

**Prisma freireano**  
**Paulo Freire y la descolonización pedagógica para América Latina**  
**Un filósofo revolucionario al servicio popular**

 Carlos Francisco Bauer\*

**Resumo:** Este trabajo está destinado a homenajear a Paulo Freire en el centenario de su nacimiento alumbrado en Recife el 19 de setiembre de 1921 y falleciendo en San Pablo el 2 de mayo de 1997. Para tal motivo reúno una serie de escritos personales que forman parte estratégica de obras propias como *Confluencias* (véase bibliografía) y *Anápolis* (véase bibliografía) en la que presento mi visión sobre la historia y filosofía indo-afro-latinoamericana. La obra de Freire ha sido fundamental e ineludible a la hora de repensar nuestras teorías y prácticas educativas descolonizadoras, así como en las nuevas propuestas liberacionistas que podemos ir proponiendo y qué en mi "pequeño" esfuerzo particular presento, por ejemplo, en *Anapolis*.

**Palabras claves:** pedagogía, revolución, liberación, concientización, transformación.

**Freirean Prism**  
**Paulo Freire and pedagogical decolonization for Latin America**  
**A revolutionary philosopher in popular service**

**Abstract:** This work is intended to pay tribute to Paulo Freire on the centenary of his birth, illuminated in Recife on September 19, 1921 and passing away in São Paulo on May 2, 1997. For this reason I gather a series of personal writings that are a strategic part of Own works such as *Confluencias* (see bibliography) and *Anápolis* (see bibliography) in which I present my vision on Indo-Afro-Latin American history and philosophy. Freire's work has been fundamental and unavoidable when it comes to rethinking our decolonizing educational theories and practices, as well as in the new liberationist proposals that we can propose and what in my "little" particular effort I present, for example, in *Anapolis*.

**Key words:** pedagogy, revolution, liberation, awareness, transformation.

---

\* Nacido en la ciudad de Córdoba, Argentina. Profesor en Historia, Profesor en Filosofía, Licenciado en Filosofía y Doctor en Filosofía con la dirección de Enrique Dussel y la codirección de Alberto Parisí. Profesor de dedicación exclusiva en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA-Brasil) con las siguientes disciplinas: Introducción a la Problemática de la Filosofía Latinoamericana; Filosofía Latinoamericana; Antropología Filosófica y Colonialismo; Ética y Ciencia (Perspectiva descolonizadora); Introducción al Pensamiento Científico (Perspectiva descolonizadora); Metodología de la Investigación en Trabajo de Conclusión de Curso (TCC). E-mail: carlosfrancisco120@yahoo.com.ar, carlos.bauer@unila.edu.br



## **Pedagogía para la liberación como pedagogía para salir de la pobreza impuesta por el capitalismo**

Para los opresores, en la visión de Freire, el valor máximo radica en el *tener más* y cada vez *más*, a costa, inclusive del hecho del *tener menos* o simplemente no *tener nada* de los oprimidos. Ser, para los ricos, es equivalente a *tener* y tener como clase poseedora. De ahí que el paso revolucionario posea el sentido profundo del renacer. Quienes lo realizan deben asumir, dice Freire hasta en un tono kuscheano, una nueva forma de *estar siendo*; ya que no pueden actuar como actuaban, ni permanecer como *estaban siendo*.

Es preciso convencerse de que el convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario, sino **resultado de su concientización** en el propio proceso de liberación. Es necesario que el liderazgo revolucionario descubra esta obviedad: que su convencimiento sobre la necesidad de luchar, que constituye una dimensión indispensable del saber revolucionario, en caso de ser auténtico no le fue donado por nadie. Alcanza este conocimiento, que no es algo estático o susceptible de ser transformado en contenidos para depositar en los otros por un acto total, de reflexión y de acción.

No existe otro camino si no el de la práctica de una pedagogía liberadora, en que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos en el estado de "cosas", establece con ellos una relación permanentemente dialógica. Práctica pedagógica en que el método deja de ser un instrumento del educador (el liderazgo revolucionario) con el cual manipula a los educandos (los oprimidos) porque se transforman en la propia conciencia.

Los hombres<sup>1</sup> se saben inacabados a diferencia de los otros animales, que son solo inacabados más no son históricos. Los hombres tienen conciencia de su inconclusión. Así se encuentra la raíz de la educación misma, dice Freire, como manifestación exclusivamente humana, es decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un **quehacer** permanente, en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad. En tanto la concepción "bancaria", avanza Freire en un punto clave, enfatiza la mantención, pero por su otro lado la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica "bancaria", implicando la estaticidad a que hiciéramos referencia, se hace reaccionaria, pero la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado, no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria.

La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuridad revolucionaria, por ello es profética y, como tal, es esperanzada<sup>2</sup>. De esta manera se corresponde con la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad, ya que se identifica con ellos como seres más allá de sí mismos, es decir como "proyecto", como seres que cambian hacia delante, que miran al frente; como seres a quienes la inamovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver, sino una mejor manera de conocer lo que está-siendo, para construir un futuro mejor. Por lo tanto, podemos decir que también se cambia para atrás, ya no se es esclavo por naturaleza a ninguna situación. De ahí, que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscriptos los hombres, como seres que se saben inconclusos;

---

<sup>1</sup> Freire con un lenguaje más a tono con su época utiliza el término hombre en su genérico *homo* en el que podemos observar que dicho vocablo latino significa ser viviente racional varón-mujer considerando todas las subjetividades. Pueden tomarse como sinónimos los conceptos de gente, persona, "sujeto", intersubjetividad, actores, etc.

<sup>2</sup> Freire sostenía con mayor profundidad en el ensayo "*Cultural Action for Freedom*", que en ese momento todavía no había sido publicado, que el sentido profético y esperanzado de la educación o acción cultural problematizadora resultaban del carácter *utópico* de tal forma de acción, tornándose la *utopía*, en unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad des-humanizante y anuncio de una realidad en que los hombres pueden SER MAS. Tanto el anuncio como la denuncia no son palabras vacías, sino compromiso histórico.

movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo.

El punto de partida de dicho movimiento para Freire radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. Por ello que este punto de partida está siempre en los hombres, en su *aquí*, en su *ahora*, que constituyen la situación en que se encuentran inmersos, emersos, insertos, etc. Solamente a partir de esta situación, que les determina la propia percepción que de ella están teniendo, pueden moverse los hombres. Y, para hacerlo auténticamente, es necesario que la situación en que se encuentran no aparezca como algo fatal e intransponible, sino como una situación desafiadora, que sólo los limita y diría, a cuenta personal, que puede ser tomada como una gran posibilidad de crecimiento al ser efectivamente transformada.

En tanto la práctica "bancaria", por todo lo que de ella dijéramos, enfatiza, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación (por la puntualización permanente de la falta de recursos), la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema y construcción, no como repetición, reproducción, o solo acumulación de carencias. En esta posición bancaria los ricos llevan a cabo una historia de acumulación de riquezas, mientras que los pobres una historia de acumulación de carencias. Se les propone, en cambio, una situación como incidencia de su acto-cognoscente, a través del cual se posibilita la superación de la percepción mágica, ingenua y/o fatalista que de ella tengan. La percepción ingenua y mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista cede paso a una percepción capaz de percibirse en dicho proceso. Y dado que es capaz de percibirse en tanto percibe la realidad que le parecía en si inexorable, es capaz de analizarla y objetivarla.

El fatalismo cede, entonces, lugar al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos. **Violencia** sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su

propio movimiento. Es una de las más profundas violencias impuestas por la educación bancaria, que anula al sujeto individual y colectivo como sujetos de la historia, los convierte en objetos de explotación y en "sujetos" al servicio y búsqueda de meras ganancias. Esto lo he trabajado ampliamente y de manera documentada en el trabajo "Entreculturalidad" que coloco en bibliografía.

Pero va a afirmar Freire que nadie puede ser auténtico prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. De esta manera, puedo agregar, versan las filosofías indígenas, afroamericanas y, las intersubjetivas liberacionistas latinoamericanas. La búsqueda de *ser más* a través del individualismo conduce al *egoísta*, a *tener más*, que es una forma de *ser de menos*. No es que no sea fundamental -repetimos- tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el *tener* de algunos convertirse en la obstaculización al *tener* de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos dado su escasez de poder. El verdadero ser-social debe redistribuir equitativamente el tener, y no criminalmente en donde unos pocos crecen en detrimentos de otros-muchos, es decir, los más.

El **mundo** ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulte su humanización. Esta es la razón por la cual la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor. Ningún "orden" opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: "¿Por qué?" Si esta educación sólo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarla. En el proceso revolucionario, el liderazgo no puede ser "bancario", para después dejar de serlo<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Freire, P. *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1970, puntualizo pp. 59-62-69-71-96-97-98-99....

En el párrafo ocho del capítulo dos de *Pedagogía de la Autonomía*, Freire sostiene lo siguiente: “uno de los saberes primeros, indispensables para aquel que llega a las favelas, o a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser, pretende que su *presencia* se vaya convirtiendo en *convivencia*, que su estar en el *contexto* se vaya volviendo estar con él, el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como *determinación*”. De esta manera podemos entender más cabalmente respecto a que el mundo no es, sino que el mundo está siendo y nosotros con él. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, **interferidora** en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es solo el de quién constata lo que ocurre, sino también el de quién interviene como sujeto de ocurrencias.

No soy sólo objeto de la *Historia*, sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, *compruebo*, no para *adaptarme*, sino para cambiar. En el propio mundo físico, mi comprobación no me lleva a la irrealización. El conocimiento sobre los terremotos desarrolló toda una ingeniería que nos ayuda a sobrevivirlos. No podemos eliminarlos, pero podemos disminuir los daños que nos causan. Al comprobar, nos volvemos capaces de *intervenir* en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la simple adaptación a ella.

Es por eso también, dice Freire, por lo que no me parece posible ni aceptable la posición ingenua o, peor, astutamente neutral de quién *estudia*, sea el físico, el biólogo, el sociólogo, el matemático, o el pensador de la educación. **Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral.** No puedo estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente *comprobando*. En mí la adaptación es sólo el camino para la *inserción*, que implica *decisión*, *elección*, *intervención* en la realidad. Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de *estudiar por estudiar*. De *estudiar* sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él. ¿A favor

de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio?

En el fondo, las **resistencias**, la orgánica y/o la cultural, son *mañas* necesarias para la sobrevivencia física y cultural de los oprimidos. Va a puntualizar Freire que el sincretismo religioso afro-brasileño expresa la resistencia o la maña que la cultura africana de los esclavos usaba para defenderse del poder hegemónico del colonizador blanco. Sin embargo, es preciso que, en la resistencia que nos preserva vivos, en la *comprensión* del futuro como *problema* y en la vocación para *ser más* como expresión de la naturaleza humana en proceso de **estar siendo**, encontremos fundamentos para nuestra *rebeldía* y no para nuestra **resignación** frente a las ofensas que nos destruyen el ser. No es la resignación en la que nos afirmaremos, sino en la **rebeldía** frente a las injusticias. Una de las cuestiones centrales que tenemos que trabajar, es la de convertir las posturas rebeldes en posturas **revolucionarias** que nos involucran en el proceso radical de **transformación** del mundo.

La rebeldía es un punto de partida indispensable, es el detonante de la ira justa, pero no es suficiente. La rebeldía en cuanto denuncia necesita prolongarse hasta una posición más radical y crítica, es decir, la revolución fundamentalmente anunciadora. La transformación del mundo (Marx) implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño. Es a partir de este saber fundamental: *cambiar es difícil, pero es posible*. No vamos a programar nuestra acción político-pedagógica, sin que nos importe el proyecto con el cual debemos comprometernos, por ejemplo, la alfabetización de adultos o de infantes, de acción sanitaria, **de evangelización**, o de formación de mano de obra técnica. Entonces, dice Freire, se trata en verdad de que, junto al trabajo específico de cada uno de esos campos, desafiar a los grupos populares para que perciban, en términos críticos, la violencia y la profunda injusticia que caracterizan su situación concreta. Aún más que en su situación real, dejar claro que no es *destino cierto ni voluntad de Dios* como algo que no puede *ser transformado*, sino todo lo contrario, como

posibilidades latentes de todo tipo de transformación que Dios nos da como derecho y como el evangelio afirma en permanentes posibilidades.

Partiendo de que la miseria es violencia, no autorizada por Dios, y no la expresión de la pereza popular, o fruto del mestizaje, o de la voluntad punitiva de Dios, sino que son violencias contra las que debemos luchar por nosotros y vosotros y en nombre de Dios. Entonces, una de las grandes novedades que nos aporta el evangelio desde la perspectiva liberacionista es que individual y colectivamente somos seres libres y tenemos la libertad por derecho divino de transformar realidades impuestas. La alfabetización en un área de miseria, por ejemplo, sólo adquiere sentido en la dimensión humana si, con ella, se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político-social del que vaya resultando la extravención de la culpa indebida. Esto corresponde a la "expulsión" del opresor "dentro" del oprimido, en cuanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsada por el oprimido, debe ser sustituida por su **autonomía** y su **responsabilidad**. Es despejar la miseria impuesta, y cultivar plenamente su dignidad de ser autónomo-auténtico. Es importante resaltar que el nuevo momento en la comprensión de la vida social, no es exclusivo de una persona. La experiencia que posibilita el discurso nuevo es social. Sin embargo, una persona u otra se anticipa en hacer explícita la nueva percepción de la misma realidad como "lectura del mundo" que precede siempre a la "lectura de la palabra".

Sin embargo, hay que destacar que pese a la relevancia ética y política del **esfuerzo conscientizador** que Freire acaba de señalar, no es posible detenerse en él y dejar relegada a un segundo plano la enseñanza de la escritura y de la lectura de las palabras. Desde una perspectiva democrática, no podemos transformar una clase de alfabetización en un espacio donde se prohíbe toda reflexión en torno de la razón de ser de los hechos, ni tampoco en derredor de una "asamblea libertadora". La tarea fundamental de los Danilson, entre los cuales me sitúo, dice Freire, es experimentar con intensidad la dialéctica entre "la lectura del mundo" y la "lectura de la palabra". Pero atentos a cuestionar el "programados para aprender e imposibilitados para vivir sin un mañana". Donde quiera que haya mujeres y

varones habrá siempre qué hacer, habrá siempre qué enseñar, habrá siempre qué aprender. No obstante, para Freire, **nada de eso tiene sentido si se realiza contra la vocación de "ser más"**, que se constituye histórica y socialmente, y en el que mujeres y hombres estamos insertos<sup>4</sup>.

Entre nosotros, crecer es algo más que entre los árboles o los animales que, a diferencia de nosotros, no pueden tomar su propio crecimiento como objeto de su preocupación. Entre nosotros, crecer es un proceso sobre el cual podemos intervenir. El punto de decisión del crecimiento humano no se encuentra en la especie. Nosotros somos seres indiscutiblemente **programados**, pero de ningún modo **determinados**. Y somos programados principalmente *para aprender*, como señala François Jacob<sup>5</sup> (1991). Es precisamente porque nos hacemos capaces de inventar nuestra existencia....

Un dato importante como punto de partida para la comprensión crítica del crecer, entre nosotros existentes, es que, "programados para aprender", vivimos o nos experimentamos o estamos abiertos a experimentar la relación entre lo que heredamos y lo que adquirimos. Nos convertimos en seres **genoculturales**. No somos sólo *naturaleza* ni tampoco somos sólo cultura, educación, cognoscitividad. Por eso crecer, entre nosotros, es una experiencia atravesada por la biología, por la psicología, por la cultura, por la historia, por la educación, por la política, por la ética, por la estética, la filosofía, la religión, etc.

Crear físicamente, normalmente, con el desarrollo orgánico indispensable; crecer emocionalmente equilibrado; crecer intelectualmente a través de la participación en prácticas educativas tanto cuantitativa como cualitativamente aseguradas por el Estado; crecer en el buen gusto frente al mundo; crecer en el respeto mutuo, en la superación de todos los obstáculos que hoy impiden el crecimiento integral de millones de seres humanos

---

<sup>4</sup> Freire, P. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Cap. 2 Enseñar no es transferir conocimiento. "8 Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible". Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2003, puntualizando pp. 74-75-76-77-78-79-80-81-82....

<sup>5</sup> Biólogo francés 1920-2013. Nobel en fisiología. Adquirió gran reconocimiento su libro *La lógica de la vida* publicado en 1970.

dispersos en los diferentes mundos en los que el mundo se divide, pero, principalmente, en el "tercer mundo"<sup>6</sup>.

Por ello Freire se pregunta psicoanalítica, ética y pedagógicamente, qué excelencia será esa que **puede convivir** con más de mil millones de habitantes del mundo en desarrollo que viven en la pobreza, por no decir en la miseria. Por no hablar tampoco de la casi indiferencia con que convive, con bolsones de pobreza y de miseria en su propio cuerpo este mundo desarrollado. Y prosigue, que excelencia será esa que duerme en paz con la presencia de un sin número de hombres y mujeres cuyo hogar es la calle, y todavía dicen que es culpa de ellos y ellas estar en la calle. Que excelencia será esa que poco y nada lucha contra las discriminaciones de sexo, de clase, de raza, como si negar lo diferente, humillarlo, ofenderlo, menospreciarlo, explotarlo, fuera un derecho de los individuos o de las clases, de las razas o de un sexo en posición de poder sobre el otro. Continúa Freire insistiendo, en qué excelencia será esa que registra tranquilamente en las estadísticas los millones de niños que llegan al mundo y no se quedan, y cuando se quedan se van temprano, en la infancia todavía, y si son más resistentes y consiguen quedarse, pronto se despiden del mundo. Que excelencia será esa que sigue acrecentando su capital cuando alrededor sigue creciendo la pobreza, la miseria, la muerte de la gente, del ecosistema, del espíritu.

De ahí que Freire insista también en que esta **vocación de liberación**, en lugar de ser algo *a priori* de la historia, es por el contrario algo que viene constituyéndose en la historia. Por otra parte, la lucha por ella, los medios de llevarla a cabo, históricos también, además de variar de un espacio-tiempo a otro, exigen, indiscutiblemente, la dimensión de una *utopía*. Pero la *utopía* no sería posible si le faltara el gusto por la libertad, que es parte de la vocación de la humanización. Y tampoco si le faltara la esperanza, sin la cual no luchamos.

---

<sup>6</sup> Freire, P. *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2007, puntualizando pp. 139-140.

El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por las rupturas de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El *sueño* es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. No siendo un *a priori* de la historia, la *naturaleza humana* que viene constituyéndose en ella tiene en la referida *vocación* una de sus connotaciones. El opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, qué vista bien, que duerma bien. No sería deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de esta *vocación*. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser. Esto es uno de los fondos de la filosofía de la alteridad de la filosofía de la liberación y, está a tono con las filosofías ancestrales de nuestro continente.

Inventamos la posibilidad de liberarnos en la medida en que nos hicimos capaces de percibirnos como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos y dominados. Y sobre todo al percibir que la pura percepción de la inconclusión, de la limitación, de la posibilidad, no basta. Es preciso sumarle la lucha política por la transformación del mundo. La liberación de los individuos sólo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad<sup>7</sup>.

Por otro lado, Freire sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiende la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la libertad, la esperanza y sin el sueño. La esperanza, para él, es una **necesidad ontológica**; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en el que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate

---

<sup>7</sup> Freire, P. *La Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2005, puntualizando pp. 90-95.

recreador del mundo. Dice Freire, **“no soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico”**.

Esto no quiere decir, afirma Freire, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. **Mi esperanza es necesaria pero no suficiente**. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica, como el pez necesita el agua incontaminada. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad, sino en la **calidad ética de la lucha**, es negarle uno de sus soportes fundamentales. Lo esencial, como sostiene Freire en otros pasajes de *Pedagogía de la esperanza*, es que ésta, en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica. En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso inspirado en una profunda lectura del evangelio, Freire nos dice que no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, porque así se vuelve espera vana.

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí, que sea necesario educar la esperanza y ponerla en acción. Y es que tiene tanta importancia que, en nuestra existencia, individual y social, el riesgo es concreto e inminente que se resbale hacia la desesperanza y la desesperación. Desesperanza y desesperación, consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo. En las situaciones límites, más allá de las cuales se encuentra lo “inédito viable”, a veces perceptible, a veces no, se encuentran razones de ser para ambas posiciones: la esperanza y la desesperanza.

Podemos aseverar que la esperanza sin *embate* es vacía, y que el embate sin *esperanza* es ciego. A tono con ello, el fundamental término freireano de “inédito viable”, está en sintonía con el principio de factibilidad que plantea Franz Hinkelammert y que retoma arquitectónica y

sistemáticamente Dussel en su ética y en su política. Ambos han sido y son poco trabajados, como reclaman los mismos autores que han pretendido darle un aporte y soporte más sólido, concreto y no cosificante a dichos procesos de transformación.

Ana María Araujo Freire<sup>8</sup> reflexiona sobre el “inédito viable” al cual aportaremos, también, las propias deliberaciones. Vemos que ella sostiene, que esta es una de las categorías más importantes que invita a una reflexión conjunta entre el reencuentro con la *Pedagogía del oprimido* y su proyección en la *Pedagogía de la esperanza*. Sostiene como adelantamos que es una categoría poco estudiada y comentada, “pero que encierra toda una creencia en el sueño posible y en la *utopía* que vendrá, si los que hacen su historia así lo quieren: esperanzas bien propias de Freire”. Freire consideraba que tanto hombres como mujeres, como cuerpos conscientes, conocen a medias sus condicionamientos y libertades. Estos obstáculos y barreras son a las que Freire llamó **situaciones límites**.

De aquí surgen dos circunstancias, la de no percibir los obstáculos y vivir en un mundo naturalizado radical; y la de percibir los obstáculos acriticamente y vivir en un mundo difícil y pesado. De la primera circunstancia se derivan, básicamente, tres actitudes; una, que caiga por su propio peso *tal* ficción; dos más blandas, que consisten en que **boca a boca** le llegue el develamiento por un *par*; y tres, si la alienación es tan grande, esta puede ser rota por un educador crítico, un pedagogo de la liberación. La segunda circunstancia también posee tres actitudes; por un lado, los que perciben los obstáculos como lo que no se puede superar, a lo que se le plantea una ardua interacción pedagógica; por otro lado, como algo que *no se quiere* (especie de noluntad) superar a lo que es preciso plantearle una estética de la liberación y sobre todo, digo a cuenta personal, una terapéutica de la liberación (la Revolución Haitiana es paradigma en ello); y por último,

---

<sup>8</sup> Pedagoga nacida en Recife el 13 de noviembre de 1933. Casada en segundas nupcias con Paulo Freire.

considerar el aspecto en el que se perciben los obstáculos como algo que existe y que es preciso derrocar, empeñándose sin “fisuras” en su superación.

De esta forma es percibida la situación límite de una manera crítica, con esperanza y confianza para resolver de la mejor manera los problemas de la sociedad en la que se vive. Así se establece lo **percibido destacado**, cuando críticamente se toma distancia epistemológica de la molestia de la **vida cotidiana**, objetivándola como un problema propio a resolver, y que tiene solución y ya no meramente como una molestia ante la cual reaccionar cotidianamente, esto cosifica la vida. Pero de sobradas maneras, Freire se encarga de aclarar que *tal* o *tales* (a lo Zubirí) problemas no tienen una solución individual, ni meramente grupal espontánea. Por ello dice “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en común unión”<sup>9</sup>. En esto está de acuerdo también Dussel cuando inspirándose en Gramsci habla del intelectual orgánico, así como cuando toma la línea fundamental de Marx de *praxis-teoría-praxis* para interpelar a los grupos combativos, para que, con ayuda de los intelectuales orgánicos, los movimientos no caigan en un espontaneísmo cabal, extremo, disoluto. Dentro de esta atmósfera, reflexiono a cuenta personal, en que vertical e impositivamente nadie educa a nadie y nadie se educa solo; nadie libera a nadie y nadie se libera solo, así como nadie salva a nadie y nadie se salva solo, sino que horizontal y circularmente nos educamos, nos liberamos y nos salvamos en comunidad, en común-unidad que respeta la distinción.

Esta epistemología establece que *tales* problemas opresivos no deben permanecer, y que sí, en cambio, deben y pueden ser enfrentados, discutidos y superados. Luego los **actos límites**, son para Freire, las acciones necesarias para derrocar las *situaciones límites*. De esta manera se niega y se supera lo *dado* en una atmósfera dócil y pasiva de lo que está ahí decidiéndose frente a ese conjunto de injusticias que sí tienen soluciones. Es así que se supera el falso valor máximo que impone ciegamente el sistema cuando exige la adaptación. Se cambia por el bien de todos, el falso valor de la adaptación por el valor de la transformación propia, que no es tampoco el

---

<sup>9</sup> Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1970, p. 35.

que pueda proponer el sistema, que pretende trocar el valor, en falso valor para su *combate permanente* y prolongar la sumisión lo máximo posible hasta lograr nuevos mecanismos de captura.

Aquí se llega a esta *frontera* tan anhelada por Freire *entre el ser y el ser más*, que tiene su asidero en la **voluntad política** de los que vienen trabajando por la liberación, para poder avanzar por sobre dicha frontera en favor de ese inédito viable. Este *inédito viable* es pues, en última instancia, algo que el sueño *utópico* sabe que existe pero que sólo se conseguirá por la *praxis* liberadora, que puede pasar por la teoría de la acción dialógica que Freire reconoce, que le aporta y evidentemente, por las contribuciones de otros intelectuales comprometidos y orgánico con la liberación que persigue los mismos fines liberadores respecto de la opresión y el coloniaje espiritual-histórico-cultural-económico, etc., de los profetas del odio como gustaba decir A. Jauretche.

Lo *inédito viable* es en realidad una cosa inédita, todavía no conocida ni vivida claramente, pero ya soñada, por lo tanto, cuando está potencia se torna en *percibido destacado* por los que piensan utópicamente, entonces estos saben que el problema tiene solución, y que ya no se trata solo de un mero sueño, sino que puede hacerse realidad ejercitando la esperanza y la libertad individual y colectiva. Así, cuando los seres conscientes quieren, reflexionan y actúan para derribar las *situaciones límite* que los/las obligan como a casi todos y todas a *ser menos*; lo *inédito viable* ya no es tal, sino que pasa a su concreción en lo que antes tenía de no viable. Por consiguiente, en la realidad son esas barreras, esas *situaciones límites* las que aún, cuando no impiden, después de percibidas destacadas, a algunos a soñar su sueño, prohíben a la mayoría la realización de la humanización y la concreción del SER-MÁS<sup>10</sup>. Sueño de liberación de uno es un sueño, y sueño de muchos puede ser realidad. Los obstáculos están en los límites que nos imponen ciertas situaciones, todo lo demás en realidad nos posibilita.

---

<sup>10</sup> Freire, P. *La Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2005, puntualizado pp. 194-195.

### **Reflexionando desde Julio Barreiro**

En el punto anterior abordé un análisis de Freire en sus principales obras conjuntamente con la reflexión de Ana María Araujo Freire con respecto al inédito viable y otros conceptos de vital importancia, aventurando reflexiones propias. Ahora pasaremos a considerar la reflexión de J. Barreiro<sup>11</sup>. Él parte de una pregunta muy interesante ¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que sufren las sociedades latinoamericanas en la segunda mitad del Siglo XX?

Entonces, para J. Barreiro nuestro pedagogo P. Freire contesta que la educación verdadera es *praxis*, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Marx). Sobre este horizonte y legado marxista, se encuentra también la *Pedagogía de la liberación* de E. Dussel, no solo en un sentido ontológico, sino trans-ontológico. El movimiento continuo del pensamiento que Freire despliega es característico de su modo de exposición oral, condensada y revolucionariamente provocadora. Freire propone la educación dialogal, tan opuesta a los esquemas del liberalismo con su educación mono-legal, que se siguen practicando con insistencia, como si todavía se pudiera tener la oportunidad de dirigir y de orientar al educando. Dicha propuesta de Freire es posible solo cuando se acabe con dicho verbalismo, con nuestras mentiras e importaciones teóricas intactas-reproductivas, frente a **una realidad que nos exige una actitud de gran tensión creadora**. Así y con todo, la educación es un acto de amor, de coraje, es una práctica de libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme, más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal.

Por lógica, las clases “dominantes” no iban a tolerar esta transformación de una Sociedad que, no bien accedieran a las fuentes de los conocimientos, y que a raíz de ello tomara conciencia, cambiaría radicalmente la estructura de Brasil. La pedagogía de Freire se corresponde con la emergencia de las

---

<sup>11</sup> Desatacado pedagogo brasileiro-pernambucano.

clases populares en la historia latinoamericana y con la crisis de las viejas *elites* "dominantes".

La alfabetización y toda la tarea de educar será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad, en la medida de que le pierda el miedo a la libertad y pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, independencia y a la vez de solidaridad. De esta manera el pensamiento pedagógico de Freire, es un pensamiento político y filosófico político en el más alto sentido de la palabra, por lo tanto, **alfabetizar** es sinónimo de **concienciar-concientizar**. La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar con él, concomitantemente, un proceso de **concienciación-concientización** sinónimo de liberación de su conciencia, con vistas a su integración en su realidad nacional como sujeto de su historia y de la historia para una nueva nación abierta, dinámica, resolutiva y no cerrada, egoísta, dominadora que lo produce y mantiene como analfabeto, pobre, de salud deteriorada psíquica-físicamente. A cuenta personal profundizaría lo sostenido por Julio Barreiro, en el sentido en que no se trata de que el otro debe ser integrado a la realidad nacional, sino que el otro ha de ser el sujeto constitutivo de una nueva realidad plurinacional sin grietas con la diversidad. De esta manera el otro ejerce cabalmente su plena dignidad como sujeto de la historia. Los otros son: indígenas, obreros, campesinos, afroamericanos, etc., históricamente excluidos por las repúblicas o sistemáticamente de-constituidos en su identidad por medio de la integración evolucionista.

¿Cómo se consigue esta concienciación-concientización? Y a cuenta personal me gusta hablar de senso-conciencia como lo he trabajado en *El vuelo del colibrí* (véase bibliografía). Primero: nadie que pretenda lograrla en otros podrá hacerlo, si él a su vez, no está concienciado-concientizado-sensoconcientizado. Es difícil hablar hoy en día en nuestra América Latina de un individuo que se considere sensoconcientizado, si no comparte en pensamiento y acción, el dolor y las necesidades de las inmensas masas

oprimidas de nuestro continente, sino lucha mínimamente para destruir esas injusticias. Tampoco se puede considerar sensoconscientizado si no es capaz de comprender, aunque sea un poco, que en la medida en que a algunas personas no se les permite existir para ellos, sino para otros, aquellos tampoco son genuinamente seres para sí. Por ello "nadie es si prohíbe que los otros sean" como ya apunté más arriba con P. Freire. La **palabra tradicional**, hoy en día, es máscara para los opresores y trampa para los oprimidos, sorprende, a la manera socrática, el valor que P. Freire da a la palabra, ya que no puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indivisibles, es decir, reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres. Decir la palabra significa necesariamente un encuentro de los hombres. Por ello, la verdadera educación es diálogo, no monólogo liberal. Tal encuentro no se da en el vacío, sino que se da en situaciones concretas de orden social, económico, político y digo espiritual. Por esta razón, nadie es analfabeto, inculto, iletrado por elección personal, sino por imposición de los demás varones-mujeres opresores-opresoras, a consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra, y por todo ello no cabe más la distinción entre el **educando y el educador**. Se habla ahora de **educador-educando con educando-educador**, como el primer paso que debe dar el individuo para su "integración" en la realidad nacional, tomando conciencia de sus derechos. Volvemos a señalar una profundización en Julio Barreiro. No se trata de integración a una "casa" o "Nación" de fundamentos históricamente excluyentes, sino de constitución de un nuevo espacio abierto desde los otros históricamente excluidos no solo por la colonia, sino también por las Repúblicas monolíticas-asimilacionistas. No puede el otro integrarse a este espacio que le implica una pérdida lenta pero segura de su identidad, que de hecho es lo que ha sucedido. Se lo integra a condición de que se formalice y se civilice en las normas pequeño burguesas. Al contrario, se trata de refundar el espacio político desde la alteridad no respetada como tal, en una suerte de Estado Plurinacional pero que avance aún más y que sane las fisuras éticas y de clases en un espacio abierto. Es

decir, para ser más coherente con lo planteado, que no superaríamos lo que llamo **Estado Bancario**<sup>12</sup>, si en realidad no se permite que el **otro como otro** constituya un Estado de vida plural y abierto.

La concepción de la educación tradicional antes descrita, que no logra superar el estadio mencionado es llamada por Freire, tomando una expresión de Pierre Furter<sup>13</sup>, como la **concepción bancaria**, que al no superar la contradicción educador-educando y sí en cambio acentuarla, no puede servir sino para la "domesticación del hombre", resultando que el educador: es quien educa, disciplina, habla, prescribe, elige el contenido de los programas, el que sabe, el que es sujeto del proceso; y el educando el que es educado, disciplinado, el que escucha, el que sigue la prescripción, el que lo recibe en forma de depósito, el que no sabe, y el que es su objeto. Así se hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación a la dinámica social impuesta, desfigurando su condición humana.

Para la concepción bancaria de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una olla, su conciencia algo espaciado que va siendo llenado por pedazos de "mundo" dirigidos por otro, con cuyos residuos de residuos quiere crear contenidos de conciencia. Están dualizados no comunicados en un mismo mundo. El educando para participar y civilizarse **debe (imperativo pedagógico) "aprehender" el mundo del educador**. Por eso digo a cuenta personal, que para el **Estado Bancario** (Colonial oligárquico-Republicano burgués) el hombre [subalterno] es un mero recurso, la

---

<sup>12</sup> Propongo este concepto en este trabajo para visualizar el tipo de Estado (extractor y galpón) de fondo común a la Colonia y a las Repúblicas burguesas y pequeño-burguesas. En la medida que no transformemos esta realidad estructural desde una realidad de vida más profunda (el otro como otro), dicha estructura continuará, así como *Escila* y *Caribdis*, engullendo y destruyendo todos los intentos de nueva resignificación, construcción y transformación en el corto, mediano y largo plazo.

<sup>13</sup> Este autor nace en Suiza en 1931. Va a estudiar filosofía y pedagogía en las universidades de Lausana y Neuchatel, especializándose luego en literatura comparada en Lisboa, en Zurich y Recife. Va a doctorarse en filosofía de la educación, trabajando durante una extensa etapa en América latina, pasando primero por Brasil, y después por Venezuela. Será profesor en la Universidad de Ginebra, y presidente de la Sociedad Suiza para la Investigación Educativa, y también será vicepresidente de la Asociación Francófona de Educación Comparada. Fue convocado como experto para la UNESCO, y consultor del Instituto Internacional de Planificación Educativa de París. Ha sido representante de la Confederación Suiza en diversas conferencias internacionales sobre educación.

naturaleza es un mero recurso, y no son algo dignamente vivo, sino meros objetos a transformar en divisas a acumular, así son meros espacios para ser explotados, dominados y extraídas sus riquezas, son partes intercambiables sin miramientos.

De la superación de este esquema, nace **otra concepción**, por medio de la **liberación** de la que habla la historia para la liberación, así como la pedagogía de P. Freire, en la que no se debe afirmar más un educador del educando ni un educando del educador, ni de integrar a otro a un **Estado Bancario**, en el que este otro, no tiene estatus de dignidad de sujeto histórico realmente participativo y decisorio en todas las instancias del espacio de vida plural. **Sí se debe (imperativo pedagógico liberador) afirmar un educador-educando con un educando-educador para un Estado de vida plural y plurinacional.** Ahora pertenecen a un mundo comprometido con sus liberaciones mutuas, conviviendo, para referirnos resignificadamente a la categoría de Vygotsky de manera situada, en una **zona de desarrollo en proximidad**, esto es con el prójimo, y no como sustancias incomunicables y sometidas a dominación de una por otra como zonas enfrentadas y agrietadas.

Esto significa para nosotros, como se viene sosteniendo, que nadie educa a nadie, ni nadie se educa sólo, sino en proximidad, en comunión, en unidad, en cooperación, colaboración, en diálogo, en amistad, en amor, etc. Es posible vencer semejante cosificación del verticalismo bancario. De no transformar este **Estado Bancario** seguiremos experimentando cambios, en el mejor de los casos, luego de largas y duras luchas que nos costarán la vida de los seres queridos entre lo más querido, ya que de todas maneras no se está imposibilitado de realizar dichos movimientos, pero lo que es seguro, y la historia ya nos lo ha mostrado repetidas veces en todo el mundo, que dichas estructuras de dicho Estado terminan devorando la permanencia de todos los intentos, sacrificios, largas luchas, tornando sus logros en transitorios. Como ya señalé, nadie se educa, se libera, ni se salva solo, sino que los hombres se educan, se liberan, se salvan **entre-si** y mediatizados por el mundo. Transformar el Estado Bancario es un imperativo práctico,

ético, político, económico, filosófico, religioso, etc., de lo contrario sus estructuras fijas continuarán devorando todos los intentos y los cambios operados y ejecutados. Y a cuenta personal digo, que los hombres se han dedicado a interpretar el Estado, o a negarlo, y de lo que se trata, por ahora, es de transformarlo. Al plantear la relación hombre-mundo como problema, exige una permanente postura reflexiva, crítica y una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige, sobre todo, acción transformadora. Hombre-mundo es en realidad, desde mi visión y de manera ampliada, alteridad-mundo, entreculturalidad-mundo para nuevas constituciones de espacios de vida integrada.

Para Freire existe una práctica y educación para la libertad, así como una práctica y educación de la dominación. Se vive, se sufre, se anhela y se muere, en un tipo, digo a cuenta personal, de **sociedad bancaria**, dirigida por un **Estado Bancario**, en la que se ejerce una práctica de la dominación en la que todo se mide por lo que se tiene, ejerciendo el más cruel sentido de discriminación, exclusión y violencia. La pedagogía de Freire es una pedagogía del oprimido, de la autonomía, de la liberación, de la esperanza, con la que nada se pierde si se la intenta, al contrario, se puede ganar, a mi opinión, otra **sociedad de vida plural**, otro varón, otra mujer, otro mañana, ya que no se postulan modelos de **mera** modernización tecnológica y dineraria de la sociedad, ni de adaptación, ni integración, a espacios estructural e históricamente destructivos de la vida y la diversidad, sino modelos de transformación, de cambio, de resignificación y recreación. Sensoconcientizar no es sinónimo simplemente de ideologizar, sino de transformar. Para Paulo Freire como afirmaba en sus conferencias, "no es posible dar clases de democracia y al mismo tiempo considerar como absurda e inmoral la participación del pueblo en el poder". Aquí radica bastante el *quid* de la cuestión para un anti-Emilio burgués y pequeño burgués, y a la vez que, si toca tomar en parte a Rousseau, se lo debe hacer, como con cada elemento, de manera transformada y pasado por nuestro horizonte indo-afro-latinoamericano o afro-latino-*abyayalense* para la liberación. Es cierto, los pueblos son los soberanos, por ello deben educarse **entre-sí** para la libertad. Entonces, nuestros pueblos diversos son los soberanos, y no una pequeña y

mera *élite* y/o clase burguesa o pequeño-burguesa, que usufrutua a los pueblos y a la naturaleza como meros recursos o depósitos que nunca a respetado desde el ejercicio permanente y cotidiano de su modo-modelo “productivo-extractivo-destructivo” industrial-bancario impuesto. Por todo esto, la pedagogía del oprimido con la pedagogía autonomía y la pedagogía de la esperanza se transforman en la práctica concreta de la libertad<sup>14</sup>. De esta práctica concreta forman parte las filosofías indígenas, las filosofías afroamericanas, así como la filosofía de la liberación, la teología de la liberación y la historia para la liberación, etc.

### ***Freire y el medio rural: Un caso Práctico de concientizaçõ***

#### ***Reforma agraria, transformación cultural y el papel del agrónomo educador***

A través del esquema que sigue a continuación delinearé puntos centrales a tener en cuenta en relación a las funciones específicas del preceptor (educador) del campo.

- \*Educador-agrónomo → no puede limitarse a sustituir procedimientos empíricos de los campesinos a sus técnicas. Dos razones básicas:
- 1) imposible el cambio sin repercusión en otras dimensiones de su existencia.
  - 2) inviolabilidad de una educación neutra cualquiera que sea el campo.
- ↓ Su papel sin dicotomía entre lo técnico y cultural en el proceso de la reforma agraria. Sin neutralidad, de ahí no se puede reducir su participación en el sistema de relaciones: campesino, naturaleza, cultura no como un estar frente, o sobre los campesinos, sino un estar-con-ellos como sujetos del cambio, con responsabilidad de todos los que contribuyen en la reforma.
- ↓ Como proceso de transformación estructural no pueden ser encarada

<sup>14</sup> Barreiro, Julio: “Educación y Concientización”, en Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI, Argentina, 1974, pp. 7 a 19.

como algo mecánico.

Envuelve una decisión política, no meros mecanismos, que es la que impulsa las proposiciones técnicas que implican la opción ideológica de los técnicos ya que no son neutras.

Basado en el siguiente libro que cito a pie de página, Freire nos dice que “no son las técnicas sino la conjugación de hombres e instrumentos lo que transforma una sociedad”<sup>15</sup>. En el esquema que propongo a continuación expongo de manera sintética visiones reductivas de la técnica en relación a esta temática.

\*Visiones técnicas

- ▶ humanista que niega la técnica
- ▶ mítica de la técnica > que deshumaniza

} -irracionalismos  
-concepciones cerradas

\*Modernización de estructuras: 1) Modernización mecánica, la estructura que se transforma no es sujeto de su transformación. Su modernización se lleva a cabo como quien cambia una silla de lugar. El centro de atención está fuera de esta Esfera.

2) Si bien todo desarrollo es modernización no toda modernización es desarrollo. El centro de decisión se encuentra en el ser que se transforma.

Para Freire, la Reforma Agraria es un proceso de desarrollo, del cual resulta la modernización de los campos y la de la agricultura. Así no es un pasaje mecánico, ni mecanicista, lo nuevo nace de lo viejo, a través de la transformación creadora que se verifica entre la técnica avanzada y la técnica empírica de los campesinos. Como proceso global no puede limitarse a la

<sup>15</sup> Octavio Paz, *Claude Lévi- Strauss y el nuevo Festín de Esopo*. Editorial Joaquín Mortiz, México, p. 97, en Freire, P. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Editorial Siglo XXI, México, 1987, p. 64.

acción unilateral en el dominio de las técnicas de producción, de comercialización, sino que debe unir este esfuerzo a otro imprescindible. La transformación cultural-intencional, sistematizada, programada.

Continuando, en la ineludible relación hombres-mundos<sup>16</sup>, no hay producción fuera de ella y debe ser también una *unidad pedagógica* donde son educadores todos los que estén ligados al proceso, no solo los profesores, sino también los planificadores, los investigadores, los administradores, etc. Dirigiéndonos a un sujeto tecnicista y expresándole las inquietudes sobre la necesidad imperiosa de sociólogos, de filósofos, de antropólogos, de psicólogos sociales, de pedagogos, etc., al mismo le provoca desconfianza, y si insistimos en la necesidad de estudios de antropología filosófica, de lingüística, de trabajo social, etc., es para él un escándalo. Se ven así cómo aspectos de la vieja estructura están presentes en la nueva. Pero deben ser transformados dichos letargos. El hombre como ser cultural se sucede en vida y muerte, no se trata de tiempo calendario, sino tiempo real = duración (a lo Bergson). Por eso un tiempo de acontecimientos en el que fueron constituyendo una cierta forma de ser y de *estar-siendo* en el mundo (Kusch) que se perdura en la Nueva estructura. El tiempo de Reforma Agraria, es un tiempo Nuevo generándose en el tiempo viejo de la estructura anterior que co-existen en muchos aspectos. Así el campesino revela su dualidad básica que tenía en la estructura latifundista. Y es lógico que acontezca:

- El hombre no es solo lo que es, sino lo que fue: de ahí que *esté siendo* lo cual es propio de la existencia humana.
- Animal-vegetal: les falta la conciencia reflexiva de su *estar* en el mundo > la conciencia histórica es solo en el hombre.
- Solidaridad: entre el pasado y el presente donde el presente apunta al futuro.

---

<sup>16</sup> Freire al igual que Sartre habla del binomio "hombre-mundo" (Freire 1987: 66) que también he observado críticamente en el escrito sobre Haití (véase bibliografía). Preferimos, en este caso, hablar en plural ya que la primera expresión se encuentra en una dimensión ontológica, y en nuestro sentido aludimos a otra dimensión trans-ontológica que en plural sería hombres-mundos.

Eduardo Nicol<sup>17</sup> sostiene que, según Freire (y en esto se basa en él) la verdad histórica es imposible de captar fuera de la continuidad de la historia<sup>18</sup>. Por otra parte, nos habla de **fronteras** en la estructura que es preciso atender. Por un lado, tenemos la estructura vertical como cuadro de relaciones de transformaciones hombres-mundos (horizonte focalizado también por Sartre-Freire en sentido ontológico) en las que crean mundos que se prolongan en la historia. Dominio humano intersubjetivo-intercomunicación, si se da dentro de una misma unidad especial, no habiendo continuidad histórica. Cuando sobrepasa esa especialidad y genera una solidaridad intercomunicativa entre unidades epocales distintas que constituyen el dominio de la estructura horizontal.

Se trata de ver al campesino en la realidad del latifundio. Así puede romperse la ingenuidad tecnicista con una nueva acción total transformadora del viejo régimen, incidiendo plenamente sobre una totalidad nueva que va abriéndose camino paso a paso. Esta acción total sale de la división crítica de la Reforma Agraria que abre un campo de trabajo altamente fecundo al agrónomo-educador, que se preocupa de algo que va más allá de una mera asistencia técnica. Insertarse en el proceso de transformación concientizado y concientizando (interconscientización-**entre**conscientización) senso-concientizando:

- No es un acto ingenuo de transferir y depositar bancariamente contenidos técnicos> de serlo sería una educación bancaria como se sostiene en pedagogía del oprimido.
- No sólo se trata de trabajo intelectual, sino de *praxis* verdadera.
- Transformación cultural que se procesa con la transformación de la realidad latifundista de la que surgió una nueva estructura vertical, la cual exige una acción en el sector de la cultura popular que ayudará a acelerar la transformación cultural y horizontalizar la cultura.

---

<sup>17</sup> Filósofo catalán, nacido en Barcelona en 1907 y muerto en México en 1990, en donde se radicó a partir de 1938 y por más de 50 años, a causa de la Guerra Civil Española. Posee una extensa y rica obra en donde aborda temas relacionados al ser y la historicidad, la vocación humana, la reforma y revolución en la filosofía, así como psicología de las situaciones vitales, existencialismo e historia, etc. Junto a Eduardo García Máynez funda el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM previamente denominando Centro de Estudios Filosóficos.

<sup>18</sup> Freire alude al libro de Nicol *Los principios de la ciencia*. Fondo de Cultura Económica, México, 1965.

Por último, y teniendo en cuenta el que-hacer fundamental del educador-agrónomo, en este proceso de Reforma Agraria, más que un técnico frío-distante, es un educador, que se compromete **con** los campesinos en la transformación, como sujeto **con** otros sujetos en una suerte de hermenéutica dialéctica para la transformación, teniendo en cuenta estos dos aspectos: a) comprometido con; y b) transformar con. Por todo lo analizado en este punto, para mí, la Reforma Agraria debe explicitarse como Revolución Agraria, y la horizontalidad de la cultura, en circularidad abierta entre-las-culturas como sujetos de las transformaciones.

### Referencias bibliográficas

BARREIRO, Julio: "Educación y Concientización", en \_\_\_\_\_. La educación como práctica de la libertad. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1974.

BAUER, Carlos. *La huella de Haití entre el latino-américo-centrismo y la historia universal. Otro camino para descolonizar nuestra historia, cultura y estado*. Córdoba, U.N.C., 2º edición, 2016.

\_\_\_\_\_. *La analéctica de Enrique Dussel: un método para la construcción de una utopía factible o institución futura para el tercer milenio*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 2008.

\_\_\_\_\_. *Confluencias. Zona de desarrollo próximo, hábitos, concientización, y el problema del otro en un contexto global. De Vygotsky y Bourdieu, a Levinas, Freire y la Ética de la Liberación*. UNC, Córdoba, 2012.

\_\_\_\_\_. *Entreculturalidad-entreespiritualidad. Reflexiones sobre movimiento obrero, movimientos sociales y diversidad espiritual-cultural*. UNC, Córdoba, 2012.

\_\_\_\_\_. *Medicina para la liberación. Quinta idea directriz*. UNC, Córdoba, 2014.

\_\_\_\_\_. "Historia para la liberación. Crítica a la voluntad (razón-práctica) global", en UEPG, Ponta Grossa, Estado de Paraná, República Federativa del Brasil, 2015.

\_\_\_\_\_. *Anápolis. Comunidad inclusiva, ecológica, económica, pluricultural. Un proyecto ético-político para la construcción de una institucionalidad analéctica o un modelo factible de integración social y preservación de la vida*. UNC, Córdoba, 2016.

\_\_\_\_\_. *El vuelo del colibrí. América honda, América entrecultural. Superación interior del capital. Vademecum de una filosofía orbital*. Editorial Phillos, Goiânia, Brasil, 2019.

\_\_\_\_\_. *Analéctica latinoamericana. Un pensamiento descolonizador para el Siglo XXI*. Editorial Prometeo, Buenos Aires, 2021.

DUSSEL, Enrique. *Método para una Filosofía de la Liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Editorial Sígueme, Salamanca, 1974.

\_\_\_\_\_. *Filosofía Ética Latinoamericana. De la erótica a la Pedagógica de la liberación*. Tomo III (6/III), Editorial Edicol, 1º edición, México, 1977.

\_\_\_\_\_. *La pedagógica latinoamericana*. Editorial Nueva América, Bogotá, 1980.

\_\_\_\_\_. *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América. Bogotá, 1983.

\_\_\_\_\_. *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Editorial Plural, La Paz Bolivia 1994, Conferencias de Frankfurt.

\_\_\_\_\_. *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Editorial Trotta, 1998.

\_\_\_\_\_. *La Ética de la Liberación ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo, con respuesta crítica e inédita de K.-O. Apel*. UAEM, 1998.

\_\_\_\_\_. *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Editorial Trotta, Madrid 2007.

\_\_\_\_\_. *Política de la Liberación. Arquitectónica*, Vol. II, Editorial Trotta, Madrid 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1970.

\_\_\_\_\_. *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1974.

\_\_\_\_\_. *Pedagogía de la Autonomía*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.

\_\_\_\_\_. *La Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires 2005.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2007.

JAURETCHE, A. *Los profetas del odio y la yapa. La colonización pedagógica*. Edit. Peña Lillo Editor, 10º edición Bs. As. 1985.

KUSCH, R. *América profunda*. Tomo II de *Obras Completas*, Editorial Ross, Rosario, 2000.