

Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina*

Lidia M. Rodríguez**, Carlos Marin, Silvia M. Moreno, María del C. Rubano

Este artículo presenta una revisión del trabajo desarrollado por Paulo Freire, cuyo pensamiento constituye un fecundo aporte realizado al campo de la Educación durante el siglo XX. En un esfuerzo de historización, se realiza un recorrido por el proceso intelectual del pedagogo brasileño, desde sus primeras experiencias de trabajo en Brasil, pasando por Chile y países africanos en procesos de descolonización, y regresando a su país natal cuando las condiciones políticas se lo permitieron, comprometido con la propuesta del Partido de los Trabajadores. La investigación que da origen a este artículo se propuso recuperar algunos de los aspectos más fecundos del aporte freireano, para vincularlos a problemáticas específicas de la educación de jóvenes y adultos y a desarrollos teóricos ligados a la comunicación y la cultura.

Palabras clave: educación popular - alternativas pedagógicas - educación de adultos - filosofía de la educación - historia de la educación

*) Artículo derivado del PID N° 3089, desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, desde setiembre 2002 a 2005, financiado por la SICTFRH, UNER; Equipo de investigación: C. Marin, S. Moreno, M. Rubano, M. Manuale y A. Strada Informe Final aprobado por Res.CS N° 139/06; recibido en agosto 2006 y aceptado en febrero 2007.

***) Dra. en Filosofía por la Universidad Paris VIII, Profesora Adjunta Ordinaria a cargo de *Problemática de la Educación y la Cultura*, Licenciatura en Comunicación Social, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER. E-mail: lidiamo@fibertel.com.ar

Paulo Freire: A Pedagogy from Latin America*

Lidia M. Rodríguez**, Carlos Marín, Silvia M. Moreno, María del C. Rubano,

In this paper a survey is made through the work of Paulo Freire, whose thought was a rich contribution to the field of Education during the Twentieth Century. Our effort to historicize it took us to go along the intellectual course of that Brazilian pedagogue from his first working experiences in Brazil, through the ones he held in Chile and some African countries undergoing decolonization processes, and back to his home country when the political conditions allowed it, where he was engaged with the proposals of the Party of the Workers (Partido de los Trabajadores -PT-). The research aimed to recover some of the richer aspects of Freire's contributions in order to connect them to specific educational problems of youngsters and adults and to theoretical developments related to communication and culture.

Key words: popular education - pedagogical alternatives - adults' education - Educational Philosophy - History of Education

*) This paper presents results of the research project # 3089, Faculty of Educational Sciences, National University of Entre Rios - UNER-, 2002 to 2005, afforded by SICTFRH -UNER; research team: C. Marín, S. Moreno, M. Rubano, M. Manuale y A. Strada; it Final Report approved by Resolution #139/06; it was submitted in August 2006 and admitted in February 2007.

***) PHD at the University of Paris VIII, France; Assistant Professor of *Education and Culture*, Social Communication, Faculty of Educational Sciences, UNER. E-mail: lidiamo@fibertel.com.ar

I. Introducción

La constitución y consolidación de los sistemas escolares latinoamericanos hacia fines del siglo XIX puede entenderse como la constitución de un dispositivo en el sentido foucaultiano, como "un conjunto resueltamente heterogéneo"⁽¹⁾ formado por "discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas"⁽²⁾. Surgió con la "función principal: la de responder a una urgencia", tuvo una "función estratégica dominante"⁽³⁾, y se instituyó en procesos largos, conflictivos, dolorosos y hasta traumáticos para las poblaciones y grupos sociales subalternos.

En la Argentina, en el marco del proyecto liberal oligárquico de construcción del estado nacional en el mismo momento del gran aluvión inmigratorio, el sistema escolar necesitó desarrollar diversas estrategias hegemónicas del universo cultural y el pensamiento pedagógico de los sujetos que estaban siendo subalternizados en el terreno político y económico. Ese sistema escolar creció y se desarrolló hasta mediados del siglo.

Pero hacia la década del 60 ese modelo de Instrucción Pública comenzó a mostrar signos de agotamiento: fue crisis para el funcionalismo y reproducción para el marxismo. Desde ambas perspectivas la desescolarización comenzó a plantearse como proyecto.

Aquel mundo cultural desjerarquizado, reprimido, aquella "barbarie", aquel sujeto "oprimido" cuyo mundo cultural resistió de modos más o menos activos, encontró en el marco de esa crisis nuevas posibilidades de desarrollo. Comenzó a organizarse el campo de las "alternativas pedagógicas", como propuestas de reemplazo al tradicional sistema escolar. Ellas encontraron en Paulo Freire uno de los principales aportes.

Sin embargo, con el paso del tiempo, el nombre de Paulo Freire se ha ido transformando en una suerte de significante vacío, de palabra capaz de articularse a múltiples discursos, de diversos signo político e ideológico, adquiriendo características de mito, estático, indiscutible, y se ha visto reducido al campo de la educación popular. Esto ha hecho perder en muchos casos a su pensamiento la potencialidad que tiene para aportar a las problemáticas del presente y el futuro.

En este sentido, este artículo presenta una historización que posibilita

recuperar la potencialidad de lecturas que abre la obra de Freire de acuerdo a diferentes contextos. De este modo, aporta elementos para profundizar en la complejidad del pensamiento de este autor brasileño que es sometido -en algunos casos, forzado- a una linealidad que en realidad no posee. Para ello se recorren las etapas que conforman el desarrollo de su trabajo tomando cuatro períodos: 1959-1969; 1970-1980; 1979-1989 y 1991-1997. En el final se propone una apertura del discurso freireano en función de líneas de investigación que se adentran en el campo de la educación de jóvenes y adultos, el concepto de educación dialógica y la teoría habermassiana y la vinculación de la obra de Freire con la noción de cultura.

II. Etapas de desarrollo de su pensamiento

En ese esfuerzo de historización, se ha realizado una periodización de su pensamiento. Se sintetizan brevemente a continuación cada una de las etapas de su trayectoria.

II.1. Primera etapa. 1959-1969

Corresponde a sus primeras experiencias en Brasil. Ellas se refieren a los inicios de su trabajo en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, de la Iglesia Católica, en el Servicio Social de la Industria, en la creación de la Secretaría de Extensión de la entonces Universidad de Recife de la cual fue su primer director, y desde la cual es convocado por el gobierno de Joao Goulart para la realización de la Campaña de Alfabetización que fue clausurada por el golpe de 1964. Esta etapa se continúa en los primeros años del exilio en Chile, al que lo lleva el golpe militar del 64 en Brasil. Durante el gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei, trabajó en varios programas de educación campesina, los más importantes de los cuales fueron los vinculados con la Reforma Agraria.

Este período culmina con su obra más importante, *Pedagogía del Oprimido*, publicada en 1970. Ese texto es contemporáneo de *Educación: ¿extensión o comunicación?* Son también productos importantes de ese primer momento de la primera etapa su tesis de doctorado: "Educación y actualidad brasileña", defendida en 1959 y recientemente publicada en portugués y en español, y lo que puede considerarse su continuación: *Educación como práctica de la Libertad*.

Es un período donde recibe una fuerte influencia del Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Habiendo sido creado en los últimos momentos del gobierno de Getulio Vargas, el Instituto recibe un fuerte impulso del presidente desarrollista Juscelino Kubitschek (1956 - 1961). Tiene también influencia fundamental en esta etapa su formación cristiana.

Son autores trabajados en esos años Erich Fromm, Karl Popper, Celso Furtado, Tristao de Ataíde, la encíclica *Mater et Magistra*, Simone Weil, Fernando de Azevedo, Gabriel Marcel, Gilberto Freyre, Anísio Teixeira, Karl Mannheim, Zevedei Barbu, Álvaro Viera Pinto, Karl Jaspers, Elio Jaguaribe, Roland Corbisier. Como autores que incorpora en sus trabajos después de su paso por Chile y las discusiones con la izquierda latinoamericana que en esa época se estaban dando en el país, pueden señalarse a: Marx, Lukács, Albert Memmi, Frantz Fanon, Herbert Marcuse, Eduardo Nicol, Hegel, Erich Fromm, Sartre, Husserl, Furter, Mao Tse Tung, Lenin.

Categorías centrales de ese período, que se mantendrán a lo largo del mismo, son las que se refieren a los distintos tipos de conciencia: intransitiva, ingenua, crítica. Era imprescindible para Brasil lograr que la educación promoviera el desarrollo de esta última para lograr insertarse en el proceso de industrialización y urbanización sin caer en los peligros de la alineación.

Es también el momento de creación del llamado "Método Paulo Freire".

II.1.1. El surgimiento del "Método Freire"

Hablar sin más del "método Freire" deja abierto el peligro de una cierta reducción de su propuesta pedagógica a una serie de pasos que pueden ser desarrollados de modo más o menos mecánico. Por el contrario, el mismo debe ser analizado como una síntesis de su pensamiento, una propuesta en la que logra traducir sus postulados filosóficos y antropológicos y su teoría del conocimiento, a una metodología de la enseñanza de la lecto-escritura que, por primera vez, reconoce la especificidad del problema del aprendizaje de la alfabetización para sujetos adultos.

El surgimiento del método no puede comprenderse por fuera del contexto político intelectual de los años 60, y es preciso ubicarlo también en el Nordeste brasileiro, uno de los lugares más pobres de América Latina. En un país que, hacia los años 60, contaba con un 39% de la población⁽⁴⁾

adulto analfabeta, lo cual significaba, además, que 16.856.600 hombres y mujeres estaban también excluidos del derecho al voto.

La preocupación por la educación fue central en el modelo desarrollista hegemónico de entonces, que veía el problema de seguridad que la pobreza representaba, en particular después de la revolución cubana. La educación de adultos recibió en América Latina un impulso muy importante de mano de esas políticas. Por primera vez se planteó su incorporación a los sistemas de enseñanza estatales teniendo en cuenta su problemática específica, y cobraron importancia diversas propuestas como la de "educación permanente", "extensionismo agrícola", "formación de líderes", y otras, sustentadas por la teoría del capital humano que sostenía la importancia del cuidado de la salud y la educación en beneficio del desarrollo capitalista.

A diferencia del discurso hegemónico de la época, el esfuerzo alfabetizador tuvo desde el comienzo en Freire un profundo sentido político.

"Era preciso "dar-lhes a palavra" para que 'transitassem' para a participação na construção de um Brasil, que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo."⁽⁵⁾

La tarea educativa, por lo tanto, sería la de colaborar en esa emergencia, de modo de pasar de una "conciencia ingenua" a una "crítica". Esta última se caracteriza por la una "aprehensión de la causalidad auténtica"⁽⁶⁾, que posibilita la "integración con la realidad"⁽⁷⁾ y la acción transformadora⁽⁸⁾, mientras que la conciencia mágica o ingenua no tiene una clara comprensión de esa "causalidad auténtica"⁽⁹⁾, y por ello sólo puede "adaptarse", "acomodarse"⁽¹⁰⁾ a la situación.

En 1961, como coordinador del 'Proyecto de Educación de Adultos' en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, Freire inició de modo más sistemático el desarrollo del método. Allí creó el *Círculo de Cultura*, y el *Centro de Cultura*, que él caracteriza como "dos instituciones básicas de educación cultural popular"⁽¹¹⁾. Iniciaba así la construcción de un nuevo vocabulario para una nueva pedagogía. *Círculo de Cultura* reemplaza a "escuela", *Coordinador de Debates* a "profesor" y *participante del grupo* a "alumno".

En el *Círculo de Cultura* se organizaban debates "tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones, como en búsqueda de la acción misma,

que surge de la clarificación"⁽¹²⁾. Para la elección de los temas se realizaban entrevistas, a partir de las cuales surgían los temas de interés. Se trataban temas como, por ejemplo: *Nacionalismo*, *Fuga de divisas*, *Evolución política del Brasil*. En esa misma experiencia Freire comenzaba también a experimentar la técnica de organizar ayudas visuales para promover el diálogo en los debates, donde los resultados "eran sorprendentes"⁽¹³⁾.

En 1962, Paulo Freire fue invitado por el Presidente João Goulart y por el Ministro de la Educación, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar la alfabetización de adultos en ámbito nacional.

Entre junio de 1963 y marzo de 1964, momento en que el golpe militar de Castello Branco encarceló a Freire e interrumpió los trabajos, pudo realizarse sólo la primera parte Freire del Plan Nacional de Alfabetización, que consistía en la formación de los coordinadores de los grupos de alfabetización. Llegaron a realizarse cursos de formación en la mayor parte de las capitales de los Estados. Se preveía, para 1964, la instalación de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizarían a 2 millones de analfabetos en un año.⁽¹⁴⁾

Este proceso no implicaba solamente el acceso a la lecto escritura, sino que tenía incidencia muy concreta en el terreno electoral: "en el Estado de Sergipe, por ejemplo, el plan debía añadir 80 mil electores a los 90 mil existentes; en Pernambuco, el número de votantes pasaría de 800 mil a 1.300.000, etc".⁽¹⁵⁾

Esa experiencia sentó las bases del método Freire, que luego se irá enriqueciendo con otros trabajos y desarrollos conceptuales. Pero que nunca perderá su base profundamente política.

"Não basta saber ler que 'Éva viu a uva', diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho."⁽¹⁶⁾

En los puntos siguientes se analizan dos de las categorías centrales en el problema del método en Paulo Freire: diálogo y concientización.

II.1.2. Diálogo

Para Freire la palabra verdadera es praxis, en tanto en ella la acción y la reflexión se implican mutuamente. Y praxis es el modo de ser propiamente humano. Los hombres se hacen "en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión"⁽¹⁷⁾. Por lo tanto, la palabra verdadera no puede

ser sólo el privilegio de algunos que la digan para otros, sino que, por el contrario, "implica un encuentro de los hombres para esta transformación"⁽¹⁸⁾. Por ello, esa palabra no se reduce al acto de depositar ideas, ni siquiera a un intercambio de ideas preexistentes, ni a polémica entre sujetos sólo interesados en la imposición de su verdad, sino que es un "acto creador"⁽¹⁹⁾. La palabra verdadera es diálogo.

Pero como también es praxis, tampoco se reduce a una relación yo-tú, sino que implica que esa relación está mediatizada por el mundo. Por ello, no es posible entre los que quieren pronunciar el mundo y los que niegan a los demás ese derecho. El diálogo no puede ser nunca instrumento de conquista de unos sobre otros. Solo es "conquista del mundo para la liberación de los hombres"⁽²⁰⁾.

Por otro lado, el conocimiento "se constituye en las relaciones hombre - mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones"⁽²¹⁾. No es sólo la relación de un sujeto con un objeto, sino que incluye "la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno a un objeto cognoscible"⁽²²⁾:

"El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos."⁽²³⁾

Por eso, la "educación como práctica de la libertad" es, sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella, en que el acto cognoscente no termina con el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes."⁽²⁴⁾

La educación como "situación gnoseológica"⁽²⁵⁾, opuesta a "transmisión y extensión, sistemática, de un saber"⁽²⁶⁾, es comunicación y diálogo, "un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados"⁽²⁷⁾. El carácter gnoseológico de la educación está estrechamente ligado a su carácter dialógico.

Además, el sujeto no piensa solo. El pensamiento tiene una doble función: cognoscitiva y comunicativa"⁽²⁸⁾ porque la comunicación que es necesaria para el conocimiento implica reciprocidad, no puede haber sujetos pasivos. Para que sea posible, debe haber un marco significativo común: "la intelegibilidad y comunicación se dan simultáneamente"⁽²⁹⁾. Por ello es importante el "diálogo problematizador"⁽³⁰⁾, para disminuir la distancia entre el educador y el educando, entre -por ejemplo en la

educación agrícola- el técnico y el campesino.

En ese sentido, el diálogo es la "fundamental estructura del conocimiento"⁽³¹⁾. La situación gnoseológica no se produce de manera aislada. "El educador siente la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite"⁽³²⁾. Desafía a los educandos a pensar, a problematizar, no a memorizar, disertar, como si fuese algo acabado.

"Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo."⁽³³⁾

II.1.3. Concientización

Lo que distingue al hombre del animal es ser un ser "inconcluso", lo que implica su capacidad de tener "no sólo su propia actividad, sino a sí mismo como objeto de su conciencia"⁽³⁴⁾, por lo cual puede separarse del mundo, ejercer un acto reflexivo y cargarlo de significado. Mientras que el animal se encuentra adherido a la especie a la que pertenece, no tiene decisión, se encuentra "cerrado en sí mismo"⁽³⁵⁾, es ahistórico, no puede constituir un yo separado del mundo, no puede comprometerse, ni asumir la vida, ni transformar su entorno.

En cambio el hombre tiene conciencia de su actividad y del mundo, persigue finalidades, toma decisiones, puede transformar el mundo. Por ello los hombres "no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica"⁽³⁶⁾.

Los hombres viven, por lo tanto, "una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad"⁽³⁷⁾, lo cual les permite superar las "situaciones límite"⁽³⁸⁾. Cuando esas "situaciones límite" se transforman en meros obstáculos, en dimensiones concretas de una realidad determinada, pasan a ser "percibidos destacados". Estas son situaciones que impulsan a los hombres a que las superen mediante lo que Freire llama "actos límite". Superada una situación, surgirán otras, que provoquen nuevos actos límite.

La "problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo"⁽³⁹⁾ permite a los educandos ampliar el campo de su percepción, con lo cual van dirigiendo su mirada a:

"'percibidos' que (...) hasta entonces no se destacaban (...) Lo

que antes existía como objetividad, pero no era percibido (...) se 'destaca' y asume el carácter de problema⁽⁴⁰⁾.

A partir de entonces, el "percibido destacado" ya es objeto de la "admiración" de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento⁽⁴¹⁾.

A partir del desarrollo de su método, que promueve la problematización de la situación del hombre en el mundo, se propone que los hombres superen la conciencia mágica o ingenua de una situación y, de ese modo, se apropien de la realidad histórica superando el fatalismo por un esfuerzo de transformación.

La situación de los hombres en el mundo es la "incidencia de su acto cognoscente"⁽⁴²⁾, es el objeto cognoscible mediatizador de la comunicación entre educadores y educandos, que requiere ser transformada.

La concientización se propone que los hombres no sólo perciban la realidad, sino que perciban su propia percepción. Objetivar la realidad y objetivar su propia percepción. Esto les permite admirar el mundo y admirar su propia mirada sobre él. Este planteo se sostiene en una concepción dinámica de la realidad, en constante transformación, opuesta a la percepción estática de la educación tradicional. Partiendo de distintas concepciones respecto al movimiento de la realidad, la educación tradicional se torna reaccionaria, mientras que desde Freire se transforma en "revolucionaria"⁽⁴³⁾ y "esperanzada"⁽⁴⁴⁾.

Desde esta perspectiva, se funda la posibilidad y la necesidad de la concientización, ya que:

"no son las 'situaciones límites', en sí mismas, generadoras de un clima de desesperanza, sino la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las 'situaciones límite'."⁽⁴⁵⁾

Esa posibilidad de estar "como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad, en la cual, históricamente se dan las 'situaciones límite'"⁽⁴⁶⁾ es lo propio de la experiencia humana, no existe en el mundo del animal. Lo propio del hombre es ser un ser de la

praxis, en tanto acción y reflexión transformadora y creativa. Los animales no son capaces de creación, sus producciones son resultado de la determinación de la especie. El hombre, en cambio, es capaz de crear, tanto los objetos y las cosas sensibles como las instituciones sociales, las ideas y concepciones. De hacer la historia.

II.2. Segunda etapa. 1970-1980

Luego de sus años en Chile, Paulo Freire realizó docencia en la Universidad de Harvard, Estados Unidos, por espacio de diez meses, en estrecha colaboración con numerosos grupos comprometidos en nuevas experiencias educativas en zonas rurales y urbanas. Después de su paso por Estados Unidos se instaló en Ginebra, por invitación del Consejo Mundial de Iglesias, por otros diez años, hasta que pudo regresar a Brasil en 1980. El trabajo fundamental de este período es el de *Cartas a Guinea-Bissau*.

Guinea Bissau fue la primera colonia portuguesa de África que obtuvo la independencia. Las zonas liberadas por el Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde (PAIGC), fundado por Amílcar Cabral, eligieron una Asamblea Nacional Popular que proclamó la República Democrática, Antiimperialista y Anticolonialista de Guinea, el 24 de setiembre de 1973, y fue reconocida por la Asamblea General de la ONU el 3 de noviembre de ese año.

En 1975, Paulo Freire y su equipo fueron invitados para colaborar en la campaña de alfabetización y la educación de adultos que se estaba planeando. Freire no disimulaba su entusiasmo por colaborar en la reconstrucción de un país que estaba intentando construir una sociedad socialista.

La estrategia de intervención propuesta por Freire en Guinea-Bissau es, en sí misma, pedagógica; es el modelo de vínculo educativo que propone para el proceso de alfabetización. Freire establece y explicita un vínculo de camarada, de militante, de compañero, un vínculo dialógico y de compromiso.

Las líneas de acción que propone para la creación de una educación al servicio de la nueva sociedad pueden sintetizarse en dos grandes ejes. En primer lugar, no clausurar el antiguo sistema colonial sino transformarlo profundamente. Para ello, era central recuperar la experiencia de la guerra y el trabajo educativo que se había realizado en las zonas liberadas. En

segundo lugar, era imprescindible la formación de los trabajadores para el nuevo sistema de producción, de los cuadros políticos y de los educadores.

En esos años estudia en profundidad el pensamiento de Amílcar Cabral, de quien se vuelve un profundo admirador. Tenía un proyecto para realizar una investigación sobre ese intelectual y líder político africano asesinado durante la guerra de la independencia, que no pudo concretar. De él toma importantes conceptos, tales como los de *la lucha como hecho cultural*, y por lo tanto la continuidad entre guerra y construcción de la nueva sociedad, la idea de la necesidad del *suicidio de clase* para lograr la reafricanización, la recuperación de la propia cultura expoliada por el poder colonizador, la relación masas-partido como una relación pedagógica.

II.3. Tercera etapa. 1979-1989⁽⁴⁷⁾

El período que se inicia en la vida de Paulo Freire en el año 1980 no es menor: volver a un país después diecisiete años de exilio es, sin duda, una fuerte experiencia para el autor.

A menudo, se comenta el hecho de que Freire, al volver, tuvo que reaprender su país.

"En la medida en que en el tiempo anterior al exilio, el exiliado tuvo una práctica política con cierta claridad en relación con su sueño y si, en el exilio, con nitidez también, busca vivir la tensión tan hablada por nosotros, aprendiendo la tolerancia, la humildad, aprendiendo el sentido de la espera, no la que se realiza en la pura espera sino la que se realiza en la acción, entonces, el exiliado se prepara para un retorno sin arrogancia. Vuelta sin cobrar nada a su contexto por el hecho de haber sido exiliado. Vuelta sin la pretensión de ser maestro de los que se quedaron."⁽⁴⁸⁾

En primer lugar, Freire llegó al Brasil cuando el Movimiento de Educación Popular, que había ayudado a fundar en los primeros años de la década del 60, registraba un segundo período de influencia en un momento de crisis económica que incitaba a los militares a ceder el poder. Freire tuvo que "reaprender" su país; sin embargo, pronto descubrió

a los mismos actores sociales de la década del 60, pero con un peso político diferente.

"La clase trabajadora del Brasil, que durante el régimen militar (1964-1984) tuvo que asumir la principal carga del «milagro brasileño» y que todavía sigue sufriendo la 'crisis de la deuda del Brasil', parecía mejor organizada y tenía proyectos políticos propios. Entre ellos figuraba la fundación de un nuevo partido político, el Partido de los Trabajadores (PT), del que Paulo Freire fue miembro fundador en 1980. La clase media, que registraba considerables pérdidas de ingresos, se unió a la clase trabajadora, llegando a ser el sector más activo en el proceso de recuperación de la democracia (1978-1984)."⁽⁴⁹⁾

La Universidad Católica de São Paulo y la Universidad del Estado de São Paulo en Campinas ofrecieron un puesto de profesor, gracias a lo cual pudo desarrollar actividades universitarias además de políticas. Fue nombrado presidente de la Fundación Wilson Pinheiro, patrocinada por el PT, participó en una pequeña organización de abnegados educadores, denominada *Varela*. Gracias a su actividad en estas instituciones, Freire pudo volver a vincular el trabajo teórico con el práctico, tal como lo defiende en sus escritos. Las comunidades religiosas de base, las asociaciones de vecinos, el movimiento feminista y las asociaciones ecológicas, junto con el análisis de Freire, constituyen los fundamentos de la actual fase de transición del Brasil.

Freire volvió a asumir una responsabilidad política presentándose como candidato del PT y, como en otra época, asesorando a las secretarías de educación de algunas ciudades brasileras. De todas maneras, "mantuvo su escepticismo sobre la posibilidad de superar las tendencias sectarias tanto en la derecha como en la izquierda"⁽⁵⁰⁾. Los partidos políticos no parecían hábiles en colaborar con los movimientos sociales para hacer frente al desempleo, la falta de viviendas y la escasez de cuidados médicos o infraestructuras de educación. Freire entonces, volvió a abogar por la "educación como práctica de la libertad" entre educadores y políticos dispuestos a correr riesgos y tomar iniciativas, apostando por el futuro y el presente y considerando de manera crítica la situación existente.

Freire regresó a Brasil en 1980 después de dieciseis años de exilio. Un exilio que lejos de deberse a su labor como docente universitario "progresista", se debió a su actividad extra-universitaria, hecho que molestó a los militares brasileiros de comienzos de los '60. Clara es, entonces, la posición de Freire cuando confirma "el carácter político de la educación, de lo cual surge naturalmente la imposibilidad de que sea neutra"⁽⁵¹⁾, dando a entender así que alfabetizar trasciende las fronteras de las sílabas y afirmando que la educación exige comprender críticamente la realidad social, política y económica.

Respecto a la bibliografía freireana durante el período 1980-1989, concretamente, es destacable el énfasis que pone en el tema del diálogo. No es casual que gran parte de sus libros escritos en la mencionada época se presenten en forma de diálogo con otros autores: Gadotti, Guimarães, Pichon Rivière, Faundez. Pareciera como si a través de sus publicaciones, Freire estuviese intentando decirnos algo, recordarnos algo. De hecho, no hace más que poner en práctica aquello que escribe en cada uno de sus libros. Así, para él, ese diálogo con otros autores, entre compañeros que aprenden el uno del otro, se debe traducir también, en la escuela, en un diálogo entre educadores y educandos. Explica Freire que el diálogo "... es el marco de un acto cognoscitivo. El acto cognoscitivo del diálogo se produce cuando los que desean conocer algo logran aprehender lo que se intenta conocer y ese algo se rinde como un mediador ante los dos exploradores en su crítico develamiento del objeto a ser conocido"⁽⁵²⁾.

Lo principal de esta etapa comienza en 1989 y corresponde a su trabajo en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Sao Pablo, donde, en 1988 el PT ganó las elecciones municipales. Paulo Freire, que agregaba a su prestigio el ser miembro fundador del PT, y además residía en San Paulo, era un nombre casi natural para la Secretaría de Educación⁽⁵³⁾.

Pueden señalarse tres elementos centrales por los cuales acepta la propuesta. En primer lugar, apuesta a la experiencia democrática que se estaba desarrollando en Brasil, "Tal vez nunca hayamos gustado tanto de la libertad como hoy y soñado con ella tan apasionadamente"⁽⁵⁴⁾. En segundo lugar, confianza y acuerdo con la alcaldesa Luiza Erundina, en cuya gestión "imposiciones políticas no se sobreponen al derecho de nadie"⁽⁵⁵⁾. En tercer lugar, por la posibilidad de "buscar poner en práctica

un conjunto de propuestas con las que hace mucho vengo soñando y sobre lo que vengo escribiendo y discutiendo"⁽⁵⁶⁾. No podía no aceptar "por una cuestión de coherencia". Él mismo dice que si no lo hubiese hecho habría debido retirar "todos mis libros de las imprentas, dejar de escribir y callar hasta la muerte"⁽⁵⁷⁾.

Sintetiza esta decisión de hacerse cargo de la Secretaría diciendo: "tuve dudas, recelos, alegrías, noción del deber, esperanzas, sueños, gusto por el riesgo, necesidad de ser coherente con todo lo que hasta entonces había escrito y dicho sobre educación, confianza en mi partido, el PT, admiración y respeto por (Luiza) Erundina".⁽⁵⁸⁾

II.4. Cuarta etapa. 1991-1997

Aun después de retirarse, continuó con una presencia activa ofreciendo su larga experiencia traducida en la práctica de los proyectos que la Secretaría realizó⁽⁵⁹⁾. Volvió a la docencia en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo -PUC-SP-, en el Programa de Supervisión y Currículo de los cursos de posgrado. Y a su actividad de escritura.

Según expresa, deja la Secretaría en el deseo de recuperar la vida académica:

"A veces, ahora, comienzo a sentir la falta de convivencia con mis libros, con mis lecturas (...) Por eso mismo pienso volver a casa. No porque me haya faltado jamás el soporte de esta mujer extraordinaria que es la alcaldesa Luiza Erundina o porque me haya faltado la ayuda siempre capaz del equipo con el que trabajo (...) Yo estaba trabajando en cuatro proyectos de libros cuando fui invitado a asumir la secretaría. Ellos me esperan y me gustaría mucho retomarlos."⁽⁶⁰⁾

Recorriendo Brasil, había comenzado a entender la importancia de transmitir a los jóvenes el relato de la experiencia de los años '60, tarea que irá profundizando en estos años, al terminar la gestión en la Secretaría de Educación de São Paulo. "Revisité todo el país. De norte a sur, hablé sobre todo con jóvenes curiosos de lo que pasó, de lo que hicimos antes del 64. Siento la obligación de escribir incluso sobre eso."⁽⁶¹⁾

III. La apertura del discurso freireano

El recorrido del trabajo freireano fue abriendo distintos temas de sus trabajos que fueron resultando de interés para las problemáticas actuales. A continuación se sintetizan sus aportes desde tres temáticas de interés para la problemática educativa y cultural actual: la educación de jóvenes y adultos, el concepto de comunicación habermassiano, y las discusiones en torno al concepto de cultura.

III.1. La Educación De Jóvenes y Adultos (EDJA) y sus problemas. Un encuentro con la pedagogía freireana⁽⁶²⁾

III.1.1. Algunas Problematizaciones

a) ¿Qué significa "Alfabetización de Jóvenes y Adultos" desde la perspectiva freireana?

Significa:

- 1-Tener en cuenta la palabra del otro: del sujeto de la EDJA.
- 2-Problematizar las fórmulas dadas y las transposiciones mecánicas, descontextualizadas.
- 3-Emprender un proceso de cambio junto al sujeto de la EDJA, permitiendo que éste sea protagonista del mismo.

Alfabetizar, desde la pedagogía freireana, es un proceso que sólo puede darse junto al sujeto de la educación de adultos, teniendo en cuenta su cultura, sus saberes, su historia, sus expectativas y sus posibilidades para proyectar un futuro diferente. Es aquí donde las transposiciones mecánicas de formulas dadas muestran su ineficacia. Alfabetizar implica reconocer al otro como sujeto de saber, poniendo en práctica procesos de democratización de la cultura, que no deben confundirse con "vulgarización" o "prescripción".

Cuando Freire expresa: "...descartamos cualquier hipótesis de una alfabetización puramente mecánica. Pensábamos en la alfabetización del hombre brasileño como una toma de conciencia en la ingerencia que hiciera en nuestra realidad. Un trabajo con el cual intentásemos junto a la alfabetización, cambiar la ingenuidad en crítica"⁽⁶³⁾, invita a pensar en una alfabetización directa, ligada a la democratización de la cultura. Una alfabetización que no considera al sujeto como espectador -cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia

existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje-, sino como sujeto, protagonista del proceso. Un proceso que se da en ese cruce entre: lo nuevo que la escuela trae, los conocimientos que posee el sujeto y sus preocupaciones existenciales.

Pensamos en un proceso de alfabetización que fuese en sí mismo un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, donde el sujeto transite por espacios experienciales, de interrogación e invención. Se trata de:

"...no sólo estar en el mundo sino con él, trabar relaciones permanentes con este mundo, que surgen de la creación y recreación o del enriquecimiento que él (el sujeto) hace del mundo natural, representado en la realidad cultural. Con estas relaciones con la realidad y en la realidad traba el hombre una relación específica -de sujeto a objeto- de la cual resulta el conocimiento expresado por el lenguaje."⁽⁶⁴⁾

b) La Alfabetización y la EDJA: ¿Implican una Reflexión sobre la Situacionalidad?

Paulo Freire advierte que la

"reflexión sobre la situacionalidad equivale a pensar la propia condición de existir. Un pensar crítico, a través del cual los hombres se descubren en situación. Solo en la medida en que ésta deja de parecerles una realidad espesa que los envuelve, algo más o menos nublado en el que y bajo el cual se hallan, un callejón sin salida que los angustia, y lo captan como la situación objetivo-problemática en que se encuentran, significa que existe el compromiso.(...) Si los individuos se encuentran adheridos a estas situaciones límites, imposibilitados de separarse de ellas, el tema a ellas referido será necesariamente el de fatalismo y la tarea a él asociada es la de no tener tarea alguna".

En consecuencia, la tarea educativa de alfabetización no puede acontecer sino como un proceso de autoformación en el cual el sujeto pueda posicionarse activamente frente a su contexto. Donde el papel del educador sea, fundamentalmente, dialogar con el sujeto de la educación de adultos sobre situaciones concretas, ofreciéndole los instrumentos con

los cuales él se alfabetice, permitiéndole reflexionar sobre las mismas. Sabiendo que la responsabilidad en la tarea de "educar" es, y ha sido siempre, un componente insoslayable de la construcción social y una co-productora de subjetividad; no puede perderse de vista la mutua intervención del acto educativo. Una dimensión signada por lo incalculable.

En consecuencia, se vuelve indispensable la creación de espacios de reflexión sobre la situacionalidad, poniendo a disposición del otro el ejercicio perseverante de la libertad -lo educativo como práctica de la libertad-.

Por eso, la alfabetización no puede hacerse como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia fuera, por el propio sujeto, y con la colaboración del educador. Por eso buscamos un método que fuese también instrumento del educando y no sólo del educador, que identifique el contenido con el proceso mismo del aprendizaje.

No hay proceso de alfabetización que no sea a su vez un proceso de reflexión y un ejercicio de liberación. Procesos y ejercicios que posibilitan superar ese sentimiento de angustia y "sin salida", poniendo en juego ese "inédito viable" que permite descubrirnos como sujetos capaces de transformar nuestra situación.

c) ¿Cómo pensar mejores condiciones educativas y laborales en la EDJA⁽⁶⁵⁾?

En el caso de la educación de adultos⁽⁶⁶⁾, la situación de los cursos múltiples adquiere una complejidad especial. Se ha dicho reiteradamente que la población está lejos de ser homogénea: hay adolescentes y hasta púberes que comparten los requerimientos escolares con adultos mayores.

En cuanto a la dinámica curricular, las distintas formas de organización del pensamiento y la reflexión, los contenidos que se tratan suelen ser:

- infantilizadores (de escaso valor social): contenidos que incluso pueden provocar desinterés del sujeto por la tarea educativa,
- circunscriptos a las áreas curriculares, sabiendo que lo educativo desborda lo curricular⁽⁶⁷⁾,
- generadores de resistencias, en tanto son vivenciados por los alumnos como ajenos a su realidad.

El entorno cotidiano escolar está regido por una serie de condiciones

que son particulares y situacionales, lo cual implica crear estrategias y prácticas educativas. Dichas formulaciones exigen al docente una actitud inventiva y de adecuación permanente, que se pone de manifiesto en sus relatos:

"...no es cuestión de horas, hay que comprometerse, hay que solucionar problemas (...) es un campo sin límites" (*Docente de Centro Educativo*)

Si bien apelamos a la capacidad inventiva del docente, no podemos dejar de señalar ciertas divisiones que recorren la cultura escolar:

"...queremos brindarle educación, brindar afectos, contenerlos,(...) aquí sólo están dos horas, después vuelven a su lugar, "al otro mundo". (*Docente de Centro Educativo*)

Es el propio docente el que marca, en su relato, esta división entre la escuela: "lugar de contención, de afecto y educación" y el lugar "de origen" del educando, "el otro mundo".

Tampoco podemos dejar de mencionar la realidad con la que el docente se encuentra:

"a veces me pregunto como voy a dar la clase (...) ¿Cómo preparar la clase para este público tan heterogéneo?" (*Docente de Escuela Nocturna*)

Una heterogeneidad que a veces pone en jaque toda posibilidad de invención porque la conformación de los grupos heterogéneos, en edades, en expectativas, complejiza la clase diaria:

"...son distintas problemáticas, las ideas de los jóvenes, de los adultos, totalmente distintas, un oasis el de las señoras adultas, nada que ver con los adolescentes. El adolescente es más revoltoso, él viene buscando una expectativa de cambio en su vida; con las señoras adultas se trabaja bien, con las que mejor se trabaja. Algunos adolescentes son inconstantes, viajan, van y vienen, ahora cuando se enganchan es porque hay otros adolescentes. El adolescente es impulsivo, atropellado y la persona adulta es muy tranquila, medida, analiza las cosas". (*Docente de Escuela Nocturna*)

Cuestiones que pueden apreciarse en las respuestas que expresan los alumnos en relación al trabajo escolar:

"Estudiar para ser alguien en la vida" (*Alumno de Escuela Nocturna- 18 años*)

"Estudiar porque no quiero ser una chica sin nada". (*Alumna de Escuela Nocturna- 14 años*)

"Yo me siento (...) como una adolescente, los años que yo tengo parecen como que se me van, los dejo atrás (...) voy a la escuela, (...) en ese momento vuelo, sueño (...) sueño, en el sentido (...) que a lo mejor si me miro en el espejo reacciono, (...) las canas y todo, la edad que tengo, pero mientras tanto me siento una alumna joven, una alumna chica, adolescente". (*Alumna de Centro Educativo 57 años*).

"A mí me gusta ir a la escuela, por lo menos uno va dos horas o tres horas (...) yo no salgo a ningún lado, por lo menos voy dos o tres horas, (...) aprendo y te despejas un poco de los problemas de la casa (...) la maestra te charla, te aconseja..." (*Alumna, de 27 años del Centro Educativo, madre de dos niños pequeños*)

Pensar mejores condiciones educativas y laborales en la educación de jóvenes y adultos implica tener presente una frase de Paulo Freire: "No soy esperanzado por pura obstinación sino por imperativo existencial e histórico", porque la esperanza no puede ser ajena a los procesos históricos y existenciales que vivimos. La transformación de las actuales formas de naturalización, dominación y opresión implica la habilitación de espacios educativos, de "formación docente", curriculares y de ciudadanía.

III.1.2. Para seguir pensando la educación de jóvenes y adultos

Es importante o necesario destacar que el sentido de la EDAJ y de la experiencia que el conjunto de los actores encuentra en esa institución se juega, fundamentalmente, en los múltiples y variados sentidos de las prácticas cotidianas en relación con el componente simbólico que inevitablemente atraviesa a toda institución educativa.

Si lo que está en juego es el futuro de la Educación de Jóvenes y Adultos, y éste se ha vuelto no sólo incierto sino amenazante para vastos

sectores de población, es necesario entonces restituir al futuro el carácter de deseable, en tanto oportunidad de dignidad para todos; es una obligación que compromete al conjunto de las políticas públicas, haciendo, a la vez, de lo educativo un territorio específico.

Desde nuestra perspectiva, esto es posible si entendemos a la educación como aquello que se construye cuando se asocian fuertemente las nociones vinculadas a una política de la justicia, una política del conocimiento y una política de la memoria. La omisión de algunos de estos términos obstaculiza, inhibe y destruye los lazos sociales.

La responsabilidad del Estado es la garantía de que la igualdad - concepto que hoy es dejado de lado por las políticas de equidad, necesarias justamente porque las políticas económicas profundizaron las desigualdades- encuentre prácticas que sean correlato de los discursos.

Cuando Hannah Arendt explica que "la educación conlleva simultáneamente hacia los recién llegados, a los nuevos sujetos de un siempre viejo mundo", no podemos dejar de preguntarnos:

- Desde la educación de jóvenes y adultos :

¿Qué lugar le corresponden a aquéllos que nunca llegaron a ese espacio llamado escuela? ¿En qué lugar ubicamos a aquéllos que sólo se aproximaron un corto tiempo a la institución escuela, los que no finalizaron la educación básica o media, los que no tuvieron la oportunidad de lo nuevo, la ocasión de emancipación intelectual y de la práctica del ejercicio de la libertad en la actividad de conocer?.

- Si educación es espacio simbólico de filiación, podríamos decir que educar es imperativo de reparto y distribución justa, de una política de distribución. Entonces:

¿Es posible un reparto y distribución con justicia?

Esto es algo que las políticas neoliberales excluyeron, desresponsabilizando al Estado frente a los problemas de justicia/igualdad entre instituciones, y encubriendo las desigualdades frente a una supuesta igualdad formal, mecanismo sutil de control que produce la atribución exclusiva de las responsabilidades, de los procesos y resultados en términos de aprendizajes de los alumnos, a la escuela.

Si es que interesa abrir el debate en este campo tan maltratado, si interesan el presente y el futuro de la educación de jóvenes y adultos en clave freireana, es necesario hacer una apuesta al futuro en términos de posibilidades. Tarea que implica interpretar este presente para poder

pensarlo e imaginarlo en clave humana, habilitando la posibilidad de educar.

No es posible apostar al futuro sin reconocer y recuperar ese conjunto de voces, esa compleja polifonía que ha sido expresada oralmente, o escrita intentando documentar lo no documentado. Cuyas voces llevan las marcas en los cuerpos, muchas de ellas cargadas de sentimientos, de dudas, de sueños soñados, de exilios y memorias que nos traen, desde la Educación de Jóvenes y Adultos, una y otra vez junto a Paulo, y a su pedagogía.

III.2. Paulo Freire, educación dialógica y teoría Habermasiana⁽⁶⁸⁾

Es posible relacionar la posición de Habermas con la de Freire porque ambos establecen que la democratización implica un proceso de superación de las actuales relaciones de desigualdad entre los seres humanos, lo que los conduce a rechazar el discurso conservador que abandona las utopías.

En *Pedagogía de la Esperanza*, Freire se autodenomina post-modernista crítico, por aceptar el fin de la unidad de la historia y reivindicar las razones del "otro" que quedó en los "bordes" de la modernidad como irracional.

"La Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido' es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual ni hay esperanza. Una defensa de la tolerancia -que no se confunde con la connivencia- y de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la post-modernidad progresista y un rechazo de la conservadora neoliberal"⁽⁶⁹⁾

Habermas recupera la razón por la acción comunicativa y esto nos da pie para compararla a *la acción dialógica* postulada por Freire.

Podemos decir que tanto Habermas como Freire entienden el lenguaje como expresión de ser en el mundo; todo hombre capaz de lenguaje y acción debe ser tenido en cuenta para el logro de consenso en la vida democrática. Para Habermas, eso quiere decir que no hay una sociedad democrática ni hay racionalidad si no se fundan sociedades en las que todos los hombres, capaces de expresarse lingüísticamente, puedan

libremente manifestarse. En esto fundamenta la vigencia de la utopía entendida como comunicación de hombres libres e iguales. Para Freire lo utópico posee un fundamento teológico, pero podríamos señalar un acuerdo con Habermas en tanto que el futuro no es un tiempo a venir sino un *presente abierto*.

A pesar de que Freire y Habermas no emplean la palabra "comunicación" con el mismo significado, podemos encontrar un punto de contacto fundamental: tanto el *diálogo* en Freire cuanto la *comunicación* en Habermas tienden a instaurar una *nueva racionalidad* que, para América Latina, implica el reconocimiento como seres humanos y para Habermas la necesidad de buscar un nuevo fundamento racional a la sociedad contemporánea.

Por lo tanto, podemos ver que encontramos un primer punto de coincidencias entre *educación dialógica* y *acción comunicativa*. La educación dialógica se sustenta en un paradigma comunicativo y el lenguaje es su principal medio, mientras que la acción comunicativa es un mecanismo de entendimiento y coordinación de las acciones.

"Para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos, tiene que ser percibido, dentro de un cuadro significativo común por el otro sujeto". (Freire, 1973:76).

Según Habermas: "todos los sujetos capaces de lenguaje y de acción son miembros de una *comunidad real de comunicación*", que se reproduce simbólicamente por la acción comunicativa en tanto instrumento que garantiza el entendimiento por la participación de todos sus miembros.

"Entendimiento significa la obtención de un acuerdo entre los participantes en la comunicación acerca de la validez de una emisión; acuerdo es el reconocimiento inter-subjetivo de la pretensión de validez que el hablante vincula a ella" (Habermas, 1987:171).

Por medio de la acción comunicativa, los hombres buscan el

entendimiento y producen consenso sobre una determinada situación en el mundo de la vida. Opuestamente, en la acción dialógica, los seres humanos construyen una visión del mundo compartida, hacen crítica de las visiones ingenuas y, sin coacciones, logran un acuerdo que, en la situación de los oprimidos, tiene por objetivo la transformación del mundo.

Es posible afirmar, entonces, que la acción dialógica es búsqueda de *sentido*, y la acción comunicativa es búsqueda de *significación*. La relación entre ambas queda expuesta al comprender el concepto de "mundo de la vida" y el papel de las interpretaciones en las demandas de legitimidad.

"El lenguaje del educador o del político... tanto cuanto el lenguaje del pueblo, no existe sin un pensar, y ambos, pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos. De este modo a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente" (**Freire**: 1973. 116).

Habermas describe cómo se compone este "mundo de la vida", qué papel juegan en él el lenguaje y la cultura y cómo se relaciona con los tres ámbitos del mundo objetivo, subjetivo y social.

"El mundo de la vida es, por así decir decirlo, el lugar trascendental en que el hablante y el oyente se salen al encuentro, en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (los tres mundos), y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo". (**Habermas**, 1981:179).

Esta teoría habermasiana de *los tres mundos*, que es necesario tener presentes para la comprensión del sentido del lenguaje y para la posibilidad de la interacción comunicativa, no debe ser interpretada ontológicamente, sino que pretende, por el contrario, romper el monismo

ontológico de la semántica referencial. El mundo social no se entiende en tal sentido aquí como un mundo objetivo, de entes vinculados por relaciones causales, sino como el *mundo intersubjetivo*, constituido por los significados, los valores, las normas, instituciones, etc., reconocidos y comparados como el trasfondo de presupuestos comunes que hacen posible la comunicación inmediata y la interacción cotidiana. El mundo subjetivo no es entendido tampoco como un mundo de fenómenos objetivados, que pueden ser objeto de referencia de un lenguaje como el de la psicología, sino que es el mundo *desde el cual* es posible toda referencia, el mundo de las creencias, actitudes y valoraciones por mediación de las cuales nos insertamos en el mundo social como tales o cuales sujetos, con una determinada identidad, y nos podemos referir al mundo objetivo de tal o cual manera. Solamente el mundo objetivo, de las cosas, en sentido amplio, es ontológico, por eso solamente con referencia a él se trata de la verdad. De lo que se trata en el mundo social, en cambio, es de la legitimidad, de la justicia o de la rectitud moral, así como, en el mundo subjetivo, de la autenticidad, de la veracidad o sinceridad con que nos expresamos, y de la calidad de la autocomprensión que reflejan nuestras expresiones.

Correlativamente a ese complejo sistema de referencias, el entendimiento intersubjetivo, o el consenso que hace posible la praxis cotidiana, se apoya en el reconocimiento recíproco de, por lo menos, estas tres pretensiones de validez de las expresiones: a) la *verdad*, b) la *rectitud*, c) la *veracidad*.

La acción comunicativa presupone: a) un saber proposicional compartido acerca de las cosas; b) un ordenamiento normativo reconocido como legítimo por las partes en interacción; c) la confianza recíproca de los participantes en el proceso de la comunicación acerca de la sinceridad de sus expresiones. Estas tres pretensiones de validez presupuestas en toda expresión comunicativa orientada al entendimiento intersubjetivo, se pueden identificar fácilmente de manera intuitiva si se tiene en cuenta que, en la comunicación, el hablante elige una expresión comprensible y hace uso de ella para comunicarse con un oyente, sobre algo, y a través de ello hacerse entender a sí mismo. Un acto de habla orientado al entendimiento (*Verständigung*) alcanza su objetivo cuando el interlocutor acepta al mismo tiempo todas las pretensiones de validez que la expresión implica, y se produce un acuerdo (*Einverständnis*) o consenso

intersubjetivo entre los participantes de la relación comunicativa.

El término *Verständigung*, que aquí traducimos por "entendimiento", "consenso" o "acuerdo", es clave para la teoría de la comunicación y para la idea de la racionalidad comunicativa de Habermas, porque designa el proceso del diálogo argumentativo o discurso, por medio del cual dos o más personas llegan a concordar acerca del sentido y validez de una expresión. La traducción de este término en castellano es problemática, porque el alemán dispone de tres palabras diferentes para significar: 1) la facultad o capacidad del entendimiento lógico o del juicio racional: *Verstand*, 2) *el proceso* comunicativo por el cual los sujetos llegan a concordar en su juicio, o a un entendimiento -*Verständigung*- a través de un diálogo, de una discusión acerca de la validez de una expresión, enunciativa o normativa, que estaba cuestionada, y 3) el entendimiento o acuerdo como resultado positivo de ese proceso: *Einverständnis*. Habermas utiliza los términos 2) y 3) para los cuales disponemos nosotros solamente de "entendimiento", pero nunca 1) que es el significado primario de la voz castellana, y la raíz de los otros términos alemanes. Por eso recurrimos a veces a otros términos como "consenso" o "acuerdo". Pero estas últimas palabras tienen el inconveniente que no mantienen la raíz del *Verstand*, que conlleva la idea de un acuerdo racional, es decir, de la coincidencia en *el juicio y la valoración*, obtenido mediante argumentos orientados a la búsqueda cooperativa de la verdad, y no por otros procedimientos como los de la racionalidad estratégica, orientados a fines que pueden prescindir del sentido de la verdad.

El mundo de la vida cotidiana posee -dice Habermas- tres "componentes estructurales", la cultura, la sociedad y la personalidad.

"Llamo cultura al acervo de saber, en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo. Llamo sociedad a las ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad. Y por personalidad entiendo las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción, esto es, que lo capacitan para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad".
(Habermas, 1989:196).

Estos tres componentes están permanentemente en juego dentro de las acciones comunicativas cotidianas, que sólo pueden separarse a los efectos del análisis y garantizan la reproducción simbólica del mundo de la vida.

"Las acciones comunicativas no son solamente procesos de interpretación en el que el saber cultural queda expuesto al «test del mundo»; significan al propio tiempo procesos de interacción social y de socialización". (Habermas, 1989:198).

La cultura como esfera del "mundo de la vida" permite afirmar que la educación dialógica presupone la acción comunicativa dirigida al entendimiento y a la creación de consenso. También en esta esfera el acuerdo o el disenso se establecerá sobre las significaciones circunscriptas a una situación determinada.

Lo que Habermas señala es la posibilidad de racionalizar, a través de la comunicación, fragmentos temáticos del mundo de la vida que están en juego en situaciones determinadas, ponerlos en cuestión, criticarlos y transformarlos sin que por ello se derrumbe toda la estructura de la vida cotidiana, es decir, los procesos de reproducción simbólica en los que se cimienta la socialización. Recién se desestructurará el mundo de la vida cuando las demandas de legitimidad alcancen el contexto en el que se hayan inscripto los textos temáticos. Esto será posible históricamente generando nuevos saberes y dando lugar al progreso cualitativo de la humanidad por el mecanismo del *aprendizaje social* e individual.

Para Freire la palabra cultura tiene un significado distinto. De ahí que el autor brasileño pueda establecer la diafanidad de la relación *sentido - significación* a partir de la conciencia crítica o de la reflexión. La cultura del oprimido también integra este trasfondo auto-evidente que se transforma en crítico a través del diálogo.

Según Freire, todos los seres humanos pueden argumentar y actuar *racionalmente*; la liberación es producto de esta construcción racional del mundo y de sus consecuentes acciones. Esta acción *liberadora* es *conjunta*, es *dialógica*, se da entre personas que quieren interpretar críticamente el mundo. Esto solo será posible si partimos del mundo de la vida del oprimido, si respetamos su manera de entender el mundo, si comprendemos que todos los hombres capaces de argumentar o de

fundamentar lingüísticamente las acciones son iguales.

Otro punto de contacto entre el pensamiento de Habermas y el de Freire es que no identifican el lenguaje con la comunicación. Según Habermas, el lenguaje es una condición necesaria pero no suficiente porque para que haya comunicación el hablante debe interpelar al oyente de tal modo que le dé a éste la oportunidad de contestarle con un sí o con un no.

Para Freire, en tanto, el lenguaje cumple funciones políticas, denunciando con detalle el rol de la palabra unidireccionalmente emitida en la educación bancaria; esta palabra no está destinada a lograr un consenso sino a "civilizar", "culturar", invadir al oyente de otra cultura. Luego de expresar esto, propone una educación "problematizadora" que parta del reconocimiento del otro, del oprimido, como un sujeto igual que está sumido por su propia situación de opresión y en un estado de no plenitud. El oprimido también sabe nombrar al mundo y, aunque lo haga de manera ingenua, no hay ninguna posibilidad de transformar su propia situación sino a través de una *actitud dialógica* que reconoce al *otro* como un igual, con quien hay que buscar el sentido de la criticidad mediante el consenso.

Para Freire, la Pedagogía Moderna hace uso de una *reducción instrumental* de la razón y, por lo tanto, es una pedagogía del silencio. Este autor se sitúa críticamente frente a una *racionalidad* que silencia, que impone modelos culturales porque ignora y combate la vida cotidiana de los "otros". Para él, no hay diferencias entre diálogo y comunicación porque la *razón inter-subjetiva* es la que garantiza la superación de la arbitrariedad legitimada como razón por el poder de la opresión.

Por eso, volviendo a las pretensiones de validez (según Habermas) de la representación del mundo de los opresores, éstas no pueden sostenerse y demandan de la legitimidad *racionalmente* porque no lo pueden hacer inter-subjetivamente. Por eso creemos que la pedagogía Freireana pretende recuperar la inter-subjetividad de tal modo que todos los sujetos capaces de lenguaje y acción participen de la construcción del mundo y de su transformación.

La racionalidad comunicativa, en tanto oferta las razones dadas por los hablantes, posibilita a Habermas romper con el paradigma de la filosofía de la conciencia porque los protagonistas no se mueven con ideas o representaciones de la situación y con la autoconciencia sino con

la interpretación lingüística de la *conciencia vivida*. En cambio Freire, al proponer el diálogo como la única manera de romper con la autoridad del saber dado, termina con el paradigma de un saber representativo creado por la conciencia científica. Se observa, en este punto, la aproximación del pensamiento Freireano al de Habermas pues, para Freire, el hombre no está solo en el mundo, se construye con otros, nunca en una actitud de manipulación para con los otros sino en una actitud realizativa del consenso y de la solidaridad.

La acción dialógica propuesta por la pedagogía Freireana está muy relacionada con la filosofía contemporánea en cuanto ambas coinciden en la necesidad de encontrar una nueva fundamentación de las opiniones y acciones de los hombres, ampliando así el horizonte de la racionalidad moderna. Con este paradigma de la racionalidad comunicativa han quedado al descubierto de manera más clara y más precisa las insuficiencias y contradicciones de la racionalidad unidimensional moderna, así como resaltan las exigencias planteadas con respecto del reconocimiento y el respeto de las diferencias, de los proyectos vitales y la pluralidad de las culturas.

Habermas acuerda también con Freire cuando expresa lo siguiente:

"La estructura de la explotación de la naturaleza objetivada y sometida al dominio del hombre se repite también dentro de la sociedad, así en las relaciones interpersonales que se caracterizan por la opresión de determinadas clases sociales como en las relaciones intra-psíquicas que se caracterizan por la represión de la naturaleza pulsional" (**Habermas** 1987:496).

Esto está en relación con la crítica que Freire formula a la pedagogía moderna, que no permite que los hombres se expresen, que impide que los oprimidos expongan su concepción del mundo porque invalida *a priori* su mundo como irracional.

Por esto, la pedagogía freireana implica una estrategia de cambio estructural que, precisamente porque ataca los intereses particulares de los opresores, no puede ser consensuada con ellos, por lo que entra en el marco de las prácticas de conducción política y de toma del poder.

Es oportuno, en este punto, preguntarse qué se requeriría para revertir esa situación de desigualdad, y, si la recuperación de la intersubjetividad

fuera un primer paso: ¿implicaría entonces la adopción de una lucha política, dado que sin el advenimiento de un sujeto liberado el cambio no es posible?

Al respecto, Freire sostiene que el diálogo y la comunicación son la vía suficiente de la liberación. En esto se basa su rechazo a la violencia, caracterizando la situación revolucionaria como una situación extrema en el diálogo que deben sostener el conductor, el líder, y las masas. En América Latina y en aquellas sociedades donde el consenso resulta imposible por la vía de la acción comunicativa y los acuerdos son impuestos por el uso de la fuerza del dinero, parece necesario plantear una estrategia de conservación de la comunidad real de comunicación y adoptar formas de organización política de los sectores populares, de los oprimidos, que Freire no aborda sistemáticamente. Cabe recordar que él no plantea a la educación como una acción estratégica de imposición de hábitos que tiende a la incorporación de nuevas generaciones a la cultura (como lo hace Durkheim). Para él, la práctica pedagógica es una acción comunicativa entendida como constitución misma de la subjetividad y no tanto como ámbito lingüístico de la búsqueda de consenso.

A partir de este análisis, consideramos que la educación dialógica presupone acciones comunicativas que democratizan las relaciones entre las personas. También, que a través de toda su obra Freire plantea cuestiones políticas de la opresión y la marginalidad. Por lo tanto sostenemos que la superación del antagonismo entre opresor y oprimido exige la necesidad de adoptar una racionalidad estratégica. No obstante esto, para Freire, la estrategia es la comunicación.

Es claro, entonces, que el pedagogo brasileño concibe que el diálogo se establece entre sujetos ontológicamente iguales que se liberan para compartir el mundo de la vida convertido en un objeto de conocimiento práctico. La educación, así, no es extensión, aculturación, civilización, dominación sino comunicación abierta entre dos o más personas cuya pretensión es pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica. Una conciencia crítica que las torne más humanas, permita dejar de vivir en la superficie de las cosas y las convierta en actores de su acción liberadora. De este modo, *la educación dialógica es metodológicamente una acción comunicativa destinada al encuentro intersubjetivo pero con la firme pretensión de transformar el mundo a partir*

de la constitución de sujetos que mutuamente se educan.

Rescapitulando: en Freire la educación es primeramente comunicación, diálogo entre iguales que se relacionan; no es meramente una acción comunicativa que tiende al consenso sino que es una acción estratégica que apunta a la consecuencia de un fin, que es la transformación del mundo. Pero en tanto educación dialógica, es también comunicación y acción comunicativa, porque la dimensión política que impone la liberación requiere de la búsqueda de consensos para lograrla. Este último aspecto, que crece paulatinamente en el desarrollo de la obra de Freire, es lo que nos introduce a la problemática de la acción estratégica en la comprensión de la pedagogía liberadora.

Nos hemos preguntado acerca de esta ambigüedad y creemos que él manifiesta que la igualdad inicial de los interlocutores alcanzada por la comunicación es suficiente como acción estratégica. De hecho, es la condición necesaria para pensarse ética y políticamente la liberación. .

En América Latina, la racionalidad comunicativa es un método válido de construcción del mundo que apunta a transformar las relaciones desiguales de dominación.

Para Freire, la educación dialógica es capaz de superar la contradicción del par opresor-oprimido a partir de la pedagogía liberadora, concebida inicialmente como pedagogía del oprimido. La instauración del diálogo entre todos los miembros de la sociedad, casi imposible por cierto, sólo podría lograrse a partir de la constitución de las subjetividades autónomas y críticas de los oprimidos. Esto sería posible a partir del momento en que se asume que el establecimiento de una comunidad real de comunicación resulta ser el primer imperativo de la educación liberadora y que demanda, como contrapartida, la elaboración de un plan estratégico que determine cuáles son las acciones necesarias para implementarla.

Continuar investigando este planteo dialógico para analizar en profundidad la relación que existe entre acción comunicativa y estratégica para los países del tercer mundo es una materia pendiente. Creemos que ningún hombre debe renunciar a la comunicación para llevar una vida que le permita plenificarse, pero a la vez, el diálogo ha demostrado ser insuficiente para transformar las relaciones de poder que impiden la humanización. No podemos, por lo tanto, renunciar a lo estratégico.

En este punto, planteamos que el límite de la pedagogía freireana

está en haber entendido el diálogo y la comunicación como acción estratégica y estimar que la multiplicación asistemática de organizaciones de base, que interpretaban a su manera la acción político-pedagógica, era suficiente para la transformación. El no haber planteado *estratégicamente* la educación dialógica lo lleva -ya en la experiencia de gobierno- a seguir formulándola en forma de objetivos políticos, que tornan dificultosa su inserción en la escuela pública. Continuar investigando y trabajando en esta línea es un desafío para los educadores que ven en la educación dialógica un proyecto alternativo y a la escuela pública como una estrategia de inclusión social.

III.3. Paulo Freire y el concepto de cultura⁽⁷⁰⁾

Uno de los términos presentes en la obra de Paulo Freire es **cultura**. Pero las referencias explícitas al mismo y el espacio que el pedagogo brasileño dedica directamente a esta cuestión son más bien escasos (en relación al corpus total de su obra).

Paradójicamente, en su primer libro⁽⁷¹⁾, dos de sus propuestas principales son el trabajo en "círculos de cultura" y "centros de cultura". Se presenta allí, ante el investigador, un campo vasto y fértil a la reflexión, que aún espera para ser abordado.

Como punto de partida de un desarrollo en ese sentido, corresponde clarificar un aspecto central: ¿qué se entiende por cultura?

Son muchos los autores que se han abocado a esta cuestión que abre un amplio panorama y que, en su interior, ha generado enconadas discusiones a partir de puntos de partida diferentes y miradas que son incompatibles (o inconmensurables) entre sí.

Mijail Bajtin, Antonio Gramsci, Carlo Guinzburg y Edwin Burke son algunos de los investigadores que han brindado -desde diversas perspectivas- aportes sobre esta cuestión. A partir de sus planteos y desarrollos conceptuales, se trata, entonces, de avanzar en la vinculación y reflexión que sobre la noción de Cultura propone Paulo Freire. En particular detectar y analizar puntos de contacto y divergencia con la producción freireana retomando los conceptos que postuló en sus libros *La educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía del Oprimido*, *Cartas a Guinea Bissau* y *¿Extensión o Comunicación?*, textos escritos como fruto de sus experiencias en las dos primeras etapas del desarrollo de su pensamiento (1959-1969; 1970-1980).

III.3.1. La perspectiva bajtiniana

Las nociones propuestas por el académico e investigador ruso Mikhail Bajtin (1895-1975) surgen de su ya clásico estudio sobre la obra de Rabelais, *Gargantúa y Pantagrue*⁽⁷²⁾. En ese trabajo realiza un planteo de bases teóricas de la discusión en torno a la cultura, estableciendo categorías y focalizando en la cultura popular o no oficial como opuesta a la cultura oficial. Ambas conforman una dualidad. Por un lado la popular como milenaria, de la plaza pública, del humor, del cuerpo. En oposición a ésta encontramos la cultura oficial, de tono serio, religioso y feudal.

Un planteo encuentra eco en la elaboración de Freire quien, por ejemplo en *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, plantea que

"la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en el que se realice, la necesidad que sienten aquéllos que llegan hasta 'la otra parte del mundo', considerada inferior, para, a su manera, 'normalizarla'. Para hacerla más o menos semejante a su mundo".⁽⁷³⁾

Esta idea avanza en la misma dirección propuesta por Bajtin en su trabajo de 1965⁽⁷⁴⁾. Y aunque Freire no lo cite directamente, existe un paralelo innegable entre los desarrollos de ambos autores, con puntos de contacto.

La Cultura (carnavalesca, popular), señala Bajtin, expresa una visión del mundo, una cosmovisión del hombre y de las relaciones humanas deliberadamente diferente de la oficial. La lógica de esta cultura es la *inversión* de los valores, jerarquías, normas y tabúes religiosos, políticos y morales establecidos, en tanto oposición al dogmatismo y seriedad de la cultura oficial. La lógica de las cosas al revés plantea la relatividad de las verdades y las autoridades dominantes. Elabora, también, una lengua que le es propia.

Esta posibilidad (de una lengua propia por un lado y de un potencial para cambiar lo establecido como lo oficial) resuena con la primordial propuesta freireana de convertir al hombre en sujeto de sus propios enunciados y en aceptarlo (a pesar de los enunciadores de la cultura oficial) como un "ser de transformación del mundo"⁽⁷⁵⁾. Se trata, en el fondo, de reconocer que aquellos sectores atravesados por una cultura

"inferior" son también capaces de producir conocimiento.

Bajtín postula, por otro lado, una circulación entre las dos culturas. No se trata de compartimentos estancos, sino que son permeables. Pero una (la superior) establece la validez del todo (es decir de aquello que entra en la categoría de lo que se acepta). Este ida y vuelta se establece por una operación que periódicamente realiza la cultura "popular": efectúa una captura simbólica (imaginaria) sobre un agente "letrado" (que oficia de puente o nexo) para, de esa forma, irrumpir en la cultura oficial.

De alguna manera, esta operación es abordada por Freire cuando analiza el rol del educador en el espacio educativo y las contradicciones que le genera estar en ese lugar de pasaje.

El educador es, en este sentido, ese puente entre lo "alto" y lo "bajo", un mediador que, al estar en un lugar clave, de contacto entre uno y otro universo, es sometido a las influencias de ambos. Esta situación puede tener consecuencias diversas en su trabajo. O se abre a la diversidad, a aceptar otros puntos de vista, otras lógicas, y se convierte en un agente liberador (de sí mismo, de los que están inmersos en esa cultura "inferior" y de sus propios pares) o, por el contrario, retrocede (habitualmente) a posturas de seguridad, que le permitan mantenerse dentro de las coordenadas de su mundo. Se sabe, la apertura hacia otras miradas, otras formas de pensar, produce en los sujetos desestructuraciones que generan ansiedad y angustia. Ante lo desconocido, prefiero evitar el temor al cambio y evitar así ser agente de una pedagogía liberadora.

Retomando, puede considerarse al educador freireano como ese agente letrado nexo entre dos universos que en el fondo son ambos la cara de una misma moneda. En este sentido, Freire no deja margen para la duda. O se convierte en extensionista y por ende en objeto de una invasión cultural de un sector sobre otro, o se actúa en consonancia con los postulados de un accionar liberador (de sí mismo y de los demás)⁽⁷⁶⁾.

Para Freire, la participación del extensionista-educador "en el sistema de relaciones campesinos-naturaleza-cultura, no puede ser reducida a un *estar frente* o a un *estar sobre* o a un *estar para* los campesinos, puesto que debe ser un *estar con ellos* como sujeto del cambio"⁽⁷⁷⁾. Y si bien Bajtín propone una dicotomía cultural, también postula circulación e influencia recíproca que, en su caso, se concretan por un lado mediante el agente letrado y por otro mediante el mecanismo de la inversión y la ridiculización grotesca en la cultura popular.

III.3.2. Clases, consenso y hegemonía: una lectura en clave política

Con otro marco teórico, el italiano Antonio Gramsci (1891-1937) reflexiona sobre la cultura en términos de *dominación*, por eso la dicotomía entre *alta cultura* y *baja cultura* se reescribe en su línea de pensamiento con categorías como clase dominante y subalternas.

Uno de los aportes centrales de su perspectiva con relación al tema considerado es que piensa la categoría de *pueblo* como múltiple y heterogénea. Señala, además, que las clases subalternas (que conforman lo que se ha dado en llamar *pueblo*) tienen una concepción del mundo no elaborada y asistemática. Aparece aquí el registro de lo múltiple, lo diverso y lo yuxtapuesto.

Esta diversidad sostenida por Gramsci permite establecer nexos con la riqueza de la mirada freireana, que salta sobre el *corset* impuesto por la visión de la clase dominante (que lo es porque posee una concepción del mundo elaborada, sistemática, políticamente organizada y centralizada y ha logrado imponerla al resto del entramado social), para rescatar la riqueza del encuentro a través del diálogo y la construcción de una cultura en el mismo, en la aceptación del otro. De la diversidad.

Frente a esto, no es posible ser ingenuo y otorgar a los sectores que son objeto de determinada cultura que no les es propia (y no sus constructores), el estatus romántico que las idealiza otorgándoles el lugar de lo puro, de lo "redentor". Ello porque es posible que las clases subalternas puedan estar conformadas por *estratos fosilizados* que reflejan condiciones de vida pasadas y, en consecuencia, sean conservadoras y reaccionarias. Por contraste, pueden ser asimismo creadoras y progresistas, determinadas por una serie de innovaciones y por formas y condiciones de vida en proceso de desarrollo. Estos sectores se encuentran, por lo tanto, en contradicción y/o en relación diversa con los estratos dirigentes, con la cultura de clase dominante.

A partir de esa perspectiva es interesante señalar esta ambivalencia de las clases subalternas (y por ende, las categorías de "pueblo" y de "lo popular" que pueden ser tanto progresistas como reaccionarias. Queda clara la imposibilidad de observarlas como homogéneas o de pensarlas como reservorio y esencia de la cultura.

Esas contradicciones resuenan dentro del educador (vehículo de una ideología que se le ha impuesto como una visión naturalizada del mundo

y las cosas, transparente, y que transmite sin caer en cuenta de ello⁽⁷⁸⁾ y, acaso (si se establece el proceso de reflexión sobre la propia realidad) se trasladan a la relación que establece en el vínculo pedagógico con el educando.

En síntesis, y retomando a Gramsci, no puede sostenerse, a partir de su pensamiento, que la cultura popular sea unívoca.

III.3.3. La cultura como campo de lucha

Gramsci agrega, además, el concepto de hegemonía, central en su formulación, como un proceso en el que una clase logra que sus intereses sean reconocidos como suyos por las clases *subalternas*, aunque los intereses de aquélla vayan en contra de los de éstas. Y añade que todo estrato social tiene, además, su propio *sentido común* (concepción de la vida y del hombre más difundidas). Este sentido común no es algo rígido e inmóvil, sino que se transforma continuamente, se enriquece con las nociones científicas y las opiniones filosóficas que han pasado a formar parte de la costumbre.

Pero la hegemonía no se da de un modo pasivo, como forma de dominación, ni se constituye de una vez para siempre. Debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. Porque es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada.

Esta posibilidad plantea al campo de la cultura como un campo de lucha, que al igual que la hegemonía está siempre en un equilibrio frágil y precario, que la clase dominante tiene que mantener a expensas de cambiar, incorporar, neutralizar y excluir aquellas prácticas que puedan ponerla en cuestión.

Retomamos, aquí, a Freire. La hegemonía es dominante, pero jamás de un modo total o exclusivo. Formas alternativas u opuestas siempre existen en el seno de las prácticas culturales en las que se articulan poder y resistencia. Es vista, asimismo, como un proceso activo, dinámico y no como una situación inmodificable. En el sentido expresado, hegemonía es una categoría que resulta muy productiva para pensar los conflictos que atraviesan el campo de la cultura. Porque si, por un lado, se puede cuestionar que la cultura dominante produce y a la vez limita sus propias formas de contrahegemonía cultural, por otro, la importancia de prácticas de la cultura popular, aunque afectadas por los límites y presiones hegemónicas, constituyen aunque sea en parte, rupturas significativas.

Repensar el concepto de cultura popular en y a través del concepto de **hegemonía** es definirlo como un sistema de relaciones entre clases sociales que constituye uno de los sitios para la producción de consenso, pero también de resistencia al consenso. Desde allí se piensa que siempre hay un elemento de la cultura popular que escapa o se opone a las fuerzas hegemónicas.

En ese sentido, la cultura popular es una cultura de conflicto para las clases dominantes. Y es precisamente en este punto donde puede establecerse una vinculación entre esa pedagogía dialógica liberadora que postula Freire, a través del rescate de ese universo propio de los sujetos de la situación cognoscente, para plantear la reflexión y comenzar el proceso por el cual el educando (perteneciente a esa porción sometida) pueda descubrir su propia voz. Y así, a partir de ese ejercicio de reflexión sobre sí mismo, su entorno y sus condiciones de existencia, llegar, por medio del pensamiento crítico, a revalorizar sus experiencias y su propio bagaje cultural.

III.3.4. El molinero que leyó lo que quería (y no lo que otros querían)

Otro de los aportes al estudio y debate sobre qué se entiende por cultura y las problemáticas que plantea el campo lo realizó Carlo Guinzburg. En su libro *El queso y los gusanos* (Guinzburg, 1976) toma un caso testigo. El de un molinero, Doménico Scandella, conocido vulgarmente como Menocchio, que es juzgado por la Inquisición en el siglo XVI. Basándose en las actas del proceso -que recogen los interrogatorios, el juicio y la condena- como fuente, es que Guinzburg obtiene la materia prima para ese trabajo. Desde allí, este autor investiga la dinámica cultural que permite al molinero elaborar una visión del mundo que condensa la resistencia de las clases populares de su época. El aporte que entrega el estudio sobre la vida de este personaje es que en él aparecen indicios de un contexto de interpretación desde el cual asigna significados que no pueden reducirse a la repetición de los libros que leyó ni filiarse plenamente en las sectas en las que pudo entrar en contacto. Se trata de reelaboraciones, de síntesis propias que llevan a ese molinero a interpretar con claves diferentes aquello que ha sido prescrito de determinada manera por los sectores ilustrados. Y que finalmente lo colocan en el lugar del "hereje".

Es central en la formulación de Guinzburg el concepto "Clave de lectura", que se patentiza en el encuentro de la página impresa y la cultura oral. Y esa clave de lectura es la prueba de la existencia de una cultura popular (relectura). Este concepto abre una puerta, es una llave que nos permite vincular las ideas de Guinzburg con la propuesta Freireana, en cuanto a la vocación de construcción del mundo que posee cada sujeto en un proceso que conduce a una toma de posición diferente a la que se supone -desde la visión hegemónica- debería tener ese sujeto frente a las cosas (despertar de la conciencia).

Este cambio tiene consecuencias (tal como lo señala Freire en sus escritos), profundamente modificadoras de la persona, que la llevan a indagar primero y cuestionarse después, en el mundo de la cultura hegemónica, para finalmente transformarla. En esta línea, Guinzburg señala que Menocchio sentía la necesidad de apropiarse del patrimonio intelectual de sus adversarios (inquisidores).

El término *apropiación* puede definirse aquí como hacer propio lo ajeno, lo que no se tiene. Pero siempre se lo hace desde y a partir de lo que se posee, desde lo que se sabe. Y desde el reconocimiento de la carencia, del vacío, de la falta. Se producen entonces, en el objeto apropiado, transformaciones, reducciones, agregados propios de todo proceso de traducción, un proceso que no deja de producir la tensión propia de la lucha.

Y es que los procesos de apropiación refuncionalizan, remodelan y conllevan la tensión de la resistencia interna. Tensión que resuena en el interior de los sujetos y las comunidades en el proceso de paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, de la alineación a la visión crítica (y posteriormente transformadora) de un modelo hegemónico. Esos procesos de apropiación pueden darse tanto desde la cultura alta (o letrada) hacia la popular (baja) como a la inversa.

No puede dejar de mencionarse que Guinzburg rescata en su trabajo el carácter productivo de la cultura popular; otro punto que lo vincula con Freire, que en sus escritos siempre otorgó al hombre (más allá de su condición de clase) un protagonismo, un papel activo en la elaboración de una visión de su entorno y el mundo.

III. 3.5. Palabras finales que no marcan una llegada, sino un

comienzo

Enfrentamiento entre diferentes categorías (alto-bajo), lucha de poder entre clases, lugar central en la perspectiva hegemónica. El enfrentamiento, la controversia, están presentes en las perspectivas, conceptualizaciones y desarrollos teóricos analizados. De allí que un valioso aporte de Freire en este campo es su contribución en el sentido de establecer una Cultura del Diálogo.

Se trata de una concepción superadora que, retomando elementos bajtinianos (que alto-bajo, letrado y vulgar no son compartimentos estancos de un campo sino que hay circulación entre ellos), y también gramscianos (en cuanto a la posibilidad del diálogo como constructor de un modelo consensuado que supere a lo anterior), permite pensar nuevas líneas de trabajo respecto a un concepto que muchas veces parece plantear callejones sin salida. De allí la fecundidad de este planteo del pensamiento de este pedagogo brasileño, en un costado de su obra sobre el que no hay demasiado desarrollo.

Una mirada que, potenciada por estudios como el de Guinzburg (en cuanto a la capacidad constitutiva de toda persona de reinterpretar y realizar sus propias síntesis de su entorno más allá de lo establecido como lo correcto o lo que es posible pensar y lo que no⁽⁷⁹⁾), llevan a pensar, tal como se sostiene al inicio del punto III, en la riqueza que posee el concepto de cultura releído o reinterpretado a partir de Freire. Una noción que, en diálogo con otras como Educación, Comunicación, Palabra, permita avanzar en la construcción de la idea de Cultura del Diálogo abonando el desarrollo de un campo que vincule estas disciplinas.

IV. A modo de cierre

La riqueza del planteo freireano no se agota rápidamente. Allí están la multiplicidad de discusiones que abre acerca del sentido y la posibilidad de la educación, de sus articulaciones con la política y la historia, de lo que tiene o no para decir a las jóvenes generaciones.

El modo sencillo de escritura puede ocultar a veces la profundidad filosófica que contiene. También puede suceder que se lo considere una suerte de autor que escribió en otra época, en el marco de otros horizontes históricos, y que ya no vale la pena profundizar sus trabajos.

Es de esperar que, a medida que se difundan y crezcan los análisis

rigurosos de este autor gracias a los momentos de avance democrático, se pueda ir aprovechando cada vez más la potencialidad y fecundidad de su pensamiento para la problemática de la educación en el continente. En fin, que contribuya a la recuperación de los sueños emancipatorios del pensamiento pedagógico latinoamericanista, permitiéndonos aportar a la construcción de una educación que, como varias veces ha dicho Paulo Freire, colabore en la creación de una sociedad más humana, "donde sea más fácil amar".

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1998). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- BAJTIN, M. (1987). La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. Madrid: Taurus.
- COUTO C. G.. (1995). O desafio de ser governó - O PT na Prefeitura de Sao Paulo. Sao Paulo: Editora Paz e Terra.
- FOUCAULT, M. (1985). El discurso del poder. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- FREIRE, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1974). Concientización. Teoría y práctica de la Liberación. Buenos Aires: Búsqueda.
- FREIRE, P. (1975). Acción cultural para la libertad. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (1975). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1986). Cartas a Guinea Bissau. México: Siglo veintiuno.
- FREIRE, P. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- FREIRE, P. (1997). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). La educación en la ciudad. México: Siglo XXI.
- GADOTTI, M. (1996). Paulo Freire. Uma Biobibliografia. Brasil: Cortez Editora, UNESCO. IPF.
- GUINZBURG, Carlo: El Queso y los gusanos: el cosmos, según un molinero del siglo XVI, Barcelona, Muchnik Editores, 1976.
- HABERMAS, J. (1981). La reconstrucción del materialismo Histórico. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1987). Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo1. Madrid: Taurus.
- ILLICH, I.; FREIRE P. (1986). La educación: Análisis crítico de la desescolarización y concientización en la coyuntura actual del sistema educativo. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Notas:

- (1) Foucault, Michael: El discurso del poder. Folios Ediciones. Argentina, 1985.
- (2) Ibid.
- (3) Ibid.
- (4) Anuario Estadístico de la UNESCO. (1997). UNESCO
- (5) Gadotti M.: "A voz do biógrafo brasileiro. A prática à altura do sonho La práctica a la altura del sueño", en Gadotti M., Paulo Freire. Uma Biobibliografia. Cortez Editora, UNESCO. IPF, Brasil, 1996, pag. 70. traducción de la autora
- (6) Freire, Paulo: La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI, Montevideo, 1969; pag. 124
- (7) Ibid. pag. 125
- (8) Ibid. pag. 125
- (9) Ibid. pag. 124
- (10) Ibid. pag. 125
- (11) Ibid. pag. 120
- (12) Ibid. pag. 121
- (13) Ibid. pag. 121
- (14) Freire, P: Concientización. Op. cit. pag. 20.
- (15) Ibid. pag. 21-22
- (16) Gadotti M. op. cit. ; pag. 72
- (17) Freire, Paulo: Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI, 1975. pag. 104
- (18) Ibid. pag. 104-105
- (19) Ibid. pag. 106
- (20) Ibid. pag. 106
- (21) Ibid. pag. 39
- (22) Ibid. pag. 73
- (23) Freire, Paulo: ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI, México, 1997. pag. 46
- (24) Ibid. op. cit. pag. 89-90
- (25) Ibid. op. cit. pag. 77
- (26) Ibid. op. cit. pag. 77
- (27) Ibid. op. cit. pag. 77
- (28) Ibid. op. cit. pag. 75
- (29) Ibid. op. cit. pag.76
- (30) Ibid. op. cit. pag. 76
- (31) Ibid. op. cit. pag. 90-91
- (32) Ibid. op. cit. pag. 90-91
- (33) Ibid. op. cit. pag. 90
- (34) Ibid. op. cit. pag. 113-114.
- (35) Ibid. op. cit. pag. 118
- (36) Ibid. op. cit. pag. 115.
- (37) Ibid. op. cit. pag. 116.
- (38) Freire, P: Pedagogía ... op. cit. pag. 120-121
- (39) Freire, P: Pedagogía ... op. cit. pag. 88-89
- (40) Ibid. op. cit. pag. 94
- (41) Ibid. op. cit. pag. 94

- ⁽⁴²⁾ Ibid. op. cit. pag. 98
- ⁽⁴³⁾ Ibid. op. cit. pag. 96
- ⁽⁴⁴⁾ Ibid. op. cit. pag. 96
- ⁽⁴⁵⁾ Ibid. op. cit. pag. 117.
- ⁽⁴⁶⁾ Ibid. op. cit. pag. 122
- ⁽⁴⁷⁾ La primera parte de este período, correspondiente a los años 1980-1989, ha sido abordado en particular por la becaria Lic. Andrea Strada.
- ⁽⁴⁸⁾ Freire, Paulo. *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faundez. Ediciones La Aurora. Buenos Aires, 1986. Página 39.
- ⁽⁴⁹⁾ Revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 463-484. ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999
- ⁽⁵⁰⁾ Freire, Paulo. *Hacia...* Op cit. Pág 39
- ⁽⁵¹⁾ Illich, Iván; Freire, Paulo. *La educación: Análisis crítico de la desescolarización y conscientización en la coyuntura actual del sistema educativo*. Ediciones Búsqueda. Buenos Aires, 1986. (Segunda Edición).Pág 33.
- ⁽⁵²⁾ Ibid. Pág. 25
- ⁽⁵³⁾ Couto, Cláudio Gonçalves: *O Desafio de Ser Governo - O PT na Prefeitura de São Paulo*, Editora Paz e Terra, São Paulo, 1995.
- ⁽⁵⁴⁾ Freire, P.: Entrevista con Paulo Freire del profesor Carlos Alberto Torres, de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), grabada en São Paulo, en 1990, en video y para video. Texto traducido del inglés y traducido por Paulo Freire. En: Freire, Paulo. *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI, 1997, pag. 147
- ⁽⁵⁵⁾ Freire, P.: Entrevista concedida a la revista italiana Terra Nova. En: Freire, Paulo. *La educación en la ciudad*. Siglo XXI, México,1997. pag. 72
- ⁽⁵⁶⁾ Freire, P.: Entrevista concedida al profesor Moacir Gadotti, colaborador de Paulo Freire, para la revista portuguesa Forma de Lisboa, y publicada en el número 38 para el libro *Convite a leitura de Paulo Freire*. (Scipione, 1989) y adaptada en diciembre de 1990. En: Freire, Paulo. *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI, 1997, pag. 112
- ⁽⁵⁷⁾ Freire, P.: Entrevista concedida a la revista italiana Terra Nova. op. cit. pag. 72-73
- ⁽⁵⁸⁾ Freire, P.: Entrevista con Paulo Freire del profesor Carlos Alberto Torres, de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), grabada en São Paulo, en 1990, en video y para video. Texto traducido del inglés y traducido por Paulo Freire. En: Freire, Paulo. *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI, 1997, pag. 153-154
- ⁽⁵⁹⁾ Gadotti, Moacir: *La voz del biógrafo brasileño: la práctica a la altura del sueño*. En: Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (Comp): *Paulo Freire, una biobibliografía*. Siglo XXI. México, Argentina, 2001. Siglo XXI. pag. 84
- ⁽⁶⁰⁾ Freire, P.: Entrevista con Paulo Freire del profesor Carlos Alberto Torres, de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), grabada en São Paulo, en 1990, en video y para video. Texto traducido del inglés y traducido por Paulo Freire. En: Freire, Paulo. *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI, 1997, pag. 165
- ⁽⁶¹⁾ Freire, P.: Entrevista concedida a la revista italiana Terra Nova. Op. cit. pag. 72
- ⁽⁶²⁾ Este punto ha sido preparado especialmente por la Mgter. Mariela Moreno.
- ⁽⁶³⁾ Freire, P.: *La educación como práctica de la libertad*. op. cit. pag 101, 102.
- ⁽⁶⁴⁾ Idem. pag 100.
- ⁽⁶⁵⁾ Moreno Mariela -Este texto es parte de la Tesis de Maestría "Los significados que los

alumnos (adolescentes, jóvenes y adultos) le otorgan a la escuela de adultos y/o centro educativo. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad nacional de Entre Ríos. 2000.

- ⁽⁶⁶⁾ Las Escuelas Nocturnas poseen una organización y estructura institucional, (aulas, mobiliarios pertenecientes a Escuelas Diurnas) en cambio los centros educativos no poseen estructura edilicia propia, estos funcionan en edificios cedidos pos Clubes, Iglesias, Comisiones Vecinales, Parroquias etc. Muchos Centros educativos y C. Laborales no poseen materiales educativos y/o específicos para el funcionamiento de cada especialidad. Por ej: computadoras, maquinas de cocer, herramientas para herreria o electricidad etc.
- ⁽⁶⁷⁾ Recordemos que la noción de justicia curricular instituye en el lenguaje propio de la pedagogía, permite deconstruir y evitar el impacto en las acciones de las nociones de caridad y asistencialismo.
- ⁽⁶⁸⁾ Este punto ha sido preparado especialmente por la Lic. María del Carmen Rubano.
- ⁽⁶⁹⁾ P. Freire, 1993: 10
- ⁽⁷⁰⁾ Este punto ha sido preparado especialmente por el Lic. Carlos Marín.
- ⁽⁷¹⁾ Freire, P.: La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI, Buenos Aires, 1985.
- ⁽⁷²⁾ Bajtin, M.: La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. Taurus, Madrid, 1987.
- ⁽⁷³⁾ Freire, P.: ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI, México, 1997. pag 21
- ⁽⁷⁴⁾ Bajtin: La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. Taurus, Madrid, 1987.
- ⁽⁷⁵⁾ Freire, P.: Extensión ... op. cit. pag 21.
- ⁽⁷⁶⁾ Freire, P.: Extensión ... op. cit. pag 45. En este sentido, si bien Freire critica la postura mesiánica que lleva a imponer determinado punto de vista como lo que es, también vale hacer notar que l idea de convertirse en sujeto de la liberación de si mismo y de los demás no deja de tener cierta resonancia mesiánica, que en el brasileño hunde sus raíces en su formación -en la que es innegable el aporte de pensadores católicos.
- ⁽⁷⁷⁾ Ibid. pag 63
- ⁽⁷⁸⁾ Cfr. Althusser, Ideología y Aparatos ideológicos del Estado.
- ⁽⁷⁹⁾ Al respecto vale pensar el rol del arte (un lugar desde el que es posible pensar aquello que esta vedado, prohibido, o de expresar de alguna manera aquello que es inexplicable) en la evolución de distintos campos del pensamiento. Entre los objetivos de toda creación artística se encuentra la principalísima de conmover, pero también sensibilizar y generar la reflexión. Y de ser una síntesis elaborada por un autor -y plasmada en un producto concreto- de un momento determinado con todos los claroscuros de una comunidad dada.