

Historia, Sujeto y Liberación en “Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire

History, Subject and Liberation in “Pedagogy of the Oppressed” of Paulo Freire

História, Sujeito e Libertação em “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire

Marcos Santos-Gómez

Universidad de Granada

Se estudian los siguientes elementos inscritos en el libro *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire: 1) La perspectiva de la víctima como lugar específico desde el cual iniciar la comprensión de la historia-historias y 2) la lucha contra las ideologías, que presentamos a partir del filósofo de la liberación Ignacio Ellacuría y de distintos neomarxismos. Se interpreta y vinculan estos elementos en Freire con tradiciones críticas de la filosofía latinoamericana y europea. Emprendemos un trabajo teórico basado en la revisión de bibliografía afín en las principales bases de datos desde la que interpretar estos aspectos y vínculos del educador. Concluimos enfatizando esta relación, a nivel teórico, de una filosofía de la realidad histórica y de cierta filosofía de la alteridad con la pedagogía liberadora.

Descriptorios: Marxismo, Personalismo, Existencialismo, Realidad, Diálogo.

We study the following elements in the book *Pedagogy of the oppressed* of Paulo Freire: 1) The perspective of the victim as a specific place from which to start understanding History-histories and 2) The struggle against ideologies, from the philosopher of liberation Ignacio Ellacuría and, also, some neo-marxisms. It is interpreted and linked these topics of Freire to critical traditions of Latin American and European philosophy. This is a theoretical work based on the review of related literature in major databases from which to interpret some aspects of the educator. We conclude by emphasizing this theoretical relation of a certain philosophy of historical reality and a philosophy of otherness in the liberating pedagogy.

Keywords: Marxism, Personalism, Existentialism, Reality, Dialogue.

Estudam-se os seguintes elementos inscritos no livro “*Pedagogia do Oprimido*” de Paulo Freire: 1) A perspectiva da vítima como lugar específico a partir do qual se inicia o entendimento da história-histórias e 2) a luta contra as ideologias, que apresentamos a partir do filósofo da libertação Ignacio Ellacuría e de diferentes neo marxismos. Interpreta-se e vinculam-se estes elementos em Freire com tradições críticas da filosofia latino-americana e europeia. Emprendemos um trabalho teórico baseado em uma revisão bibliográfica realizada nos principais bancos de dados para interpretar estes aspectos e vínculos do educador. Concluimos enfatizando a relação, a nível teórico, entre uma filosofia da realidade histórica, certa filosofia da alteridade e a pedagogia liberadora.

Palavras-chave: Marxismo, Personalismo, Existencialismo, Realidade, Diálogo.

*Contacto: masantos@ugr.es

ISSN: 2254-3139

www.rinace.net/riejs/

Recibido: 1 de marzo 2015

1ª Evaluación: 21 de marzo 2015

2ª Evaluación: 18 de abril 2015

Aceptado: 17 de mayo 2015

Introducción

Para Paulo Freire, en el contexto de todas nuestras sociedades e historias, dentro y fuera del denominado Tercer Mundo, la pedagogía necesariamente ha de ser una “pedagogía del oprimido”. Y por “oprimidos” nos referimos a quienes viven en una situación límite que, bajo algunas circunstancias, puede contribuir a abrir los ojos hacia la positiva irracionalidad de la realidad histórica. Desde el final y la desesperanza, desde lo no logrado y el fracaso se dan, paradójicamente, las claves para un reinado de lo bueno. La mera existencia de los oprimidos es ya un clamor que expresa y testimonia el escándalo de una realidad hecha por los seres humanos contra los seres humanos, que en su negatividad reclama una nueva sociedad y una mejor existencia. Para Freire este mudo clamor se alza como verdad fundamental, adoptando una autoridad que transformará el discurso y la práctica educativos.

Educación, sería, desde este enfoque centrado en la necesaria alteridad, dejar que resuene el Otro en nuestra mismidad como Otro que nos constituye. Aquí tenemos un crecimiento de persona y realidad desde la impugnación y la negatividad del Otro que me cuestiona. No es que no exista un Yo que conoce, sino que hay algo previo a toda conciencia y a todo conocimiento, un cierto desafío u otredad en nuestros cimientos, en los cimientos de la conciencia, para que seamos y podamos ser. Todo esto tiene, desde luego, unas implicaciones pedagógicas que se resumen en la inclusión, escucha y responsabilidad para con el Otro como lugares de la pedagogía. Una pedagogía cuyo centro es la negatividad y la nada en la historia. Con esto se puede señalar que, en la medida en que prevalece el elemento negativo y disgregador de una alteridad doliente, hay una cierta precariedad en la teoría y sujeto pedagógicos (Ortega, 2004).

Pero centrémonos ahora, para comenzar, en un concepto clave de su pedagogía, para continuar una línea argumentativa que destacará el papel de las víctimas y el carácter utópico en la propuesta freiriana.

1. La Educación Bancaria

Paulo Freire utilizó la expresión “educación bancaria” para designar un tipo de educación en el cual la relación educativa adquiere un carácter “vertical”, en la que el educador otorga y los educandos reciben pasivamente el conocimiento. Existe, por tanto, en este modelo pedagógico una separación tajante entre los roles de educador y educando. La educación bancaria es concebida, esencialmente, como narración de unos contenidos fijos, como transmisión de una realidad que no requiere reelaboración y que se presenta como la única posible (Freire, 1992).

Según nuestro pedagogo, la educación bancaria supone una violencia en la medida en que se realiza desde la sordera hacia el otro que está siendo educado; una violencia, también, burocrática (Lewis, 2010). Es ésta una dinámica vertical que se manifiesta especialmente en la consideración del otro, el educando, como un ignorante.

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

En relación con esta “absolutización de la ignorancia”, Freire relata en una obra muy posterior cómo aprendió, gracias a una lección que siempre recordaría, que no hay educación sin escuchar, ni sin considerar a nuestro interlocutor maestro (Freire, 2002, pp. 22-25). Y también hubo de toparse, como alfabetizador, con la naturalización de la ignorancia por parte del propio sujeto oprimido. En relación con esto, cuenta cómo comenzó una charla con un juego de preguntas y respuestas con el que reveló con claridad la sabiduría de los campesinos analfabetos que decían ser ignorantes, sabiduría de la que ellos mismos creían carecer (Freire, 2002).

Por supuesto, descubrir la sabiduría del otro requiere humildad por parte del educador, nos recuerda Byrne en su comentario a Freire (Byrne, 2011). El propio Freire (1992) lo afirma: “No hay (...) diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante” (p. 107). Freire se opone a toda arrogancia “educativa” y a la separación tajante entre los participantes en un proceso educativo: “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (p. 77). En realidad, toda educación liberadora, en oposición a la educación bancaria, posee un destacado carácter recíproco, es decir, se da “de todos con todos”. Esto presupone un sentimiento profundamente arraigado de que el otro vale, además de una sincera fe en los hombres, en su poder creador para dotarse de un destino, y en que este destino puede adecuarse a sus necesidades profundas. Dice: “Su creencia debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador” (p. 81).

Además, Freire relaciona la educación bancaria con una suerte de prohibición de ser feliz, un desafortunado distanciamiento entre los hombres que significa un doloroso rechazo a la vida. El educador bancario es, y en esto Freire (1992) desde luego sigue muy de cerca a Erich Fromm, un “necrófilo” (p. 85). Así, también, el pedagogo A. S. Neill, amigo y seguidor de Fromm, artífice de la conocida escuela “Summerhill” (Neill, 1994), entiende que en el hombre hay fuertes tendencias, socialmente moldeadas, hacia lo que denomina anti-vida. En Summerhill se procura una escuela que sí responda a las humanas necesidades. Ello, frente al miedo a la vida, que, en su concepción, llega a ser un elemento configurador de nuestra sociedad. Ésta se halla enferma en la medida en que en ella los hombres no logran los medios para su realización y humanización más positiva. Neill identifica numerosos síntomas de esta enfermedad cultural, como también lo hace Fromm (Fromm, 1992, pp. 11-25). Se apoya en el psicoanálisis para explicar el proceso por el que esto ocurre y las tendencias que, una vez interiorizados estos miedos, operan contra nuestro crecimiento. Sus reflexiones al respecto lo reflejan con toda claridad:

La civilización está enferma y es desgraciada, y yo sostengo que la raíz de todo ello es la familia sin libertad. Desvirtúan a los niños todas las fuerzas de la reacción y del odio, los desvirtúan desde la cuna. Se les enseña a decir no a la vida porque sus jóvenes vidas son un largo no (...). (Neill, 1994, p. 95)

En términos generales, el pedagogo brasileño coincide con la propuesta de “humanizar” la vida que desarrolla Fromm en sus obras. Para el psicólogo, la vida humana ha de racionalizarse, no en el sentido de intelectualizarla, sino en el de humanizarla, es decir, haciendo que responda a las necesidades específicamente humanas (Fromm, 1992, 1999). Esta humanización que describe Fromm implica el desarrollo de una equilibrada vinculación afectiva con los otros hombres y con el mundo, ya no gobernada por la cosificación, sino trasmutada en una suerte de amor maduro que describe bellamente como una relación fraterna (Fromm, 1974).

Según Freire, una tarea fundamental para todo educador sería la identificación y superación de su propia verticalidad como actitud psicológica que lo predispone en contra del diálogo. Pero la pedagogía freiriana parece apuntar más lejos que la visión psicologista. En este sentido, como afirma el profesor Dussel (2002):

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

Aquí es donde hallamos una decidida base marxista en Freire, imprescindible para entenderlo. Creemos que Freire ha de ser leído e interpretado desde distintas perspectivas. Desde una más fenomenológica-existencialista-personalista, pero que se expresa y dice en la concepción marxista, en un contexto histórico. Lo que creemos que sucede es que Freire historiza lo que le llega de las regiones del pensamiento de donde éste brota, para ir a lo antropológico que se desarrolla en la historia (Muñoz Gaviria, 2014). Descubre lo antropológico como impregnado de historia y situado en la historia. Habría un cierto “estar” o “ser con” fundamentales del hombre en la temporalidad del mundo y que se capta, refleja y expresa materialmente. Pero está esta base previa, fenomenológica y no idealista en Freire:

Desde el punto de vista del fundamento epistemológico, la pedagogía de Paulo Freire es fenomenológica. Con la salvedad de que en este autor se trata de una fenomenología de corte existencialista en vez de idealista, de acuerdo a la cual el saber epistémico es construido colectivamente por los sujetos mediante el diálogo. No se trata, entonces, en este caso, de una fenomenología al estilo de la pensada por Edmund Husserl (1986), en la cual el conocimiento epistémico resulta de la Reducción Fenomenológica Trascendental llevada a cabo, aisladamente, por el ego puro. (Key, 2009, p 274)

Asimismo, Velozo (2004) muestra y defiende un enfoque fenomenológico para Freire y, en general, que esta perspectiva filosófica se dé en productiva alianza con la pedagogía. Lo que podemos extraer de ésta es la presencia de un cierto como basamental en la mirada que, posteriormente y para asir el mundo y sobre todo, la historia, precisa de las categorías del marxismo. A partir de la facticidad en la que se está, emergen miradas como la empírica-objetivante (Cruz, Bigliardi y Minasi, 2014). Como señala Au (2007), la noción freiriana de “concientización” reclama una lectura marxista de la misma, de índole materialista y dialéctica. Estaríamos ya entre los “hechos” que en términos marxistas, lukacsianos, han de ser expresados en su profundidad dialéctica e histórica. Hay que precisar, además, que para Freire se dan condicionamientos en el hombre, pero no determinaciones absolutas (Jackson, 2007).

La interacción horizontal que es el diálogo que restaura lo intersubjetivo, frente a solipsismos subjetivistas de corte cartesiano moderno, es ya una realización de la utopía de una sociedad sin oprimidos, puesto que la opresión y lo bancario se desarrollan unilateralmente, desde el sujeto mudo o sordo para la relación horizontal de escucha dialógica. El diálogo está presente, pues, como medio y como fin. No es un fin ajeno al momento actual, al estilo de los más fantasmales utopismos, sino que se encuentra necesariamente en la concreción del proceso educativo. Pero, para que acontezca esta encarnación del ideal y “sane” el hombre, es preciso vencer a la carga ideológica que el sujeto implicado porta incorporada a sí mismo. Se requiere combatir contra los obstáculos que operan en sentido contrario configurando nuestra in-compresión del mundo, obstáculos que pesan como un lastre para toda posible superación y apertura. En este sentido, en las líneas que siguen, vamos a profundizar en las relaciones entre

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

2. Ideología, Alienación y Concientización

2.1. A partir de Marx y de Ignacio Ellacuría

Se conoce como “ideología” el conjunto de creencias e ideas (políticas, religiosas, morales, etc.) que legitiman una determinada configuración social, justificándola y a veces encubriendo las verdaderas razones de que las cosas sean como son. Es un concepto usado por los marxistas, desde los Manuscritos sobre economía y filosofía que escribiera Marx (Marx, 1993). Aunque ha habido otras formas de entenderlo, nosotros vamos a seguir esta tradición que concibe a la ideología como conciencia que sirve a un régimen económico y social concreto.

El papel determinante que las ideologías cumplen en la reproducción y consolidación de las estructuras de clase es explicado por autores de enorme influencia en el pedagogo que estamos estudiando, tales como Gramsci, Lukács, Horkheimer o Marcuse, que son discutidos y reelaborados pedagógicamente desde la noción central en Freire de “concientización”. Paulo Freire recoge elementos de todos, con los que puede confrontarse tanto en divergencias como convergencias (Lewis, 2012). El pedagogo conecta con estas perspectivas neomarxistas que se alejan, y hemos de destacarlo, del economicismo del marxismo ortodoxo. En ellas se destaca la conciencia como lugar, en el sujeto, donde se crea la cosmovisión e incluso el propio mundo. La conciencia que conoce y juzga. Como en los citados autores, el pedagogo entiende posible la transformación desde el discurso y las ideas, que pueden incidir en la dirección del cambio. De acuerdo con Sanz (1998) “La educación (para Freire) es otro elemento imprescindible y básico, con una relativa autonomía respecto a la dimensión política. Un elemento constitutivo de cualquier revolución es la conciencia” (p. 6). Porque en la conciencia late y se acuna lo ideológico configurativo y legitimador. A la ideología se la puede combatir en su mismo ámbito: el pensamiento y las ideas.

Por ejemplo, Lukács destaca que la lucha por la emancipación será no sólo en el plano de la realidad económica y social, sino también en el plano de las ideas:

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

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

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

En el freudomarxismo y la primera Escuela de Frankfurt resulta vital la toma de conciencia de esta enajenación que supone el haber interiorizado una lógica ajena que opera contra nuestros propios intereses, o sea, de manera ideológica. Por eso, es precisamente a través de la toma de conciencia de la función legitimadora de las creencias y concepciones del mundo que nos conforman, como apunta Marcuse (1998) que habría de comenzarse el proceso de liberación: “Toda liberación depende de la toma de conciencia de la servidumbre, y el surgimiento de esta conciencia se ve estorbado siempre por el predominio de necesidades y satisfacciones que, en grado sumo, se han convertido en propias del individuo” (p. 37).

El sentido peyorativo de la ideología como teoría legitimadora, encubridora y colaboradora con un determinado sistema social, desde la perspectiva de Ignacio Ellacuría, autor perteneciente a la tradición reciente latinoamericana de filosofía de la liberación que conecta tanto con la teología como con la pedagogía liberadora de Freire, recibe el nombre de ideologización. Existe una extensa tradición latinoamericana de pensamiento crítico y liberador de la que es uno de los autores señeros Ignacio Ellacuría, que representa una de las versiones del mismo. Sobre su idea de la historia y la liberación pueden consultarse: (Samour, 2012 y 2003; Sols, 1999). Sobre la tradición liberadora latinoamericana (Beorlegui, 2006). También, Horacio Cerutti (2006) nos presenta una visión personal bien fundamentada, a partir de un balance exhaustivo de la producción filosófica de esta corriente. Expresa y argumenta su particular concepción al hilo del comentario y lectura crítica de los autores más representativos. Y sobre las conexiones de Freire con la teología de la liberación, vid: Santos, 2009 o sobre la espiritualidad de Freire. Hay quien llega a la arriesgada pero liberadora tesis de que no sólo Freire, sino toda la Pedagogía Crítica es ya una corriente relacionada con los planteamientos de la Teología de la liberación: vid. Neumann, 2011. Y también se ha discutido la suerte de humanismo cristiano, vinculado a tesis personalistas, que es la perspectiva freiriana (Garre y Henning, 2013).

Ellacuría ve en la percepción de los propios condicionamientos una saludable propedéutica para liberarse de esos mismos condicionamientos en la medida de lo posible (en el fondo, el delfico y socrático “conócete a ti mismo”). Para esto, Ellacuría sigue la pista de Marx en su tratamiento y definición de las ideologías, que hemos señalado, como elementos conceptuales que encubren y legitiman una situación social determinada. Hay en la ideología un evidente componente de no verdad que intenta suplir a la realidad. Por eso, el filósofo (o diríamos, el educador) debe ser cuidadoso para no hacer ideología en lugar de filosofía, pues pueden confundirse ambas en su pretensión de totalidad y ultimidad. “La ideología sería un sustitutivo de la realidad y un sustitutivo cuya finalidad objetiva sería enmascarar la realidad, especialmente la realidad socio-histórica”(Ellacuría, 2001, p. 125).

El planteamiento de Ellacuría parte de asumir la necesidad de que exista un sistema de interpretaciones y valoraciones con las que se defina la relación que establece el individuo con su entorno, con los otros individuos y con el medio natural y social. Parece que sin este conjunto de representaciones, intereses racionalizados, normas justificadas, comportamientos pautados, etc., los hombres no pueden vivir ni desarrollarse. Pero cuando hay una sociedad injustamente estructurada, la ideología funciona como

elemento justificador de la situación, porque difícilmente se mantendría la situación sin esta ayuda de lo ideológico, que en este sentido asegura la cohesión y el mantenimiento del todo social injusto. Esto es así porque la ideología siempre cumple la función de dotar de solidez a un sistema social. En el caso de ser desigual o injusto el sistema social, la desigualdad ha de ser disimulada para evitar rupturas en la estructura. Para que la mentira surta efecto debe aparentar ser verdadera, debe ser verosímil todo aquello que dice y señala. Así, la ideología más efectiva, más que simple propaganda o engaño consciente y deliberado, ha de ser un reflejo distorsionado de lo que realmente está ocurriendo, producido en gran medida de manera inconsciente, para que no pueda verse la realidad plena. Así, según Ellacuría (2009)

Podría hablarse entonces de que la sociedad como un todo tiende a autojustificarse y a 'racionalizar' su composición y su modo general de actuar; se da entonces un fenómeno especial de inversión en que se ve la realidad desde la imagen que se tiene de ella, una imagen ideal y abstracta, en vez de verse la autoimagen desde lo que es la realidad misma de la sociedad. (pp. 370-371)

La ideología evita que sea necesario el reinado del terror y la violencia para asegurar la perduración de una sociedad estructuralmente injusta. En relación con la educación, la ideología propia de toda educación bancaria llegaría a encarnarse en una personalidad. Esto es lo que Erich Fromm denomina carácter social: el tipo de personalidad que una sociedad concreta requiere que adoptemos, para perpetuarse a sí misma (Fromm, 1992). Según esto, lo ideológico nos constituiría hondamente, en los basamentos de nuestra identidad.

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

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

En cualquier caso, esta concientización supone asumir en la conciencia la propia circunstancia partiendo de la realidad que envuelve al oprimido y disolviendo las falsas conciencias, en lo cual, se sigue la clave del sufrimiento como indicador. Esto es lo que vamos a considerar a continuación.

2. 2. El sufrimiento como síntoma y punto de partida

T. W. Adorno o Walter Benjamin, destacan lo negativo como elemento de un nuevo estilo de razón que se centra en denunciar el sufrimiento, aunque no pueda aportar ninguna propuesta afirmativa y positiva de sentido. Hay en el mundo una serie de vacíos, de no lugares, que son también constituyentes, como magnitudes negativas, como densidades o presentes ausencias que la pedagogía habrá de considerar y que, en términos morales, tienen que ver con la experiencia del mal, cuyo punto de máxima densidad ha sido Auschwitz (Mèlich, 2004). Señala algún autor (Pérez Tapias, 1999) que se debe, en relación con esto, retomar la concepción benjaminiana de la memoria y la

recuperación del rostro del Otro maltratado, para relanzar el pensamiento utópico, tras su cuestionamiento en nuestros días de crisis de la Modernidad. Se trata, sobre todo, de que a partir de lo fragmentario, retomemos una utopía abierta, sin afán de totalidad, que no sacrifique los individuos a una identidad totalizante recayendo en totalitarismos (Pérez Tapias, 1999).

Adorno renuncia a fundamentaciones de tipo teórico y prefiere acudir al sufrimiento y al sentimiento de solidaridad como motor y justificación de la praxis moral (Barahona, 1996). Basta la experiencia del sinsentido para impulsar la acción moral. En realidad, lo que hace es llevar el acento a la motivación para ser moral. En el caso de Adorno, la acción moral no viene dada por una actividad reflexiva sino que se sustenta en la solidaridad que genera el sufrimiento, la experiencia del dolor. Desde ahí, la vida buena es entendida como combate desde lo fragmentario sin que tampoco signifique que se llegue a positividad alguna. En este sentido, la falta de un modelo final que pueda afirmarse no implica, hay que destacar, que haya que aceptar el sino, es decir, la vida dañada como destino. En realidad, Adorno se opone a todo amor que en el fondo acabe consagrando lo dado. Aquí es donde ocupa un importante lugar en su teoría la esperanza, como forma de trascender lo dado y de no resignarse ante el statu quo.

Para Freire, de manera similar a lo que hemos dicho y atribuido a Adorno, la situación límite del oprimido es un punto de partida para iniciar el proceso desideologizado. Como en Adorno, es material, económico y político, de unas connotaciones algo diferentes a las que parece referirse Jaspers con su noción de “situación límite” o a lo descrito por algunos existencialismos y personalismos (Chatelier, 2015, p. 89). Digamos de nuevo que en Freire hay un prurito básico y fundamental a favor de los oprimidos y contra la injusticia, actuante como un pathos, pero que se acaba resolviendo en la historia. El mal es algo producido por el hombre y que apunta a su propia superación en la historia. Apunta a la utopía superadora, como las situaciones límites en Jaspers (1958b) apuntaban a una existencia más completa. Por eso, la educación liberadora parte de la realidad en la que se encuentra el educando oprimido. Como el pedagogo de Recife dice, “Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentaremos la acción revolucionaria” (Freire, 1992, p.115). Esta realidad del oprimido son las estructuras de dominación que lo constituyen como oprimido. Freire se situó en la máxima negatividad histórica posible, la del oprimido que busca su educación, que con su silencio apunta al escándalo de su mala-educación (de su educación como excluido) y a la necesidad de su superación. En este sentido, el educando oprimido en el límite, para Freire, es sobre todo el adulto analfabeto y pobre (Dussel, 2002).

Del punto de vista de los oprimidos extrae una normatividad universalizable que fundamenta una ética y política de liberación. La liberación del oprimido es la liberación de todos los hombres, cuya intersubjetividad se busca reinstaurar. Certeramente, lo afirma: “La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre” (Freire, 1992, p. 52). En este sentido, su pedagogía apunta a la situación en que todos los hombres puedan ser, para lo cual deben hablar y, sobre todo, escucharse. Desembocamos, por tanto, en el diálogo como característica, específicamente humana y humanizante (Liambas y Kaskaris, 2012).

3. ¿Qué “Liberación”?

Señala Jon Igelmo (2013)

La realidad social, dentro de las categorías analizadas por Freire, se presenta como un elemento objetivo que es posible conocer por aquellos que han sido liberados por medio de la educación. Todo lo cual hace que el pensamiento del pedagogo brasileño difícilmente encuentre sustento en el contexto epistemológico del inicio del siglo XXI. (p. 33)

En este trabajo, Igelmo (2013) descubre y resalta una mayor radicalidad y novedad en los planteamientos de John Holt (y, por extensión, diríamos, Illich), que se situarían por delante de Freire, a quien determina su parte más moderna. Aunque se ha comparado y relacionado a Illich con Freire, en sus similitudes, es cierto que, como señala Igelmo de Holt, éste y las teorías de la desescolarización, responden mejor que Freire a los planteamientos filosóficos (que subyacen a lo pedagógico) y a la sensibilidad actual, de cariz más postmoderno.

Digamos que sobre las relaciones entre la pedagogía y la postmodernidad, hay posturas muy diversas y contrarias. Por ejemplo, se asumiría la negación de una reconciliación posible entre ambas, señalando que sólo los paradigmas modernos caracterizarían al saber pedagógico, frente a los paradigmas postmodernos que harían imposible el desarrollo efectivo de una pedagogía (Trilla y Ayuste, 2005; Gervilla, 2010). Por otro lado, se esgrimiría la propuesta e intento de corregir modernidad con postmodernidad y elaborar una pedagogía con al menos algunos componentes postmodernos (González, 2010). La razón aquí se tornaría contingente, como lo son el propio sujeto y la existencia (Innerarity, 1994). Hay además que matizar que, a pesar de sus aporías, en la postmodernidad hay una cierta razonabilidad y posibilidad de validar razones, en un sentido relativo y débil, de ampliación de horizontes y proliferación y elección de relatos (Innerarity, 1994).

Sobre todo, Freire es moderno en cuanto normativo, o sea, en la medida en que acepta la posibilidad de una normatividad universal (ideal pero vinculada a la realidad, y a menudo contrafáctica) para juzgar e incluso orientar el progreso. Pero, en la medida en que Freire se sustenta y relaciona con filosofías de lo fragmentario, lo marginal, en la medida, también, en que manifiesta un *pathos* que lo vincula a la liberación del Otro y de sí mismo, Freire entronca con una suerte de modernidad que, sin embargo, se acerca hasta cierto punto a algunos planteamientos postmodernos. Se trata de la asunción de *nervios* y matices que, dentro de su modernidad, sitúan a Freire próximo al prurito auto-impugnatorio y negativista presente desde antaño en la razón crítica y muy vinculado en el caso del brasileño a Adorno y a la Teoría crítica. Entendemos la postmodernidad como una oblicua evolución a partir de la modernidad, que ya en el siglo XVIII, por ejemplo, manifestaba en no pocas ocasiones un carácter dialéctico y auto-impugnatorio. La presencia de una alteridad esencial a la hora de definir tanto al sujeto como a la verdad, así como una razón que ahonda ontológicamente en el presente y en nosotros mismos, una razón que opera deshilvanando y señalando oscuridades subyacentes y constituyentes del yo, que es, en esta línea, antes un nosotros que un yo cartesiano, todo ello adscribe una ya presente postmodernidad en la modernidad. Se da desde siempre el cuestionamiento de la identidad propio de la postmodernidad. Sobre la deconstrucción y disolución de la identidad del sujeto, para la pedagogía, que puede darse en una perspectiva postmoderna (Bernal, 2005).

A partir de lo expuesto en cuanto a Freire y Ellacuría a lo largo de los anteriores párrafos, obtendríamos una base teórica para sustentar una concepción liberadora de la educación. Desde la opción que según Ellacuría tiene el hombre para decidir el curso de su historia, podríamos concebir la educación precisamente como el proceso que situaría al individuo o a los pueblos en la posibilidad de elegir entre la reproducción de lo dado o de iluminar las posibilidades de mayor justicia y libertad que alberga lo real. Se trata de la posibilidad de una educación para la desideologización. Se le pediría al educador, por ejemplo, que en su conexión con la realidad histórica en la que educa y para la que educa, contribuyera a iluminar lo que dicha realidad puede dar de sí en beneficio de todos.

La confrontación con la negatividad que significa el sufrimiento de las víctimas nos acaba obligando a postular la esperanza (Lewis, 2010). La educación liberadora, de hecho, la recogería, en la medida en que sería una educación que actualizaría los anhelos de los oprimidos. Es destacable, en este sentido, la importancia de hallar la dosis de realidad y de sueño requeridas para transformar el mundo con efectividad. Ver el acá de posibilidades con la orientación de un más allá donde se hayan realizado contrafácticamente. En este sentido, una pedagogía caracterizada por una ideología positivista que prime la descripción de lo dado superficialmente y que lo asuma sin más, resulta una cuestionable opción.

Es en la fe de que existen nuevas posibilidades para lo humano, en la que se fundaría una educación que fuera algo más que socialización. Por tanto, cuando se propone insuflar esperanza en la pedagogía se está propugnando la introducción en ella de un sano optimismo que no es, en absoluto, ingenuo (“en las nubes”), sino que partiendo de la realidad dinámica propia del hombre y su historia (Ellacuría, 1999), apuesta por un futuro que ya interviene en el presente, mejorando las condiciones actuales. Así cree Freire que es posible decir de la educación liberadora que mejora, como algo antes vinculado a la transformación que a la mera adaptación y reproducción de lo dado.

Paradójicamente, como se ha señalado, es en el fracaso y en lo marginal donde hallamos esta orientación. Hay que ir al pasado, a la peligrosa memoria de las víctimas y a su fracaso histórico. Porque la paradoja es que la esperanza se encuentra donde parece no haberla en absoluto. En el escándalo de la persona que clama por no poder ser persona, por dar curso a su relacionalidad (respectividad, en palabras de Ellacuría retomadas de Zubiri), es donde late con toda su fuerza, precisamente, la realidad personal. En el “no futuro” de las víctimas está el clamor por un futuro. La pedagogía liberadora de Paulo Freire, como hemos señalado, trata de situarse en la situación límite del oprimido como punto de partida, para una posterior concientización y comprensión crítica de la realidad. Para Ignacio Ellacuría, hemos visto, la mera existencia del pobre es ya un clamor que expresa y testimonia el escándalo de una realidad hecha por el hombre contra el hombre.

Freire apunta a la inmanencia de la historia con insistencia para explicar, abordar y superar las situaciones límite. La aspiración de Freire es llegar a una mejora general a partir de la situación límite de los analfabetos. El brasileño persigue una visión más real (completa) de la cultura y la historia. Para él no hay liberación si no es con los demás y por eso se educa (para la libertad) con el otro, en el diálogo y la interacción. La educación liberadora prepara para el desarrollo de los sujetos que ha de ser necesariamente en relación con las demás personas.

En el proceso de su alfabetización, el otro silenciado recupera su voz y se hace visible partícipe de la cultura. Su proyecto educativo-emancipador se logra, en palabras del propio Freire, con “un método activo, dialogal y participante”. Todo esto implica un concreto y consciente posicionamiento político en el educador, patente en los escritos de Freire, que manifiestan una particular parcialidad y clara toma de postura (Ferreira, 2003, p. 67). El pensamiento y práctica educativos de Paulo Freire suponen un intento, desde una pedagogía sensible con el sufrimiento, de tomarse muy en serio la voz silenciada de los excluidos y de incorporar éstos como protagonistas de su propia educación y de la cultura, porque sin ellos, la comprensión de la historia siempre resultará incompleta. Aquí hemos destacado algunos de sus argumentos y las razones de esa perspectiva suya que asume la centralidad de la alteridad más excluida para lograr la propia comprensión y libertad. Para reforzarlos, hemos acudido a un autor de la gran tradición latinoamericana de la filosofía de la liberación (Ellacuría) y a planteamientos cercanos a la Teoría Crítica propugnada por la más temprana Escuela de Fráncfort (Fromm, Adorno). De manera que, como hemos desarrollado en el texto, puede percibirse el prurito de liberación de ciertas filosofías contemporáneas en Paulo Freire. Freire puede vincularse con un pensamiento de la historia, dentro de la tradición más crítica y liberadora propia de una modernidad muy revisada y corregida por la mirada del Otro.

Referencias

- Au, W. (2007). Epistemology of the oppressed: the dialectics of paulo freire's theory of knowledge. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 175-196.
- Barahona, E. (2006). Categorías y modelos en la dialéctica negativa de Th.W. Adorno: crítica al pensamiento idéntico. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 39, 203-233.
- Beorlegui, C. (2006). Corrientes actuales de la Filosofía de la Liberación. *Diálogo Filosófico*, 65, 196-223.
- Bernal, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la Educación*, 17, 97-128.
- Byrne, C. (2011). Freirean critical Pedagogy's challenge to interfaith education: what is interfaith? What is education? *British Journal of Religious Education*, 33(1), 47-60
- Boyd, D. (2012). The critical spirituality of Paulo Freire. *International Journal of Lifelong Education*, 31(6), 759-778.
- Cerutti, H. (2006). *Filosofía de la liberación latinoamericana*. México: FCE.
- Chatelier, S. (2015). Towards a renewed flourishing of humanistic education? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(1), 81-94.
- Cruz, R.G., Bigliardi, R.V. y Minasi, L.F. (2014). A dialéctica materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. *Conjectura: filosofia e educação*, 19(2), 40-54.
- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Ellacuría, I. (1999). *Filosofía de la realidad histórica*. San Salvador: UCA editores.
- Ellacuría, I. (2001). *Escritos filosóficos III*. San Salvador: UCA Editores.
- Ellacuría, I. (2009). *Cursos universitarios*. San Salvador: UCA Editores.

- Ferreira, M. J. (2003). O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 55-70.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1974). *El arte de amar*. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (1992). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Madrid: FCE.
- Fromm, E. (1999). *¿Tener o ser?* Madrid: FCE.
- Garre, B.H. y Henning, P.C. (2013). O pensamento humanista cristão e algumas reverberações na pedagogia freireana. *Educação e Filosofia*, 27(53), 275-296.
- Gervilla, E. (2010). *Educar en la postmodernidad*. Madrid: Dykinson.
- González, V. (2010). Hacia una reconstrucción de la razón pedagógica. *Teoría de la Educación*, 22(2), 19-42.
- Gramsci, A. (1972). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.
- Igelmo, J. (2013). Paulo Freire y John Holt: de la educación liberadora a la libertad más allá de la educación. *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, 21, 13-35.
- Innerarity, D. (1994). Tras la postmodernidad. *Anuario filosófico*, 27, 949-96
- Jaspers, K. (1958a). *Filosofía* (vol.1). Madrid: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- Jaspers, K. (1958b). *Filosofía* (vol. 2). Madrid: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- Key, R. (2009). El conocimiento académico, científico y crítico en el pensamiento educativo de Paulo Freire. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 261-276.
- Lewis, T. (2010). Messianic pedagogy. *Educational Theory*, 60(2), 231-248.
- Lewis, T. (2012). Mapping the constellation of educational marxism(s). *Educational Philosophy and Theory*, 44(1), 98-114
- Liambas, A. y Kaskaris, I. (2012). Dialog and love in the work of Paulo Freire. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 185-196.
- Lukács, G. (1984). *Historia y consciencia de clase*. Madrid: Sarpe.
- Marcuse, H. (1998). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel.
- Marx, K. (1993). *Manuscritos: economía y filosofía*. Barcelona: Altaya.
- Mèlich, J.C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Neill, A.S. (1994). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: FCE.
- Neumann, J.W. (2011). Critical Pedagogy and Faith. *Educational Theory*, 61(5), 601-619.
- Muñoz Gaviria, D. A. (2014). Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: diálogos con la teoría crítica de Karl Marx. *Perseitas*, 2(2), 186-203.
- Ortega, P. (2004). Educar para la participación ciudadana. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 11, 215-236.
- Pérez Tapias, J.A. (1999). Cambio de paradigma en el pensar utópico. *Diálogo filosófico*, 44, 180-210.
- Samour, H. (2003). *Voluntad de liberación. La filosofía de Ignacio Ellacuría*. Granada: Comares.

- Samour, H. (2012). *Crítica y liberación. Ellacuría y la realidad histórica contemporánea*. Valencia: ADG-N Libros.
- Santos, M. (2009). Relaciones entre la teología de la liberación y la pedagogía de Paulo Freire. *Revista de Ciencias de la Educación*, 220, 425-444.
- Sanz, F. (1998). Significado histórico de Paulo Freire. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 53-59.
- Sols, J. (1999). *La teología histórica de Ignacio Ellacuría*. Madrid: Trotta.
- Trilla, J. y Ayuste, A. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248.
- Velozo, R. (2004). Fenomenología trascendental y educación. *Foro educacional*, 6, 24-35.