




Paulo Freire
Educación
y Mudanza





No es posible realizar una reflexión sobre lo que es la educación sin hacerlo sobre el propio hombre; para eso, es necesario realizar un estudio filosófico-antropológico.

Comenzaremos pensando sobre nosotros mismos y tratemos de encontrar, en la naturaleza del hombre, algo que pueda constituir el núcleo fundamental que sustente el proceso de la educación.

¿Cuál será este núcleo captable a partir de nuestra propia experiencia existencial?

Este núcleo sería el inacabamiento o la inconclusión humana (...) el hombre se sabe inacabado y por eso se educa. No habría educación si el hombre fuese un ser acabado. El hombre puede reflexionar sobre sí mismo y colocarse en un determinado momento en cierta realidad. Es un ser en la búsqueda constante de ser más y, como puede hacer esta autorreflexión, se descubre como un ser inacabado y en constante búsqueda. He aquí la raíz de la educación.

La educación es una respuesta de la finitud en la infinitud. La educación es posible para el hombre porque es inacabado y se sabe inacabado. Esto lo lleva a su perfeccionamiento. La educación, por lo tanto, implica una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre. El hombre debe ser el sujeto de su propia educación, no puede ser objeto de ella. Por eso, nadie educa a nadie.

Paulo Freire.



Educación y Mudanza

Paulo Freire

Catalogación

Autor: **Paulo Freire.**
Título: **Educación y Mudanza.**
Título en portugués: "**Educação e Mudança.**"
Prefacio y notas: **Moacir Gadotti.**
Traducción del portugués de la 12ª edición de Paz e Terra, 1979.
Marcel Arvea Damián.

Editorial. **La Mano.**
Primera edición. Oaxaca de Juárez, México. 2005.

De la obra de **Paulo Freire:**
Educación y Cambio.
Búsqueda–Celadec. Argentina. 1976

Educação e Mudança.
Traducción al portugués: **Lilián Lopes Martin.**
Prefacio y notas por **Moacir Gadotti.**
Paz e Terra. 12ª edición. 1979.

© Traducción al castellano, presentación y glosario de términos.
Marcel Arvea Damián.

© Traducción al castellano del poema *Canção para os fonemas da alegria* de Thiago de Mello.

Marcel Arvea Damián.
© Traducción al castellano de *Educação e Mudança* de Jorge Werthein.
Marcel Arvea Damián.

© Diseño de portada. **Fernando Cruz Pérez.**
© Diseño de interiores. **Alejandra Duarte de la Llave.**

Primera edición. Oaxaca de Juárez, Oaxaca. 2005.
Editorial **LA MANO.**

Material didáctico de uso interno.

Glosario de términos

[Arvea:2000]

Absolutización de la ignorancia. Prejuicio de la docencia bancaria que considera a las alumnas y alumnos ignorantes absolutos. Esto permite que el maestro acapare el discurso en un **monólogo** solipsista que debe ser asimilado pasiva, silenciosa e inapelablemente por alumnas y alumnos. Gracias a la absolutización de la ignorancia el maestro domesticador puede alienar la ignorancia del alumnado; la **alienación de la ignorancia** produce y reproduce la cultura del silencio.

Acción cultural. La acción cultural es el resultado de la tensión y distensión de la relación entre opresores y oprimidos. Se pueden observar dos tipos básicos de acciones culturales: acción cultural para la libertad y acción cultural para la dominación. La acción cultural para la libertad nace de los grupos oprimidos como identidad cultural y como organización política. La acción cultural para la dominación, en cambio, nace de los opresores como imposición ideológica o de facto que sabotea y condiciona el pensamiento y la acción de los grupos oprimidos.

Acción cultural para la dominación. En la sociedad en transición los opresores adquieren conciencia de élite y elaboran proyectos antidialógicos cuya intención consiste en anestesiar la conciencia de clase de los grupos oprimidos. La acción cultural para la dominación genera de esta manera una **adherencia al opresor**, por eso, como práctica de alienación, la acción cultural para la dominación en el fondo sólo pretende sabotear e impedir el pensamiento y la acción, la unión y la organización de los grupos oprimidos. Germen de la cultura del silencio, la acción cultural para la dominación tiene como ejemplo clásico la sentencia de Juvenal: “*panem et circenses*” (pan y circo).

Acción cultural para la libertad. A diferencia de la acción cultural para la dominación, la acción cultural para la libertad nace de los grupos oprimidos y del vínculo solidario, dialógico, íntimo y democrático entre líderes y pueblo. La relación dialógica, la **comunicación** simétrica y la toma de decisiones a partir de la colectividad, es lo que otorga sentido y proyecto a la acción cultural para la libertad. La acción cultural para la libertad es el acto de resistencia de los grupos oprimidos para defender, crear y recrear su identidad, para luchar por su liberación política, material y espiritual.

Adherencia al opresor. Es la sumisión no consciente de los grupos oprimidos a la ideología del opresor. Los grupos oprimidos están “adheridos” ideológicamente al opresor; quieren pensar como él, actuar como él, hablar como él, ser como él. Al respecto escribe Freire: “La estructura de su pen-

XXXVIII

samiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial en que se forman. Su ideal, es, realmente, ser hombres, pero para ellos ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores.”[Freire:1970/35]

Alfabetización.[Arias.Arvea:2004/115] Para Freire la alfabetización no es la simple adquisición de una habilidad técnica y mecánica de lectura y escritura. La alfabetización no es tampoco reducible a la lectura —el desciframiento— de códigos convencionales y de signos, ni tampoco a la habilidad técnica y mecánica de escribirlos. Dicho de otra manera, la alfabetización está más allá de la simple adquisición de aquello que convencionalmente conocemos como ‘habilidades de lectoescritura’. La alfabetización para la *conscientização* es un proceso que excede el desarrollo de dichas habilidades porque quien se alfabetiza no únicamente accede a la habilidad escritora y lectora como tal; accede también a la posibilidad de una palabra surgida de sus particulares condiciones materiales y espirituales de existencia. Por esta razón, la alfabetización radical puede considerarse como un proceso crítico y dialéctico —siempre inacabado—, entre la lectura del contexto y la lectura del texto..., o como gustaba decir a Freire: entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra; y, dialécticamente, como escritura de la palabra y escritura del mundo.

... me refiero a eso diciendo que hay una lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra, y que toda lectura de la palabra implica una relectura del mundo, entonces hay una relación dialéctica entre la lectura del mundo, la lectura de la palabra y la re-lectura del mundo y la «escritura» del mundo. Entendiendo por «escribir» el mundo, el transformarlo.[Freire:1998/56,57]

No es casual que los métodos funcionalistas de lectoescritura omitan la dialéctica entre lectura y escritura; en estos casos, la lectura no sólo es un proceso diferente de la escritura (incluso se enseñan y se aprenden por separado), sino lectura y escritura, como procesos inmanentes e interrelacionados son absurdamente dicotomizados. Los métodos funcionalistas y bancarios de lectoescritura no han logrado desarrollar el vínculo adecuado para promocionar la integración entre ambos procesos. Su resultado está garantizado y sus estragos son conocidos: pésimo índice de lectura, pobre comprensión lectora, silabeo al leer, etc. Si estos métodos funcionalistas de lectoescritura no han podido desarrollar ni promocionar dicha integración, es ingenuo suponer que dichos métodos puedan relacionar la lectura del mundo y lectura de la palabra, la escritura de la palabra y la escritura del mundo. Hasta la fecha los métodos oficiales de alfabetización parten de un prejuicio apriorístico que ha servido a la estructura metodológica de la **educación bancaria**: la alfabetizanda y alfabetizando son receptáculos vacíos de información; esta absolutización de la ignorancia implica que el modelo bancario no

considera al grupo alfabetizando como mujeres y hombres concretos, como seres humanos reales, con existencia e historia, con saberes legítimos emanados de su propia experiencia y mundo.

La alfabetización aparece, por ello mismo, no como un derecho (un fundamental derecho), el de decir la palabra, sino como un regalo que los que 'saben' hacen a quienes 'nada saben'. Empezando, de esta forma, por negar al pueblo el derecho a decir su palabra, una vez que la regala o la prescribe alienadamente, no puede constituirse en un instrumento de cambio de la realidad de lo que resultará su afirmación como sujeto de derechos. [Freire. Citado por Barreiro:1982/13]

Los métodos tradicionales de lectoescritura conciben la palabra en estado de congelación. En este caso, el uso didáctico de una palabra es extensivo a todos los grupos humanos sin considerar diferencias culturales y lingüísticas. Pretenden producir cultura y lo que hacen es cancelarla. En este caso la palabra es infértil y estéril. Palabras que nada significan, que nada dicen, que nada transforman.

Algunas ocasiones son palabras extrañas y ajenas; extrañas con respecto a la realidad y ajenas con respecto al pensamiento. Freire consideraba una aberración didáctica el primer enunciado de la cartilla del ABC del Brasil:

— «Eva vio la uva»...

¡Las niñas y niños de Recife, zona ecuatorial de América, no conocían las uvas! Nunca habían visto el fruto del vino, nunca las habían saboreado. La palabra "uva" era tan ajena a la realidad mental de la niña y el niño como ajenas son las uvas a la realidad nordestina del Brasil.

La alfabetización radical difiere así de los métodos tradicionales de lectoescritura porque renuncia a concebir el proceso como una habilitación mecánica y funcional para el registro y desciframiento de signos. La alfabetización radical descubre e inserta la palabra en la realidad restaurándole su acción transformadora. En términos estrictos podemos decir que la palabra goza en la alfabetización radical de cierto don de ubicuidad. Por un lado la palabra emerge de la realidad concreta y por el otro se inserta activamente en ella. De la realidad procede y a la realidad regresa para transformarla, para humanizarla.

Alfabetizar para la *conscientização* significa entonces reconocer el poder transformador de la palabra. La palabra que emerge de la realidad retorna a ella con una nueva **codificación** para transformarla, para humanizarla.

Por esta razón, y porque decir la palabra es derecho de la persona humana, la alfabetización para la *conscientização* demarca un ámbito de acción y de relación totalmente diferente a los métodos tradicionales y bancarios de lectoescritura. La alfabetización radical, al problematizar la realidad y existencia del grupo alfabetizando, descubre las palabras de un contexto concreto y vivo. La ventaja de constituir como principio metodológico el **universo vocabu-**

XL

lar del grupo alfabetizando permite que las palabras para la alfabetización no se guíen por codificaciones esquematizadas en criterios técnicos (ortografía, sintaxis, caligrafía, etc.), sino por la apropiación y el uso crítico del texto en el contexto. Sólo entonces la palabra es propia y verdadera.

La alfabetización radical demuestra con claridad que la palabra sólo adquiere sentido cuando procede de la realidad y del universo vocabular del grupo alfabetizando. Nos demuestra también que no existe dicotomía sino dialéctica entre el acto de leer y el acto de escribir. La alfabetización radical sólo es concebible como un proceso que integra la lectura de la realidad y la lectura de la palabra, la escritura del mundo y la escritura de la palabra.

Por esta razón la alfabetización como acto creador, al recuperar la acción de la palabra, la fertiliza y fecunda con su poder transformador. Gracias a que la palabra adquiere criticidad en el proceso de alfabetización, la realidad puede ser problematizada y en consecuencia aprehendida y transformada. La cualidad fundamental del proceso de alfabetización radical no es otra que restaurar legitimidad, sonido y sentido a la palabra prohibida y silenciada. La **palabra generadora**, *fundamento* de la alfabetización para la *concientização*, abre un amplio campo semántico de reflexión para el pensamiento crítico del grupo alfabetizando; campo semántico para que una palabra de origen, original y originaria, dé origen, genere y regenere en nuevas palabras.

No extraña que el uso de la palabra generadora como núcleo del proceso lograra, en cuarenta y cinco días, alfabetizar a personas adultas organizadas en **Círculos de cultura**. Tampoco asombra que Freire haya sido proscrito, perseguido y exiliado por ello. En términos de alfabetización programática, Freire no sólo demostró eficiencia en cuanto a efectividad terminal. Freire demostró, además, que la alfabetización de personas adultas puede lograrse a partir de la problematización crítica de sus propias condiciones existenciales. Son memorables las palabras de un alfabetizando campesino que rompiendo el protocolo interpeló al presidente Goulart con un discurso que Freire recordó, treinta años después, en una entrevista realizada en 1992.

Él pidió la palabra [el alfabetizando] para hablar y claramente recuerdo que dos personas de la comitiva presidencial le interrumpieron diciendo —«¿Está rompiendo el protocolo!». Él encaró la situación y dijo: —«¿Rompiendo el qué...?» Y nadie respondió más. El presidente Joao Goulart, que era un hombre muy sencillo dijo: —«Déjelo hablar». Entonces aquel hombre se levantó y dijo: —«Alteza llamado el presidente Goulart de Alteza» (risas)... y continuó diciendo: —«Recuerdo que en una reunión semejante a esta, hubo un hombre muy grande en el Estado, otro presidente que era Getulio Vargas, llegó aquí, a RN [Recife], para ayudar a la gente a salir del hambre de la barriga. Y hoy veo Vuestra Alteza que usted viene a matar otra hambre, el hambre de la cabeza, el hambre del saber.» Después él dijo una cosa que la prensa de todo el mundo no publicó ni siquiera como noticia; él dijo: —«Nosotros aprendemos, presidente, más que a escribir, leer o firmar una carta con nuestros nombres, aquí aprendemos a cambiar.» —Sí, porque Joao Goulart tenía citado en su

discurso, la lectura de la carta del ABC. Él dijo: —«Nosotros aprendemos a transformarla también.» [Freire:2001/21]

Es por eso que la educación popular, la educación para la liberación, considera la alfabetización como acción cultural para la libertad. La alfabetización radical y crítica, la alfabetización como acto político y cultural, promueve el manejo de las habilidades de lectura y escritura a partir del pronunciamiento, desciframiento y comprensión del universo vocabular emanado de las condiciones existenciales del grupo alfabetizando. Las palabras seleccionadas para la enseñanza de la lectoescritura dejan de nacer de la inteligencia de los eruditos pedagogos que, atados a su escritorio y salario, diseñan planes y programas de alfabetización petrificados y muertos. Las palabras útiles para alfabetizar son descubiertas del universo lingüístico, del universo de las palabras vivas, de la poética de la comunidad alfabetizanda.

El profesor brasileño Paulo Freire sabe esto por experiencia. Descubrió que cualquier adulto puede comenzar a leer en cosa de cuarenta horas si las primeras palabras que descifra están cargadas de significado político. Freire anima a sus maestros para trasladarse a una aldea y descubrir las palabras que designan asuntos actuales importantes, tales como el acceso a un pozo, o el interés compuesto de las deudas que se le deben al patrón. Por la tarde, los aldeanos se reúnen para conversar sobre estas palabras clave. Comienza a percatarse de que cada palabra permanece en el pizarrón incluso después de haberse desvanecido su sonido. Las letras continúan abriendo, como llaves, la realidad y haciéndola manejable como problema. Frecuentemente he presenciado cómo en unos participantes crece la conciencia social y cómo se ven impelidos a actuar políticamente con la misma velocidad con que aprenden a leer. Parecen tomar la realidad en sus manos conforme escriben.

Recuerdo un hombre que se quejó del peso de los lápices: eran difíciles de manipular porque no pesaban como una pala; y recuerdo a otro que camino al trabajo se detuvo con sus compañeros y escribió con su azadón en el suelo la palabra de que venía conversando: “agua”. Desde 1962, mi amigo Freire ha pasado de exilio en exilio, principalmente porque rehúsa llevar a cabo sus sesiones en torno a palabras que hayan sido preseleccionadas por educadores aprobados y prefiere utilizar aquellas que los participantes llevan consigo a las clases. [Illich: 2005/22,23]

Las palabras proceden del pueblo, de la comunidad, de la lengua vernácula y de la vida cotidiana del grupo alfabetizando. La capacidad transformadora de la palabra proviene de la realidad. Por ello la alfabetización es acción y reflexión; acción y reflexión crítica (*praxis*) de quien al problematizar su realidad, se apropia de ella, y al apropiarse de ella, la transforma..., la humaniza.

La palabra recupera así su fertilidad, su fecundidad, su capacidad generativa. De la realidad provienen y a la realidad regresan. Palabras generadoras provenientes del universo vocabular del grupo alfabetizando; palabras vivas que permiten la apropiación y transformación de la realidad. Es de esta manera

XLII

que la palabra, la palabra propia y verdadera, pueda al fin ser pronunciada. La alfabetización trasciende entonces en acto político.

La alfabetización es para Freire un proyecto político por el cual los hombre y las mujeres sostienen su derecho y responsabilidad no sólo de leer, comprender y transformar sus propias experiencias, sino también a reconstituir su relación con la sociedad toda.[Giroux: 1989/31]

Si la alfabetización parte del universo vocabular de la comunidad alfabetizanda; si la educadora o el educador procuran rescatar y promocionar dichos aprendizajes; si las palabras proceden del contexto y de la cultura local, es probable que la alfabetización no quede reducida a una estéril y tendenciosa habilitación técnica y mecánica de reglas y excepciones que sólo sirve para leer, escribir y descifrar instrucciones; sino se convierta en un acto creador que promueva la conciencia crítica necesaria para que cada persona pueda leer y escribir su mundo. Los métodos de lectoescritura funcionalistas omiten el contexto cultural y lingüístico del grupo alfabetizando, y al hacerlo, despojan a la palabra de su intencionalidad y sentido, de su capacidad y vocación transformadora.

Debido a que la alfabetización radical no dicotomiza el acto de leer con el acto de escribir, la acción reflexión convierten al proceso de alfabetización en teoría del conocimiento; pues nace de la realidad cultural del grupo humano que es alfabetizado, lo politiza..., y al hacerlo, lo crea y recrea, lo transforma y humaniza.

Alienación de la ignorancia. Práctica retrógrada del maestro bancario que enajena la ignorancia del educando, considerándola y calificándola de absoluta, de tal manera que “el educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto que los educandos serán siempre los que ignoran. Las rigidez de estas posiciones niegan a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.”[Freire:1970/73]

Amor armado. Esta categoría la retoma Freire del poeta Thiago de Mello y la considera una condición necesaria de la educadora y educador popular. Para Freire amor armado significa “la *valentía* de luchar al lado de la valentía de amar.”[Freire:1994/62,63]

Analfabetismo político. Esta es una de las más interesantes categorías de Freire. El analfabetismo político es el saldo de una educación bancaria que niega a hombres y mujeres la capacidad de interpretar políticamente la realidad social en la que están inmersos y encerrados; el saldo de esta instrumentación bancaria en la escuela es la acriticidad, la ahistoricidad y el tecnicismo del pensamiento. El analfabeto político separa y desconecta a la conciencia del mundo y de la realidad, en consecuencia la conciencia su conciencia

divaga extraviada y enajenada entre la ingenuidad, la burocracia y el tecnicismo.

Antidiálogo. Práctica recurrente del opresor contra los grupos oprimidos. El antidiálogo se caracteriza por mitificar la realidad a partir de la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural.

Círculos de Cultura. Los Círculos de Cultura son la versión pedagógica y educativa de las Comunidades Eclesiales de Base (CEB) implementadas por la Teología de la Liberación en la América Oprimida. Los Círculos de Cultura sustituyen a la escuela bajo pretensión de alfabetizar a personas adultas. El propio Freire define así los Círculos de Cultura: “Ahora podemos entender ya lo que es un Círculo de Cultura. Es una escuela diferente, en la que no hay profesor ni alumnos ni lecciones en el sentido tradicional. El Círculo de Cultura no es un centro de difusión de conocimientos sino un local —un aula de escuela, la pequeña sala de una casa, un lugar a la sombra de un árbol o una cabaña construida por la propia comunidad— donde un grupo de compañeros se encuentran para discutir sobre su práctica en el trabajo, sobre la realidad local y nacional, y también para aprender a leer y escribir.” Las diferencias con respecto a la escuela tradicional son pues substanciales puesto que “el profesor tradicional —el que dice las cosas para que el alumno las ilustre y las repita— ha sido sustituido por un *animador cultural* que debe ser un militante lúcido. En lugar del alumno pasivo, el ‘analfabeto’ que recibe lecciones del profesor, aparece el *alfabetizando*, tan *participante* en las actividades del Círculo como el propio animador o animadora. Y en lugar de las lecciones de las cartillas, que los alumnos debían ilustrar con dibujos y repetir de memoria, los *temas generadores* a los que se refieren *las palabras generadoras*, representados unos y otras en las codificaciones.” [Freire:1980/129]

Clase en sí. Las contradicciones entre los grupos opresores y oprimidos produce en los segundos una conciencia de clase en sí. Se trata del reconocimiento simple de las necesidades materiales para la subsistencia. La élite —que tiene conciencia de clase para sí—, niega a los grupos oprimidos la posibilidad de concienciarse por medio de proyectos reformistas, humanitaristas, populistas y asistenciales.

Clase para sí. La conciencia de clase para sí es la superación ideológica de los grupos oprimidos cuando se asumen críticamente como creadores de su propia historia. Se trata de una conciencia revolucionaria que rechaza los placebos mitificadores y reformistas del opresor para responsabilizarse de manera crítica, activa y organizada, en su proyecto comunitario de liberación.

XLIV

Codificación. En alfabetización, la codificación es la simbolización gráfica y/o auditiva de las situaciones existenciales reducidas en unidades de aprendizaje.[Arias. Arvea. 2004/119]

Colaboración. Primera de las prácticas dialógicas para la liberación. La colaboración se opone a la conquista y se caracteriza por la comunión y comunicación, simétrica y horizontal, entre líderes y pueblo. Al respecto escribe Freire: “La *comunión* provoca la *colaboración*, la que conduce al liderazgo y, a las masas, a aquella ‘fusión’ a que se refiere el gran líder revolucionario recientemente desaparecido. Fusión que sólo existe si la acción revolucionaria es realmente humana y, por ello, simpática, amorosa, comunicante y humilde, a fin de que sea liberadora.”[Freire: 1970/221]

Comunicación. La comunicación para Freire es el único vínculo ético y legítimo de la educación para la liberación. Su relevancia en el proceso pedagógico es incuestionable porque cancela cualquier autoritarismo e imposición de ideas, trascendiendo de esta manera la relación pedagógica. La comunicación, que se opone a la extensión, es la interrelación de hombres y mujeres en igualdad de libertad y dignidad para expresar, reafirmar o modificar su apreciación del mundo, de la realidad. Por esta razón el pedagogo brasileño afirma que “el mundo humano es un mundo de comunicación.”[Freire: 1973/74]

Conciencia crítica. La crítica es el elemento primordial de la conciencia en el proceso de *conscientização*. Propia de sociedades abiertas y democráticas, la conciencia crítica se caracteriza por ser problematizadora, política, interpellante, creativa, inquieta, dialógica, comprometida, autocrítica.

Conciencia de las necesidades de clase. Conciencia parcial y focalista de los grupos oprimidos que nace de su relación con el opresor y que centra su atención en aspectos inmediatos y formales —especialmente de tipo laboral o salarial—, sobre aspectos urgentes y de fondo —justicia, libertad, democracia—, generados por la lucha de clases. Entre la conciencia de las necesidades de clase y la conciencia de clase existe una brecha ideológica. La primera es reformista; la segunda revolucionaria; esta diferencia se acrecienta en el compromiso histórico que adquieren los grupos oprimidos al insertarse activa y reflexivamente en la lucha por su liberación.

Conciencia intransitiva. En sus primeros escritos Freire pensó que la conciencia podía ser intransitiva, en realidad Freire descubrió la transitividad de la conciencia luego de haberla considerado intransitiva. Al final concluyó que la intransitividad de la conciencia es imposible pues la conciencia humana siempre está en transición: “Esa transitividad del hombre hace de él un ser diferente. Un ser histórico. Hace de él un creador de cultu-

ra.”[Freire:2001/10] Finalmente Freire rectificó y denominó conciencia semi-intransitiva al estado de casi inmovilidad de la conciencia oprimida.

Conciencia semi-intransitiva. Forma de conciencia propia de sociedades cerradas cuya característica principal es la casi **inmersión de la conciencia** en una realidad mitificada y determinada. La conciencia semi-intransitiva es mágica, supersticiosa, fatalista, determinista; características que promueven la dominación y la imposición de la cultura del silencio.

Conciencia transitiva. La conciencia transitiva es producto de un acrecentamiento en las contradicciones de clase. Propia de las sociedades en transición, la conciencia transitiva tiene dos caminos a seguir: conciencia transitiva ingenua y conciencia transitiva crítica.

Conciencia transitiva crítica. Freire entiende por conciencia transitiva crítica la fase de madurez de la conciencia transitiva hacia un proyecto de liberación. Implica la **inserción de la conciencia** en la realidad para transformarla, para humanizarla.

Conciencia transitiva ingenua. La conciencia transitiva ingenua es el giro reaccionario que impide la creación de un orden nuevo. Este tipo de conciencia se caracteriza por sus interpretaciones simplistas de la realidad, por la superficialidad de sus conclusiones y por la búsqueda de formas gregarias de conducta. La conciencia transitiva ingenua puede degenerar en mesianismos y fanatismos propios del antidiálogo.

Concientização. El vocablo *concientização* (que las ediciones españolas traducen como *concienciación* y en Argentina y México y otros países de América Latina como *concientización*), no es, como Freire admite, obra de su autoría. Nació de una serie de reflexiones que un grupo de educadores desarrolló en el Instituto Superior de Estudios del Brasil [ISEB] en 1964, entre los cuales Paulo Freire recuerda al filósofo Alvaro Pinto y al profesor Guerreiro; fue posteriormente el obispo de Recife, Hélder Câmara, quien se encargó de traducirlo y difundirlo por todo el orbe.[Freire:1974/29] Rogelio Blanco afirma que el término «*concientização*» lo rescata Freire de un texto de Bertrand Russell, hecho que Freire jamás corroboró.[Blanco1982:/127] Lo cierto es que más allá de la paternidad del vocablo, la novedad y originalidad del término señala un viejo problema que continúa teniendo vigencia indiscutible en todos los ámbitos de las ciencias sociales. Es importante señalar que Freire nunca gustó de la traducción castellana y recomendó utilizarlo en portugués: «*concientização*». [Freire:1992/107, 108]

La *concientização* nace de la relación dialéctica entre mundo y conciencia, entre palabra y realidad; la *concientização* es *praxis* dialógica del encuentro humano en la transformación del mundo; palabra y conciencia son complementarias en la pronunciación de la realidad. Conciencia es el mundo al través del

XLVI

lenguaje; sin embargo, el proceso de *concientização* exige separar la “*prise de conscience*” de la profundización crítica que la conciencia puede alcanzar; de la conciencia^[sic] biológica, tal como Teilhard de Chardin la comprendía, a la conciencia histórica, que nos singulariza como humanos.

... basta ser hombre, para captar la realidad en las relaciones dialécticas que se proyectan entre hombre y mundo—mundo y hombre, tan íntimas que nosotros realmente no podríamos hablar ni siquiera de hombre y mundo, sino de hombre o mundo-hombre. Este primer nivel de aprehensión de la realidad es la “*prise conscience*”. La toma de conciencia de la realidad existe precisamente, porque como seres situados, fechados, como dijo Gabriel Marcel, los hombres están con y en el mundo, espectándolo.[Freire:1978/111,112]

La conciencia crítica remite directamente a la transformación de las condiciones opresivas de existencia y a la humanización del mundo. Esta transformación demanda un distanciamiento crítico del ser-en-el-mundo. “El mundo —dice Fiori— es espectáculo pero sobretodo convocación.” Y, como la conciencia se constituye necesariamente *con* el mundo, ella es pues, simultánea e implícitamente, presentación y elaboración *del* mundo.[Fiori:1970/10,11]

Conciencia y mundo se implican dialécticamente. Esta relación dialéctica supone, sin embargo, una *distancia* necesaria para que la conciencia adquiera criticidad. La conciencia es para Octavi Fullat la “distancia con respecto a aquello de lo que se tiene conciencia.” Y agrega: “El acto de conciencia es un mirar lo mirado, y por tanto, no serlo. La conciencia subsiste como intersticio, hendedura, resquicio, alejamiento, disparidad, discrepancia, separación.”[Fullat:1992/198] El sujeto se **distancia del mundo** para reflexionarlo y actuarlo desde la *praxis*, desde la problematización de su propia experiencia existencial. Mucha razón tiene Carlos Díaz cuando afirma que “conviene distanciarse a veces para acercarse mejor.”[Díaz:1993/59] Este “*tomar distancia*” de la conciencia permite que el ser humano reflexione crítica e históricamente su propia existencia *en* y *con* el mundo, *en* y *con* los otros, *en* y *consigo* mismo. *Distanciarse* no significa un aislamiento o separación del mundo sino un movimiento de la conciencia capaz de historizar su *ser* y *estar en* y *con* el mundo. Gabriel Marcel sostenía que “si nuestro estar en el mundo tiene algún sentido, este sentido sólo le puede venir del proceso al que hemos sido llamados para dar testimonio, que no es otro que la historia misma.”[Marcel:1967/68] Por lo tanto, tomar distancia es “la posición normal del hombre en el mundo, como ser de acción y de reflexión, es la de ‘admirador’ del mundo. Como un ser de actividad, que es capaz de reflexionar sobre sí, y sobre la propia actividad que de él se desliga, el hombre es capaz de alejarse del mundo, para quedar en él y con él. Solamente el hombre es capaz de realizar esta operación de la que resulta su inserción crítica en la realidad. ‘Ad-mirar’ la realidad significa objetivarla, aprehenderla, como campo de su acción y reflexión. Significa penetrarla cada vez más lúcidamente, para des-

cubrir las interrelaciones verdaderas de los hechos percibidos.” [Freire:1973/33]¹⁶

El proceso por el cual los grupos oprimidos *develan* crítica y creativamente las condiciones míticas de su opresión para superarlas críticamente como *praxis* ética de liberación (*ortopraxis*), es lo que Freire denominó *concientização*. La *concientização* es entonces un proceso de *praxis* ética por medio del cual hombres y mujeres se insertan críticamente como sujetos en la historia. Concienciar(se) significa entonces establecer la relación dialéctica entre conciencia y mundo, relación que se traduce como dialéctica entre objetividad y subjetividad, entre teoría y práctica, entre texto y contexto, entre lectura y escritura, entre acción y reflexión. En este caso, como en otros muchos, la dialéctica es la piedra de toque de la pedagogía freireana. La ideología opresora, cuya sobrevivencia depende de la propagación de mitos, contradicciones y determinismos, fomenta todo tipo de dicotomías para la reproducción indefinida de lo mismo. No extraña entonces que Freire haya considerado la *concientização* una epistemología, una “*arqueología del conocimiento*”. [Freire:1983/38] La *concientização* permite descubrir la dicotomía ideológica impuesta y adherida, codificada e instrumentada por el opresor en la mente de los grupos oprimidos, para concienciar(se) y develar críticamente los mitos ideológicos producto de una realidad falsificada. De este modo, la *concientização* faculta e inscribe a los grupos oprimidos como sujetos activos en el proceso histórico de transformación.

El proceso de *concientização* debe superar ciertas dicotomías prefabricadas por la ideología dominante; la primera y más importante consiste en rechazar la ficticia separación entre conciencia y mundo. Freire tiene razón al decir que desde una posición dialéctica no es “posible aceptar la separación ingenua entre conciencia y mundo. Cuando lo hacemos, caemos o en las ilusiones del idealismo o en los errores del mecanicismo.” [Freire:1984/81] Este dualismo tiene, según Freire, dos tipos de desviaciones: pensar *la realidad como producto de la conciencia*, lo que concluye en un subjetivismo dogmático y **sectario**; o pensar *la conciencia como producto de la realidad*, lo que degenera en un objetivismo mecanicista. En ambos casos se trata de posturas sectarias que atrofian la percepción de la realidad. Ambas posiciones son idealistas y terminan por fanatizar posturas.

¹⁶ “Distanciar, dice Bertolt Brecht, quiere decir, entonces, historizar, o sea representar los hechos y las personas como elementos históricos, como elementos precederos.” [Brecht:1972/419] *Tomar distancia* también significa una forma de adquirir conocimiento, una postura gnoseológica. Al respecto escribe Freire: “En el proceso de producir y de adquirir conocimientos, terminamos, también, por aprender a ‘tomar distancia’ de los objetos, forma contradictoria de aproximarnos a ellos. La toma de distancia de los objetos presupone la percepción de los mismos en relaciones de los unos con los otros. La ‘toma de distancia’ de los objetos implica la toma de conciencia de los mismos, pero esto no significa aún que yo esté interesado o me sienta capaz de ir más allá de la pura comprobación de los objetos para alcanzar la *raison d’être* de los mismos. Es en este sentido en el que la toma de conciencia, al ser una forma humana de estar siendo delante del mundo, no es la concientización como la entiendo.” [Freire:1997/132]

XLVIII

La *concientização* es dialéctica entre subjetividad y objetividad. No es la realidad quien crea la conciencia ni la conciencia quien construye la realidad, sino ambas se “encarnan dialécticamente.”[Freire:1983/42] La percepción dicotómica de la realidad; esto es la apreciación subjetivista u objetivista, idealista o mecanicista, fomentan ineludiblemente contradicciones entre conciencia y mundo, entre teoría y práctica, entre sujeto y objeto, entre texto y contexto y por supuesto entre docentes y discentes, entre enseñanza y aprendizaje, entre lectura y escritura, entre educación y realidad. Por esta razón, la *concientização* es un proceso permanente de crítica y reflexión, una *praxis* humanizante que conduce ineludiblemente a la transformación del mundo. Se trata de una rigurosa “puesta en escena” (valga la metáfora) donde los grupos oprimidos se insertan en el “escenario histórico” como sujetos, “ya no como espectadores, sino como actores y autores”[Freire:1969/26]; como *protagonistas* de la historia.

Es Freire quien lo explica de la siguiente manera:

La *concientización* es esto: un apoderarse de la realidad; por esta razón misma, incluso por la propia raíz utópica que la informa viene siendo un *desgarramiento* de la realidad. La concientización produce la desmitologización. Es obvio e impresionante, pero la concientización para la liberación jamás podrá ser desarrollada por los opresores ¿Cómo desmitologizar si yo oprimo? La labor humanizante no podrá ser otra sino la labor de desmitificar. Por ello mismo la concientización es el acercamiento crítico tanto cuanto más posible sea, hacia la realidad, develándola para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominadora.[Freire:1992/114]

Los grupos oprimidos al buscar críticamente opciones de liberación desarrollan una *praxis* ético-crítica que politiza y organiza su actuar. Proceso de *mudança* y metamorfosis donde la *doxa* se hace *logos* y el *logos* militancia y servicio, *diacronía* ¡acción! La conciencia del ser humano muda hacia la transición problematizando su realidad como objeto cognoscible donde “el hombre asume una condición epistemológica.”[Freire:1992/111] En la medida que la realidad mitificada es “develada” críticamente, la conciencia se desarrolla y los grupos oprimidos asumen éticamente su responsabilidad protagónica en la historia.

...es por esto por lo que la *concientización* es compromiso histórico. No hay concientización sin compromiso histórico. De ahí que la concientización sea también conciencia histórica. Es inserción crítica en la historia. Implica que los hombres asuman el rol de sujetos hacederos del mundo; rehacedores del mundo; pide que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece, y es por esto por lo que mientras más concientizados, más existen.[Freire:1992/111]

El proceso de liberación principia cuando los grupos oprimidos reconocen su opresión, cuando descubren que en su mente habita el opresor y se rebe-

lan ante el silenciamiento y desprecio de su palabra. Tal vez nadie haya reflexionado este reconocimiento mejor que el filósofo africano Ebboussi Boulaga (a quien Dussel no duda en equiparar con Hegel, Heidegger y Aristóteles). Para Boulaga todo comienza cuando la víctima de la opresión “experimenta el naufragio de su palabra ahogada en la insignificancia, en la posibilidad de lo no-significativo. Esto acontece cuando se habla pero no se hace ya comprender, como un animal que gruñe o un bárbaro que balbucea.”[Boulaga, citado por Dussel:1998/75-85] En algún momento de su vida el *oprimido* y *colonizado* es orillado, como dice Fanon, a plantearse la ineludible pregunta existencial: “¿Quién soy en realidad?”[Fanon:1994]

La *concientización*, implica que al percibirme como oprimido, yo sé que sólo me liberaré si transformo la situación concreta en que me encuentro oprimido y no puedo transformar esa situación en mi cabeza porque eso sería idealismo en el sentido filosófico de la expresión, sería caer en una forma de pensar filosófica en la cual la conciencia «crea realidad». Yo decretaría desde mi conciencia que ahora sería libre. Sin embargo, las estructuras seguirían siendo las mismas y esto no realiza mi libertad. Entonces la *concientización* implica esta inserción crítica en el proceso, implica el compromiso histórico de transformación.[Freire:1992/112]

Las raíces cristianas del pensamiento de Freire lo hacen afirmar que la *concientização* es un renacimiento, una *Pascua* o travesía.

“La concientización implica también un momento perturbador, tremendamente perturbador, en el ser que empieza a concientizarse, momento en el cual el ser comienza a *renacer*. Porque la concientización exige la *pascua*. Es decir, exige morir para nacer de nuevo.”[Freire:1992/119]

La conciencia será creadora y recreadora cuando los grupos oprimidos nieguen la realidad del sistema como estática e inmutable y afirmen su vocación ontológica de *ser más*. La conciencia no es crítica por sí misma; se hace crítica en la problematización de la realidad, en la existencialización de la vida. La conciencia crítica no se agota en la denuncia, sino al reconocer el origen del problema es capaz de anunciar un orden nuevo, por lo tanto la *concientização* es también profecía. Sólo desde la problematización de las condiciones existenciales los grupos oprimidos pueden aprehender críticamente su realidad mitificada; sólo desde este principio se puede construir el nuevo proyecto humano. [Arvea:2004/7–12]

En resumen: la *concientização* es un proceso crítico y autocrítico, dialógico y ético, de los grupos oprimidos para apropiarse de *su* realidad e historia. Dicho proceso crítico y ético como *praxis* de liberación permite que los grupos oprimidos pronuncien *su* palabra, *su* mundo, para finalmente abortar al opresor adherido a su conciencia dualizada. La *concientização* se entiende como un proceso de *praxis* ético-crítica para desarrollar la vocación humana y ontológica de *ser más*.

L

Conquista. Primera de las prácticas antidialógicas. La conquista es una imposición violenta de dominación cuyos métodos pueden variar de la guerra hasta prácticas paternalistas y asistencialistas de dominación. La conquista supone a un sujeto conquistador y un sujeto/objeto conquistado. No siempre los métodos de conquista utilizan la violencia física y fáctica, en algunos casos el opresor recurre a diversas formas de penetración e imposición ideológica (mitos) para dominar y controlar el pensar y actuar de los grupos oprimidos.

Cultura del silencio. Silenciamiento y enmudecimiento de la voz y palabra de los grupos oprimidos por el discurso demagógico y monopólico del opresor. La negación de la palabra hace que los grupos oprimidos sobrevivan en una cultura del silencio; la élite, por el contrario, vive en una cultura con «voz».[Freire:1990/90] La cultura del silencio es producto de una relación política injusta donde el opresor absolutiza y aliena la ignorancia de los grupos oprimidos; en este caso la víctima enmudecida nada tiene que decir, su ignorancia es un silencioso vacío que debe ser llenado por las prescripciones que dictan los opresores.

Desafío. El ser humano radical es un ser que se compromete impecable e implacablemente en el ejercicio de su militancia. Este compromiso personal es un desafío intransferible y engaja con los grupos oprimidos en la conquista de su liberación. El desafío está íntimamente asociado a la problematización de las condiciones existenciales; en consecuencia, el desafío se asume al cuestionar, localizar y enfrentar los obstáculos y problemas, reales o imaginarios, que condicionan el pensar y actuar de los grupos oprimidos.

Descodificar. En alfabetización, la superación de las situaciones límite de los educandos y educandas les permite desmembrar el código introyectado como condicionamiento ideológico. Este “desmembramiento” es lo que Freire llamó descodificar. La **descodificación** será entonces “el análisis crítico de la situación codificada” para efectuar una nueva codificación.[Freire:1970/125]

Descodificación. En alfabetización la descodificación se desarrolla en dos ámbitos diferentes pero con igual intención. En ambos casos se trata de un proceso crítico de lectura de la realidad. La primera se lleva al cabo en el Círculo de Investigación como crítica exterior capaz de integrar el análisis en la primera fase o fase descriptiva del proyecto de alfabetización. La segunda se realiza en el Círculo de Cultura como crítica interior, producto del diálogo entre la educadora y el educador con el grupo alfabetizando.[Arias. Arvea. 2004/119]

Diálogo. El diálogo es la piedra de toque de la pedagogía freireana. Es a partir de la pronunciación de la palabra y de la superación de la cultura del silencio como los grupos oprimidos comienzan a desmitificar la realidad. La apropiación de la palabra trasciende en diálogo y el diálogo en comunicación. El diálogo se constituye entonces como punto del encuentro humano en el escenario del mundo.

¿Y qué es el diálogo? pregunta Freire:

Es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad (Jaspers). Se nutre de amor, de humanidad, de esperanza, de fe, de confianza. Por eso, solamente el diálogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan entre sí, con amor, con esperanza, con fe en el prójimo, se hacen críticos en la procuración de algo y se produce una relación de ‘empatía’ entre ambos. Sólo allí hay comunicación. [Freire: 1979] [Freire:1969/104]

Al diálogo se opone el antidiálogo y el monólogo de los opresores. El ser humano es un ser dialógico. “Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad.” (...) “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.”[Freire:1973/46]

Distancia del mundo. Durante el proceso que va de la conciencia ingenua a la conciencia crítica es necesario “distanciarse del mundo.” En realidad la conciencia implica en sí misma un distanciamiento del mundo para admirarlo. Este distanciamiento, sin embargo, no significa una separación. Mundo y conciencia son consustanciales. Distanciarse del mundo no es otra cosa que adquirir una postura crítica, histórica y problematizadora ante un mundo digno de ser admirado, aprehendido y transformado.

División. Segunda de las prácticas antidialógicas. La división de las mayorías oprimidas en fracciones pulverizadas y contrapuestas entre sí es una práctica común y recurrente que los opresores imponen a los grupos oprimidos. El interés de las prácticas divisionistas consiste en debilitar la unión social desde paternalismos y privilegios de un grupo sobre otro. Esta atomización de las mayorías impide a los grupos oprimidos crear una fuerza única y organizada para afrontar las prácticas antidialógicas de la élite.

Dodiscencia. La relación docente-discente, educador-educando es dialéctica. Esto significa que alumnos y alumnas, maestros y maestras, son sujetos dignos y libres del acto de conocimiento. Para Freire es imposible la docencia sin el correspondiente actuar de los educandos y educandas como sujetos activos y creativos de la relación pedagógica. Esta relación es lo que Freire denominó dodiscencia. “No hay docencia sin *discencia*, las dos se explican y

LII

sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.”[Freire:1996/25]

Educación bancaria. Instrucción escolarizada donde el maestro domesticador deposita comunicados de la ideología dominante en la mente de las educandas y educandos. La educación bancaria se argumenta en la conquista y en la invasión cultural, absolutiza la ignorancia, mitologiza la realidad, manipula, divide, reprime, castiga. La educación bancaria recurre a la narración y a la memoria, es monológica, asistencial, nutricional y domesticadora. La educación bancaria considera a los alumnos y alumnas objetos pasivos de la relación pedagógica, por lo tanto adapta a la realidad, es reproductora, niega la palabra, aliena la ignorancia y fomenta la cultura del silencio.

Educación para la liberación. La educación para la liberación tiene por objetivo la *concientização*. Se trata de un proceso permanente de humanización donde el educando y la educanda problematizan *su* realidad y existencia para apropiarse de ellas. Durante este proceso, educadoras y educadores, educandas y educandos, asumen una postura epistemológica, dialógica, crítica y creativa, que permite develar y desmitificar la realidad para construir opciones de liberación y humanización comunitaria. La educación para la liberación tiene por objetivo insertar al ser humano como actor y autor, como protagonista de la historia.

Emerción de la conciencia. La educación liberadora por medio de la pronunciación de la palabra y de la problematización de las condiciones existenciales de las educandas y educandos, tiene por resultado la emersión de la conciencia y la inserción histórica del sujeto en la realidad concreta y objetiva. La conciencia emerge cuando los grupos oprimidos descodifican críticamente los mitos alienantes y abortan de sus conciencias dualizadas la ideología del opresor.

Inédito viable. Es la posibilidad, en la *praxis*, de lo que todavía no es pero que bien puede *ser*. Freire dice que se trata de “un estreno próximo al alcance de nuestras manos.”[Freire:1983/22] Carlos Torres Novoa califica al inédito viable como “ese límite, no entre el ser y el no ser, sino entre el ser y el ser más.”[Freire. Torres:1983/13]

Inmersión de la conciencia. Estado de adherencia y sometimiento de la conciencia de los grupos oprimidos a la ideología del opresor. En educación se observa en las prescripciones y depósitos hechos por la escuela y la instrucción bancaria, de esta manera la ideología del opresor totaliza la conciencia de las alumnas y alumnos, pero también de las maestras y maestros domesticadores, pues en el proceso ambas partes se atrofian y enajenan. En este caso la conciencia no está unificada sino dividida, dualizada, adherida.

Inserción de la conciencia. Es al través de la emersión de la conciencia que los grupos oprimidos pueden insertarse en *su* realidad e historia. Freire lo describe del siguiente modo: “Sólo en la medida en que ésta [su ‘situación’ en el mundo] 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 situación objetivo-problemática en que se encuentran, significa que existe el compromiso. De la *inmersión* en que se hallaban *emergen* capacitándose para *insertarse* en la realidad que se va descubriendo.”[Freire:1969/131]

Invasión cultural. Última de las prácticas antidialógicas y violentas del opresor que consiste en despreciar la cultura popular para imponer la cultura del opresor. Es así como el opresor se “instala” y “adhiera” en la conciencia oprimida alienando y cosificando a la persona en objeto. La invasión cultural se lleva al cabo de muy diversas maneras, desde la imposición violenta y tácita de un modo de concebir el mundo, hasta las sugestivas, subrepticias y alienadoras formas de penetración ideológica utilizadas por la propaganda publicitaria, los medios masivos de enajenación, el *currículum* escolar, etc.

Lectura del mundo, de la realidad o del contexto. La lectura de la realidad es antecedente de la lectura de la palabra. Esta lectura de la realidad, del mundo o del contexto es una de las grandes aportaciones de la pedagogía de la liberación. El mundo puede ser leído y reflexionado críticamente. Esta lectura permite la descodificación de la realidad al tiempo que puede codificarla nuevamente como inédito viable.

En alfabetización, el grupo alfabetizando al leer su mundo descubre por sí mismo el punto de interés que el diálogo concentra en una palabra; la palabra entonces adquiere sentido, contenido y significado porque nace de la lectura del contexto cultural y del dominio lingüístico del grupo alfabetizando. La relación entre lectura del mundo y lectura de la palabra es dialéctica, aunque la primera antecede a la segunda.

Lectura de la palabra o del texto. La lectura de la palabra es consecuencia de la lectura del mundo. De este modo la palabra guarda una relación directa con el mundo que condiciona su lectura. Por esta razón es fundamental que las palabras que sirven para la alfabetización correspondan al contexto lingüístico y al universo vocabular del grupo alfabetizando.

Lenguaje. Para Freire el lenguaje es la expresión más elaborada de la cultura. “Es la fuerza mediatizadora del conocimiento, pero es también el conocimiento en sí.”[Freire:1989/70] El lenguaje es el medio que sirve a la conciencia para la creación y recreación del mundo; por lo tanto “lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente.”[Freire:1984/94] El lenguaje de esta manera mantiene una relación dialéctica con el pensamiento: “pensamiento y lenguaje,

LIV

escribe Freire, constituyen un todo, siempre referido a la realidad del sujeto pensante. Un auténtico pensamiento–lenguaje es generado en la relación dialéctica que se da entre el sujeto y su realidad histórica y cultural concreta. [Freire: 1975/8]

Manipulación. Práctica antidialógica opuesta a la organización. En esta práctica de dominación un líder o grupo concentra las opciones y decisiones de la mayoría.

Miedo a la libertad. El pesimismo y la **mitificación de la realidad** hacen que los grupos oprimidos tengan miedo por la libertad. Esta noción la retoma Freire de Fromm, argumentando que se trata en realidad de un “miedo de amar”. Es importante decir que al miedo a la libertad Freire no sólo opone la valentía —como era de suponer—, sino el *amor*. Para Freire el miedo a la libertad se supera con valor y amor, *amor armado*, amor a la libertad.

Militancia. Freire entiende por militancia la congruencia y radicalidad política entre el decir y el hacer, entre el pensar y el actuar. La militancia es *praxis* comprometida que nace de la convicción y de la conversión, del engajamiento con los grupos oprimidos. La tarea educativa, por ser un acto eminentemente político, obliga a los participantes a la militancia. [Freire:1994/9]

Mitificación de la realidad. La ideología opresora mitifica la realidad con la intención de alienar la conciencia de los grupos oprimidos. Los grupos oprimidos sobreviven así en una realidad dual y ficticia que cancela cualquier proyecto de liberación.

Monólogo. El monólogo es la verborrea discursiva y solipsista del opresor y del maestro bancario, es por esta razón que Freire lo calificó de “narcisismo oral”. [Freire:1989/59] En educación el monólogo no representa otra cosa que el secuestro de la palabra. Contrario al diálogo, el monólogo es impositivo, desamoroso, acrítico. El monólogo es soberbio, violento, arrogante, intolerante; nunca dialoga, jamás comunica. [Freire:1969/105]

Necrofilia. Este término utilizado por Freire procede de Fromm. La educación domesticadora es pues necrófila pues se nutre de la opresión y ama la muerte: “Mientras la vida —dice Fromm— se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto —una flor o una persona— únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo.” Y

continúa más adelante: “ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida.”[Fromm, citado por Freire: 1970/81]

Organización. Práctica política y dialógica entre el pueblo y sus líderes. La organización política de los grupos oprimidos establece los principios tácticos y estratégicos necesarios para la transformación social. “El objetivo de la organización, que es liberador, se niega a través de la cosificación de las masas populares, se niega si el liderazgo manipula a las masas.”[Freire: 1970/230]

Palabra. La apropiación de la palabra es principio de cualquier liberación. “Con la palabra el hombre se hace hombre.”[Fiori:1969/9] La palabra se convierte así en detonador de la conciencia. La pronunciación responsable y crítica de la *palabra* trasciende en *diálogo*, en *lenguaje* y *comunicación*. [Arvea:1998] No es de extrañar que Freire otorgue tanta importancia a la apropiación y pronunciación de la palabra. Toda la pedagogía freireana se argumenta en el derecho humano de explicitar y transformar el mundo por medio de la palabra. “La palabra humana es más que simple vocabulario: es palabra–y–acción.”[Freire:1990/70] La *dabar* hebrea, el *logos* griego, la Palabra y el Verbo de Juan evangelista influyeron mucho en la pedagogía freireana. El pedagogo brasileño siempre se definió como un “sembrador de palabras”, un “hacedor de palabras”, tal como el apóstol Santiago lo recomienda en su Epístola. [Stg:1,22]

Palabra generadora o generativa. “Las palabras generadoras son aquellas que, descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras.”[Freire: 1969/109] La característica primera y principal de la palabra generadora que sirve para el proceso de alfabetización es que debe ser descubierta, en una **reducción**, del contexto cultural y del universo vocabular del grupo alfabetizando. Dichas palabras generadoras deben ser localizadas por los educadores y educadoras en una escrupulosa investigación de campo cuyo criterio de selección debe ser analizado y reflexionado con frecuencia. Esta investigación preliminar es lo que Freire denominó «mínimo universo lingüístico».[Freire:1975/40] La palabra es generadora porque puede servir para crear nuevas palabras, de tal manera que es recomendable que dicha palabra, especialmente la primera, sea trisilábica.[Freire:1975/41] La importancia de esta palabra obedece a que tiene una poderosa significación para el grupo alfabetizando. Su efectividad reside en que muy rápidamente el grupo alfabetizando puede desarrollar sus propias palabras, lo que a la larga significa que aprenden a pronunciar y a escribir su mundo. Freire reconoce que cuando el niño o niña aprenden hablar lo hacen con palabras completas y no por letras o fonemas; el problema en los métodos de lectoescritura implementados por el sistema escolar bancario reside principalmente en el vacío significativo, es decir existencial, de los textos utilizados, en la omisión del contexto y de la cultura del

LVI

grupo alfabetizando, y en esa nociva recurrencia silábica que reduce la lectura y la escritura a simples actos mecánicos. Freire criticó con frecuencia este tipo de enseñanza recordando una frase del sistema educativo brasileño: *Eva viu a uva* («Eva vio la uva») y que en México tiene su equivalente con «ese oso se ase», «mi mamá me mima».

Un buen ejemplo de palabra generadora es «**pelota**», que puede ser separada en las siguientes «trozos» o «familias silábicas»: a] *pa, pe, pi, po, pu.* b] *la, le, li, lo, lu.* c] *ta, te, ti, to, tu.* De la descomposición de la palabra generadora *pelota* en familias silábicas, el grupo alfabetizando es capaz de construir rápidamente sus propias palabras: *pala, paleta, pelo, pilote, ópalo, papito, pila, elote, palapa, polo, pilote, lapa, lupe, papelote, papá, pepe, pepa, tala, pápalo, ata, patata, pípila, tela, tipo, topo, tule, totopo,* etc.[Anas:2005]

El aprendizaje de la lectoescritura por medio de palabras generadoras se realiza en castellano y portugués con diecisiete o dieciocho palabras en un máximo de cincuenta días, con una hora y media por sesión.[Freire:1990/110s] [Torres:1981]

Pascua. El pensamiento cristiano de Freire lo hace decir que la *conscientização* equivale a la Pascua judeocristiana. En este caso la Pascua, la *travesía* o *conscientização*, es un renacer en el camino de la liberación que implica necesariamente una muerte y un renacimiento («suicidio de clase» en Amílcar Cabral).[Freire:1977/25,26] Las fuentes bíblicas son evidentes. La Pedagogía de la Liberación, lo mismo que la Teología y Ética de la Liberación, retoman elementos bíblicos (el éxodo bíblico —camino y conducta *hacia* el afuera—) como ejemplo de *conscientização*; es decir, como liberación política, material y espiritual (integral) del ser humano. [Betto:1979/98,99] [Dussel:1998/44]

Praxis. Para Freire la *praxis* es dialéctica indisoluble entre acción y reflexión, entre teoría y práctica, entre objeto y sujeto para la transformación y humanización del mundo. La *praxis* es reflexión crítica y acción transformadora, es palabra, es la posición del ser humano en el mundo.

Problematización. La realidad desde la ideología opresora es un hecho que no merece ser modificado. El opresor pretende, a partir de la mitificación de la realidad, la reproducción indefinida de lo mismo. Para los grupos oprimidos, por el contrario, el mundo es un problema a descifrar, a resolver. Los grupos oprimidos al concienciarse, esto es al develar y desmitificar críticamente sus condiciones reales de opresión, problematizan su tiempo y existencia, o lo que es lo mismo: su historia. La problematización se sustenta en la crítica y toda crítica tiene como principio la desmitificación de la realidad. Un buen ejemplo de la problematización crítica lo describen Marx y Engels en *La sagrada familia*: “Hay que hacer de la opresión real todavía más opresiva añadiendo a aquella la conciencia de la opresión, haciendo la infamia todavía más infamante al pregonarla.”[Marx, citado por Freire:1993/103]

Radical. La radicalidad es un valor humanista y revolucionario de solidaridad y compromiso con el ser humano real, con la mujer y el hombre concreto. Este valor revolucionario proviene de Marx quien consideraba que “ser radical es atacar el problema por la raíz. Y la raíz, para el hombre, es el hombre mismo.”[Marx:1967/10] Para Freire la radicalidad de una persona existe cuando se ha “comprometido con la liberación” (...) cuando “no teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo”(…) La persona radical “no se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se compromete con ellos en el tiempo, para luchar con ellos en la liberación de ambos.”[Freire:1970/26] “El hombre radical en su opción no niega el derecho de otro de optar. No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella. Está convencido de su acierto, pero respeta en otro el derecho de juzgarse también dueño de la verdad; intenta convencer y convertir, pero no oprime a su oponente; tiene el deber, por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio.”[Freire:1969/41]

Reducción. Descodificación y recodificación crítica de la realidad mitificada. En alfabetización es el proceso técnico y teórico desarrollado en unidades de aprendizaje que permiten el descubrimiento de las palabras generadoras. Supone dos momentos: a) Momento de crítica interna, donde el Círculo de Investigación evalúa las unidades epocales y, apoyado en la crítica y en la producción científica, reduce las unidades epocales a temas epocales, para configurar así, el universo temático de la comunidad alfabetizanda. B) Momento de crítica externa donde el universo temático, producto de la reducción temática de las unidades epocales, es presentado a consideración de la comunidad alfabetizanda. [Arias. Arvea. 2004/119]

Reformismo. Se entiende por reformismo las adecuaciones pragmáticas que el opresor implementa en el sistema y que satisfacen de momento las necesidades de clase de los grupos oprimidos. Se trata de un asistencialismo alienante que distiende las contradicciones de clase sin poder superarlas jamás. La clase obrera se tranquiliza cuando su salario es ‘incrementado’ sin comprender que tan pronto esto sucede, las mercancías y servicios necesarios para la subsistencia aumentan en mayor proporción que su incremento salarial. Por esta razón Freire considera que “las clases oprimidas se hacen reformistas en sus relaciones con las clases dominantes.”[Freire:1975/41]

Sectario. Persona que dicotomiza teoría y práctica rompiendo su unidad dialéctica, mitificando la realidad y castrando la vocación humana de *ser más*. El sectario, sea de derecha o de izquierda, es un radicalista fanático, irracional y reaccionario. La postura contraria al sectarismo es la radicalidad.

Ser más. Esta es una de las categorías más importantes de la pedagogía freireana. Las fuentes de este postulado proceden, según Antonio Alonso, de

LVIII

Lebret [Alonso:1974/17], aunque son perfectamente distinguibles en el pensamiento de Teilhard de Chardin como “*plus être*”. [Teilhard:1996/12,73 y 1966/69] Es el propio místico jesuita francés quien dice: “No DEBE *quedar nada `intentado` en la dirección del más ser.*” [Teilhard:1966b/138] Lo cierto es que esta categoría vocacional de *ser más* ha tenido una influencia indiscutible en el pensamiento teológico de la liberación. Tanto la *Populorum Progressio* como el Concilio Vaticano II hacen uso de esta expresión que Freire incorpora afortunadamente a la Pedagogía de la Liberación. Esta categoría sirve de fundamento al principio educativo de los documentos de la II CELAM celebrada en Medellín.

Desde el punto de vista social, los sistemas educativos están orientados al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación. Es una educación uniforme, cuando la comunidad latinoamericana ha despertado a la riqueza de su pluralismo humano; es pasiva, cuando ha sonado la hora para nuestros pueblos de descubrir su propio ser, plétórico de originalidad; está orientada a sostener una economía en el ansia de "tener más", cuando la juventud latinoamericana exige "ser más" en el gozo de su autorrealización, por el servicio y el amor. [CELAM:1968]

El ser humano es un ser inconcluso con vocación ontológica de *ser más*. A esta vocación humana se opone la totalización del *ser menos* que el sistema impone con su práctica dominadora y domesticadora. Es precisamente en el principio vocacional del *ser más* donde está concentrada la intencionalidad transontológica de toda Pedagogía, Filosofía y Teología de la Liberación.

Síntesis cultural. Entendida también como *revolución cultural*, la síntesis cultural es propia de sociedades abiertas y democráticas. “Dado que en la síntesis cultural no existen los invasores, ni tampoco existen los modelos impuestos, los actores, haciendo de la realidad el objeto de su análisis crítico al que no dicotomizan de la acción, se van insertando, como sujetos, en el proceso histórico.” [Freire:1970/236]

Situación límite. En el proceso de problematización crítica de la realidad, el educando y educanda descodifican y desmitifican la realidad percibiendo la opresión que condiciona su existencia. En este punto la problematización permite la descodificación de los mitos opresores introyectados en las mentes de los grupos oprimidos. Al respecto Freire escribe: “Ésta es la razón por la cual no son las ‘situaciones límite’, 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 no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica de 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.’” [Freire:1970/116,117]

Sociedad abierta, crítica o democrática. La sociedad abierta, crítica y democrática es la aspiración de toda *praxis* liberadora. En ella las contradicciones humanas se resuelven a partir de un diálogo incluyente, simétrico y horizontal de la sociedad con sus líderes. Es importante subrayar que la sociedad abierta y democrática debe evitar burocratizarse o mitificar la realidad; por eso la sociedad democrática no puede concebirse como un fin en sí sino como un proceso de autocrítica permanente.

Sociedad cerrada, objeto o dependiente. Bajo esta categoría Freire entiende a la sociedad como objeto y reflejo. Las características de la sociedad cerrada son: a) Organización rígida y autoritaria. b) Inmovilidad vertical ascendente. c) Infravaloración de la cultura popular. d) Importación de modelos extranjeros. e) alto grado de analfabetismo.

Sociedad en transición o transitiva. Debido al desarrollo de las fuerzas productivas y su contradicción con respecto a las relaciones de producción, la sociedad cerrada se ve obligada a transitar por diferentes tipos de *mudanza*. Estas mudanzas suponen dos posibilidades de transición: a) degradación y retroceso hacia una *sociedad cerrada*, o b) superación hacia una sociedad *abierta, crítica y democrática*.

Unión. La unión es una de las prácticas dialógicas necesarias para la liberación. Si la práctica del opresor consiste en dividir a las mayorías en fracciones rivales con tal de reproducir su condición de privilegio; la unión es una *praxis* de liberación que salva las diferencias, reales o impuestas, que existen entre los grupos oprimidos que buscan su liberación.[Freire:1970/222]

Universo vocabular. Palabras del contexto concreto y lingüístico de las educandas y educandos que sirven para su alfabetización. Lo cierto es que la recuperación de las palabras del universo vocabular del grupo alfabetizando no es una propuesta exclusiva de la pedagogía de la liberación, fueron utilizadas con anterioridad para la alfabetización de niñas y niños maoríes por Sylvia Asthon-Warner. Esta educadora hacía que las niñas y niños buscaran “*sus propias* palabras, aquella palabra vital en particular que expresa el miedo, el deseo o la desesperación que obsesionan al niño aquel día preciso. Dicha palabra se le escribe en una cartulina. El niño la aprende al instante y jamás se le olvida; y, lo que es más, pronto se halla en posesión de un vocabulario excitante.” [Goodman:1976/34]

Utopía. Freire otorga a esta categoría un significado muy diferente a la denigración marxista que acusa a la utopía como ingenuidad acrítica. Para Freire, la utopía es lo que aún no tiene lugar pero es posible construir, crear. La utopía es producto de la esperanza en la búsqueda y construcción de un orden nuevo, del “nuevo hombre” y de la “nueva mujer”, ya no víctimas de la relación opresor–oprimido, sino mujeres y hombres en búsqueda de su

LX

liberación. “*Utopico* para mí no es —escribe Freire— lo irrealizable, no es el idealismo. Utopía es la dialectización en los actos de denunciar y anunciar. El acto de denunciar la estructura deshumanizante, y el acto de anunciar la estructura humanizadora. Por esta razón es también compromiso histórico. La utopía exige conocer críticamente. Es un acto de conocimiento.”[Freire:1992/112]. La utopía no sólo es cualidad sustancial de la educación sino proyecto histórico de la humanidad. La utopía en este sentido es principio rector del proyecto liberacionista. Lo mismo que en la Filosofía, la Política y la Teología de la Liberación, la utopía empapa todo el proyecto educativo y antropológico de Paulo Freire. La utopía es liberación en sentido amplio y humanización en sentido estricto.

Consulta bibliográfica

Abbagnano Nicola. 1995. *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica. México.

Alonso Antonio. 1974. *Iglesia y praxis de liberación*. Sígueme. Salamanca. España.

Arias Yadira. Arvea Marcel. 2004. *Palabra generadora y alfabetización radical*. En: *Nuestra Palabra*, revista de educación y cultura del Instituto Multidisciplinario de Especialización. No 2. Oaxaca, México.

Arias Yadira. 2005. *La palabra generadora en el proceso de alfabetización para el Tercer grado de preescolar del Jardín de Niñas y Niños “Manuel José Othón”, en la comunidad Santa Catarina Minas, Ocotlán, Oaxaca, durante el ciclo escolar 2004–2005*. Tesis de grado. Instituto Multidisciplinario de Especialización. Oaxaca. México.

Arvea Marcel. 1998. *Paulo Freire o la Esperanza de la Libertad*. Suplemento cultural Catedral. Síntesis. Puebla. México.

Arvea Marcel. 2000. *Educación y liberación*. Colegio Latinoamericano de Posgrados. Puebla, México.

Arvea Marcel. 2004. *Y el diálogo se hizo conciencia...* En: *Nuestra Palabra*, revista de educación y cultura del Instituto Multidisciplinario de Especialización. No. 2. Oaxaca, México.

Barreiro Julio. 1974. *Educación popular y proceso de concientización*. Siglo XXI. México.

Barreiro Julio. 1982. *Educación y concienciación*. En: *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. México.

Betto Frei. 1979. *17 días de la iglesia latinoamericana: diario de Puebla*. CRT. España.

Blanco Rogelio. 1982. *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. ZyX. España.

Boff Leonardo. 1978. *Teología del cautiverio y de la liberación*. Paulinas. México.

Brecht Bertolt. 1982. *Una nueva actitud ante el teatro: de la identificación al distanciamiento*. En: *Antología; textos de estética y teoría del Arte*. Compilación de Adolfo Sánchez Vázquez. UNAM. México.

Cardoso Enrique. Faletto Enzo. 1969. *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Siglo XXI. México.

Carnoy Martin. 1993. *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI. México.

CELAM. 1968. *Conferencia II del Episcopado Latinoamericano*. Medellín. Colombia.

Díaz Carlos. 1993. *Diez miradas sobre el rostro del Otro*. Caparrós. España.

Dussel Enrique. 1977. *Filosofía de la liberación*. Edicol. México.

Dussel Enrique. 1983. *La tecnología en el pensamiento de Marx*. En: *Dialéctica*. UAP. México.

Dussel Enrique. 1992. *Historia de la iglesia en América Latina medio milenio de coloniaje y liberación*. Mundo Negro. España.

Dussel Enrique. 1998. *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. UAM. UNAM. Trotta. México.

Escobar Miguel. 1992. *La construcción de una pedagogía utópica*. En: *Investigación Etnográfica en Educación*. Mario Rueda B. y Miguel Ángel Campos, compiladores. UNAM. México.

LXII

Fanon Frantz. 1994. *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica. México.

Fiori Ernani. 1970. *Aprender a decir su palabra*. Introducción a la *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.

Freire Paulo. 1969. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. México.

Freire Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.

Freire Paulo. 1973. *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI. México.

Freire Paulo. 1974. *Concientización*. Departamento de educación de la CELAM. Colombia.

Freire Paulo. 1975. *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva. Argentina.

Freire Paulo. 1975a. *Concientización y liberación*. Axis. Argentina.

Freire Paulo. 1977. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI. México.

Freire Paulo. 1979. *Educação e Mudança*. Paz e Terra. Brasil.

Freire Paulo, Torres Carlos. 1978. *Paulo Freire en América Latina*. Gernika. México.

Freire Paulo. 1980. *Cartas a una joven nación. «Leer la realidad» para aprender a leer y escribir*. En: *Paulo Freire y la educación liberadora*. Antología preparada por Miguel Escobar G. SEP.1985. México.

Freire Paulo, Torres Carlos. 1983. *Entrevistas a Paulo Freire*. Gernika. México.

Freire Paulo. 1984. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. México

Freire Paulo, Macedo Donald. 1989. *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós. México.

Freire Paulo. 1990. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y dominación*. Paidós. México.

Freire Paulo, Torres Carlos. 1992. *La Práctica educativa de Paulo Freire*. Gernika. México.

Freire Paulo. 1993. *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. México.

Freire Paulo. 1994. *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. México.

Freire Paulo. 1994a. *Cartas a Cristina*. Siglo XXI. México.

Freire Paulo, Quiroga Ana María. 1995. *Interrogantes y propuestas en educación. Ideales, mitos y utopías a finales del siglo XX*. Ediciones Cinco. Argentina.

Freire Paulo. 1996. *Política y educación*. Siglo XXI. México.

Freire Paulo. 1997. *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. México.

Freire Paulo.1998. *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière*. Plaza y Valdés Editores. México.

Freire Paulo. 2001. *Entrevista a Paulo Freire*. En Tinta Negra Tinta Roja, revista de educación y cultura del Colegio Latinoamericano de Posgrados. Puebla, México.

Freire Paulo. 2003. *El grito manso*. Siglo XXI. Argentina.

Freire Paulo. 2004. *La escuela*. En *Nuestra Palabra*, revista de educación y cultura del Instituto Multidisciplinario de Especialización. No. 2. Oaxaca, México.

Friedmann Yona. 1977. *Utopías realizables*. Gustavo Gili. España.

Fullat Octavi. 1968. *Reflexiones en torno a la educación*. Nova Terra. España.

Fullat Octavi. 1990. *Viaje inacabado*. CEAC. España.

Fullta Octavi. 1992. *Final del viaje*. CEAC. España.

Fullat Octavi. 1993. *Política y educación*. CAEAC. España.

Gadotti Moacir. 2001a. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Cortez Editora. Brasil.

Gadotti Moacir. **Torres Carlos.** 2001. *Paulo Freire: una biobibliografía*. Siglo XXI. México.

Galeano Eduardo. 1989. *Los quinientos años: el tigre azul y nuestra tierra prometida*. En *América Vive*. Textos Breves. España.

Gaos José. 1995. *El pensamiento hispano–americano*. En: *Las ideas y las letras*. UNAM. México.

Giroux Henry. 1989. *La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política*. Introducción a “*Alfabetización: lectura de la palabra, lectura de la realidad*.” Freire Paulo. Macedo Donald. Paidós. 1989. México.

Goodman Paul. 1976. *La des–educación obligatoria*. Fontanela. España.

Gutiérrez Gustavo. 1972. *Teología de la liberación*. Sígueme. España.

Gutiérrez Gustavo. 1993. *Beber en su propio pozo*. Sígueme. España.

Íllich Iván. 2005. *La sociedad desescolarizada*. Editorial La Mano. México.

Jacob François. 1982. *El juego de lo posible*. Grijalbo Mondadori. España.

Jaspers Karl. 1985. *La filosofía*. Fondo de Cultura Económica. México.

Lévinas Emmanuel. 1993. *Entre nosotros*. Pretextos. España.

Lévinas Emmanuel. 1994. *Dios, el Tiempo y la Muerte*. Cátedra. Argentina.

Marcel Gabriel. 1967. *En búsqueda de la verdad y la justicia*. Herder. España.

Marcuse Herbert. 1969. *Un ensayo sobre la liberación*. Joaquín Mortiz. México.

Marx Carlos. **Engels Federico.** 1967. *La sagrada familia*. Grijalbo. México.

Marx Carlos. 1967. *En torno a la crítica de la filosofía del derecho*. Grijalbo. México.

McLaren Peter. 2001. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Siglo XXI. México.

Ortega y Gasset José. 1977. *Meditaciones del Quijote*. Aguilar. España.

Serrat Joan Manuel. 1990. *Utopía*. BMG. Ariola. México.

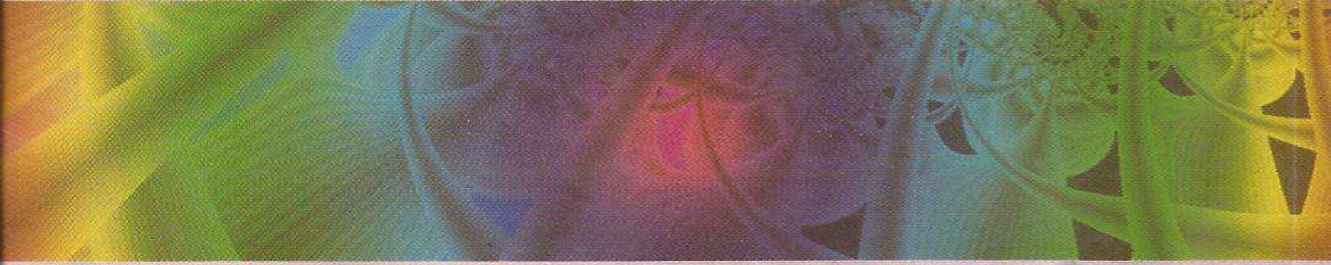
Simpendörfer Werner. 1979. *La educación dialogada de Paulo Freire*, en *La escuela y la represión de nuestros hijos*. Atenas. España.

Teilhard de Chardín. 1966. *El medio divino*. Taurus. España.

Teilhard de Chardín. 1966b. *Génesis de un pensamiento*. Taurus. España.

Teilhard de Chardín. 1996. *Himno del universo*. Trotta. España.

Torres Carlos. 1981. *Apuntes metodológicos sobre alfabetización de adultos según el método psicosocial de Paulo Freire*. Gernika. México.



No es posible realizar una reflexión sobre lo que es la educación sin hacerlo sobre el propio hombre; para eso, es necesario realizar un estudio filosófico-antropológico.

Comenzaremos pensando sobre nosotros mismos y tratemos de encontrar, en la naturaleza del hombre, algo que pueda constituir el núcleo fundamental que sustente el proceso de la educación.

¿Cuál será este núcleo captable a partir de nuestra propia experiencia existencial?

Este núcleo sería el inacabamiento o la inconclusión humana (...) el hombre se sabe inacabado y por eso se educa. No habría educación si el hombre fuese un ser acabado. El hombre puede reflexionar sobre sí mismo y colocarse en un determinado momento en cierta realidad. Es un ser en la búsqueda constante de ser más y, como puede hacer esta autorreflexión, se descubre como un ser inacabado y en constante búsqueda. He aquí la raíz de la educación.

La educación es una respuesta de la finitud en la infinitud. La educación es posible para el hombre porque es inacabado y se sabe inacabado. Esto lo lleva a su perfeccionamiento. La educación, por lo tanto, implica una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre. El hombre debe ser el sujeto de su propia educación, no puede ser objeto de ella. Por eso, nadie educa a nadie.

Paulo Freire.

