciones, nos dice Carlos Torres Novoa (16), iluminan facetas desconocidas de su pensamiento, muestran sus actuales fuentes de preocupación, presentan aspectos polémicos de su propuesta educativa. Y a continuación nos muestra una reseña cronológica de dichas obras;

Figura en primer lugar la entrevista titulada "Acción cultural liberadora", realizada por la desaparecida revista "Vispera" con Freire en 1969.

A continuación el texto "Educación para un despertar de conciencia" respuesta de Freire a un cuestionario de la revista "Risk", en Ginebra de 1970.

De inmediato aparece el único texto elaborado en América Latina; la entrevista que Freire mantiene en 1972 con especialistas de la revista "Cuadernos de Educación" de la Universidad Católica de Chile, en pleno proceso de la Unidad Popular. Texto que muestra la evolución intelectual Freireana.

A continuación encontramos el texto de una entrevista que bajo el título de "Concientización y Liberación": "una conversación con Paulo Freire", publicada por el Instituto de Acción Cultural (IDAC) en Ginebra en 1973. (17)

Por último figura la entrevista que en el mes de julio de 1975 los miembros de la redacción de la revista española "Cuadernos de pedagogía" mantuvieron con Freire en Ginebra, en el Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias donde Freire trabaja desde 1970.

Termino la obra de Paulo Freire en lo que respecta a su trabajo con las notas que nos pone Miguel Escobar G. (18)

"En los diferentes libros que ha escrito, Freire busca compartir, con aquellas personas interesadas en encontrar una alternativa educativa más justa, sus experiencias educativas, que tiene la riqueza y el aporte que dan el contacto directo, y el conocimiento de diferentes contextos históricos (diferentes realidades, diferentes países), de trabajos diferentes con campesinos, con obreros, con estudiantes y profesores de universidades, con líderes revolucionarios, con gobernadores, etc.

Sin embargo, las experiencias que Freire busca compartir, "no son recetas" que Freire nos entrega. No tienen como fin decirnos qué hacer, cómo hacer, por qué hacer. Su obra, por el contrario es un desafío, una invitación a reflexionar que Freire nos hace para que pensemos seriamente sobre nuestra labor educativa de cada día.

El autor de este artículo nos muestra entre las obras publicadas en SIGLO XXI: "Cartas a Guinea-Bissau" : "La importancia de leer y el proceso de liberación. (19)

NOTAS Y REFERENCIAS

- 1.- Torres Novoa Carlos. Entrevistas con Paulo Freire. México, Gernika, 2ª Edic., 1978, p. 17.
- 2.- Freire Paulo. Fundamentos Revolucionarios de Pedagogía Popular. 904 Editor, Argentina, 1977, pp. 5-12.
- 3.- Ruiz Olabuenaga y otros. Paulo Freire Concientización y Andragogía. Buenos Aires, Paidós, 1975, p. 14.
- 4.- Escobar G. Miguel. Paulo Freire y la Educación Liberadora. México, Ediciones el Caballito, S.E.P., p. 10.
- 5.- Esta conversación apareció en la revista RISCK, Vol. 11, n.º 1, en Ginebra, en 1975. Originalmente apareció en revista RISCK, Vol. 6, 1970, pp. 7-19.
- 6.- Torres Novoa C. o.c., p. 43.
- 7.- Arrollo Jesús. Paulo Freire, su Ideología y su Método. Zaragoza España, Hechos y Dichos, 1975. p. 10.
- 8.- Ruiz Olabuenaga y otros. o.c., p. 9.
- 9.- Freire Paulo. Concientización. subtítulo, Perspectivas Latinoamericanas. INODEP, prólogo, p. 12.
- 10.- Para revisar la nota de Paulo Freire sobre Marx, he atendido al excelente libro de Jean-Yves Calvez, El pensamiento de Carlos Marx. (trad. esp. Madrid, 1958), donde hacen referencia al texto.
- 11.- Freire Paulo. La Alfabetización de Adultos. Crítica de su visión ingenua, comprensión de su visión crítica, Introducción a la acción cultural. Mensaje, n.º 142, Sep. 1965 pp. 494-501.

NOTAS Y REFERENCIAS

- 12.- Ruiz Olabuenaga J.I., o.c., p.9.
- 13.- Arrollo Jesús; o.c., p.11.
- 14.- Ruiz Olabuenaga, J.I. o.c., p.17.
- 15.- Freire Paulo; Pedagogía del Oprimido. México, Siglo XXI. 22ª edición, 1970, pp. 241-243.
- 16.- Torres Novoa Carlos; o.c. pp. 12-15.
- 17.- Este Instituto es un equipo de trabajo creado hacia 1973 y que precede el mismo Freire. Este texto fue el núm. 1 de sus documentos publicados que aparecen cuatro veces al año. Entre sus objetivos está el reflexionar sobre "... la concientización como instrumento de liberación en el proceso de la educación, de desarrollo y de cambio social" (Carlos Torres Novoa, o.c. p.9).
- 18.- Escobar G. Miguel; o.c. pp.11-12.
- 19.- He tomado como referencia para la obra de Paulo Freire, libros o documentos que he tenido la oportunidad de obtener y que por supuesto, no corresponden a la grandiosa obra del autor. Para mayor información sobre la extensa aportación que Freire nos ha legado y que sobre él se escribe, consultar la REVISTA DEL CEE, en su Vol. III, No 1 de 1973 en donde se nos proporcionan las referencias y trabajos del pedagogo brasileño, en orden cronológico.

CAPITULO II**BASES FILOSOFICAS
DE LA EDUCACION LIBERADORA**

INTRODUCCION

En este segundo capítulo, pretendo destacar la fundamentación filosófica del pensamiento de Paulo Freire, tomando como referencia el amplio horizonte de sus obras educativas.

Las implicaciones pedagógicas del autor son tomadas de las distintas corrientes filosóficas que van desde el esquema Socrático basado en su mayeutica, hasta la praxis transformadora del pensamiento Marxista, pasando por la filosofía cristiana y la existencialista.

Ruiz Olabuenaga nos dice de la filosofía de Paulo Freire que: "predica la concientización como practica de la libertad en la pedagogía del oprimido, siendo así, la que mejor populariza la pedagogía latinoamericana" (1).

No podemos por lo tanto hablar del pensamiento Freireano y de su concepción educadora y liberadora, si no hacemos referencia a la filosofía, que le permite ver a la educación como una vocación y como un compromiso en favor del hombre.

1.- Filosofía de la Educación Liberadora

Freire es ante todo un pedagogo. Al menos su notoriedad inicial se debió al impacto de su método, siempre en función de su concepto de la educación, ligado al proceso liberador del hombre.

Método y filosofía son en Freire inseparables. Sus intuiciones y su visión del hombre y de la sociedad no resultan nuevas después de Hegel y Marx. En sus publicaciones más recientes resalta más la línea del diálogo revolucionario, aunque sin alejarse del marco educacional en el que se desarrolló su pensamiento.

"El método de Freire recuerda el método Socrático que vemos en los diálogos de Platón: esencialmente en diálogo y participación. Es un método activo; lo que se pretende es desarrollar una capacidad que sólo con el ejercicio puede despertar y crecer. Aunque en la pedagogía moderna sin remontarnos a Sócrates, podemos encontrar una gran variedad de métodos. La filosofía y el método, y su adaptación a aquellos a quienes va dirigida, Freire los adapta y complementa. Los resultados obtenidos son suficientes para justificarlo pedagógicamente: en su primera experiencia consiguió alfabetizar a 300 campesinos en 45 días, aunque la labor de Freire no se puede medir por el tiempo empleado, sino por el tiempo de cambio producido en los alfabetizados en otros niveles" (2).

La tendencia filosófica de Freire desde sus primeras actividades en el campo pedagógico lo ha ayudado en esta tarea de reflexión ideológica y lo constituye en el autor que lleva a la tarea pedagógica la praxis de la sociología del conocimiento y de una teoría de la ideología.

La problemática que surge de este proceso desideologizador de Freire consiste en saber hasta qué punto es original su pensamiento filosófico y en qué medida su vocación pedagógica ha sufrido el impacto de una influencia teórica excesiva que lo ha alejado del quehacer pedagógico.

A medida que el pensamiento de Freire evoluciona de una técnica de alfabetización a una teoría de la educación, va adquiriendo cuerpo y relevancia la construcción de una teoría del conocimiento pedagógico y, fiel a su vocación de educador, de una teoría de la filosofía educativa. Y así, la pedagogía en el primer momento de Freire, adquiere un tono familiar de "tecnicismo" funcional, y en un segundo momento, lo conduce a la elaboración sistemática de los supuestos lógicos que estampan la pedagogía como técnica. Todo ello sobre la base de un consistente sistema filosófico que tiene por objeto el proceso liberador del hombre.

2.- Bases Filosóficas del pensamiento de Paulo Freire

El pensamiento de Paulo Freire no ha sido estático sino sujeto a constante evolución, como es posible apreciarlo en sus obras. La lectura de las mismas, muestran una variedad de influencias como la teoría del "buen salvaje" de Rousseau, la evolución positivista al estilo de Spenser y las referencias a la biblioteca marxista, entre otras muchas.

" A pesar de que Freire se declara católico, es verdad que sus demostraciones de saber teológico apenas alcanzan a la aceptación de Dios como creador y a extraer alguna de sus consecuencias no demasiado afinadas. Su fuente más próxima, en el campo de la filosofía, según las citas de autores al pie de página, sería Emmanuel Mounier, el filósofo francés de corriente personalista. Mounier, por su parte sostiene, entre otros principios fundamentales el de que el hombre, recurriendo exclusivamente a sus fuerzas naturales puede ser el autor de su liberación " (3).

Destacan también en la primera fase, los polifacéticos nombres de Sheler, Niebuhr, Kahler, Ortega y Gasset, Pasternak, Huxley, Furtado, Jacquévillie, Mannheim, Drucher, Wright, Mills, Livingstone, Azavedo y otros, mientras que en la segunda fase, las referencias bibliográficas hacen mención exclusivamente a la tromba de Marx, Lenin, Mao, Fanon, Luckács, Castro, Karel Kosick, Nicolai, Andrey, Guevara, Régis Debray, Sartre, Jaspers, Marcuse. Evidentemente, entre ambos trabajos se puede advertir un cambio de escuela.

El Freire de la primera fase ve al hombre como una "pluralidad de relaciones con el mundo", en el sentido existencialista Heideggeriano (4). Precisamente porque en su posición fundamental, repitiendo a Marcel, es "estar en situación" (5), el hombre y el cosmos son los dos polos de una dialéctica entre el hombre y la estructura social de la deminación.

En otras palabras, Freire ha evolucionado desde una postura ingenua e ignorante de los problemas que plantea la sociología del conocimiento, a otra cautelosa en la que la teoría ideológica y la utopía son posibilidades gnoseológicas de gran trascendencia.

La evolución de Freire comienza con el pueblo que debe ser sujeto de su propia educación y sigue con el pueblo, por que sólo él es la fuente de conocimiento. El cambio es signo epistemológico. El primer acercamiento se inscribe en una concepción filosófica de la dialéctica Hegeliana del amo y el siervo (6). Este cambio implica un giro sustancial de estrategia educativa; el cambio de la concientización a la domesticación.

La primera implica una técnica de codificación y decodificación; la segunda requiere una técnica de praxis y lucha de liberación (7).

En torno a los fundamentos filosóficos, Freire nos dice:

"Siempre tuve una práctica dialéctica. Pero al tratar de teorizar la práctica, yo tuve momentos ingenuos en la teoría que intenté hacer de mi práctica, real y completa, tenía posibilidad de superar los momentos ingenuos. (...)

...Concretamente ahora, me interesa destacar que yo mismo hice una autocrítica y muchas veces más profunda que la que hacen los críticos que me critican. Esta autocrítica está muy relacionada especialmente a lo que se refiere a mis primeros trabajos.

Por ejemplo, creo que se me acusa en mi libro "La educación como práctica de la libertad" de ingenuidad, sin hacer una crítica del contexto histórico donde yo tuve mi primera experiencia. Pues una cosa es criticar el libro aisladamente, y otra crítica en el contexto brasileño de los años 1960-1964. Dentro del contexto, este libro era más crítico que ingenuo" (8).

3.- Implicación dialéctica

El contexto histórico en la teoría de Freire como en el pensamiento fenomenológico, de acuerdo con la opinión de Susana Sawyer (9), esta relación dialéctica entre el mundo-como-experiencia vivida y el sujeto trascendente es el proceso mediante el cual se percibe la realidad y se revela su significado objetivo. Teóricamente, Freire concibe el diálogo como problematización; y así nos dice:

"Lo que pretendo, con el diálogo en cualquier hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento "experencial"), es la problematización del propio conocimiento en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla" (10).

En la reducción fenómeno-lógica descubrimos de igual manera que la reducción fenomenológica se concibe también en esos términos:

"La reducción fenomenológica es la resolución, no de suprimir sino de poner en suspenso y como fuera de acción todas las afirmaciones espontáneas en las cuales vivo, no para negarlas, sino para comprenderlas, para explicitarlas... Cuando actúo, la reducción fenomenológica no se transporta del mundo exterior al yo considerado como una parte del ser, no sustituyo la percepción interior por la percepción exterior; trato de hacer aparecer y explicar en mí esa fuente pura de todas las significaciones que constituyen a mí alrededor el mundo y forman mi yo empírico" (11).

Merleau-Ponty presenta un esclarecimiento importante de la diferencia que media entre el proceso de la reducción fenomenológica —que también es el proceso de la problematización y el de la inducción que se emplea en el método científico. Ambos métodos intentan llegar a la verdad objetiva, aunque el método inductivo no incluye, la experiencia dialéctica de la existencia misma (12).

La reducción fenomenológica (o Husserl) se apoya también en "hechos" como el proceso inductivo, pero se obtiene mediante "la variación libre, imaginaria", de ciertos hechos según los de la experiencia concreta y la hacemos variar en nuestro pensamiento, procurando imaginar que ha sido modificada en todos los aspectos: que lo que permanece invariable a lo largo de estos "cambios internos perceptuales" es lo que constituye la esencia de los hechos considerados (13). Durante el encuentro dialéctico, se exploran activamente todos los aspectos concebibles de la experiencia, pero sólo se conservan como características invariables a manera de "bloques" para la construcción y reformulación últimas del problema. El problema que es para Freire la percepción de la realidad.

a) La concientización

Así la concientización, siendo la etapa siguiente en el esquema de "educación liberadora" que propone Freire. Por medio del proceso de la problematización se ha alcanzado una mayor claridad en la percepción de la realidad, y ese cambio perceptual comienza a inducir un cambio en el auto-concepto de quienes entran en diálogo. El hecho básico de haber comenzado a dialogar en una forma concreta con otros "sujetos" impacta el modo normal de ser que se caracteriza por su pasividad y sumisión, ya que las posibilidades perceptuales son amplificadas a lo largo del proceso. Además la "suspensión" de las percepciones antiguas o inapropiadas de la realidad histórico-cultural que nos formaron como seres-en-el-mundo, nos hacen caer en la cuenta del mundo concreto en que vivimos, ya que nos permite comenzar a ver con más agudeza los efectos del mundo sobre nuestra percepción. El abandono de esas creencias que ocurre en momentos de la conciencia reflexiva durante el proceso problematizador nos da una distancia psicológica respecto a nuestra posición "normal" en el mundo. Esta nueva "distancia" nos llevará a comprender mejor nuestra actividad pasada en el mundo, así como las posibilidades futuras que nos ofrece el mundo.

Lo fundamental, sin embargo, es que en el proceso educativo la realidad sea tomada por los sujetos que en ella "se mueven" no tan sólo como "el campo en que se ejerce su actividad práctico-sensible", sino también y sobre todo como objeto de un conocimiento cada vez más riguroso. Conocimiento que aclara e ilumina la propia actividad práctico-sensible que tiene en la realidad el campo en que se da, como dice Kosik: "La práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente ponen a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una "comprensión" de las cosas y de la realidad" (14).

Freire nos dice que en la educación tradicional, el maestro es dueño de la verdad, el que sabe. Y el alumno el que no sabe, y debe aprender. Freire nos descubre que en verdad, existen un educador-educando y un educando-educador, que buscan en común la verdad y están prácticamente colocados en el mismo nivel educativo. Es evidente que esta nueva situación es la síntesis superadora de un progreso dialéctico, en el que el educador era la tesis y el educando la síntesis: un episodio histórico más de lucha de clases. Las numerosas citas que hace Freire de la filosofía de Hegel (sobre las que advierte que no todas le inspiran, evidentemente) en cuanto a método se refiera, así como las de Marx referidas a perspectivas de liberación, no dejan duda acerca de las fuentes del autor.

b) Concientización y Praxis

Es necesario hacer notar qué es la praxis a través de la cual se transforma la conciencia en el proceso de la educación. No mediante la pura acción, sino por la acción y la reflexión. De ahí la unidad entre teoría y práctica; se podría destacar el hecho de que Freire entiende perfectamente el significado original que los griegos dieron al concepto de praxis, que es precisamente el de la unión de teoría y práctica. Estas se van constituyendo, haciéndose y rehaciéndose en un movimiento permanente.

La praxis teórica es la que hacemos, desde el contexto histórico, cuando tomamos distancia frente a la praxis que se ha realizado o que se está realizando en un contexto concreto siguiendo el lineamiento de Karel Kosik (15), en el acto del conocimiento.

Por esto la praxis teórica sólo es auténtica en la medida en que no se interrumpe el movimiento dialéctico entre ella y la subsiguiente praxis realizada en el campo de lo concreto. De ahí que ambas praxis sean momentos indivisibles dentro de un mismo proceso que podemos conocer en términos críticos.

Esto significa, en otras palabras, que la reflexión sólo es verdadera en cuanto nos remite, como dice Sartre (16), al campo concreto sobre el cual la ejercemos.

En este sentido la concientización- poco importa que esté asociada o no al proceso de alfabetización- no puede ser un bla-bla-bla alienante, sino un esfuerzo crítico de develamiento de la realidad, que implica, necesariamente, un compromiso político.

Nos dice Lukacs, a este respecto: "No hay concientización si de su práctica no surge la acción consciente (17), de los oprimidos, en cuanto clase social explotada, en la lucha por su liberación.

Por otra parte en la Filosofía de la Educación en Freire, nadie concientiza a nadie. El educador y el pueblo se concientizan a través del movimiento dialéctico entre la reflexión crítica sobre la acción anterior y la acción subsiguiente en el proceso de esta lucha.

4.- Educación Liberadora en la Filosofía de la Praxis

Los fundamentos filosóficos en Freire hacen ver que la modalidad educativa se reduce a un conjunto de métodos y de técnicas con las cuales educandos y educadores observan la realidad social.

El mito de la concientización realizada tanto por los (inocentes) como por los astutos es la tentativa de la conversión de la tan palabrada (educación para la liberación) es un problema meramente metodológico, tomando los métodos como algo neutro, asexuado. De esta forma se puede agotar todo el contenido ideológico de la acción educativa, y entonces, la (educación para la li, beración) ya no tiene sentido.

"En realidad, en la medida que esta modalidad educativa se reduce a un conjunto de métodos y de técnicas con las cuales educandos y educadores observan la realidad social (cuando la observan), simplemente para describirla, esta educación es tan domesticadora como cualquier otra. La educación para la liberación no puede ser la que busca liberar a los educandos de las pizarras para ofrecerles proyectores" (18).

"Por el contrario, es la que se propone, como praxis social, contribuir a la liberación de los seres humanos de la opresión en que se ha llen, en la realidad objetiva. Por esto mismo, es una educación política, tan política como aquella que, sirviendo a las élites del poder, se proclama a pesar de todo neutra. De ahí que esta educación no pueda ser puesta en práctica, en términos sistemáticos, antes de la transforma ción radical de la sociedad" (19).

Sería realmente una ingenuidad primaria que sólo pueden tener los [inocentes], esperar que las élites del poder estimulen un tipo de educación que las pondría más al descubierto de lo que las contradicciones en que se hallan envueltas ya lo hacen.

Esta ingenuidad implicaría también una subestimación peligrosa de la capacidad y de la astucia de las élites. Así, pues, esta fidelidad educativa solamente puede ser puesta en práctica en ciertos casos y en forma a-sistemática, cautelosamente, por aquellos que superando su [inocencia] en [astucia] y asumiendo conscientemente la ideología de la dominación, se comprometen a la búsqueda real de la liberación de los oprimidos, como uno de ellos.

De hecho, en el proceso de su nuevo aprendizaje comienzan a percibir poco a poco que cuando ejercían las formas de acción puramente paliativas, ya fuera en el sector de la asistencia social o en el específicamente religioso, participando ardorosamente en campañas tales como (la familia que reza unida permanece unida), eran alabados por sus virtudes cristianas.

Sin embargo, en el momento en que van viendo por experiencia propia que la familia que reza unida necesita una casa, trabajo libre (20), pan, ropa, salud, educación para los hijos, posibilidad de expresarse y de expresar su propio mundo, creando y recreando; que necesita ser respetada en su cuerpo, en su alma y en su dignidad para permanecer unida, no sólo en el dolor y en la miseria; en ese momento, al revelar su nueva percepción de esta realidad, ven su fe puesta en entredicho por aquellos que no contentándose con su poder político, económico o eclesiástico, pretenden también apoderarse de las conciencias ajenas.

En la medida en que su nuevo aprendizaje los va llevando a una comprensión cada vez más clara de la dramática realidad, asociada a formas de acción menos asistenciales, llegan a ser vistos como figuras diabólicas (21), el servicio de la internacional demopnización que amenaza a la (Civilización Occidental y Cristiana), que de cristiana tiene realmente poco.

De esta manera aprenden mediante su propia praxis que nunca habían sido neutros e imparciales en los tiempos de su (inocencia). En este momento los miedosos, vuelven a sus ilusiones idealistas.

A través de su nuevo aprendizaje se darán cuenta finalmente que decir que los hombres y las mujeres son personas humanas significa poco, si no se hace nada objetivamente para que vivan en realidad su condición de personas humanas. Comprenderán que las clases oprimidas no pueden encarnarse como personas gracias a la acción de empresas asistenciales, o como prefiere decir Niebuhr: {humanitarias} (22).

Si bien en ciertos momentos del proceso la violencia de los opresores se ejerce casi exclusivamente sobre la clase trabajadora, preservando en la mayoría de los casos a los intelectuales comprometidos (que en último término forman también parte de las clases dominantes), en otros momentos, en cambio, la violencia se ejerce indiscriminadamente. Esto provoca la retirada de algunos, su silencio, su acomodación; se producen por otra parte nuevas adhesiones.

Al respecto Freire se une al pensamiento de Karel Kosik, en donde ven una diferencia fundamental entre, los que parten y los que llegan en el proceso de la educación liberadora. Dican: "Los últimos asumen la existencia como tensión dramática entre el pasado y el futuro, entre la muerte y la vida, entre quedarse y partir, entre crear y el no-crear, entre el silencio castrado y el decir la palabra, entre la esperanza y la desesperanza o desesparación, entre el ser y el no ser. Es una ilusión pensar que podemos escapar de esta tensión dramática. No podemos sumergirnos en la dramaticidad de nuestra propia forma de estar siendo en el mundo; esto sería perdernos en la alineación de la cotidianidad" (23).

"En verdad, si me abandono en la cotidianidad, perdiendo al mismo tiempo la percepción del significado dramático de mi existencia, mi tendencia será volverme cínico o fatalista."

"Por otra parte, si quiero surgir de la cotidianidad y asumir el dramatismo de mi existencia, pero no me comprometo históricamente, caeré fatalmente en un intelectualismo vacío, igualmente alienado. Y entonces, hablaré de la existencia como desesparación o imposibilidad" (24).

En Freire no hay otra manera de superar la cotidianidad alienante si no es a través de la propia praxis histórica, que es esencialmente social y no individual. Sólo en la medida en que asumo totalmente mi responsabilidad en el juego de esta tensión dramática, me hago conscientemente presente en el mundo.

De esta forma, en el proceso educacional, no puedo ser un mero espectador; exijo, por el contrario, un lugar en el proceso de transformación del mundo. Entonces, la tensión dramática entre el pasado y el futuro, entre la muerte y la vida, la desesparación y la esperanza, entre el ser y el no ser, ya no aparece como un callejón sin salida, sino como lo que realmente es: un desafío permanente al cual debo responder. Mi respuesta no puede ser otra que mi praxis histórica; en otras palabras mi praxis revolucionaria.

En la Educación Liberadora, es imposible pensar históricamente en la instauración de un reino de paz imperdurable. La historia como nos dice (Heráclito) es un (devenir), un acontecimiento humano. Pero en lugar de sentirme desesperado o atemorizado ante el descubrimiento crítico de la tensión en que me encuentro como ser humano, encuentro en ello, por el contrario, la alegría de ser.

"Es cierto, nos dice Freire, que no puedo negar la singularidad de mi existencia; pero ello no significa que mi existencia personal tenga una significación absoluta en sí misma, aislada de las demás. Por el contrario, mi existencia cobra sentido en una intersubjetividad mediatizada por la objetividad" (24).

5.- Implicaciones EXISTENCIALISTAS

El "Yo existo" se constituye en el "Nosotros existimos", no lo precede. La concepción individualista y burguesa de la existencia es insuficiente para suprimir en ella su base histórica y social. Los hombres y las mujeres, como seres humanos, son productores de existencia, y el acto de producirla es social e histórico, aun cuando tenga una dimensión personal.

Porque, repitiendo lo que dice Marcel: "Lo propio del hombre, su posición fundamental, es la de un ser en situación, (situado y fechado), un ser engarzado en el espacio y en el tiempo que su conciencia intencionada capta y trasciende" (25).

La existencia no es desesperación, sino riesgo. No puede ser si no existo peligrosamente. Pero si la existencia es histórica, el riesgo vital no es una categoría abstracta, sino también histórica.

En la educación, la posibilidad de admirar el mundo implica necesariamente un estar no solamente "en" él, sino "con" él.

Aquí reflexionamos sobre la filosofía existencial, en donde Sartre ha subrayado muy sagazmente que con Heidegger la relación con el otro deja de ser el "ser para" que desde Descartes hasta Hegel era la regla, y de modo más elemental y neutro se convierte en "ser con" o "con-ser". La vinculación entre el "otro" y "yo" no es descubierta ahora en el plano de la conciencia -esto es,

en la existencia de un ente esencial y primariamente constituido como *-res cogitans* o *sehsbewusstsein-*, sino, más radicalmente, en el plano del *mero ser*. La "coexistencia" de la analítica existencialista Heideggeriana es así radical "solidaridad ontológica" para la explotación del mundo o, como el propio Heidegger dice, para la identificación del mundo y "Dasein" (26). Y con el mundo que es aquello por lo cual la existencia humana *-el Dasein-* se hace anunciar lo que ella es, sería error crearse suponer que la existencia del otro es *-deducida o inferida-* desde la nuestra. A los otros los encontramos y ellos nos encuentran en nuestro *afano* so trato con el mundo cuidándonos o preocupándonos activamente del mundo de que también ellos se cuidan o preocupan" (27), como dice Laín Entralgo.

Freire a su vez retomando la filosofía existencialista afirma: "estar con, es estar abierto al mundo, captarlo y comprenderlo; es actuar con sus finalidades para transformarlo. No es simplemente contestar, contestar a estímulos; sino que es algo más: es responder a desafíos. Las respuestas del hombre a los desafíos del mundo, con las cuales va cambiando, impregnándolo de su "espíritu", más que puro hacer, son quehaceres que involucran indistintamente acción y reflexión" (28).

"No puedo de igual manera, cosificar a mis alumnos, cosificar al pueblo, manipularlos en nombre de nada. A veces, o casi siempre, para justificar esos actos indiscutiblemente irrespetuosos de la persona, se intenta disfrazar sus objetivos verdaderos con explicaciones mesiánicas. Es necesario, dicen, salvar a estas pobres masas ciegas de las influencias malignas. Y con este salvar lo que pretenden quienes así piensan es salvarse a sí mismos, negando al pueblo el derecho primordial de decir su palabra" (29).

Esta concepción es falsa en la educación, pues hace pasivo al educando y lo condiciona; reposa también en una concepción falsa del hombre. Una distorsionada concepción de su conciencia. Para la concepción bancaria, la conciencia del hombre es algo especializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de modo que se va transformando en contenidos de conciencia. Esta concepción mecanicista de la conciencia implica necesariamente que ella esté permanentemente recibiendo trozos de la realidad que entran en ella. No distingue, por ello entre, entrada en la conciencia y hacerse presente a la conciencia.

Advierte Sartre, "La conciencia sólo es vacía, en la medida misma en que no está llena del mundo" (31).

La concepción humanista y liberadora de la educación, por el contrario, jamás disocotomiza al hombre del mundo. En lugar de negar, afirma y se basa en la realidad permanentemente cambiante. No sólo respata la vocación ontológica del hombre, de ser más y así se encsuza hacia este objetivo. Estimula la creatividad humana. Tiene del saber una visión crítica; sabe que todo saber se encuentra sometido a condicionamientos histórico-sociológicos. Sabe que no hay saber de búsqueda, sin la aventura del riesgo del crear.

Reconoce la concepción humanista que el hombre se hace hombre en la medida en que, en el proceso de hominización hacia su humanización, es capaz de admirar el mundo.

Freire nos dice: "Esta nueva posición crítica empieza a construirse en la transición que experimenta América Latina, y en la cual se va verificando la sustitución de estructuras tradicionales por estructuras modernizadas. Las masas populares, hasta ahora preponderantemente "inmersas" en el proceso histórico (31), empiezan a "emerger" como respuesta necesaria al proceso de industrialización. La sociedad, insertada en este tránsito, comienza a cambiar".

Las clases dominantes se ven ante nuevos desafíos que exigen de ellas respuestas nuevas.

En Freire, la concepción humanista, problematizante de la educación, descarta toda posibilidad de manipulación del educando. De su adaptación. De ahí que para los que realmente son capaces de amar al hombre y la vida, el absurdo está, no en la problematización de la realidad que minimiza y aplasta al hombre, sino en el enmascarar esta realidad deshumanizada.

Tomando la filosofía de Jaspers, diremos que, mientras la concepción bancaria implica aquella distorsión de la conciencia y le entiende como algo especializado en el hombre, como algo vacío que debe ser llenado, la concepción problematizante mira al hombre como un cuerpo consciente. En lugar de una conciencia "cosa", la concepción humanista entiende, con los fenomenólogos, la conciencia como un despegarse del hombre hacia el mundo. Dice Jaspers:

"No es un recipiente que se llena, es un ir hacia el mundo para captarlo. Lo propio de la conciencia es estar dirigido a algo. La esencia de su ser es su intencionalidad - intento, intenderse -; de ahí que toda conciencia sea siempre conciencia de. Aun cuando la conciencia realiza la vuelta sobre sí misma, "Algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad" (32).

Al reducir expresiones tales como "humanismo", "promoción humana", a categorías abstractas, se las vacía de su significado real, convirtiéndolas en un bla-bla-bla que sólo es operante porque ayuda a las fuerzas reaccionarias. Pues en verdad, no puede haber libertad sin humanización y no hay humanización sin liberación, y para que exista, es necesario una transformación revolucionaria de la sociedad de clases, dentro de la cual no cabe la humanización.

Su concretización, sólo se usó en la superación de aquella sociedad, y no en la simple modernización de las estructuras.

La concepción bancaria, al no poder realmente borrar la intencionalidad de la conciencia, consigue sin embargo, en gran medida "domesticar" su reflexibilidad. De ahí que la práctica de esta concepción constituya una dolorosa paracoja al ser vivida por quienes se digan humanistas. Su lenguaje es un lenguaje que oculta en vez de iluminar. Freire denuncia esto, con claridad y énfasis.

Frente a la situación concreta de opresión, en una sociedad de clases, habla de "pobres" o de "clases" menos favorecidas, y no de clases oprimidas. Sitúa a un mismo nivel la alienación de las clases sociales dominantes y la de las clases dominadas, pretende desconocer la contradicción antagónica existente

entre ellas, resultando del mismo sistema que las crea. Aunque el sistema aliena a unas y a otras, las aliena, con todo, en forma diferente.

"La primera es alienante en cuanto, transformando en SER en falso TENER, se exacerbaban en el PODER y ya no SON; las segundas se alienan por que, impedidas de un cierto TENER, dejan de SER, en la escasez de PODER. Al engendrar el trabajo como mercancía, el sistema crea a los que compran y venden el trabajo. El error de los inocentes y la desatención de los astutos está en afirmar que la superación de esta contradicción es una cuestión de conciencia moral" (33).

La concepción problematizadora de la educación, por el contrario, al plantear el hombre-mundo como problema, exige una actitud existencialista, permanentemente reflexiva al educando. Este no es ya la olla pasiva que va siendo llenada, sino que es un cuerpo consciente, desafiado y que responde al desafío. A cada situación problemática que se le plantea, su conciencia intencionada va captando las parcialidades de la problemática total que van siendo percibidas como unidades en interacción por el acto reflexivo de su conciencia, que se va criticizando.

No podemos denunciar la realidad ni anunciar su radical transformación, pero de ella surgirá una realidad distinta y nacerán un hombre y una nueva mujer, si no nos entregamos, a través de la praxis, al conocimiento de la realidad.

6.- Implicación Marxista

Nos dice Freire al respecto: "...uno de los problemas fundamentales que ha preocupado a la filosofía y, en particular a la filosofía moderna, se refiero a las cuestiones de la relación entre sujeto y objeto; conciencia y realidad; pensamiento y ser; teoría y práctica. Todo intento en el dualismo sujeto-objeto, al negar su unidad dialéctica, es incapaz de explicar de modo satisfactorio estas relaciones".

"Rompiendo la unidad dialéctica sujeto-objeto, la visión idealista implica la negación, bien de la objetividad real, sometién dola a los poderes de una conciencia que la producirá a su gusto, bien de la realidad de la conciencia, transformando entonces en una simple copia de la objetividad. En la primera hipótesis, caemos en el error antidialéctico pre-Hegelianos; en la segunda, tenemos que operar con el objetivismo mecanicista, igualmente antidialéctico."

"A decir verdad, ni la conciencia es sólo la copia de la realidad, ni ésta es sólo la construcción caprichosa de la conciencia. Solamente por la comprensión de la unidad dialéctica en la que se encuentran solidariamente subjetividad y objetividad, podremos evitar el error subjetivista y, al mismo tiempo, el error mecanicista y, entonces, volvemos a comprender el papel que desempeña la conciencia, o el "ser consciente", en la transformación de la realidad".

"Como explicar en la educación, por ejemplo, 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?, si la concientización creará arbitrariamente la realidad y una generación o una clase social determinada podrían transformarla a través de un simple gesto significativo por el mero rechazo de la situación dada que comienza a vivir. Por el contrario, si la conciencia no fuera más que un simple reflejo de la realidad, la situación dada permanecería eternamente como tal situación, "sujeto" determinante de sí mismo, del que los seres humanos no serían más que objetos dóciles. En otras palabras, la situación dada se cambiaría por sí sola. Esto implicaría admitir la historia como una entidad mítica, exterior y superior a los seres humanos capaz de dirigirles caprichosamente desde fuera y desde arriba". Me remito ahora a lo que Marx dice en "La Sagrada Familia": "La historia no hace nada por sí misma, no es poseedora de una inmensa riqueza, ni libera a ninguna "clase" de estas luchas; el que hace todo esto, quien posee y lucha, es el mismo hombre, el hombre real, vivo; no es la historia quien utiliza al hombre como medio para lograr sus fines -como si se tratara de un ser aparte- porque la historia no es más que la actividad del hombre que persigue sus objetivos" (34).

Freire, hace referencia a Marx en su obra "la Pedagogía del oprimido", y la coloca como base epistemológica necesaria. Y la aportación marxista le parece convincente y ha tomado la actitud de estudiante y discípulo ante este pensamiento. Es necesario por lo tanto

tener presentes los postulados epistemológicos de Marx y su teoría de la ideología, como puntos de partida, para entender la concepción Freireana de la educación.

Como es sabido, para Marx y Engels la relación que existe entre estructura económica y la superestructura mental es "recíproca"; no sólo la estructura condiciona los modos de pensar, sino que, a la inversa, también la superestructura ejerce su influjo sobre la infraestructura económica. Las necesidades de clase, además, no siempre determinan una conciencia de intereses de clase, de modo que no se puede hablar en sentido mecanicista de una superación de la alienación. El concepto de alienación de la dialéctica del Señor y el Esclavo proviene del pensamiento Hegeliano. La concepción marxista de la ideología, es usando la terminología de Mannheim, "total" (35). Es decir, no sólo duda de la verdad de ciertas verdades o actitudes del adversario, sino que supone que la totalidad de su conocimiento viene configurada por la situación social. De este modo se puede hablar de la ideología respecto de la "visión del mundo mantenida por la clase opresora de dominio". Respecto al oprimido -el proletariado- su visión del mundo está asimismo condicionada socialmente. Por un lado, adolece del estado de alienación, pero, por otra parte, mediante el concepto pragmático de verdad (según el cual verdad no es interpretación, sino compromiso crítico de acción), el oprimido por la praxis crítica, está en situación de ventaja para lograr la verdad por ser el único capaz de luchar para derrocar el status quo creador de alienación.

La exigencia ineludible de cambiar la situación social alienante mueve a pensar que la "verdad pragmática" de la praxis revolucionaria ofrece más garantías que la "verdad interpretativa" de la observación.

Freire tomando la epistemología latente de índole marxista, expone en su pedagogía tres tesis centrales:

1. La vocación de los hombres se afirma en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada.

2. La educación bancaria, al reflejar la sociedad opresora siendo una dimensión de la cultura del silencio, mantiene y estimula la contradicción.

"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, permite una mejor forma de dominación" (36).

3. El antidiálogo y el diálogo son meticas de teorías de acción cultural antagónicas. La primera sirve a la opresión, la segunda a la liberación.

"Estamos convencidos de que el diálogo con las masas es una exigencia radical de toda revolución auténtica. Ella es revolución por esto. Se distingue del golpe militar por esto. Sería una ingenuidad esperar de un golpe militar el establecimiento del diálogo con las masas oprimidas" (37).

Del pensamiento Marxista, quedan los postulados como guías en la tarea pedagógica de masas de individuos en los siguientes presupuestos:

-No existe la neutralidad de la ciencia ni de los científicos. Tanto éstos como aquélla son sujetos históricos condicionados por sus propios objetivos e intereses. La educación, como transmisión de ciencia, no puede ser neutra.

-El condicionamiento del conocimiento no se basa en las "relaciones de producción", sino en la situación de poder, en la estructura de dominación, en la coyuntura opresor-oprimido (38).

-La educación -como ciencia- está transida epistemológicamente del sentido político.

-El conocimiento está mediatizado por la dialéctica señor -siervo, opresor-oprimido que implica una lucha fundamental entre dos clases políticas sociales antagónicas.

-La educación verdadera está condicionada a la lucha de clases.

-La clase alienada (que nqse identifica con el proletariado) es el pueblo, el cual, a su vez, es el único que puede liberarse (des-alienarse) y liberar a la clase opresora alienante.

-Mediante la lucha de clases, la clase oprimida alienada puede autoliberarse y liberar a los opresores de su propia situación ideológica alienante.

-La lucha de clases implica un concepto total de ideología. La totalidad del conocimiento opresor es falsa y, como tal, debe ser destruida "in toto".

-La concientización como proceso desideologizador puede degenerar en proceso reaccionario -no liberador- si recae en el fanatismo ilógico o en el mecanismo consistente en trasladar los oprimidos a la posición del poder, patrimonio de los opresores despojados de ella por la revolución.

-La concientización como proceso de conocimiento, no es individual sino social. Está encuadrada en situaciones sociales; exige compromiso revolucionario y organización de la clase oprimida.

-La concientización es fuente de conocimiento en cuanto ayuda a pasar a los oprimidos de "clase en-sí" u "clase-para-sí", es decir, cuando pasa de las necesidades a los intereses de clase.

-La práctica revolucionaria no sólo es acto de conocer: implica una teoría del conocimiento. Conocer, es buscar en comunión a través de la praxis que yo analizo.

-La revolución transforma la conciencia de "clase en-sí" en conciencia de "clase-para-sí". Este proceso no es de carácter mecanicista (automático, irreflexivo) ni objetivista (por acumulación de contenidos, por transmisión bancaria de paquetes de conocimientos).

-Si se adopta una conciencia como "hacedora de realidad" se cae en el idealismo; si se la toma como "réplica de ella", se cae en el mecanicismo. Se destruye en ambos casos la base para concientización.

-La epistemología revolucionaria y sus métodos de conocimiento se antagonizan con los de la clase opresora.

-Un cambio en las condiciones objetivas comporta necesariamente -no mecánicamente- un cambio de mentalidad.

-El proceso de transmisión de conocimientos no se logra con una pedagogía "agrícola" (cuando se siembra, brota. Enseña a leer) ni con una "bancaria" (transferencia de conocimientos acabados), sino con una pedagogía "dialéctica" (conocimiento es el proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad).

-Conocimiento, praxis y revolución como postulados epistemológicos se encuentran siempre en condición de alumbramiento, como tareas nunca acabada e inacabable.

-Es posible una metodología neutra -no una conciencia- aunque todo error metodológico implica un trastorno ideológico.

-La neutralidad metodológica no puede ser, sin embargo, pasar por alto las exigencias epistemológicas básicas de la lucha, la "praxis" y el "diálogo" (39).

Freire interpreta esta situación, siguiendo en Marx, el esquema Hegeliano de la dialéctica del "siervo y el señor". La conducta del hombre dominado se hace en gran parte basada en pautas del dominador; es una conducta prescrita por otros, socioculturalmente impuesta aunque pueda ser libre en apariencia.

En el plano teórico, los planteamientos de Freire tienen una gran vigencia para la creación y la recreación de los procesos educativos.

Las categorías freireanas, al igual que toda su praxis, parten de una visión histórica de totalidad y en esta medida expresan la situación de explotación y de dependencia dominante en los países periféricos.

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 continuo de autocrítica y que lo lleva a retomar también las críticas hechas a su trabajo.

El pensamiento de Freire al seguir a los pensadores filósofos expresados en sus obras, tiene como finalidad permitir que aquellos a los que en una estructura de dominación capitalista se les niega el derecho de pensar, conquisten ese derecho. Así, para Freire, alfabetizar es ante todo abrir espacios de lucha, en donde los oprimidos se transformen en sujetos en un proceso de conocimiento transformador de la realidad, de su realidad.

Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarista, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su "promoción". En Freire, los oprimidos han de ser ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención.

Freire retoma el pensamiento de Simone de Beauvoir: "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.

Dice Freire que (41) "para eso utilizan la concepción bancaria de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de "asistidos". Los oprimidos, son la patología de la sociedad y es necesario ajustarlos a ella".

El pensamiento de la filósofa bartriana, nos muestra el camino que toma Freire para guiar la educación liberadora de América Latina: "Una educación humanista, revolucionaria, no puede aceptar esta posibilidad. Su acción ha de identificarse con la orientación de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres vacíos, a quienes el mundo llena con contenido; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres en cuerpos "conscientes" y

en la conciencia como conciencia "intencionada" al mundo " (42).
"La conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo -señala Sartre-
exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia,
relativo a ella."

La educación como práctica de la libertad, implica la
negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del
mundo como realidad ausente de los hombres.

La reflexión que se propone en el pensamiento filosófi-
co de Freire, no se da en el hombre abstracto, al cual veremos en
el siguiente capítulo, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre
los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en que con-
ciencia y mundo se dan simultáneamente.

CONCLUSION

"La filosofía, nos dice Althusser, nació (Platón) con la apertura de la Matemática. Fué formulada (Descartes) por la apertura del continente de la Física. Actualmente es revolucionada por la apertura del continente de la historia hecha por Marx. Esta revolución se llama materialismo dialéctico."

"Las transformaciones de la filosofía siempre son un eco de los grandes descubrimientos científicos. En su conjunto sólo los militantes obreros reconocieron la perspectiva revolucionaria del descubrimiento científico de Marx. A causa de ello su práctica política fue transformada " (43).

Freire toma la filosofía como fundamento de su pensamiento para decirnos que la educación se refiere constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo. La educación no es una fijación reaccionaria, es futura revolucionaria. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada. De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad.

"Es por esto, por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador "banca-rio", supera también la falsa conciencia del mundo " (44).

"El intelectualismo Socrático -que equivocó la definición del concepto de conocimiento de las cosas, definió este conocimiento como VIRTUD- no constituye una verdad pedagógica del conocimiento aunque también fue dialógico. La teoría de Platón, del diálogo abandonado, va más allá de la teoría socrática, en la definición de conocimiento, aunque también para Platón una de las condiciones necesarias para el conocimiento fué; que el hombre sea capaz de una "Prise de conscience" (toma de conciencia) y aunque el tránsito de Doxa a Logos (Griego; opinión-a-ciencia), fué indispensable para que los hombres realmente se realizaran. Para Platón, la "toma de conciencia" no se refería a lo que el hombre sabía o no sabía acerca de su relación dialéctica con el mundo; -esto estuvo bastante relacionado con lo que el hombre supo y olvidó. La aprensión de Nebas "DOXA" y "LOGOS" y el vencimiento de "DOXA" por "LOGOS", no ocurrió en la relación hombre-mundo, sino en el esfuerzo por recordar o redescubrir una "LOGOS" olvidada " (45).

Para que el diálogo sea un método de verdadero conocimiento, los sujetos del conocimiento deben acercarse científicamente a la realidad, y por lo tanto buscar la conexión dialéctica que explica la forma de la realidad.

Así, saber, no es recordar la realidad. No puede ser vencida "Doxa" por "Logos" fuera de la relación dialéctica del hombre con su mundo.

Por lo tanto, en la alfabetización, el acto de conocimiento debe ajustarse a los alumnos, en la constante problemática de su situación existencial.

La educación liberadora en este sentido es concebida como una pedagogía utópica en una área significativa del tercer mundo, hecha por una serie de hechos llenos de esperanza, no simplemente idealista o impracticable, sino llena de denuncias y anuncios. No es sino

una visión del hombre y de su mundo. Fórmula de una concepción científica, humanista, que encuentra su expresión en una práctica dialógica, en la que maestros y alumnos, juntos analizan una deshumanizada realidad, la denuncian, y después anuncian su transformación en el nombre de la libertad.

 NOTAS Y REFERENCIAS

1. RUIZ Olabuenaga, y otras, "Paulo Freire, Concientización y Andragogía", PAIDÓS, Argentina, 1975, p. 10.
 (* *) Cita el autor a Fala Borda Orlando con su obra: "Por ahí es la cosa", Bogotá, LA NUEVA, 1971, p. 32.
 (*) Cita el autor a Ilich Juan; "La sociedad desescolarizada", CIOCC, Cuernavaca, México, 1971.
 (*) Cita el autor a Freire Paulo, "La educación como Práctica de la Libertad", Santiago de Chile, ILIRA, 1969.
2. RUIZ Olabuenaga, o.c. p. 11-14; 106-111.
3. GARCIA, Edmundo, "Paulo Freire y su visión de la docencia" REVISTA UNIVERSITARIA, Junio 1976, N.º. 40. UNIVERSIDAD CATOLICA DE ARGENTINA, p. 9
4. HEIDEGGER, Martín: "Seinund zeit" y "Von Wesen des Grundes" Citado con frecuencia por Freire, recalca el papel del hombre como un (ser-ahí) das Dasein existiert, como la existencia del ser que yo soy o eres tú, el ente que puede conducirse de algún modo respecto de su ser y, por tanto, respecto del ser.
- 5.- MARCEL, Gabriel: "Les Hommes contre l'Humain, Paris, 1951, Citado por FREIRE: "todo lo cual indica que la relación yo-tú, no se funda en el "tener, sino en el "ser". Ontológicamente, la comunicación con el tú es comunicación contigo en el ser. "tú y yo" somos el uno con el otro; similar al MITTELIN de Heidegger, cobrando un acento personal de co-existencia. (D.M. 163) (Diario Metafísico): Cfr. Fiori Hernani, "Educación y Liberación", p. 54.
6. De la visión Hegelina del "Amo y el Siervo": "puesto que yo puedo, tú vas a ser para mí un objeto a mi servicio; tus potencias y posibilidades no van a ser tuyas, sino mías". Esto es lo que logra el Señor del Siervo en la concepción Hegeliana, mientras esta relación no ha llegado a ser "aligmeines Selbstbewusstsein O (conciencia de sí" en general). Cfr. "La Fenomenología del Espíritu" F.G.L. p. 119.

 NOTAS Y REFERENCIAS

7. Freire Paulo, "Extensión o Comunicación", SIGLO XXI, México, 1977, p. 11
8. TORRES Novoa Carlos: "Entrevistas con Paulo Freire", GENNIKA, 2a. Edic., México D.F. 1978, pág. 54.
9. SAWYER, Susana: "Freire visto desde un ángulo fenomenológico" Artículo, REVISTA LUGOS, N°. 12, p. 71-82. ULGA, México, 1976.
10. FREIRE, Paulo: "Extensión o Comunicación", SIGLO XXI, México 1973, p. 57.
11. MERLEAU - Ponty, "La Fenomenología y la ciencia del hombre" BUENOS AIRES, Ed. NOVOA, 1969, p. 36-37.
12. MERLEAU - Ponty: o.c. p. 52
13. Cfr. Luyten, W: "Fenomenología existencial", Ed. CARLOS LUISE, Buenos Aires - México 1967, p. 99-103.
14. KUSIK, Karl: "Dialéctica de lo Concreto", GHIJALBO, Méx. 1967, p. 25. Cfr. FREIRE, "Cartas a Guinea Bissau", SIGLO XXI, México, 1977, p. 180. -a propósito del contexto concreto y el contexto teórico en el acto del conocimiento-.
15. KUSIK, Karl, o.c. p. 27.
16. GARTRE, Jean-Paul: "Search for a Method". VINTAGE BOOKS, Nueva York, 1963.
17. LITWACKS, George: "Histoire et Conscience de Classe", Les Editions de Minuit, Paris, 1960. Cfr. FREIRE, "Teología Negra. Teología de la Liberación" SIGLO XXI, Salamanca, 1974, p. 20.
18. FREIRE, Paulo: "Cultural Action an Introduction" Conscientization for Libetation, CICOP, 1971.

NOTAS Y REFERENCIAS

19. FREIRE, Paulo: "Pedagogía del Oprimido", SIGLO XXI, Tierra Nueva, Montevideo, 1971.
20. A propósito del trabajo libro como condición necesaria para la liberación de los seres humanos, Cfr., "Quince Obispos hablan en favor del tercer mundo", CIDOC. México, 1967. Documento 57/35 p. I, II.
21. El profético Arzobispo de Olinda y Recife (BRASIL), Dom. HELDER CAMARA, es considerado actualmente como una de esas terribles figuras "demoníacas". Siempre sucede así; los necrófilos no soportan jamás la presencia de los biófilos. Cfr. CIDOC. U.C. p. III.
22. NIEBUR, Reinhold: "Moral man and Immoral Society" CHARLES SCHINDLER'S LIONS. New York. 1960.
23. Cfr. KAREL, Kosik: "Dialéctica de lo concreto", GUJALU, México, 1967.
24. Item. FREIRE, P. "Pedagogía del Oprimido", p. 119. Cita a KOSIK: "Y es como seres humanos transformadores y creadores, que en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente los bienes materiales, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones".
25. MANCEL, G. o.c. p. 166
26. HEIDEGGER, Martin: o.c. (S.Z. p. 118).
27. Cfr. LAIN Entralgo Pedro: "Teoría y Realidad del Otro". ALIANZA Ed. Madrid, 1983, p. 257.
28. FREIRE, Paulo: "Pedagogía del Oprimido", o.c. p. 47.
29. FREIRE, Paulo: o.c. p. 89
30. FIORI, Hernani, cita a SARTRE, Jean-P. "Educación Liberadora". p. 59-76.

 NOTAS Y REFERENCIAS

31. Cfr. FREIRE, P: "La educación como Práctica de la Libertad" Tierra Nueva, Montevideo, 1971.
32. JASPERS, K. Cfr. FREIRE, "P. U." p. 85: dice; "La reflexión de la conciencia sobre sí mismo es algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad. Yo me digo a mí mismo, soy uno y doble. No soy un ente que existe como una cosa, sino que soy escisión, objeto para mí mismo. Karel Jaspers, FILOSOFIA, Vol. I. Ed. de la Universidad de Puerto Rico, RE VISTA DE OCCIDENTE, Madrid, 1958, p. 6.
33. FREIRE, Paulo: "Cultural Action for Freedom", Harvard Educational REVIEW, and CENTER FOR THE STUDY OF DEVELOPMENT AND SOCIAL CHANGE, Mass, 1970. Toma la concepción Marxista de que "Los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educando necesita ser educado". Marx. "tercera tesis sobre Feuerbach, en Marx-Engels, Obras escogidas, Ed. PROGRESO, Moscú, 1966. t.II, p. 404.
34. FREIRE, Paulo: "Entrevista con Paulo Freire", IUAC. (Institut D' Action Culturelle. Ginebra. Suiza), en francés y traducido al español por Fausto Franco.
35. MARHEIM, Karl: "Ideología y Utopía", México, F.C.E. 1941.
36. FREIRE, P.: "P.U." p. 78-80.
37. IDEM. p. 165-166.
38. FREIRE se aproxima a la postura de Ralph Dahrendorfen en su obra "Las clases sociales y su lucha en la sociedad industrial"; Madrid, HIALP, 1963.

NOTAS Y REFERENCIAS

39. Cada una de ellas corresponde a un capítulo central de su Pedagogía del Oprimido: "vocación a la lucha": "Teoría de la educación bancaria": "Teoría de la acción ideológica". Cfr. a RUIZ Ulabuenaga J.: o.c. p. 142.
40. BEAUVOIR, Simone de: "El Pensamiento Político de la Derecha" SIGLO XXI, Buenos Aires, 1963, p. 64.
41. FREIRE, Paulo, o.c. "P.O.", p. 75
42. Cfr. SARTRE, J.P. "El hombre y las cosas", ED. LUGADA, Buenos Aires, 1965, pp. 25-26. Item, FREIRE, P.; o.c. "P.O." p. 75.
43. ALTHUSSER, Luis, "La filosofía como arma de la revolución". CUADERNOS DE PASADO Y PRESENTE, N.º. 4, 15a. Edición, México 1974, pp. 14-15.
44. FREIRE, P. "P.O." pp. 90-95.
45. FREIRE, P. "The Adult Process as Cultural Action for Freedom". CENTRO DE ESTUDIOS DEL DESARROLLO Y CAMBIO SOCIAL, Harvard Educational Review, Vol, 40, N.º. 2, May. 1970. p. 218.

CAPITULO III**CARACTER FILOSOFICO
DE LA ANTROPOLOGIA DE
PAULO FREIRE**

INTRODUCCION

La importancia de la educación liberadora, radica principalmente en su fundamentación filosófica, ya que todas las corrientes del saber humano tienen como único objetivo, lograr una visión global del hombre. Concebirlo en sus dimensiones de relación personal y social, con el mundo y con la trascendencia.

Analizar la educación liberadora sin tomar en cuenta al hombre, es crear fantasmas, que en su formación tienden a ser destruidas. El acierto de Freire es sin duda, partir del hombre, de su medio, para realizar la educación y la transformación del mundo.

El hombre, su antropología, es el cimiento de la pedagogía liberadora, el hombre oprimido, es la preocupación del quehacer pedagógico de Freire.

Por lo tanto es necesario hacer una reflexión filosófica de la concepción del hombre, ya que depende la perspectiva con la que se analice al hombre, será la posición que se le dé en el nivel educativo.

El quehacer de Freire fue, fundamentar en la filosofía al hombre que él pretende ayudar. Así, descubre desde el hombre como problema, crítico y reflexivo desde las perspectivas de Buber, hasta percibir el ser humano trascendente de Mounier. El hombre en Freire es tensión, búsqueda, diálogo, es creatividad, es libertad.

1.- EL HOMBRE COMO PROBLEMA

A nadie puede sorprender en exceso que el hombre se pregunte, una y otra vez por el significado de este "ser extraño" sobre la faz de la tierra que es él mismo. Teilhard decía que "el hombre es el más misterioso y el más desconcertante de los objetos descubiertos por la ciencia" (1).

Hoy como en los albores de la humanidad, este interrogante -¿qué es el hombre?- encuentra eco allí donde roce el umbral de otro ser humano que piense medianamente. La verdad es que no se trata tanto de una cuestión ideológica en la que el hombre sea objeto para la investigación intelectual, cuanto del cuestionamiento que el hombre concreto se hace a sí mismo tratando de hallar un poco de luz o atisbo de respuesta que le sirva en su caminar por el mundo. Martin Buber, analiza con profundidad lo que supone "incluir" la propia subjetividad en este "ejercicio vital" el interrogarse el hombre en su totalidad, y el no quedarse como observador extranjero pisando tierra de nadie (2).

Paulo Freire toma como punto de partida de toda visión antropológica, la comprobación de que el hombre se descubre hoy como problema de manera más acentuada:

"Una vez más los hombres desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problemas. Descubren que poco a poco saben de sí, de su puesto "en el cosmos", y se preocupan por saber más" (3).

Y es que él ha comprobado, muy en contacto con la realidad, que en ese acto de "problematizarse" nace ya una nueva criatura.

"En el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda; apoyándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí hacen de sí mismos un problema. Indagan, Responden, y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas" (3a).

En el método de alfabetización, al presentar las situaciones desafiantes en conexión con las palabras generadoras, y lo mismo en todo proceso de acción cultural, Freire insiste en que el punto de arranque para toda transformación -paso del analfabetismo al aprendizaje de lectura, o consecuencia de una postura adulta ante la vida- se inscribe en el reconocimiento de la situación conflictiva que se está viviendo. Cuando un hombre reflexiona sobre lo concreto, es decir, cuando se hace consciente de lo que le rodea y le condiciona en su existir, podemos afirmar que se humaniza. Por eso tiene pleno sentido para Freire escoger la definición del humanismo de Pierre Furter, quien lo hace consistir en:

"Permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad como condición y obligación, como situación y proyecto" (4).

Así pues, cuando el hombre "se distancia" de las cosas y de sí mismo, por insignificante que pueda parecer tal distanciamiento, y comienza a reflexionar sobre el "hic et hunc" que afecta a su propia carne, inicia el camino de su "ser más" como persona. Empranda así el camino del "Exodo" liberador (5).

Cuando hablamos de "distanciamiento" no se quiere decir unajenación o huida de la realidad, sino una postura activa de la conciencia que hace posible la visualización de la realidad y la búsqueda de las causas que producen tal situación.

En cuanto reconozcamos que para el hombre: "el problema de su humanización (...) asume hoy el carácter de preocupación ineludible" (6), estamos también admitiendo que la tragedia actual del hombre, en medio de todos los adelantos técnicos, consiste en su deshumanización. Así plantea Freire, en toda su crudeza, el desafío que hoy se hace urgente: liberarse de la "acomodación" o "ajustamiento" que incapacitan para "usar la libertad". Si hay que reconocer el hecho de la deshumanización como una realidad histórica.

"Es también y quizá básicamente a partir de esta constatación dolorosa, que los hombres se preguntan sobre la viabilidad: la de su humanización (...) Humanización y deshumanización dentro de la historia en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres, como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión" (7).

Pero el hombre se encuentra con la gran dificultad de que a la hora de elegir, experimenta miedo porque no sabe lo que siente, piensa y quiere. Otros deciden por él.

"Una de las grandes, si no la mayor tragedia del hombre moderno, es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir" (8).

De ahí que el hombre tenga hoy como siempre una tarea muy concreta delante de sí; Freire la sintetiza cuando dice que:

"Su gran lucha, la del hombre, viene siendo a través del tiempo, la de superar los factores que hacen de él un ser acomodado y ajustado. Es la lucha por su humanización amenazada constantemente por la opresión que lo ahoga; casi siempre practicada -y eso es lo más doloroso- en nombre de su propia liberación" (9).

En muchos momentos estaríamos tentados a dejarnos llevar por la desesperación:

"Desgraciadamente, vemos cada vez más (...) al hombre simple, oprimido, disminuido y acomodado, convertido en espectador, dirigido por el poder de los mitos creados para él por fuerzas sociales poderosas. Mitos que, volviéndose a él, lo destrozan y aniquilan. Es el hombre trágicamente asustado, que teme la convivencia auténtica y que duda de sus posibilidades" (10).

Las descripciones que aquí se hacen, ¿no están excesivamente recargadas de tintes negros si se miran desde nuestro ambiente?

"Proponer a un campesino europeo su condición de hombre como problema le parecerá algo extraño. No será lo mismo hacerlo al campesino latinoamericano cuyo mundo, de modo general, se "acaba en las fronteras del latifundio y cuyos gestos repiten, en cierta manera, los de animales y de los árboles; son campesinos que, "inmersos" en el tiempo, se consideran iguales a éstos" (11).

No obstante habría que pensar que el cuadro anterior, aun cuando a diferente nivel, tiene aplicación tanto al empleado de oficina como al trabajador de una fábrica europea. Todas caemos en la trampa de considerarnos hombres adultos, y, sin embargo, vivimos encerrados en un infantilismo absurdo respecto al otro hombre que está a nuestro lado. No es hipótesis muy rara pensar en que el otro pasa con frecuencia a ser para mí un "ello" en lugar de un "tú", según la expresión de Martín Buber:

"Estamos "cosificados" los unos para los otros (12).

La historia de todos estos años nos demuestran, bien a las claras, a qué extremos de miseria deshumanizadora podemos llegar: Biafra, Paquistán o Vietnam son tópicos sangrientos que nos dicen bastante del hombre "como problema": pero mucho más cerca de nosotros, podemos detectar realidades que "disminuyen el hombre" y lo encierran como una armadura al mismo tiempo que lo "incapacitan para visualizar su propia tragedia" (13). Cuando en un determinado lugar no se puede pensar de forma distinta a la "oficial", se genera un clima de desconfianza y de miedo que fácilmente invade todos los ambientes, y de ese modo el hombre queda incapacitado para reaccionar y poder intervenir en la marcha del mundo. Se apodera de todos el espíritu gregario (14).

Ahora bien, más allá de todas las manipulaciones, Fraire reafirma su convicción de que la deshumanización no pueda ser vocación histórica del hombre; a lo sumo se trata de una caricatura de lo mejor que hay en él:

"... nos parece que sólo la primera (la humanización) responde a lo que llamamos "vocación de los hombres". Vocación negada, pero afirmada también en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada" (15).

Sí no hubiera en la humanidad un convencimiento más fuerte que cualquier género de "racionalizaciones" en favor de la tarea humanizadora, los hombres crecen cada vez más de lo que pensamos en la lucha por la liberación y viven para ella. De ahí que la puesta por la "desalienación", por la afirmación de los hombres como "seres para sí", entre a formar parte de su quehacer histórico. Así pues, una cosa resulta evidente y es que sólo los oprimidos puedan llevar a cabo esa gran obra de "liberación de sí mismos y de liberar de los opresores".

"¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparando para entender el significado terrible de una sociedad opresora (...) y la necesidad de la liberación? (16).

Volveré a tocar más adelante este tema. Por ahora me parece importante resaltar este primer elemento, del hombre como problema, dentro de las características filosóficas que adquiere en virtud de su propia dinámica, el análisis de Freire sobre la realidad del hombre que quiere liberar.

2.- EL HOMBRE "SEH-EN-EL-MUNDO" Y "CON-EL-MUNDO"

Siempre que Freire hable sobre alfabetización de adultos, o aborde el tema más amplio de la acción cultural, comienza insistiendo en esta misma afirmación: "el hombre es un ser de raíces temporales": no lo buscamos por las alturas. Nunca podremos llevar a cabo una educación liberadora, si no hundimos primero nuestra reflexión en la tierra que el hombre pisa; y si no nos situamos en el tiempo que toca vivir (17).

Una vez más, nos encontramos, como decía en el punto anterior, nos encontramos aquí con la insistencia de Freire en ese dato de sabiduría universal: hace falta poner los pies en la tierra si se quiere construir en firme con la mirada puesta en el futuro.

"Si la vocación ontológica del hombre es de ser sujeto y no objeto, sólo podrá desarrollarse en la medida en que, reflexionando sobre sus condiciones tempo-espaciales, se inserta en ellas críticamente. Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su arraigamiento tempo-espacial, más "emergerá" de ella conscientemente "cargado" de compromiso con su realidad" (18).

Ahora bien, desentrañemos un poco el significado de ese estar en el mundo y con el mundo; y, al mismo tiempo, tratemos de comprender qué se entiende por mundo dada la estrecha relación que existe entre esta realidad "mundana" y el hombre.

Según Gabriel Marcel, la posición fundamental del hombre es la de un ser "situado y fechado" (19). Freire analiza esta condición con trayendo la situación del hombre y del animal. El uno está simplemente en el mundo; es "incapaz de separarse de sus actividades" (20), y no consigue que las transformaciones que realiza queden impregnadas con un significado que vaya más allá de sí mismo; es decir, vive sin tiempo, sumergido en la vida, "enviscado" en la realidad como dice Sartre (21).

"Por un lado el animal no se separa de su actividad que a él se encuentra adherida; y por otro lado, el punto de decisión de éste se halla fuera de él: en la especie a que pertenece. Por el hecho de que su actividad sea él y él sea su actividad, y dado que no pueden separarse de ella, en cuanto su punto de decisión se encuentra en su especie y no en él, el animal se constituye fundamentalmente como un "ser" cerrado en sí mismo. Al no tener este punto de decisión en sí, al no poder objetivarse ni objetivar su actividad, al carecer de finalidades que proponerse y proponer, al vivir "inmerso" en el mundo al que no consigue dar sentido, al no tener un mañana ni un hoy, por vivir en un presente aplastante, el animal es a-histórico (22).

En cambio, el otro, el hombre, es capaz de entrelazarse activamente con el tiempo y el espacio, a los que su conciencia intencionada capta y trasciende. Es, además, capaz de tener como objeto de su conciencia no sólo la actividad externa, sino a sí mismo en la vertiente más radicalmente interior.

"La posibilidad de admirar el mundo implica estar no solamente en el mundo, sino con él (23).

Freire explica a continuación lo que quiere decir "estar-con el mundo.

"Estar-con es estar abierto al mundo, captarlo y comprenderlo; es actuar de acuerdo con sus finalidades para transformarlo (24). Por eso mismo, resulta que el hombre no su-

lo se expresa en el mundo, sino que lo expresa con su palabra creadora: no podría ser si no estuviera niendo en el mundo con el cual está, como tampoco existiría este mundo si este ser no existiese" (25).

En un primer momento cabe afirmar que "el mundo es una realidad objetiva, independiente de él (del hombre), capaz de ser conocida" (26).

Es un primer nivel de relación intencional; basta con no aceptar la cerrazón de un idealismo unilateral en cuanto que da valor exclusivo a la subjetividad; pero a renglón seguido será necesario modificar tal afirmación: la realidad mundana queda profundamente trastocada cuando el hombre se pone en contacto con ella; sólo así somos capaces de superar la barrera de un objetivismo paralizante.

"Los hombres (...), al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que les proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres, contrariamente del animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica" (27).

Aparecen aquí nuevos elementos que es necesario clarificar y a los que Iribarre presta atención especial: existir, conciencia.

"La existencia (existencia) es para Jaspers existencia empírica (dasein), hasta ese modo radical de existir que es la "existencia

posible o auténtica (Existenz), es realizarse, es decir libremente y consiste en el acto que ha de ser ejecutado libremente. En cambio, el vivir es algo fáctico. Se vive sin pena ni gloria; pero es totalmente imposible existir si no se dan unos actos de decisión. Nadie existe si no "lo intenta". Y para conseguirlo hace falta salir de af y ponerse en comunicación con otros, porque la existencia es algo finito y limitado" (28). Freire, aliguiendo a Jaspers, precisa las notas que a su modo de ver caracterizan el hecho de "existir" como algo más grande que "vivir"; existir lleva consigo la capacidad de:

- ___ emerger del tiempo,
- ___ heredar el pasado,
- ___ incorporar ese pasado al presente,
- ___ mediante la comunicación con otros:

"En la medida en que emerge del tiempo el hombre, liberándose de su unidimensionalidad, discerniéndola, sus relaciones (las del hombre) con el mundo se impregnan de un sentido consecuente (...). Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo: el de la Historia y el de la Cultura" (29).

La dimensión histórica, como veremos en seguida, se explica en su relación de temporalidad. Pero antes recibe su fundamento en el mismo hecho de "existir". El hombre es capaz de salirse del marco del presente, aunque esté fuertemente condicionado por él, y de prolongar el cuadro de la vida tejiendo en parte el futuro; la existencia de los hombres

se da en el mundo que ellos recrean y transforman incesantemente a no ser que se les impida hacerlo.

"Existir es un concepto dinámico. Implica un diálogo eterno del hombre con el hombre, del hombre con el mundo, del hombre con su creador. Es este diálogo del hombre sobre el mundo y con el mundo mismo sobre sus desafíos y problemas, lo que hace histórico su ser" (30).

Esta posibilidad, en la concepción de Freire, la tiene todo hombre por el hecho de establecer con el mundo una relación específica de sujeto-objeto; también el analfabeta. Así que puede entender que el mundo sea, en primer lugar, espectáculo; pero además —y sobre todo— "convocación" y provocación que incita a la conciencia a ponerse en movimiento.

Cuando hablamos del mundo en relación al hombre, es imposible, según Freire, pasar por alto la realidad de la conciencia: no hay conciencia de sí sin conciencia del mundo. Esto, que puede parecer una afirmación trivial, alcanza insospechadas profundidades de cara a la educación del hombre, a su concientización. Si la conciencia humana "se constituye necesariamente como conciencia del mundo" (31), en la misma medida en que se permanece de espaldas a la "realidad mundana" estamos construyendo una "conciencia" "ingenua", falsificada, insensible, incapaz de escuchar las llamadas poderosas que llegan del mundo (32). Y llegando al otro extremo de dicho binomio, "siendo cierto que ese mundo no existiría sin "la conciencia", es necesario dar de lado a toda visión fatalista y esquematizada del futuro" (33). Por este camino quedan superados los mecanismos de cualquier tipo.

"La conciencia es en primer lugar, "esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciar de las cosas para hacerlas presentes" (34). Tal distanciamiento se ejerce también de cara a sí mismo. La conciencia humana es capaz de interrogar a la materia.

El hombre está llamado a interpelar el universo y sobre todo a interpelar la conciencia propia y la de los otros hombres.

"Lo propio de los hombres es estar, como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad"... (35).

Por esto mismo, en cuanto que el hombre es capaz de tomar distancia de los acontecimientos, de su entorno vital y aún más de su propia interioridad, se hace "más consciente". Cuando el pueblo adquiere agilidad para "distanciarse" de la realidad que está viviendo, ha dado el gran paso que conduce a descubrir las lagunas y salientes de la geografía humana de su época. De hecho, resulta una comprobación elemental la facilidad con que señalamos las trágicas equivocaciones de las guerras de religión, de otras situaciones históricas parecidas. La explicación está en que hemos logrado establecer distancias suficientes como para poder ver todo esto con el relieve requerido, gracias a la separación que el tiempo proporciona. Algo semejante pasa en nuestro momento actual. Ese es el papel de la conciencia. Si no se le ponen especiales trabas, sirviéndose de mitificaciones y mediante la acumulación de miedos, ella da el salto más allá de los condicionamientos que impiden la visión de la realidad.

"Los hombres (...), dado que son conciencia de sí y así conciencia del mundo, porque son un cuerpo consciente, viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad" (36).

Freire insiste continuamente en las propiedades fundamentales de la conciencia:

- la mundanidad
- la intencionalidad
- la intersubjetividad

La conciencia en su nivel más profundo, sería para Freire "personalidad": estar con el mundo. El mundo se hace presente a la conciencia, lo quiera ella o no.

"Lo propio de la conciencia es estar con el mundo y esta, es un procedimiento permanente e irrecusable" (37).

Pero al mismo tiempo que "presenciabilidad" la conciencia incluye la "intencionalidad". El aporte de Husserl ha sido el descubrimiento de la conciencia como intencionalidad (38).

Freire ha tomado este aspecto de la conciencia buscando, como Husserl, superar el problema o discusión entre el idealismo y el realismo. La conciencia es tensión: al mismo tiempo que interioriza, va hacia el objeto.

"La conciencia, en su misma esencia, es un camino para algo que no es ella, que está fuera de ella, que la circunda y que ella aprehende por su capacidad ideativa" (39).

No podemos comprender al hombre, si no es como conciencia "que tiende a", saliendo de sí misma. No hay amor que no sea "amor de algo alguien": no hay sujeto sin tendencia a un objeto. Toda realidad está apelando a la intencionalidad de la conciencia humana.

Se puede comprobar que, para Frere, la conciencia de sí crece a la par que la conciencia del mundo. Cuando veo la realidad la veo con mis propios ojos, pero además soy capaz de poner mi mirada como objeto de la misma reflexión. Ambas, se influyen mutuamente aunque constituyan dos realidades separables (40).

Más adelante, al describir cómo el hombre se construye en la comunicación, plantearemos lo que supone para Frere la intersubjetividad de la conciencia.

Aquí es suficiente apuntar que la intersubjetividad se considera de como propiedad originaria; no es, por tanto, algo que venga a la conciencia cuando ésta ya ha llegado a constituirse como tal. Tampoco posible pensarme a mí mismo como conciencia, si no es en referencia a un objeto y tampoco es posible hacerlo sin contar con las "referencias" hechas por otras conciencias que, juntamente con la mía, condicionan el mundo al que yo "tiendo". No habría plenamente "intencionalidad" sin el presupuesto de la "intersubjetividad".

Aquí se explica que el mundo sea no solamente el lugar de encuentro de cada uno con algo mismo, sino también con los demás. El hombre, además de el espectador, según el dicho de Ortega, por necesidad pasa a ser co-espectador. Se hace en comunidad con otros "yo" semejantes a él.

3. EL HOMBRE SER-DE-RELACIONES

Por lo que vamos viendo, aparece hasta aquí una doble forma de establecer puentes con el mundo:

- mediante contactos
- en la línea de relaciones

Los simples contactos conducen al "ajustamiento" o acomodación de tipo pasivo; en lugar de existir una preocupación por transformar el mundo, el esfuerzo que se despliega va encaminado a "coincidir" con lo ya hecho para no alterar la realidad. Esto es lo propio del animal, que "es esencialmente un ser acomodado y ajustado". El hombre, al estar en-el-mundo y construirse con-las-cosas (41), "es un ser de relaciones y no solo de contactos" (42).

"Este ser "temporalizado y situado" (...), sujeto por vocación, objeto por distorsión, descubre que no sólo está en la realidad, sino que está con ella. Realidad que es objetiva, independiente de él, posible de ser reconocida, y con la cual se relaciona" (43).

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

tiempo hablado antes de la distinción entre el ser-de-relaciones y el ser-de-contactos.

Para Freire las relaciones del hombre con el mundo tienen una serie de características muy definidas; guarden en sí unas connotaciones de:

- a) pluralidad
- b) criticidad
- c) temporalidad
- d) trascendencia
- e) consecuencia (44).

a) Pluralidad de las relaciones.

El hombre no se agota en un solo tipo de respuesta. Se da pluralidad no sólo frente a los diferentes desafíos que parten de su contexto, sino frente a un mismo desafío.

"En el juego constante de sus respuestas cambia su modo de responder. Se organiza; escoge la mejor respuesta. Actúa" (45).

"Y no se trata de respuestas carentes de coherencia o sin control de ninguna clase; hace todo esto con la certeza de quien usa una herramienta, con la conciencia de quien está delante de algo que lo desafía" (46).

El hombre es el ser de las sorpresas. ¿Cuándo sabremos qué va a decidir, qué nuevos caminos iniciará, qué clase de proyectos pondrá

en marcha?. Esta condición del hombre, plantada en la tierra más fecunda de su ser, constituye una promesa y una gran rendija abierta a la esperanza para cualquier ser humano que de lejos o de cerca sigue la marcha de "otro" hombre.

b) Crítica

Si el hombre se moviera en la esfera de los simples contactos, no encontraría por ninguna parte la razón de buscar los lazos que unen unos datos de otros; sin embargo, tal inclinación es constante en el ser humano cuando busca los "porqués" de las cosas.

"La captación que hace de los datos objetivos su realidad, es esencialmente crítica, y no puramente refleja como sucede con la esfera de los contactos" (47).

"Tal criticidad se ejerce con relación al propio "yo" cognocente. El hombre tiende a captar una realidad haciéndose objeto de sus conocimientos. Asume la postura de sujeto cognocente de un objeto cognoscible. Esto es propio de todos los hombres y no privilegio de algunos" (48).

El mismo Freire saca la consecuencia de esta criticidad en las relaciones hombre-mundo. La conciencia reflexiva debe ser estimulada; hay que lograr que el educando se vuelva sobre su propia realidad.

"Cuando el hombre comprende su realidad, puede plantearse hipótesis frente al desafío de esa realidad y buscar las soluciones. Así puede transformarla y con su trabajo puede crear un mundo propio: suyo y sus circunstancias" (48a).

Tal relación crítica está vinculada a una concepción de la verdad que tiene más de "patencia" (estar presente ante nuestra mirada) que de "adecuación entre el entendimiento y el objeto conocido". La "patencia" nos conduce a la "admiración". En cambio, cuando se cree que la "adecuación es perfecta ya no queda lugar para la "admiración", y, en consecuencia, se anula el punto de partida para una nueva admiración. Aplicando todo esto a nuestro caso, descubrimos que la criticidad instaura una dinámica de constante progreso en la vida total del hombre. La formación permanente sólo es posible allí donde la adecuación no se considera definitivamente hecha.

c) Temporalidad

El hombre como "ser-en-el-mundo", según vimos anteriormente, echa raíces en un espacio determinado y se mueve en un tiempo concreto. Nace ya "fechado", o sea temporalizado.

"En el acto de discernir por qué existe (...), se halla la raíz del descubrimiento de su temporalidad; y ésta comienza precisamente cuando, traspasado el tiempo en cierta forma entonces unidimensional, comprende el ayer, conoce el hoy, y descubre el mañana" (49).

Mediante el reconocimiento de su propia temporalidad puede descubrir el hombre la carga negativa de un inconsciente colectivo que la vigila del pasado; y también la herencia enriquecedora que comportan las derrotas y victorias de los que le han precedido; se da cuenta de su historicidad escéptica e infusa; es, más bien, hacer el descubrimiento de que es capaz de interferir la realidad y modificarla insertándose activamente en la historia.

"Si la vida del animal se da en un soporte atemporal, lino, igual, la existencia de los hombres se da en un mundo que ellos recrean y transforman incesantemente. Si en la vida de animal el "aquí" no es más que un "habitat" con el que él contacta, en la existencia de los hombres el "aquí" no es solamente un espacio físico, sino también un espacio histórico" (50).

Cuando el hombre llega a la adquisición personal de su temporalidad, rechaza la visión del tiempo histórico como un peso, como la estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado que conduce a que el presente sea "algo normalizado y bien adaptado" (51). Por el contrario, abraza con ilusión creciente "la permanente transformación de la realidad, con vistas a una humanización constante de los hombres" (52). Y al mismo tiempo, no piensa en dejarse arrastrar por un tipo de ingenuidad que desconoce el influjo real de unos condicionamientos espacio-temporales (53).

El hombre como ser histórico, no consiste, por tanto, en una mera sucesión de momentos; se requiere esencialmente un sujeto que asuma ese fluir, lo domine y lo encauce (54).

d) Trascendencia

El sentido inmediato del término se orienta, según Freire, a la capacidad que el hombre tiene de salir de sí mismo; equivale en realidad a la "trascendencia de su conciencia";

"que le permite auto-objetivarse, y a partir de ahí reconocer órbitas existenciales diferentes; distingue un "yo" de un "no yo" (55).

Pero no se queda ni puede quedarse ahí la relación de trascendencia;

"Su trascendencia, para nosotros, se busca también en la raíz de su finitud, en la conciencia que tiene esa finitud, del ser inacabado que es y cuya plenitud se halla en la unión con su creador" (56).

Como dice Mounier, en "llevar a Dios sin poder ser Dios" está quizá la aceptación primera que se pide al hombre (57). Pero tal aceptación nada tiene que ver con una "alienación" paralizadora para el hombre; más bien, lo que podemos percibir es que, en el descubrimiento profundo de la propia finitud, el hombre experimenta un mayor y más radical impulso para salir hacia metas más distantes. Freire lo ha visto desde este modo. Para él, la relación con el absoluto, por su propia esencia,

"Jamás será de dominación o de domesticación sino siempre de liberación, de ahí que la religión -religare- que un alma en este sentido trascendental de las relaciones del hombre, nunca debe ser un instrumento de su alienación. Exactamente por ser finito e indigente, tiene el hombre en la trascendencia por el amor, la posibilidad de retornar a la fuente que lo libera" (58).

Donde encuentra expresión colmada esta relación literaria, que estimula y acucia en lugar de acomodar y subyugar, es en la antropología cristiana. No encontramos de hecho, con un Dios en todo semejante a sus hermanos los hombres; un Dios que "está envuelto en franqueza", que "puede compadecerse de nuestras debilidades porque ha sido probado como nosotros" "que él mismo tuvo que ser escuchado en su angustia" y que fue el hombre en rebeldía ante los poderosos de este mundo (59).

a) Con sentido consecuente

Freire describe, con mucha sencillez, qué entiende por sentido consecuente. Las relaciones del hombre con su realidad no pueden menos que arrastrar con brío a unas consecuencias decisivas; el compromiso histórico es algo elemental.

"En verdad -es casi un lugar común afirmarlo la posición normal del hombre en el mundo no se agota en mera pasividad. Creando y recreando, integrándose en las condiciones de su contexto, respondiendo a los desafíos, auto-objetivándose, discerniendo, va el hombre lanzándose en el dominio que lo es exclusivo; el de la historia y la cultura" (60).

Hay que tener en cuenta que el "despertar" del hombre viene conectado con un timbre de alarma que le hace vibrar una y otra vez. En la inconclusión toma carta de naturaleza su actitud de búsqueda constante y su dinamismo creador. Por esa razón, Freire da una gran importancia al "inacabamiento" del hombre:

"El perro y el árbol son también inacabados; pero el hombre se sabe inacabado y por eso se educa. No habría educación si el hombre fuera un ser acabado" (61).

Tensión y búsqueda

En realidad la misma inconclusión del hombre es la que le lleva a la actitud de búsqueda permanente. Nadie se pone en camino si no tiene una meta que conseguir. Freire considera que la búsqueda supone necesariamente un sujeto, un punto de partida y un objetivo.

Veamos en primer lugar cómo concibe al sujeto.

"El sujeto de la búsqueda es el hombre mismo que hace dicha búsqueda. Esto significa, por ejemplo, que no me es posible, en una perspectiva humanista, "entrar" en el ser de mi esposa para hacer el movimiento que le cabe hacer. No puedo prescribirle más opciones. No puedo frustrarla en sus derechos de actuar. No puedo manejarla (...)

De la misma manera, y por las mismas razones, no puedo aplastar a mis hijos, ni tenerlos como marionetas que conduzco a donde me parece mejor. Mis hijos son devenir como yo. Son búsquedas como yo. Son inquietudes de ser, como yo.

No puedo igualmente, conificar a mis alumnos ni cusificar al pueblo, manipularlos en nombre de nada" (62).

Freire apunta enseguida las razones que esgrime quien intenta justificar sus acciones opresoras e irrespetuosas de la persona. Se habla de "salvar" a las personas, a las "pobres misas ciegas" o de "construirlas un futuro" que ellas son incapaces de lograr.

A continuación señala cuál es el punto de partida de toda extensión constructiva:

"El punto de partida de esta búsqueda está en el hombre mismo. Pero, como no hay hombre sin mundo, el punto de partida de la búsqueda está en el hombre - mundo, esto es, en el hombre en sus relaciones con el mundo y con los otros. El hombre en su "aquí" y en su "ahora". No hay cómo comprender la búsqueda fuera de esta interrelación hombre-mundo (...). En este sentido, cuanto más conozca, críticamente, las condiciones concretas objetivas de su aquí y de su ahora -des u realidad-, mejor realizará su búsqueda, con la transformación de la realidad (...). Cuanto más insertado y no puramente adaptado a la realidad concreta, más se hará sujeto a la realidad de los cambios, más se afirmará como un ser de opciones" (63).

Y por último Fraire describe en el mismo contexto, el objetivo de la búsqueda:

"El ser más, la humanización, se le presenta como un imperativo que debe ser existenciado. Existenciarlo es realizar su vocación (...). La doble posibilidad, la de humanizarse como la de deshumanizarse, es uno de los aspectos que explican la existencia como un riesgo permanente. Riesgo que no corre el animal, por no tener conciencia de su inconclusión, por un lado, no puede animalizarse ni animalizar el mundo y, por otro, tampoco puede desanimalizarse.

El animal, en cualquier sitio donde se encuentre, en el bosque o en el zoológico, sigue siendo un ser "en sí". Aún cuando sufra el cambio de un sitio a otro su sufrimiento no afecta a su animalidad. No es capaz de percibirse "desanimalizado". El hombre, a su vez, como ser para sí, se deshumaniza si es sometido a condiciones concretas que lo transforman en un ser "para otro" (63).

Según todo lo anterior, cada vez aparece mayor la nitidez del porqué de los comportamientos represivos: el temor a perder las posiciones adquiridas induce, a quienes están instalados, a cometer los mayores injusticias con tal de impedir el cambio de situación.

Al mismo tiempo nos encontramos con que los hombres siendo los "seres de búsqueda", en cuanto descubran su "inconclusión", harán lo posible por seguir la tarea de "hacerse". La acción cultural, tiene sentido por cuanto los hombres son seres incompletos y además se dan cuenta de que lo son. Pero la situación se torna conflictiva en extremo cuando, después de haberse producido ese reconocimiento de la propia "inconclusión", el hombre se encuentra con que otros hombres le impiden ese mismo desarrollo, o cuando descubren dentro de sí mismos fuertes resistencias a seguir caminando.

Una educación liberadora ha de buscar, por encima de todo, "liberar al hombre de sus propios miedos", ayudarle a superar los obstáculos que aloja en su interior. Cuando ese estadio quede superado, el hombre estará en capacidad de "comprometerse en la lucha por su liberación" (69), ya que los demás obstáculos provienen de fuera de sí mismo.

4. EL HOMBRE SER DE COMUNICACION

Hemos hablado hasta aquí siguiendo el pensamiento de Freire, que el hombre, por estar en el mundo y con el mundo se manifiesta como ser de "adecuación" y como un ser que objetiviza la realidad para conocerla y establece una rica serie de relaciones. En la medida en que el hombre se integra en su contexto vital, reflexiona sobre él y se compromete en la recreación del mismo, se transforma en sujeto.

Para, ¿Pueda el hombre llegar a conseguir la dimensión de sujeto sin comunicarse con otros hombres? más adelante, al penetrar en el significado profundo del diálogo tal como lo describe Paulo Freire, trataremos de lo que supone dejar atrás el eje "del yoismo" y empezar a considerar al "tú" no sólo como otro "yo" sino como algo original e irrepetible en sí mismo participando ambos -el yo y el tú-, en el círculo más amplio y tonificante del "nosotros". Por ahora, lo que nos interesa, es iluminar el hecho de la comunicación.

Es imposible un hombre que nazca y se desarrolle precisando por completo de otros hombres. A nivel biológico es una afirmación evidente; y a nivel de construcción de la persona también presenta dificultades especiales el convencerse de ello. Acudiendo a nuestra experiencia íntima y recorriendo las distintas etapas de nuestra vida, podemos descubrir que somos más por lo que nos han dado que por lo que nosotros hayamos podido aportar en solitario (65).

Cabe perfectamente decir que el hombre nunca se construye en el aislamiento. Hasta tal punto la comunicación es un hecho "primitivo", que hay que estar de acuerdo con Mounier en que "el tú" y en el "nosotros", preceden al yo, o al menos lo acompañan (66). Del mismo modo, el fundamento de toda praxis de Freire radica en su convencimiento de que el hombre ha sido creado para comunicarse con los hombres. Por eso, hay que concebir a los hombres "como seres que no pueden ser al margen de la comunicación, puesto, que son comunicación en sí" (67).

De ahí que se haga necesario condenar el silencio cuando éste es evasión y rechazo a la invitación de "admirar" el mundo. Si se rehuye la lucha para transformar la realidad, no puede hablarse de comunicación con los demás hombres ni de que ese aislamiento resulte eficaz en ningún campo (68).

"Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión" (69).

Cuando hablamos de la relación de trascendencia, vimos que el hombre es un ser abierto que sale de sí y va al "encuentro de": del mundo, de otros seres del creador. Se trasciende a sí mismo y al hacerlo se comunica. También vimos que el hombre no sólo es el hombre un ser en el mundo, sino con el mundo. Ahora bien, puede afirmarse que nadie es capaz de referirse al mundo sin otros sujetos; la referencia a ellos es anterior a la relación que yo pueda tener con un objeto determinado. Y aunque no sea fácil precisar en qué medida y grado, sí hay que admitir que cuando yo veo algo, trato, viéndolo con la mirada de quienes me enseñaron a ver las cosas y las personas; cuando la conciencia emerge lo hace en compañía; por tanto, resulta imposible, hasta en los sueños, verse uno a sí mismo aislado de los otros.

Todo hombre es un sujeto con otros en el mundo que también es de los otros. La realidad nunca es obra exclusiva mía; los tengo también a otros sujetos.

La Palabra

En relación al hecho de la "palabra" y su significado, Freud hace unos pasos que podrían resumirse así:

- . La palabra es una conquista (excepcional) del universo del hombre, y sólo de él.
- . No puede haber palabra verdadera que se estanque en el verbalismo; toda comunicación es de por sí operante.
- . La palabra auténtica nunca puede ser pronunciada en solitario.
- . Por último, hay que tener presente que "el decir la palabra" no es tarea reservada a ciertos grupos de personas, sino herencia inalienable de todos.

El hombre con derecho a decir su palabra

Para Quinlan la definición complexiva del hombre podría ser esta: "el animal que habla" (70). Al proporcionar a un ser el privilegio de la palabra, le estamos dando entrada a la patria de los hombres.

Bien podemos asegurar que entre los derechos básicos de la persona humana está el de "decir su propia palabra" (71). En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, está en el artículo 19 en el que se habla de la libertad de opinión y de expresión; pero el decir cada uno "su palabra", tiene mayor originalidad, y a la vez, es mucho más profundo que el poder difundir opiniones o recibir información.

Decir cada hombre su propia palabra supone haber salido de la "infancia" (del no poder hablar), y significa tener libertad para llegar a la mayoría de edad. "Es en el mundo de la palabra donde tiene lugar la edificación de la vida personal" (72). Ahora bien, para que pueda realizarse esa obra maravillosa, es preciso que demos a la palabra su justa valoración ya que en la vida de la humanidad, y también en la del hombre concreto, las palabras atraviesan por distintos niveles que son necesario tener en cuenta.

La Palabra-Mito

En un primer estadio, la palabra es mito. Las palabras como si fueran lugares de refugio, encierran originalmente "las respuestas a las cuestiones profundas y más graves que un grupo humano se plantea

(73), y son el "resultado de intuiciones privilegiadas" (74). Por razón de este carácter místico, y al tener una importancia tan radical en la vida del hombre, las palabras fácilmente dejaron y adquirieron un carácter mágico; sobre todo cuando se les atribuye un poder aplastante, con independencia del hombre que las pronuncia o sin conexión alguna con las actitudes profundas que él mismo mantiene y las acciones reales que ejecuta. ¿No es algo mágico creer que una cosa puede ponerse delante de nosotros por el mero hecho de anunciarla verbalmente? (75).

Una y otra vez pasamos los hombres la línea divisoria y nos enredamos en la magia de la palabra, creyendo falsamente que por nombrar algo ya lo tenemos entre las manos a disposición de nuestro capricho. Es ahí donde podemos encontrar la causa más importante de las devaluaciones que han sufrido las palabras en nuestro mundo de hoy. Ellas carecen de sentido en la medida en que no hay a sus espaldas un hombre que les dé consistencia con su vida y sus comportamientos. Caemos fácilmente en las palabras "huecas" y esterilizantes.

Un segundo paso, mucho más luminoso, consiste en hacer que las palabras sean una objetivación del mundo y una reflexión crítica sobre el mismo. La palabra no toma algo cuentivamente; mediante ella se realiza la "toma de distancia" y el caer en la cuenta de la situación concreta con vistas a modificarla en un "momento" posterior.

Toda la riqueza de las llamadas "palabras generadoras", comienza a manifestarse a nivel de relaciones que establece el hombre con la palabra. Aceptando toda la profundidad que encierra el "decir su palabra", nos damos cuenta de que ello implica algo muy serio: significa transformar el mundo. De ahí que aprender a leer, suponga, cuando se hace con dimensión concientizadora, re-crear el mundo que está ahí; por ello toda la pedagogía se concreta, negativa o positivamente, en este primer momento de aprender a leer y escribir. En la forma como el hombre dé sus primeros pasos en este camino se estará conformando la interioridad del mismo, bien para la pasividad, bien para la iniciativa creadora.

La ahenata que lleva consigo la palabra en este estadio del proceso de hacer presente al mundo, se deduce de los elementos constitutivos que ella encierra. En la palabra sorprendemos dos dimensiones; las mismas que en la praxis; reflexión y acción.

"En tal forma solidarias, y con una interacción tan radical que sacrificada, aunque solo en parte, una de ellas se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea la unión inquebrantable entre la acción y la reflexión, y por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo" (76).

Ya vemos que el hecho de aprender a decir la palabra equivale a "pronunciar el mundo"; pero no hay un mundo al margen de los hombres que viven en él. Por tal razón la palabra adquiere una nueva dimensión: se convierte para el hombre en un "reconocimiento de sí". La virtud del lenguaje, y su gran fuerza, consistirá siempre en el hecho de construir un universo a la medida del hombre. Este reconocimiento "de sí" está in

tinamente unido al reconocimiento de los demás. "Nadie puede decir la palabra verdadera él solo" (76a).

Así descubrimos que cuando la palabra se reserva a unos pocos, se está cometiendo un crimen real. La "mayoría silenciosa", no solamente queda disminuida en sí, sino que se convierte en foco generador de empobrecimientos alarmantes para las mismas élites, por más que éstas últimas permanezcan ajenas a dicha realidad. Ningún grupo humano puede funcionar con normalidad si una gran parte de sus miembros está incapacitado para "decir su palabra", o si se impide el ejercicio real de esa posibilidad. Freire apunta la consecuencia elemental que nace de la misma entraña del "decir la palabra":

"Si decir la palabra verdadera (...) es transformar el mundo, no es privilegio de unos cuantos, sino derecho de todos" (76b).

Y con la misma validez será necesario afirmar que:

"Nadie puede decirlo para otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirlo" (76c).

Como tampoco podemos pensar que este "decir la palabra" sea una cuestión privatizada que se queda en el campo personal, sin repercusión social. Decir la palabra, refiriéndola al mundo que se ha de transformar, implica "un encuentro con los hombres" que se realiza siempre estando "mediatizados por el mundo" y no se agota jamás en la mera relación "yo", "tú".

Son muchas las perspectivas que se nos descubren mediante la descripción de Freire sobre el significado profundo del "decir la palabra". Todas ellas son además sugestivas, tratando de resumir con brevedad, lo podríamos reducir a los siguientes aspectos:

En primer lugar, la importancia decisiva que tiene la palabra para instaurar el mundo del hombre. El que todo hombre pueda realizarse "expresando su mundo" y "diciendo su realidad" ha sido transformado por Freire en realizaciones prácticas mediante el método de alfabetización. Con esto nadie pretende decir que la cultura letrada acarree automáticamente la plenitud de la realización de la persona.

De hecho, con harta frecuencia, todos tenemos la experiencia de lo contrario; en especial cuando la adquisición de saberes es un mero almacenamiento de cosas. Entonces en lugar de reavivar la iniciativa y el poder creador del hombre, éste queda lamentablemente recargado de datos y se asfixia la vida que pueda existir en su interior. En expresión de Mounier, respecto a los niños, nuestra educación ha sido "una matanza de inocentes" (77). Yo diría que en tre los adultos se han seguido cometiendo genocidios inconfesables, ya que la educación se ha orientado más a la adquisición de unos bienes de consumo que hacia la construcción del núcleo personal, más difícil de alcanzar y no tan gratificante a corto plazo.

Otro aspecto que se palpa cuando nos ponemos en contacto con el pensamiento de Freire, es la necesidad de dar acogida a toda

palabra que los otros nos dicen con sencillez y seriedad; y, al mismo tiempo, aprender a valorar las que nosotros mismos decimos. En la crudeza del invierno, cuando la nieve cubre los campos y un pequeño pájaro, sin alimento, está a punto de morir de frío, es necesario cogerlo con cuidado y darle el calor del propio seno para que recobre vida y pueda seguir volando. Algo parecido es necesario hacer continuamente con las palabras que vienen de la boca de los desposeídos, ya que las tienen más intactas y con mayor fuerza, aunque se presentan como débiles y agonizantes.

Por último, la palabra pasa a ser un motor para revolucionar las situaciones de estancamiento, cuando las cogen entre las manos los sentos, los poetas o los niños. Los hombres del pueblo, en la medida en que no han sido sofisticados, mantienen en bastante proporción la dosis de vigor que corresponde a esas tres clases de personas. Por tanto, cuando se les coloca en las manos el instrumental de la palabra, se hacen capaces de grandes cosas, incluida la radical transformación de la sociedad. En la Pedagogía de Paulo Freire, estos berruntos intuitivos se han convertido en "acción reflexionada", y han dado resultados positivos.

5. LA PRAXIS, EJE DEL "SER HOMBRE"

El hombre es concebido por Marx, como el realizador o transformador de la historia, y no sólo como su conocedor e intérprete (78). Al hacer este planteamiento, es claro que para el hombre de un giro decisivo la imagen de verdad o falsedad. La noción griega de verdad (zo-

rein-teoría) lleva al afianzamiento de la contemplación, al éxtasis; en cambio, para Marx, la verdad se mueve en torno a una base no-idealista: "es en la praxis donde el hombre debe demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poder de su pensamiento" (79). Nadie puede contentarse con ser "co-espectador"; es preciso ser actor. Paulo Freire abunda en idéntica postura:

"Porque admira el mundo, y por eso lo objetiva, capta y comprende la realidad y la transforma (...), el hombre es un ser de la praxis. Más aún, el hombre es la praxis; y porque así es, no puede reducirse a mero espectador de la realidad, ni tampoco a mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que los transforman en cosa. Su vocación ontológica, que él debe existenciar es la de sujeto que opera y transforma el mundo" (80).

Pero, ¿qué entendemos, y qué entiende Freire por praxis? En muchas ocasiones hemos vivido con la idea de que "praxis" era lo mismo que acción; por su parentesco lingüístico con la palabra castellana "práctica", nos hemos engañado en cuanto a su contenido profundo. Según Freire la praxis no debe jamás confundirse con un "puro hacer". También Marx lo entendió así. Tanto la acción como la reflexión entran a formar parte de la praxis, apuntando a la transformación de la realidad.

"Si los hombres son seres del quehacer, esto se debe a que su quehacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y por ello mismo, todo hacer, debe tener necesariamente una teoría que lo ilumina. El quehacer es teoría y praxis. Es reflexión y acción. (B)".

Siendo esto así, cuando en la vida del hombre no hay lugar para la praxis, o porque ha sido educado para la teoría o porque de hecho se le impide sistemáticamente acceder a la práctica, éste queda disminuido en la profundidad de sus aspiraciones vitales. La dicotomía de pensar por un lado y de hacer o no hacer por otro, da como resultado la prolongación de la esclavitud.

En la historia de la humanidad podemos descubrir fácilmente, para desgracia de todos, una división tajante entre los que piensan y los que ejecutan lo pensado por otros. Siempre ha habido un foso de separación entre el trabajo intelectual y el "trabajo manual"; el primero reservado a los señores y el otro propio de los esclavos.

En realidad, si a unos hombres determinados se les niega la facultad de "pensar su mundo", se les niega también querémoslo o no, su condición de personas.

Se cae en una verdadera contradicción. Es necesario superar ese dualismo que se ha mantenido en el mundo gracias a sistemas de educación totalmente discriminatorios. Cuando se haga posible -y la pedagogía de Freire tiene ya unos hitos concretos que la respaldan en este camino- realizar la síntesis de reflexión y acción en un mismo hombre, el oprimido alcanzará los niveles superiores de su "ser -

hombre". Paulo Freire habla con frecuencia de la importancia que tiene la reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas de vida; cuando dice esto no está pensando en un "divertimiento" intelectualista. Lo que intenta es proporcionar al hombre el pie que le hace falta para poder caminar hacia su liberación. Lenin había dicho hace mucho tiempo que "sin teoría revolucionaria". Freire completa este pensamiento al asegurarnos que:

"...No hay revolución con verbalismo, ni tampoco con activismo, sino con praxis. Por tanto, ésta solo es posible a través de la reflexión y la acción que incidan sobre las estructuras que deben transformarse" (82).

De esta manera podemos descubrir algo decisivo en toda tarea educadora. Suponiendo que el hombre actúe después de haber captado el desafío que se le hace desde la ribera de la realidad, es necesario tener en cuenta que la forma e intencionalidad de la acción dependerán de la comprensión que se haya tenido de la situación que se está viviendo (83). Si la comprensión ha sido mágica, la actuación crítica tendrá caracteres mágicos; pero tendremos actuaciones críticas si la comprensión de las situaciones ha sido de tipo consciente y crítica. Por ello, sin querer negar la parte de verdad que se encuentra en el aforismo "operari sequitur esse", podría ser modificado diciendo que "la forma de actuar condiciona el modo de ser y aún el hecho mismo de la existencia"; sobre todo si entendemos el existir como un "estar siendo" en tensión constante.

Es posible pues afirmar, que el "apriori" precede al "esse" en la forma antes descrita. Pero lo que interesa en verdad, es señalar cómo la praxis eleva la condición del hombre y la de la conciencia de sus tesoros ocultos.

"La acción y reflexión se imponen, cuando no se pretenden caer en el error de dicotomizar el contenido y la forma histórica del ser del hombre (...). En este sentido la praxis constituye la razón nueva de la conciencia oprimida; y la revolución, que inaugura el momento histórico de esta razón, no puede encontrar vitalidad fuera de los niveles de la conciencia oprimida (...).

De este modo, ni es un juego diletante de palabras huecas, un rompecabezas intelectual que por no ser reflexión verdadera no conduce a la acción, ni es tampoco acción por la acción, sino ambas.

Acción y reflexión entendidas, como una unidad que no debe ser dicotomizadas" (84).

Del texto que acabamos de citar se siguen consecuencias de máxima importancia, especialmente, para el hombre honrado que busca ponerse del lado de la verdad. Si la verdad es "praxis eficaz" (85), no cabe duda que se necesita salir del subjetivismo para poder entrar en contacto con ella. Si nos encerramos en la subjetividad permanente enclavados en el inmovilismo. Mounier ya había descrito con claridad la situación que refleja con fuerza esa misma descripción cuando contraponía la "realidad sin hombre" (sociologismo), a los "hombres sin mundo" (psicologismo) (86).

Negar la importancia de la subjetividad es caer en un simplismo ingenuo que desconoce la acción de la interioridad. "Equivale a admitir lo imposible: un hombre sin mundo" (87). Y esta actitud lleva consigo una postura fatalista que conduce a dejarse imponer esquemas fijos de la realidad social, Fraire apunta, sin embargo, que:

"Si los hombres son productores de esta realidad y es está, en la praxis, se vuelve sobre ellos y los condiciones, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres" (87).

Otra clase de ingenuidad, culpable gran número de veces, consiste, como veíamos antes, en el subjetivismo "que implica a los hombres sin mundo". En él caemos prácticamente la mayor parte de los hombres en cuanto que descubriendo una serie de realidades, no pasamos a la operatividad; aquí nos encontramos con el gran pecado de muchos sectores de la iglesia. Los creyentes vivimos con frecuencia en un mundo lleno de subjetivismos.

Cuando ocurre esto, Fraire nos dice "... caemos en la ambigüedad total de la palabra cuando, al hablar de democracia y callamos al pueblo, es una farsa. Lo mismo, hablar de humanismo y negar a los hombres, es una mentira (88).

En la medida en que los hombres acceden al ámbito de la praxis, superando tanto la mera teoría como activismo, podemos decir que se convierten en creadores de la historia. Y es por ese camino por donde llegamos a la convicción experimentada de que "no existe histo-

ría sin hombres, sino una historia de los hombres, que, hecha por ellos, los conforma" (89).

6. LIBERTAD CREATIVIDAD DIALECTICIDAD

De lo que venimos diciendo, se deduce, que todo hombre es tá exigiendo constantemente: libertad, creatividad, dialecticidad.

A la libertad se opone, en primer lugar, la "prescripción" Freire entiende por tal hecho que una conciencia imponga sus opcio nes a otra.

"De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en (...) conciencia que alberga la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos: las pautas ajenas a ellos: las pautas de los opresores" (90).

Después de haber perdido "El miedo a la libertad", miedo que está presente en su interior, todo hombre tiene que emprender una segunda conquista: superar la situación opresora que lo rodea.

"Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de tal situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incide sobre la realidad la instauración de una situación diferente que posi**bi**lita la boqueda de ser "és" (91).

Quizá se podría objetar que no basta con "reconocer ser" faltos de libertad para pasar a obtener la liberación. La objeción es importante. Y con mucha frecuencia podemos caer en esa falsa postura de creernos poseedores de la libertad porque habíamos de ella, la describimos y la manejamos intelectualmente. Paulo Freire recalca la necesidad de "entregarse a la praxis liberadora", y sólo así la dificultad queda superada.

Ahora bien, cuando al hombre se le obstaculiza el uso de su libertad queda herida de muerte su capacidad creadora. "Cada vez que se le limita la libertad, se transforma en un ser meramente ajustado o acomodado" (92).

Nos encontramos, sin embargo, con que la creatividad es una de las características básicas de todo hombre; la antropología cultural nos proporciona datos preciosos sobre esta disposición que se asienta en todo ser humano (93).

Por último, apunto, siguiendo a Freire, que la dialéctica es otra de las constantes que imperan en el "ser" y en el "hacer" del hombre. Hemos repetido que el hombre "está siendo" continuamente; nunca "es" ni puede "ser" de forma definitiva. (94). Como consecuencia de lo anterior, la misma educación ha de ser "devenir" si quiere guardar la autenticidad. El hombre y el mundo, escenario de la acción humana, es preciso que sean reelaborados constantemente. "Sólo para una mente mecánica la "realidad" es, en vez de "estar siendo" (95).

Por eso mismo, la dialéctica es elemento indispensable en el existir humano. Puesto que "existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo" (96). Y esto no es posible hacerlo mágicamente cambiando de sitio el cauce de la historia con toques de varita encantada "el mundo pronunciado retorna a su vez problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos mismos un nuevo pronunciamiento" (6a). Se requiere, en consecuencia, un replanteamiento constante para realizar sucesivos acercamientos a la meta propuesta.

Al concluir este capítulo, podemos advertir que la antropología de Freire descrita es patrimonio común dentro del pensamiento filosófico.

Freire la ha asumido como una justificación lógica de su quehacer pedagógico. El comienzo en la vertiente de la "acción" y ésta le exigió ahondar en la "reflexión"; la teoría vino después de la práctica como fruto y legitimación de la misma.

La novedad, por tanto, no puede encontrarse en las notas que Freire asigna al hombre; están tomadas tanto del existencialismo y del movimiento personalista, como de las corrientes humanistas contemporáneas y del marxismo.

Finalizando, puedo considerar que los aportes fundamentales que Freire hace al campo de la antropología son dos:

En primer lugar, ha dado cohesión a los rasgos antropológicos propios de las diversas corrientes del pensamiento, y ha conseguido imprimir una orientación común, convergible entre ellos. Y esto ya es un logro.

Y un segundo punto a tener en cuenta, consiste en que dicha antropología, convertida en un todo coherente, ha sido puesta al servicio de una pedagogía concreta. Es decir, Freire, ha conseguido que una antropología humanista, personalizadora, siempre en tensión de búsqueda hacia el futuro, pudiera plasmarse en una "pedagogía liberadora". Con su antropología esencialmente filosófica ha descrito el tipo de hombre propuesto, y con su pedagogía liberadora ha diseñado el instrumento *ad-hoc* para alcanzarlo.

NOTAS Y REFERENCIAS

- 1.- Teilhard de Chardin: El fenómeno humano. Madrid. Taurus, 1965, p. 199.
- 2.- Buber describe esta clase de ejercicio de reflexión antropológica con una imagen vocadora. Sólo echándose en medio de las olas -dice- y no quedándose maravillado en las orillas de la playa, puede surgir la genuina visión antropológica. Ha de adentrarse el hombre dentro de sí mismo, y no contentarse con hacer un acto de posesión respecto a sí mismo como si se tratara de una cosa más, de un objeto. Cfr. Buber, M.: Qué es el hombre. México, Fondo de Cultura Económica, 1970, pp. 20-22.
- 3.- Freire Paulo: Pedagogía del Oprimido. México. Siglo XXI, 22ª edición, 1979, p. 37.
- 4.- Freire Paulo, cita a Pierre Furtier en su obra Educacao e vida vozes, Rio. Petrópolis, 1966, pp. 26-27. Cfr. Freire, P.: Pedagogía del Oprimido. o.c., p.106.
- 5.- Uno de los lugares donde este fenómeno aparece con claridad especial es la Biblia. El pueblo de Israel da comienzo a su proceso de liberación cuando comienza a pensar en la situación que está viviendo (Ex. 2,23). La línea de "humanización-humanización" se repite constantemente a lo largo de toda la historia del pueblo escogido; y Cristo plasma con rasgos especiales dicha línea en la parábola del hijo pródigo: cuando éste comienza a reflexionar, a partir de su momento concreto, empieza también su liberación y humanización (Lc. 15, 17).
- 6.- Freire Paulo: Pedagogía del Oprimido, o.c. p.37
- 7.- Freire Paulo: o.c. p. 38
- 8.- Freire Paulo: La Educación como Práctica de la Libertad. Buenos Aires. Siglo XXI, 1974, p. 43.

 NOTAS Y REFERENCIAS

- 9.- Freire Paulo: La Educación como Práctica de la Libertad, o.c. p. 42.
- 10.- Freire Paulo: o.c. pp. 44-45.
- 11.- Freire Paulo: Pedagogía del Oprimido, o.c. p. 288.
- 12.- Freire P. cita con frecuencia a Buber Martín: ID. (obra Ich und Du, traducida al castellano como Yo y Tú), que encontramos en Laín Entralgo Pedro, en la p. 217, nos dice: "Lo originario en la vida del hombre es la vivencia del "yo-tú" y que en el principio fue la relación...siempre vivo el encuentro con el otro" Cfr. Buber M.: ID,p.20.
- 13.- Freire Paulo: La Educación como Práctica de la Libertad, o.c. p. 45.
- 14.- Para Freire, el espíritu gregario implica: miedo a la soledad, miedo a la libertad y el ser arrastrado por el juega de los cambios sin percibir su significado profundo. ¿No ha ocurrido algo parecido en la sociedad española durante mucho tiempo?, y ¿lo mismo en las sociedades latinas?.
- 15.- Freire Paulo: Pedagogía del Oprimido, o.c. p. 58.
- 16.- Freire Paulo: o.c. p. 40.
- 17.- Zubiri ha concretado con fuerza lo que implica ese "estar con el mundo". "Existir es estar -con-: implica con cosas con otros, con nosotros mismos. Este -con- pertenece al ser mismo del hombre; no es un añadido suyo. En la existencia va envuelto todo lo demás en esta peculiar forma del -con-" Cfr. Zubiri, X.: Naturaleza, Historia y Dios, p.-373. Por esto mismo se comprende que en la medida en que el hombre se constituya en "ser para sí" ha de dar un segundo paso: el de "darse". "La fuerza viva, el impulso personal es en Mounier, el don sin medida y sin esperanza de devolución". Cfr. Mounier, E.: Le personalisme. 1949. p. 21.

NOTAS Y REFERENCIAS

- 18.- Freire Paulo: *Perspectivas Latinoamericanas (Concientización)*. Bogotá. Colección Educación Hoy, 1972. p. 87.
- 19.- Cfr. Marcel Gabriel: *La Razón del Ser en la Participación*. Barcelona. 1959.(cita tomada del *Diario Metafísico*, p. 218).
- 20.- Freire Paulo: *Pedagogía del Oprimido*. o.c. p. 118.
- 21.- Cfr. Sartre J.P.: *L'etre et le néant*. p. 287.
- 22.- Freire Paulo: *Pedagogía del Oprimido*. o.c. pp.118-119.
- 23.- Freire Paulo: *Sobre la Acción Cultural*. Chile. Icirá, 1972. p. 7.
- 24.- Freire Paulo: o.c. pp.7-8.
- 25.- Freire Paulo: *Pedagogía del Oprimido*, o.c. p.122. Hace referencia de la obra de Heidegger: "Yo estoy coexistiendo con otras conciencias humanas; esto es lo radical. Coexisto, pues, en mi propio ser; y así, cuando de hecho me encuentro con los otros, el sentimiento de esa ontológica coexistencia ((se me impone de manera irresistible, espontánea, anterior a todo raciocinio, anterior, incluso, a la plena conciencia de mi propia persona))". Cfr. A. de Waehlens, *La filosofía de Martín Heidegger* (trad. esp. Madrid, 1945).
- 26.- Freire Paulo: *La Educación como Práctica de la Libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI, 1974. pp.4. 37.
- 27.- Freire Paulo: *Pedagogía del Oprimido*. o.c. p.119.
- 28.- En su obra. *La fe filosófica frente a la revelación*. Karl Jaspers, hace una distinción clara entre "existencia empírica" y "existencia"; sólo la segunda es lugar abierto para la conciencia, es "poder ser" en lugar de "ser así simplemente". De aquí arranca el pensamiento de Freire en lo que se refiere al inédito viable". Cfr. Jaspers, K.: *La fe filosófica frente a la revelación*. Madrid. Gredos, 1968 pp. 112 y ss.

NOTAS Y REFERENCIAS

- 29.- Freire Paulo: *Pedagogía del Oprimido*, o.c. p. 40.
- 30.- Freire Paulo: *La Educación como Práctica de la Libertad*, o.c. p. 66.
- 31.- Fiori Ernani, M., en el prólogo a la *Pedagogía del Oprimido*, p.16 yss., desarrolla más ampliamente este aspecto fundamental de la conciencia: "La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes inmediatamente presentes. Es la presencia que tiene el poder de hacer presentes; no es representación, sino una condición de presentación". Cfr. *Educación Liberadora*, Paulo Freire, Hernani Fiori, Jose Luis Fiori, Madrid, Zero, 1973, p.17.
- 32.- Cuando tratamos de formar una sensibilidad evangélica, nada puede haber más absurdo que pretender referirse a conciencias ajenas, alejadas de la realidad del mundo; se trataría de una perversión del mensaje cristiano sobre el hombre. Por ese camino hemos llegado a condicionar la mentalidad de los cristianos de tal forma que los hemos hecho conformistas y evasivos respecto a las tareas humanas. Cfr. González Ruiz, J.M.: *Dios está en la buse*, Salamanca, Sígueme, 1970, pp. 99 ss.
- 33.- Toda pretensión de condicionar rigidamente el futuro del hombre es, en último término, desconocer el valor de la conciencia humana. En cuanto no se le concede el valor - de su capacidad para modificar libremente el mundo, se niega "ese mismo mundo" como producto del hombre. Los escritos de Freire denuncian esta limitación de las dictaduras de izquierda al referirse al hombre sectario. Cfr. EPL, 54-55.
- 34.- Fiori Hernani, M.: l.c., *Pedagogía del Oprimido*, p. 15.
- 35.- Freire Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, o.c. p. 121.

 NOTAS Y REFERENCIAS

- 36.- Freire Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. o.c. p. 120
- 37.- Freire Paulo. o.c. pp. 71-72.
- 38.- Para una mayor comprensión de la "intencionalidad" en Husserl puede consultarse la obra de J.F. Lyotard; sobre todo, in terno el capítulo IV, en el que se estudia la relación que existe entre la intencionalidad de la conciencia y la historia. Cfr. Lyotard, J.F.: *La fenomenología*. Buenos Aires. EUDERA, 1970.
- 39.- Freire Paulo. o.c. 71-73.
- 40.- Cfr. Freire Paulo. o.c. p. 118.
- 41.- Teilhard de Chardin ha descrito con belleza poética dicha realidad al afirmar que "en cada uno de nosotros repercute, a través de la materia, la historia entera del mundo (...); el más humilde y el más material de los alimentos es ya capaz de influir en nuestras fa cultades más espirituales. Cfr. Teilhard de Chardin, P.: *El medio divino*. Madrid, TAURUS, 1964, p. 47.
- 42.- Freire Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*. o.c. p. 37.
- 43.- Freire Paulo, *Perspectivas Latinoamericanas (Concientización)*. o.c. p. 88.
- 44.- Freire Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*. o.c. pp. 37-39.
- 45.- Freire Paulo, *(Concientización)*. o.c. p.89.
- 46.- Freire Paulo, *La Educación como Práctica de la Libertad*. o.c. p.38
- 47.- Freire Paulo, *(Concientización)*. o.c. p. 89.
- 48.- Freire Paulo, *(Concientización)*. o.c. p 67.
48 a, Cfr. o.c. ; además, Lain Entralgo, al respecto analiza la fr ne de Ortega y Gasset preguntándose por el sentido profundo de "yo soy yo y mi circunstancia". El "yo" primero designaría la vida en cuanto ejecutada; el segundo "yo", fruto de la reflexión, equivaldría a la ocasional y concreta realización en cuanto "subjetivamente" me opongo a las cosas; y por último, "mi circunstancia" serían las cosas con las que mi vida se hace. Cfr. Entralgo, L.P.: *Teoría y realidad del otro*. Madrid. Revista de Occidente, t.1. pp.283 y ss.

 NOTAS Y REFERENCIAS

- 49.- Herbert Marcuse, con el título de uno de sus libros, *El hombre unidimensional*, quiere indicar propiamente que el hombre está en peligro de ser "reificado", de quedarse sin capacidad de visión y de acción: "es el hombre que experimenta (y expresa) sólo aquello que le es dado (dado en su sentido literal), que tiene sólo los hechos y no los factores, cuya conducta es unidimensional y manipulada", Cfr. Marcuse, H. *El hombre unidimensional*. México, Joaquín Mortiz, 1968, p. 201.
- 50.- Freire Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. o.c. p. 120.
- 51.- Freire Paulo. o.c. p. 110.
- 52.- Freire Paulo. o.c. p. 111
- 53.- Mounier había comprendido esto al afirmar que la persona no es un absoluto libre de condicionamientos de espacio y tiempo. Cfr. Mounier, E. : *Manifiesto al servicio del personalismo*, p. 304.
- 54.- En su obra *Teología del mundo*, el teólogo J. Bautista Metz especifica cuál es la relación que la conciencia moderna guarda, tanto con el pasado como respecto al futuro. El hombre, a su modo de ver, se libera cada día más del hechizo del pasado, y, en cambio, la relación con el futuro es "histórico-existencial", es decir: operativa, marcada por la acción: de ésta forma mira su mundo como una "cantera" de la que sacar materiales para el edificio de su propio "mundo nuevo". Cfr. Metz, J.B.: *Teología del mundo*. Salamanca. Sígueme, 1971, pp. 109-110.
- 55.- Freire Paulo. *La Educación como Práctica de la Libertad*. o.c. p. 38.
- 56.- Freire Paulo. o.c. pp.38-39.
- 57.- Cfr. Mounier, E. o.c. p. 341.
- 58.- Freire Paulo. *La Educación como Práctica de la Libertad*. o.c. pp. 38-39.

 NOTAS Y REFERENCIAS

- 59.- En la carta a los hebreos, caer por tierra es tener una falsa imagen de Dios y, por lo tanto, siendo verdad que el hombre ha sido creado "a imagen de Dios", queda destruida una falsa idea del hombre (Hebr. 5,2; 4,15; 5,7).
- 60.- Freire Paulo. (Concientización). o.c. p.90.
- 61.- Freire Paulo. o.c. p. 63.
- 62.- Freire Paulo. Sobre la Acción Cultural. Santiago de Chile, ICIRA, 1972. p.21.
- 63.- Freire Paulo. o.c. p.22. 61a. o.c. p23.
- 64.- Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido. o.c. p. 81.
- 65.- Para ver el detalle de lo que supone la salida del solip mismo y el ponerse en camino hacia el "nosotros", se puede acudir al estudio que hace Laina Entralgo. Cfr. Laina Entralgo: o.c. T.I. pp. 211-220.
- 66.- Las afirmaciones de Mounier a este respecto son categóricas: la persona no existe sino hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra sino por los otros. Cfr. Mounier E.: El personalismo. p. 20.
- 67.- Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido. o.c. p.166.
- 68.- Si nos preguntamos el "porqué" de la actitud de rechazo respecto a la vida contemplativa dentro de la iglesia, es posible que encontremos la respuesta. ¿No será que el silencio ha pasado muchas veces a ser cobardía, y la supuesta contemplación se ha convertido en pasividad e inercia? Besret analiza con honradez este fenómeno en un libro que puede ser considerado como uno de los intentos más serios de reflexión sobre las dificultades y oportunidades de la vida contemplativa hoy. Cfr. Besret B.: La liberación del hombre. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1970.
- 69.- Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido. o.c. p. 104.

 NOTAS Y REFERENCIAS

- 70.- Según Gusdorf, el lenguaje constituye intrínsecamente el ámbito de cualquier otra definición que queramos dar sobre el hombre, tanto si lo definimos como "animal político" como si decimos que es "animal social". Cfr. Gusdorf George: La parole. Paris, Presses Universitaires de France, 1966, p. 20.
- 71.- Con el término "palabra" Freire engloba todo el campo del lenguaje; es decir, todo aquello a través de lo cual se expresa al exterior lo que interiormente existe en el hombre; signos, gestos, arte, palabra oral o escrita.
- 72.- Gusdorf G.: o.c. p.63.
- 73.- Cencillo L.: Mito: semántica y realidad. Madrid, SAC, 1970, p.8.
- 74.- Ib.
- 75.- Le Du, J.: Catequesis y dinámica de grupo. Barcelona, 1971 p. 23.
- 76.- Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido. o.c. p.104.
- 76a- Freire Paulo. o.c. p. 105. 76b.- Ib. 76c.-Ib.
- 77.- Mounier, E.: o.c., p. 64.
- 78.- Cfr. Tierno Galván, E.: Antología de Marx. Madrid, Alianza, 1970, 11ª tesis sobre Feuerbach, p.12.
- 79.- Cfr. o.c., 2ª tesis sobre Feuerbach, p. 110.
- 80.- Freire Paulo. Sobre la Acción Cultural. o.c. p.20.
- 81.- Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido. o.c. p. 161.
- 82.- Freire Paulo, o.c., p. 162.
- 83.- Freire Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad. o.c., p. 125.

 NOTAS Y REFERENCIAS

- 84.- Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido. o.c., pp. 67-68.
- 85.- N. Alves, citado por H. Assmann, incorpora la dimensión de la praxis a la noción de verdad: según él, "la verdad" es el nombre dado por la comunidad histórica a aquellos actos históricos que fueron, son y serán eficaces para la liberación del hombre". Assmann, H.: 1c.
- 86.- Mounier E., estudia la necesidad de que la existencia personal responda al mismo tiempo a las solicitudes de dentro y fuera, sin dejarse arrastrar por ninguna de ellas, y concluye: "hay que salir de la exterioridad para alimentar la eficacia creadora". Cfr. o.c., pp. 30-31.
- 87.- Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido. o.c., p 48. 87a. Ib.
- 88.- Freire Paulo. o.c., p. 109.
- 89.- Freire Paulo. o.c., p. 169.
- 90.- Freire Paulo. o.c., p.43.
- 91.- Freire Paulo. o.c., p. 44
- 92.- Freire Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad. o.c., p. 41.
- 93.- El deseo de aprender y de hacer es una fuerza vital en el niño desde los primeros años. Melville-Haraskovits aporta interesantes datos antropológicos, recogidos en culturas agrarias. Cfr. El hombre y su obra. México, Fondo de Cultura Económica, 1976, pp. 345-359.
- 94.- Raimundo Panikkar expone lo que, a su entender, constituye la realidad del pecado. "El pecado es la existencia del ser que se ha cansado de la tensión de su "ex" constitutivo para convertirse en falsa consistencia" Cfr. Panikkar R.: El silencio de Dios. Madrid, Guadarrama. 1970 pp.210-212
- 95.- Freire Paulo. La educación de los adultos como acción cultural. p. 17. Apuntes mimeografiados, texto empleado en un seminario que desarrolló Freire en Roma. Abril, 1970.

NOTAS Y REFERENCIAS

96.- Freire Paulo. Pedagogia del Oprimido. o.c., p.104

96a. Ib.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

1.- La filosofía de la educación descrita, ha sido el patrimonio de Freire para el hombre oprimido. La ha asumido como justificación lógica de su quehacer pedagógico.

2.- Comenzó en la vertiente de la acción y ésta le obligó ahondar en la reflexión; la teoría vino después de la práctica como fruto y legitimación de la misma.

3.- Se han buscado los principios humanistas en las fuentes de inspiración filosófica, y es aquí donde se descubre la importancia del valor humano a lo largo de las diversas concepciones tomadas por Paulo Freire, descubriendo la conquista del saber que se realiza a través del ejercicio libre de las conciencias.

4.- Este esfuerzo educativo desarrollado por Freire, aunque su validez estuvo en otro tiempo y espacio, puesto que fue marcado por las condiciones específicas de la sociedad brasileña; -sociedad intensamente cambiante y contradictoria-, que pretendía conservarse en sus valores. Filosofía por lo tanto que no nace al azar, sino como un intento de dar respuesta a los desafíos contenidos en esta transición de la sociedad.

5.- Freire en su educación liberadora, desde sus fundamentos filosóficos, nos comunica un sentido de urgencia casi angustioso, precisamente porque se ha enfrentado con el desafío del grupo social oprimido con mayor dramatismo.

El pedagogo brasileño, con esta experiencia, aporta una nueva luz al analizar y poner de manifiesto la riqueza de las concepciones filosóficas para las que la opresión no es simplemente caracer de opción en el campo político, social o económico. El análisis filosófico es más profundo pues descubre que la opresión es verse despojado de la facultad misma que permite al hombre ser libre: la capacidad de percibir y analizar críticamente la realidad para situarse frente a ella como quien puede transformarla.

6.- La fundamentación filosófica de Freire, nos remite a la necesidad de una educación liberadora, en cualquier contexto educacional ya que nos permite puntos de vista complementarios: nos libera de algo y para algo; dentro de una sociedad que no permite al hombre ser libre, para construir y participar en una sociedad diferente.

7.- La fundamentación filosófica del autor, le ha permitido ver al analfabeta en su concepción educativa, como a un ser marginado, con realidades históricas y que además, es un hombre que ocupa un espacio físico, social, cultural y económico; y que ha sido considerado como un ser "fuera de", al margen. Realizar este estudio desde las fuentes filosóficas para Paulo Freire, es dar respuesta a este problema de los marginados, es cambiar la conciencia de quienes pretenden desplazar a estos seres humanos a la periferia de las sociedades, para que juntos podamos crear un mundo más humano.

Este análisis elaborado por Freire, no puede concebir al hombre como un ser marginado por opción propia. El hombre analfabeta ha sido marginado y rechazado del sistema social y es mantenido fuera de él, es decir han hecho de él un objeto de

violencia.

8.- Freire con su método de alfabetización pretende llevar a cabo una comunicación directa, ligada realmente a la democratización de la cultura y que le sirva de introducción para hacer compatible su existencia de trabajador con el material que se le ofrece para el aprendizaje.

El pensó en una alfabetización que fuera al mismo tiempo un acto creador, capaz de engendrar otros actos creadores; una alfabetización en la cual el hombre, que no es ni pasivo ni objeto, desarrolle la actividad y la vivacidad de la invención y de la reinvención, característica de los estados de búsqueda.

9.- La riqueza del pensamiento filosófico sobre el que se sustenta el pensamiento freireano, permite descubrir el significado de la educación como una ayuda al hombre para realizar su vocación ontológica de incorporarse en la construcción de la sociedad y en la dirección del cambio social. Por medio de la educación liberadora, el hombre sustituye su captación mágica de la realidad por una captación más y más crítica.

10.- La educación liberadora de Freire, hace recorrer al hombre sencillamente un camino a través del cual descubre y toma conciencia de la existencia de dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura; conciencia del papel activo del hombre en la realidad y con la realidad; toma conciencia del papel de mediación que juega la naturaleza en las relaciones y en la comunicación entre los hombres; toma conciencia de la cultura como resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y

recreadora; toma además conciencia del papel del hombre, que es papel de sujeto y no de objeto simple.

11.- En esta visión, el analfabeta comienza la operación del cambio de actitudes interiores, pretensión de toda educación creadora de conciencia. Freire para lograrlo, juzga necesario plantearse situaciones existenciales.

Y así, esta experiencia de educación liberadora, bien cimentada en las aportaciones de los grandes filósofos, renovadora en un principio del hombre brasileño, se extiende hoy para toda América Latina y trasciende las fronteras, para que, darse como presencia viva, naciendo día a día a través de nuestro trabajo concientizador. La filosofía educadora de Freire, es hoy una realidad en Angola, Guinea-Bissau, en Cabo Verde y en Sao Tomé. Allí el pensamiento filosófico tiene mayor vigencia para crear el cambio, introduciéndose en partidos políticos que están en el poder y que encabezan un proceso de transformación creadora. Esta pedagogía puesta en práctica en dichos países, recientemente independizados, suscita cambios plenos de riqueza y de esperanza.

Freire en su radicalidad, parte de lo que históricamente es posible y lucha para abrir espacios históricos en favor de la clase trabajadora en América Latina y en Africa.

12.- El pensamiento aquí descrito denuncia el modo de opresión que encuentra en la lógica del sistema de enseñanza actual, un instrumento de elección para hacer prolongar y aceptar el status quo; o bien, bajo pretexto de mejorar y de integrar socialmente la acción pedagógica que contribuye a ahondar y a legalizar un abismo profundo entre clases.

13.- Hablar en la educación desde la perspectiva de Paulo Freire de neutralidad equivale a reconocer una voluntad de mistificación. En efecto, el educador tiene sus propias opciones, y las más peligrosas para una educación liberadora son aquellas que se transmiten bajo la cubierta de la autoridad pedagógica sin reconocerse como opciones. Este grave peligro es recogido por la trayectoria del reflexionar apoyado en los valores descubiertos en el humanismo filosófico y en la experiencia humanizante de la problemática del oprimido, que descubre una pedagogía para un hombre concreto, un hombre con exigencias propias.

En esta perspectiva, la antropología filosófica que pretende ayudar a la liberación del hombre acaba por exigir y determinar la política. Toda visión antropológica exige una política, porque la antropología no es neutra y porque significa una opción que quiere realizarse, a la vez, a despecho o al encuentro de otras opciones científicas que transmiten otras visiones del mundo.

14.- Freire acentúa su visión educativa con fundamentación filosófica en una antropología más positiva, en la que, en la medida de su compromiso, semejante antropología, busca la verdad; una verdad que libera al hombre de la opresión, de la ignorancia, del dominio de la naturaleza sobre él y sobre todo de la esclavitud humana. Demostrando que en su práctica, se propone como perpetua renovación, el esfuerzo de lucidez por una liberación de sí mismo y de los otros.

El hombre por lo tanto, sea Latino, sea Europeo o Africano, está luchando porque se le eduque de manera crítica, que se le tome como un hombre inconcluso, en devenir, como ser incabado en una realidad igualmente inacabada y en estas raíces, se genere la nueva educación como fenómeno puramente humano.

De esta manera la educación es una revolución, una actividad continua, que se rehace por la praxis.

15.- Esta educación que nos propone la fundamentación filosófica de Paulo Freire, se hace profética, portadora de esperanza pues corresponde a la naturaleza histórica del hombre. Ella afirma que los hombres son seres que se superan, que van hacia adelante y miran hacia el porvenir, seres para los cuales la inmovilidad representa una amenaza fatal, para los cuales mirar el pasado no debe ser sino un medio para comprender más claramente quiénes son y qué son para poder construir el porvenir con más sabiduría.

16.- El punto de partida de esta filosofía de la educación para la libertad tiene su punto de arranque en el hombre mismo. Pero ya que el hombre no se encuentra fuera del mundo, Freire inicia este movimiento con la relación hombre-mundo. Este es su punto de partida. El hombre y su aquí y ahora que a su vez, constituyen su ser interior en el cual están sumergidos y del cual salen e intervienen. Sólo partiendo de este ser concreto pueden comenzar a obrar. Para hacerlo de manera auténtica no deben percibir su estado como incambiable, sino solamente como un estado que los limita y que por lo tanto los desafía.

17.- Un compromiso serio se desprende de estas reflexiones de carácter filosófico en torno a la educación que se hace en nuestra patria; que carece de poder de decisión en torno a los problemas existenciales, sobre todo por la falta de orientación y en concreto, por ausencia de educadores comprometidos que se sientan ellos mismos seres que están en el mundo y por lo tanto, involucrados en la problemática humana de su tiempo.

El educador no puede ser admitido como un profesional habitante de un extraño mundo, mundo de técnicos y especialistas

salvadores de los demás, dueños de la verdad, propietarios del saber que debe ser donado a los ignorantes.

Por lo tanto, no es posible un compromiso verdadero con la realidad y con los hombres concretos que están en ella y con ella, si se tiene una conciencia ingenua de esta realidad y de estos hombres. Y es aquí donde la práctica filosófica tiene su principal papel: humanista comprometido con sentido crítico y transformador.

18.- En este sentido, cuando se concibe la educación como compromiso personal de transformación liberadora, la pedagogía se convierte en un proyecto revolucionario (entendido como un encuentro entre los hombres, mediatizado por el mundo, en diálogo para nombrar el mundo), que nos conduce a la lucha contra las estructuras opresoras y deshumanizantes.

19.- En la medida en que este proyecto educador busca afirmar a los hombres concretos para que se liberen, y pongan en duda cartesiana los sistemas y procedimientos de educación ya conocidos, estaremos viendo el método enriquecido que evita, por un lado, la posibilidad, hoy tan clara, de ser manejados conforme al capricho e irresponsabilidad de ciertos amateurs políticos y por otro lado, la agilidad de la aplicación del método en masas más grandes de gentes, en vez de grupos reducidos.

20.- Si bien es cierto que la fundamentación filosófica del pensamiento de Freire ha servido típicamente a una realidad latina que asocia a la vez, entronques existenciales, culturales y políticos de un cuadro propiamente nuestro, el hombre que requiere latinoamérica es una parte del universo que expresa los lineamientos fundamentales de todo ser humano.

En síntesis

Freire inició su experiencia educativa en la praxis y desde su más íntima exigencia humanista de cooperar en la transformación del hombre oprimido, y hoy es foco de escándalo para muchos al mismo tiempo que ejemplo de otros.

El estudio sobre el pensamiento filosófico no puede dejar sino una inquietud de transformación del ser humano y a su vez, un acercamiento entre los hombres para que juntos cambien y humanicen en un diálogo continuo, su mundo.

El pensamiento filosófico liberador queda vigente mientras la opresión del hombre por el hombre esté presente en nuestro contorno existencial.

A ejemplo del pedagogo brasileño Paulo Freire, no podremos decirnos "AMANTES DE LA SABIDURIA" mientras nuestro ayer en la sociedad sea comandada por gente superpuesta a su mundo y continga el mañana haciendo al hombre sencillo un ser minimizado y sin conciencia. Nuestra tarea de educadores comprometidos es lograr una nueva sociedad en donde podamos ver en el hombre y en el pueblo los sujetos de la historia.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Althusser, Luis: La filosofía como arma de la revolución. México, Cuadernos de pasado y presente, 1974.
- Arroyo, Jesús: Paulo Freire, su ideología y su método. España, Hechos y Dichos, 1973.
- Burton, M.G.: La educación. ¿Utilitaria o liberadora?. Madrid, Narcea, 1971.
- Henret, H.: La liberación del hombre. Bilbao, DESCLEE, 1970.
- Beauvoir, Simone de: El pensamiento político de la derecha. Buenos Aires, S.XXI, 1963.
- Huber, Martín: Qué es el hombre. México, Fondo de Cultura Económica, 1970.
- Escobar, G. Miguel: Paulo Freire y la educación liberadora. México, Ed. el caballito, 1965.
- Fiori, E.M.: Aprender a decir su palabra. Uruguay, Cristianismo y Sociedad, 1969.
- Fiori, E.M.: Educación liberadora. Madrid, Zero, 1973.
- Fromm, Erik.: La revolución de la esperanza. México, Fondo de Cultura Económica, 1972.
- Fromm, Erik.: La aplicación del psicoanálisis humanista de la teoría de Marx. Buenos Aires, PAUOS, 1966.

García, Rebaudi Edmundo: Paulo Freire y su visión de la conciencia. Argentina, Universitas, N° 40, Junio 1970.

Guandorf, George: La parola.
París, Presses Universitaires de France, 1966.

Heidegger, Martín: El ser y el tiempo.
México, Fondo de Cultura Económica, 1951.

Horkovits, Melville.: El hombre y su obra.
México, Fondo de Cultura Económica, 1967.

INODEP. El mensaje de Paulo Freire.
Madrid, MARGIEGA, 1972.

IMP.: La Pedagogía de Paulo Freire.
París, Firmin-Didot, 4° trimestre, 1970.

Jaspers, Karl: La filosofía frente a la revelación.
Madrid, GREDOS, 1968.

Jaspers, Karl: Filosofía, Vol. I, Revista de Occidente,
Madrid, Ed. Universidad de Puerto Rico, 1968.

Kosik, Karel.: Dialéctica de lo concreto.
México, Grijalbo, 1967.

Lain, Entralgo Pedro.: Teoría y realidad del otro.
Madrid, Alianza, 1983.

Lukacs, George: Histoire et conscience de classe.
París, Les Editions de Minuit, 1960.

Luyten, W.: Fenomenología existencial.
México, Carlos Lohle, 1967.

Lyotard, J.F.: La fenomenología.
Buenos Aires, EUDEBA, 1970

Marheim, Karl.: Ideología y Utopía.
México, Fondo de Cultura Económica, 1941

Marcel, Gabriel.: La razón del ser en la participación.
Barcelona, 1959.

Marcuse, H.: El hombre unidimensional.
México, J. Mortiz, 1968.

Merleau-Ponty, : La fenomenología y la ciencia del hombre.
Buenos Aires, Nova, 1969.

Metz, J.B.: Teología del mundo.
Salamanca, Sígueme, 1970.

Melville-Herskovits.: El hombre y su obra.
México, Fondo de Cultura Económica, 1976

Monnier, E.: Le personalisme, 1949.

Nicol, Eduardo.: Metafísica de la expresión.
México, Fondo de Cultura Económica, 1957.

Niebur, Reinhold.: Moral man and immoral Society.
New York, Charles Scribner's Sons, 1960.

Panikkar, Raimundo.: El silencio de Dios.
Madrid, Guadarrama, 1970

P.R.P.: El mensaje de Paulo Freire.
México, Revista LOGOS, tomo N°. 7, 1975.

Ruiz, J.I.: *Concientización y andragogía.*
Buenos Aires, PAIDOS, 1975.

Sartre J.P.: *El ser y la nada.*
Buenos Aires, LOSADA, 1975.

Sartre, J.P.: *El hombre y las cosas.*
Buenos Aires, LOSADA, 1975.

Sartre, J.P.: *Search for a method.*
Nueva York, Vintage Books, 1963.

Sartre, J.P.: *Situations, I.*
París; Librairie Gallimard, 1959.

Sawyer, Susana.; *Freire visto desde el ángulo fenomenológico.*
México, Revista LOGOS, Tomo N° 12, 1976.

Theilhard de Chardin.: *El fenómeno humano.*
Madrid, Taurus, 1965.

Theilhard de Chardin.: *El medio divino.*
Madrid, Taurus, 1964.

Torres Novon Carlos.: *Entrevistas con Paulo Freire.*
México, Ediciones Gernica, 2ª ed. 1977.

Tierno Galván, E.: *Antología de Marx.*
Madrid, Alianza, 1970.

Zubiri, X.: *Naturalidad, Historia y Dios.*
Madrid, 1944.

BIBLIOGRAFIA

OBRAS DE PAULO FREIRE

Sobre la Acción Cultural.
Santiago de Chile, ICIRA, 1972.

Perspectivas Latinoamericanas (Concientización).
Bogotá, Colección Educación Hoy, 1972.

La Educación como Práctica de la Libertad.
Buenos Aires, SIGLO XXI, 1974.

Teología Negra de la Liberación.
Salamanca, SIGUEME, 1974.

Fundamentos Revolucionarios de Pedagogía Popular.
Buenos Aires, Ed. 904, 1974.

Cartas a Guineá-Bissau.
México, SIGLO XXI, 1976.

Pedagogía del Oprimido.
Bogotá, SIGLO XXI, 1978.

¿Extensión o Comunicación?
México, SIGLO XXI, 1978.

**ARTICULOS CONFERENCIAS Y
ENTREVISTAS DE PAULO FREIRE**

**La alfabetización de Adultos.
Crítica de su visión ingenua,
comprensión de su visión crítica.
Uruguay, Cristianismo y Sociedad, 1969.**

**Acción Cultural Liberadora.
Entrevista a Paulo Freire,
Uruguay, Vispera, 1969.**

**Educación Para la Concientización.
Santiago de Chile, ICIRA, 1969.**

**El compromiso del profesional en la sociedad.
Madrid, Cuadernos de Ucaesi, N° 5.**

**Conjunto de Textos Sobre Acción Cultural.
Santiago de Chile, ICIRA, 1969.**

**Conciencia y Alfabetización de Adultos.
Roma, Escritos recopilados de un seminario, 17-19 abril, 1970**

**Entrevistas con Paulo Freire.
Ginebra Suiza, IDAC (Institut D'Action Culturelle)
Traducción de Fausto Franco. 1971.**

**Entrevistas con Paulo Freire.
México, Ed. Cernica, 2ª ed. 1977
Recopilaciones de Torres Novoa Carlos.**

**The real meaning of Cultural Action;
The possibility of a natural Cultural Action;
Cultural Action for freedom and Cultural
Action for Domestication.
México, CIDUC, 1979.**