

Capítulo 5

El pensamiento pedagógico de Paulo Freire: Hacia una teoría crítica y dialéctica de la educación

Macario Velázquez Muñoz

<https://doi.org/10.61728/AE20250393>



Introducción

Esta ponencia es resultado del desarrollo de un proyecto de investigación en torno al sentido ético de la pedagogía latinoamericana. El propósito trazado para esta comunicación consiste en la presentación de una interpretación realizada a las bases filosóficas en las que se sustentan las ideas/acciones pedagógicas de Paulo Freire.

El desarrollo de los planteamientos aquí expuestos no puede soslayar el recuento de los homenajes que se le han tributado a Freire con motivo del centenario de su nacimiento. En ese contexto y al ampliar la temporalidad, las cifras de las actividades de reconocimiento se incrementan considerablemente, emergiendo una pluralidad de modalidades, instituciones, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Así, en este mar de opciones, una ponencia más sobre su pensamiento y obra parecería ociosa, pero es precisamente esta diversidad la que muestra la trascendencia y vigencia de su propuesta; lo que nos proponemos es contribuir a dejar constancia del gran valor que tiene en la actualidad este pensador, identificando las dimensiones que dan forma a su trabajo.

Aproximación teórica

La interpretación de las aportaciones pedagógicas latinoamericanas se realiza con la mediación de tres enfoques de la ética: la del reconocimiento (Honneth), la del cuidado (Boff) y la de la liberación (Dussel). El intento de diálogo de estos tres enfoques ha conducido a la identificación de una categoría básica: la intersubjetividad. Otra de las categorías que se construye es la de víctima. En su conjunto, la mirada a desplegar aspira a la reconstrucción de las condiciones en las que se desenvuelven las subjetividades agraviadas.

Desarrollo

El contenido de la ponencia se organiza en tres partes: la primera, referida a la reconstrucción de tres elementos del gran núcleo pedagógico; la segunda, centrada en la dialéctica, en tanto sustento genérico del pensamiento de Freire; y la tercera, acotada a las bases antropológicas y éticas del ideario pedagógico freiriano.

1. Tres elementos del núcleo pedagógico: las ideas de cambio, sujetos y prácticas

De la propuesta de Paulo Freire, por ahora, la mirada se concentra en la reconstrucción de tres elementos que forman parte del núcleo pedagógico: el cambio, los sujetos y la práctica educativa. El proyecto de Freire se configura a partir del análisis sobre el presente educativo, sintetizado en la categoría que ha hecho historia en la esfera de las ideas pedagógicas: la educación bancaria. En su interpretación del mundo de la escuela de su presente, Freire identifica que a los alumnos se les concibe como “recipientes” vacíos, colocados en situación para ser “llenados”. Esa práctica guarda similitud con las operaciones de una institución bancaria, por cuanto “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita [...] Tal es la concepción bancaria de la educación” (Freire, 1983, p. 72). Las finalidades logradas en los procesos de bancarización, al decir de Freire, deben cuestionarse de raíz, por cuanto la labor educativa ha quedado constreñida a un enfoque reduccionista.

De esta experiencia de construcción de una categoría se destaca el apego a la analogía con la forma de proceder en los bancos, pero se propone que los profesores se abstengan de la intencionalidad de depositar el conocimiento en los alumnos, que además viven en condiciones de exclusión y opresión (Parola, Rébola, Spinelli y Costamagna, 2022). De igual modo, del sentido crítico desplegado por Freire se recuperan diversas aristas. Por ahora, de ellas, solo se destaca la objeción a la configuración de “subjetividades e identidades acomodadas, adormiladas, silenciosas y con miedo” (Alvarado, 2021, p. 132).

Ante el predominio de la pedagogía bancaria, Freire hace la siguiente convocatoria: “Es fundamental que discutamos con los alumnos la propia razón de ser, el origen de nuestras dificultades. Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento” (2003, p. 49). La aspiración por una perspectiva de formación distinta a la hegemónica implica el gran desafío de construir un nuevo proyecto. La transformación de la realidad educativa es una experiencia factible, aunque no está exenta de dificultades. No obstante, es necesario apropiarse de una de las máximas freirianas: “Cambiar es difícil, pero posible” (2003, p. 61). En tales términos, los retos para transitar a una realización pedagógica con un horizonte promisorio están demandando tener presente el principio del cambio. Ello será viable al tomar como punto de partida el concepto de una realidad educativa cambiante.

Al denunciar la enfermedad de narración que padece el profesorado, evidencia también una visión en la cual la realidad es estática, sin espacio para el cambio. En su apego a la educación bancaria, esa condición estática es llevada al conocimiento, al momento en que el profesor monopoliza la palabra, generando que el aula sea el escenario en donde él se dedica a “narrar, siempre narrar [...] En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante” (Freire, 1983, p. 71). Así, en esa enfermedad de las narraciones, estas pueden repetirse cuantas veces se requiera, porque el conocimiento no cambia. Frente a ello, Freire entiende el cambio como transformación y diálogo, acción sobre el mundo que “mediatiza las conciencias en comunicación” (Freire, 1983, p. 81). En este sentido, la dialogicidad es necesaria para la transformación al convertirse en un componente gnoseológico en el que los sujetos cognoscentes (educador-educado) rehacen constantemente su relación con el mundo a través de una comunicación continua y crítica.

Por otro lado, un amplio sector del magisterio valora una propuesta pedagógica a partir de las aportaciones para solucionar los problemas en las prácticas docentes. Ante dicha demanda, en la inmediatez, el proyecto pedagógico freiriano parece no contar con el catálogo de sugerencias para guiar las prácticas escolares. Ello, entre otras razones, debido al escaso tra-

tamiento de dicha dimensión en el ideario de Freire. Más aún, el concepto de escuela es llevado a la crítica por cuanto “que nos parece un concepto, entre nosotros, demasiado cargado de pasividad” (Freire, 1967, p. 98). Al no salir bien libradas de la crítica, las prácticas escolares tendrán una presencia esporádica en la perspectiva pedagógica de Freire.

Con esa visión de las prácticas escolares, como se recordará, Freire se fue internando en las prácticas de alfabetización. Si la pretensión era la toma de distancia de la pasividad que les caracterizaba a las primeras, Freire propuso la apertura de “Círculos de cultura”, en los que se diera curso a procesos de aprendizaje mediados por el diálogo.

Con las prácticas de alfabetización se alcanzaba una de las principales formas de objetivar la práctica educativa en la experiencia pedagógica freiriana. El arribo a este otro nivel queda indicado por el gran reto inicial de descubrir, cuestionar y superar la educación bancaria.

El trayecto del giro conceptual resulta incompleto si no se consideran los cambios en las conceptualizaciones de los sujetos pedagógicos. Ahora, la atención dejará de estar dirigida a la función del profesor y del alumno, fundamentalmente, por cuanto el primero se caracteriza por responder a “tradiciones fuertemente ‘donantes’” y el segundo por la “pasividad” (Freire, 1997, p. 98). A fin de construir relaciones diferentes, en las experiencias de alfabetización se juzgó prudente nombrar a los sujetos como “coordinador de debates” y “participantes del grupo”, respectivamente. Pero será la unidad educador-educando la forma de nombrar a los sujetos pedagógicos comprometidos en un trayecto formativo, determinados mutuamente. Un testimonio de la apropiación de esta aportación freiriana lo explicita un colectivo nicaragüense en los siguientes términos:

Me llamó la atención cuando Freire dice que, si los educandos quieren escuchar mi voz, no se la puedo negar, pero también inmediatamente debo escuchar su voz, es decir, debemos romper los silencios. Esto me lleva a reflexionar sobre el rol de la persona educadora; si estamos en una organización, en un aula de clase, como líder o lideresa de una iglesia, de un partido o de una institución, en cualquier lugar debemos escuchar esa voz, lo que plantea. (Cantera, 2012, p. 27)

Al hacer del diálogo la columna vertebral de las prácticas educativas, se ha puesto en marcha la crítica al pensamiento suturado en lo escolar y el di-

dactismo, que tienen como correlato el impulso al verbalismo docente. La apertura a la escucha de la voz de los educandos perfila un trato diferente, por cuanto “educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso” (Freire, 1983, p. 95). Solo en ese reconocimiento mutuo de ser sujetos, el diálogo pedagógico se orienta a la superación de prácticas atrapadas en una racionalidad incapaz de mostrar que detrás del propósito por formar individuos competentes, en el marco de la globalización, se encuentra una estrategia de “entrenamiento técnico de la fuerza laboral” (Freire, 2002b, p. 139); entrenamiento técnico incapaz de lograr las metas propuestas en un proyecto de formación, en el que los participantes toman distancia de ser reducidos a objeto, pues advienen como sujetos.

En general, la aproximación realizada, considerando el apelo al cambio, a la necesidad de superar las prácticas escolares y al reconocimiento de los educadores y educandos como sujeto, queda sintetizada cuando Freire sostiene una triple exigencia: “una visión correcta de la unidad dialéctica entre práctica y teoría, una comprensión más rigurosa de la realidad, del papel de la subjetividad en el proceso de su transformación” (Freire, 1986, p. 73). Al plantear el papel de la subjetividad, leemos la insinuación por las relaciones intersubjetivas como el modo de realización de la realidad educativa, al tiempo que la síntesis anuncia el sustento filosófico del proyecto pedagógico.

2. Dialéctica: sustento sociofilosófico genérico

Las ideas/acciones pedagógicas de Freire son portadoras de un amplio sustento socio-filosófico, de acuerdo con la noción acuñada por Axel Honneth (2010). El aporte de la filosofía se despliega en varias esferas, abarcando lo epistémico, ontológico, axiológico, antropológico, ético y estético, entre otros. Los enraizamientos de estos fundamentos, Freire los orienta desde los principios de la dialéctica. La elección de esta base se muestra de múltiples maneras en la obra freiriana: explicitación de la perspectiva socio-filosófica, utilización de las categorías y referencia a los pensadores.

Este elemento del pensamiento de Paulo Freire, de inicio, se recupera de la creación poética dedicada por Carlos Falaschi: “Desde el derecho

a la educación, leíste comprensivamente a Hegel y Marx...” (citado en Freire, 2003, p. 97); deteniendo la referencia a ese fragmento, no se deja de anotar que la relación de pensadores es más amplia. En esos términos, Falaschi presenta una relación maestro-alumno de suma trascendencia en la historia del pensamiento dialéctico. Como se recordará, esa relación fue reconocida por Marx, haciéndose presente en la construcción de una de las propuestas pedagógicas latinoamericanas de amplia presencia en la historia de la teoría educativa.

Llama la atención la evocación de esta relación en un diálogo-juego de preguntas y respuestas, cuando Freire participa en un círculo de lectura con campesinos, en el que les hace el siguiente cuestionamiento: “¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?” (2002b, p. 45). De acuerdo con ello, las bases sociofilosóficas se dotan de contenido considerando el nexo Hegel-Marx, que no siempre ha sido aceptado por los pensadores que se ubican en la perspectiva de la dialéctica.

Paulo Freire hace explícita su opción por las aportaciones del maestro, por ejemplo, cuando en la *Pedagogía del oprimido* cita la condición para lograr la libertad, expuesta en la figura hegeliana de la autoconciencia, desarrollada en la *Fenomenología del espíritu* (Freire, 1969, p. 22). Este planteamiento, pero sobre todo algunos otros, corresponde a la relación que ha sido motivo especial de la interpretación de este texto hegeliano, traducida en varios casos como la relación entre el amo y el esclavo. Las relaciones intersubjetivas, atravesadas por relaciones de dominio que ahí se hacen presentes, son un recurso fundamental para la reconstrucción del presente educativo que le ha tocado vivir a Freire.

De igual modo, en su proceso de construcción, Freire no deja de remitir a las tesis del alumno. Por ejemplo, para argumentar el agravamiento de la opresión, recupera un planteamiento expuesto en el texto conjunto de Marx y Engels: *La sagrada familia*.

Por supuesto, la integración de las tesis dialécticas no se agota en el nexo Hegel-Marx, por cuanto se acude a un amplio conjunto de pensadores que participaron y participan de la construcción de este horizonte conceptual para la comprensión de los procesos sociopedagógicos. Como ya se advertía, si se continúa la lectura del párrafo del texto poético de Falaschi, se encontrarán algunos otros pensadores con quienes Freire ha

dialogado para la configuración de su perspectiva pedagógica. Pero, además, Freire no solo recurre a los planteamientos dialécticos, sino que abre un abanico de interlocuciones con las más distintas tendencias filosóficas. No obstante, la interpretación que aquí se lleva a cabo destaca la amplia presencia del pensamiento dialéctico.

En su generalidad, el enfoque ha quedado explicitado en formulaciones en las que se sostiene la necesidad de una conciencia dialéctica, porque “es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento, no solo de contenidos, sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos...” (Freire, 2002b, p. 97). Salta a la vista la valoración de la dialéctica para poner en sintonía a la educación con una mirada multidimensional de la realidad. Por esa vía, la educación no queda supeditada a la sola interpretación de la pedagogía o de una ciencia de la educación.

En estrecha relación con lo anterior, y desde la utilización de las categorías de la dialéctica, Freire se coloca críticamente ante miradas fragmentarias de lo real, señalando: “la investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad ... “Se fije en la comprensión de la totalidad” (1983, p. 129). Así, desde la categoría de totalidad se supera la concepción simplificadora de los fenómenos educativos, pensando que es suficiente con el conocimiento de una parte y no su articulación con el todo.

Como se recordará, el empleo de la categoría “totalidad” supone que se ha asumido el principio de la contradicción, en tanto componente básico del sistema dialéctico. En torno al principio de la contradicción, Freire muestra su ventaja para entender lo propio de un momento de transición en la sociedad: “el paso de una a otra época se caracteriza por fuertes contradicciones que se profundizan” (2002a, p. 24). Con el carácter de una época en proceso de cambio, todavía más, la educación habrá de conceptualizarse por su condición “cambiante y contradictoria” (Freire, 2002a, p. 24). La intencionalidad de esta categoría la han tomado en sus manos investigadores como Goldar (2021), Rockwell (2021) y Giulano (2021), entre otros.

Por otro lado, este sustento filosófico en la obra de Freire no ha quedado exento de los debates a que ha dado lugar el reconocimiento de esa

relación maestro-alumno trazada entre Hegel y Marx. Parte de la polémica se desarrolla en el marco de la identificación de las “influencias más destacadas” (Kohan, 2020, p. 77), desde la filosofía, al referir al planteamiento de Jones Irwin, que centra la mirada en el influjo de la dialéctica de Marx, así como del marxismo. Cercano a ello, se encuentran las interpretaciones tanto de John Elías, que subraya el humanismo marxista, como la de Peter Mayo, que encuentra la influencia de Gramsci en la educación de adultos de Freire (Kohan, 2020, p. 77).

Desde el otro lado de la relación, algo similar acontece con la interpretación de Dermeval Saviani, quien caracteriza al pensamiento de Freire como dialéctico e idealista, según Kohan (2020, p. 77). A diferencia de esto último, lo que menos se pretende es hacer una caracterización desde un presunto hegelianismo o marxismo acrílicos y unilaterales en los que se basan las ideas/acciones de Freire. Para ello, hacemos eco de la tesis de Jacques D’Hondt: “Que no hay historia sin conciencia es evidente para Hegel tanto como para Marx” (1972, p. 230). Por lo tanto, no serán el hegelianismo ni el marxismo acrílicos el sustento del proyecto pedagógico de Freire, sino la dialéctica.

3. Sustento sociofilosófico particular: lo antropológico

En correspondencia al sustento sociofilosófico desde la dialéctica, Freire construye un sustento con un contenido más específico, centrando la mirada en la idea de hombre. Desde este emplazamiento, resignifica el sentido de la práctica educativa: “fue siempre como práctica humana como entendí el quehacer docente” (Freire, 2002b, p. 138). Con ello, cuando la interacción educador-educando se despliega, la escisión entre enseñanza y aprendizaje deja de existir, al tiempo que se transita a una lectura en clave antropológica de cuanto acontece en los procesos educativos.

Salta a la vista que una praxis educativa plantea el desafío de hacerse de otros recursos conceptuales para leer de manera diferente los fenómenos del encuentro de los sujetos pedagógicos. Uno de estos elementos es el de la recuperación del sujeto y el otro es el de la dimensión antropológica. Ambos elementos quedan puntualizados cuando Freire sostiene: “La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad,

aparece como la pedagogía del hombre. Solo ella, animada por una auténtica generosidad humanista y no ‘humanitarista’, puede alcanzar este objetivo” (Freire, 1983, p. 46-47). Así, se perfila una praxis intersubjetiva y del hombre. De manera global, interesa subrayar el esfuerzo de Freire por la reinscripción del sujeto, sin obviar la determinación antropológica de la experiencia educativa.

A este respecto, llama la atención todo el espacio destinado a la parte antropológica, a la que se conduce a partir de una educación intersubjetiva, en tanto se trata de una “educación que respeta en el hombre su vocación ontológica de ser sujeto” (Freire, 1997, p. 26). En esa otra esfera, Freire destaca un aspecto fundamental de la antropología: “la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más” (Freire, 1983, p. 48). Con ello se visualiza la conceptualización del “hombre inacabado”, que permanentemente está en un proceso de autorrealización; cuestiones que debe tener presente toda praxis pedagógica con sentido humanista. Con lo anterior, queda anunciada una pedagogía antropológica.

Colocados frente a la vocación ontológica, el hombre se define en términos de aspirar a “ser más”. Cuando las condiciones son adversas, se impone la atención a un imperativo categórico: “Vale la pena luchar contra los desvíos que nos impidan ser más” (Freire, 2009, p. 138-139). Ello implica no pasar por alto la necesidad de “luchar políticamente por los derechos”.

Al orientar la praxis pedagógica considerando estas interrelaciones, el maestro no puede olvidar que su “práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige [...] un alto nivel de responsabilidad ética” (Freire, 2009, p. 137-138). Con la caracterización del ejercicio profesional del maestro en términos de responsabilidad, Freire incursiona en la arista ética de la praxis pedagógica. Sin lugar a dudas, este sentido se incardina al elemento ontológico propuesto por Freire: “estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana” (Freire, 2009, p. 19). La articulación de lo humano, lo ético y la práctica docente nos induce a la interpretación de que el pensamiento de Freire se corresponde con una pedagogía antropológica.

Conclusiones

Para cerrar este trayecto, se explicitan algunos puntos para la reflexión, pensando en el papel del sustento socio-filosófico de un proyecto pedagógico. Queda fuera de duda que el sustento sociofilosófico contribuye a repensar si nos preguntamos: ¿cuál es el estado que guarda la educación bancaria? ¿Y en qué medida las innovaciones tecnológicas refuerzan la racionalidad de los depósitos, si no del maestro, sí de los que derivan de las nuevas fuentes de información?

Ha sido justamente el recurso a la sociofilosofía de la modernidad el que ha permitido vislumbrar la recuperación de los sujetos. En tal sentido, conviene interrogarnos si en la vida cotidiana de las escuelas, ¿existe un reconocimiento al educador y al educando como sujetos? Cercano a ello, ¿la subjetividad es asumida como un componente de las prácticas educativas?

En lo particular, la actualidad de la pedagogía de Freire se explica por el enfoque histórico de los procesos, atento a las condiciones que limitan una educación para la autorrealización de los sujetos. En función de ello, si la contradicción fundamental entre educador y educando, como objetivación de la contradicción opresor-oprimido, no se ha superado, las tesis mantienen su vigencia.

Asimismo, la actualidad se conserva en los movimientos sociopedagógicos que sueñan con la construcción de una sociedad fundada en una eticidad, con la salvedad de que no sea la del mercado, sino en la “ética universal del hombre”.

De igual modo, el ideario pedagógico es de suma actualidad al contribuir en el diálogo con quienes desean proseguir en el horizonte trazado por Freire, no para idolatrarlo, sino como él lo pensó: para rehacerlo; aunque sí, siendo ortodoxos en el método, en razón de que los principios de la DIAL-É-(C)-TICA sigan contribuyendo al cultivo de una pedagogía antropológica para la liberación de las subjetividades agraviadas.

Referencias

- Alvarado, S. V. (2021). Sentipensando a Freire como inspirador de pedagogías otras. En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*, (pp. 131-134). CLACSO.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Trotta.
- Boff, L. (2009). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Trotta.
- Cantera (2017). *Memoria del tercer taller “La concepción metodológica de educación popular y técnicas participativas”*. Managua, Nicaragua.
- D’Hont, J. (1972). *De Hegel a Marx*. Amorrortu.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Trotta.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. [Tr. Jorge Mellado]. Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversación con Antonio Faundes*. [Tr. H. David Delgado]. Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. [Tr. Lilian Ronzoni]. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002a). *Educación y cambio*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/PD-Libros-Educacion-y-cambio.pdf>, fecha de consulta 15 de abril de 2022.
- Freire, P. (2002b). *Pedagogía de la esperanza*. [Tr. Stella Mastrangelo]. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. [Tr. Guillermo Palacios]. Siglo XXI.
- Giulano, F. (2021). Paulo Freire: ¿un sembrador de antagonismos? En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*, (pp. 285-289). CLACSO.
- Goldar, M. R. (2021). Aportes de Paulo Freire para las disputas a partir de la pandemia y pospandemia. Resignificaciones a 100 años de su nacimiento. En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*, (pp. 345-352). CLACSO.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos*. [Tr. Manuel Ballesteros]. Crítica.

- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. CLACSO.
- Parola, L, Rébola, R., Spinelli, E., & Costamagna, P. (2022). Pedagogía de los Territorios. Diálogos freireanos y pensamiento crítico para el Desarrollo Territorial. En Alfieri, E, Rébola, R. C., & Suárez. M., *Reinventarnos con Paulo Freire. Educación popular, pedagogías críticas y procesos participativos*, (pp. 211-230). CLACSO.
- Rockwell, E. (2021). Mil palabras sobre Freire. En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*, (pp. 63-66). CLACSO.

