

# Cinco claves ético-pedagógicas de Freire

---

Alfredo Guiso  
Medellín  
1996

---

*"Hay personas que hacen nacer flores donde nadie pensaba que fuese posible"<sup>1</sup>*

Leer a Freire para los educadores de los 60, 70 y 80 es, como dice Mariño<sup>2</sup>, encontrarnos con esa parte del ayer que no comprendimos suficientemente, pero que sentimos profundamente. Freire, para muchos maestros de la "nueva escuela latinoamericana"<sup>3</sup>, fue la lectura prohibida, el pedagogo subvertor, el inspirador de esperanzas emancipadoras. Fue en los 70 cuando al calor de sus libros quemados por la censura y la autocensura comprendíamos, por los poros, que allí había algo que valía la pena no olvidar y retomar cuando fuera necesario y posible. Quizás, por eso, cada vez que tomamos un texto de Paulo Freire lo hacemos desde la dignidad, desde la libertad y desde el encuentro. Quizás por eso, su lectura, nunca está desligada de afectos y de recuerdos.

Habitualmente los educadores retomamos a Freire, en los procesos de refundamentación, de la educación popular, lo tenemos en cuenta al elaborar las direcciones de los programas de alfabetización popular, leemos sus obras, especialmente la última: "La pedagogía de la Esperanza"<sup>4</sup> cuando la escuela y los maestros son objetos de agresión y exclusión. Lo anterior nos está señalando al menos, en nuestra experiencia, que la lectura de las obras del pedagogo brasileño se hace desde búsquedas, desde situaciones y momentos específicos - unos reflexivos, otros operativos -, desde la necesidad de tener que transitar por contextos y entornos críticos en donde se requiere ir a las fuentes y recrearse, refundarse, renovarse en ellas.

Es bueno dejar en claro que desde nuestra experiencia, Freire no ha sido el autor con el cual hemos sostenido las disputas políticas, pedagógicas, filosóficas o metódicas. Esto podría deberse, a que otros establecieron con él la controversia y nos permitieron a lo largo de 30 años leer a un Freire que superaba "esas fases, esos momentos, esas travesías por las calles de la historia en que fue picado por el psicologismo o el subjetivismo" o el "idealismo"<sup>5</sup>. También es necesario resaltar que, él mismo, nos alertaba diciéndonos que debíamos, como educadores, "reinventar sus caminos de acción en función de la realidad y de las posibilidades históricas de la labor educativa"<sup>6</sup>.

En el texto "Freire: aportaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos pedagógicos" se hace un recorrido por la historia y los cambios operados en las propuestas del pedagogo brasileño, resaltando algunas de sus categorías político-pedagógicas como: diálogo, concientización, cultura, práctica, etc. y haciendo un balance histórico de los efectos pedagógicos de sus propuestas.

La pregunta que nos surge a partir de la lectura del ensayo es: ¿qué claves o rasgos de lo planteado por Freire aún conservan vitalidad y nos pueden aportar en la construcción de conceptos, criterios y proyectos pedagógicos alternativos, acordes con las demandas de los sectores excluidos por el sistema económico-político imperante y por las exigencias del nuevo milenio?

Teniendo en cuenta que el Freire de hoy se acerca a la "posmodernidad-progresista"<sup>7</sup>, (como él la denomina para diferenciarla de la posmodernidad conservadora o "neoliberal"), reelaborando elementos de la modernidad, las claves o rasgos que destacamos son:

- **Diálogo o Construcción dialógica:** En el texto que comentamos aparece como una de las ideas centrales de Freire la del **DIALOGO** como centro del proceso pedagógico, como la dinámica que, guiada por la razón, permite el encuentro entre las personas y de éstas con el mundo. El diálogo es, así, expresión de la historicidad, condición para el desarrollo de una cultura humanizante y fundamento societal<sup>8</sup>.

Pero si rastreamos más, encontraremos que, en Freire, el diálogo es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, es la fuente de poder desde su carga de criticidad y realidad contenidas en el lenguaje, las palabras y las interacciones. El diálogo es capacidad de reinención, de conocimiento y de reconocimiento.

El diálogo es, también en Freire, una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación<sup>9</sup>. El diálogo aparece como la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes<sup>10</sup>.

En esta construcción dialógica la pregunta surge como afirmación del sujeto, capaz de correr riesgos, capaz de resolver la tensión entre la palabra y el silencio. De esta manera la pregunta confronta la modalidad pedagógica de la contestación, de la respuesta única y definitiva. Hay que alertar que tampoco se dan preguntas definitivas.

Por último, agregamos que el diálogo y el lenguaje es para Freire el terreno en el que se otorgan significado a los deseos, a las aspiraciones, a los sueños y a las esperanzas, al posibilitar el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad<sup>11</sup>.

- **Reconocimiento y reinención:** Estos podrían entenderse como dos principios metodológicos que Freire parece haber aplicado a lo largo de su vida como pedagogo y pensador. Por reconocimiento entendemos esa permanente conciencia crítica que permite al sujeto comparar, relacionar, tomar distancia, explorar, identificar, diferenciar, conceptualizar. El reconocimiento, el observar críticamente es punto de partida y condición de la "pedagogía del conocimiento" que postula el educador brasileño.

El reconocimiento no sólo se da con los objetos de conocimiento, se da, también, con el otro, con el diferente, con el semejante, con el alumno. Es pensar con él, acerca de él, por esto el reconocimiento es la puerta de entrada al diálogo y al encuentro pedagógico<sup>12</sup>.

La reinención tiene que ver con la posibilidad que tienen los sujetos de una práctica educativa dialógica y liberadora ya que facilita, por una parte, interpretar, significar, decir, expresar y por la otra de resolver, generar respuestas y poner, en la práctica, acciones alternativas.

Freire habla de reinención de su propuesta, pero también, de la reinención del texto, de la práctica educativa, de las sociedades y del poder. La condición de reinención es la de alcanzar la comprensión crítica de las condiciones históricas en las cuales se generaron las diferentes prácticas. Reflexionar críticamente las diferentes prácticas y la experiencia de los otros es comprender los factores sociales, políticos históricos y culturales de la práctica o experiencia que se quiere reinventar<sup>13</sup>.

Reinventar la sociedad es participar en la historia "rehaciéndose a sí mismo". "Simultáneamente esta reinención se da en diferentes sectores y niveles de la vida de un país". El "proceso requiere

reflexión crítica acerca de los contextos concretos, de los momentos, de los desafíos y de las dificultades que deben superarse"<sup>14</sup>.

La recreación y reinención del poder es uno de los temas que, para Freire, la "posmodernidad progresista" debe asumir<sup>15</sup>, tocando necesariamente las maneras de producción, los desarrollos culturales y los modos de participación.

- **Humanismo crítico, emancipador:** La deshumanización es una expresión de la alienación y dominación, es la distorsión de la vocación de humanizarnos. La humanización, por el contrario, es un proyecto emancipador que exige procesos de transformación, de modificación de la realidad, siendo ésta una forma de experimentar lo que significa ser personas.

Según Freire "uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que en su ansia por presentar un modelo ideal de 'buen hombre', se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos." El humanismo, concluye citando a Furter "consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto"<sup>16</sup>.

La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en la especie. Para Freire, "al inventar la existencia, como los materiales que la vida les ofrece, los hombres y las mujeres inventarán o descubrirán la *posibilidad* que implica necesariamente la *libertad*, que no recibirán más que luchando por ella (...) Mujeres y hombres se arriesgan, se aventuran, se educan en el juego de la libertad"<sup>17</sup>.

Es importante señalar que, al hablar de ser más o de la vocación de humanización como vocación ontológica del ser humano, no está asumiendo una posición fundamentalista o conservadora porque insiste que esta vocación no es algo separado, "a priori", de la historia, por el contrario la vocación a la humanización se va constituyendo en la historia, en ella se crean los medios para llevarla a cabo; por eso la forma de asumir esta utopía varía en tiempos y en espacio<sup>18</sup>.

Este sueño humanista, se concreta en procesos que siempre operan rupturas con "amarras" reales y concretas del orden económico, político, social, ideológico, etc., "que nos están condenando a la deshumanización". "El sueño es así una exigencia o una condición que se va haciendo permanentemente en la historia que hacemos, y que nos hace y rehace". "Una utopía, que no sería posible si en ella faltase el deseo de libertad, medida en la vocación de humanización. Si faltase, también, la esperanza sin la cuál no luchamos"<sup>19</sup>.

- **Realismo esperanzado:** Para Freire "la verdadera realidad no es la que es sino la que puja por ser". Es realidad que es esperanza de sí misma. Y dice: "en estos momentos históricos, como en el que vivimos hoy en el país y fuera de él, es la realidad misma que grita (...) cómo hacer concreto lo *inédito viable* que nos exige que luchemos por él"<sup>20</sup>.

El realismo esperanzado es un "*imperativo existencial e histórico*" necesario, pero no suficiente. La esperanza sola no transforma el mundo, pero no es posible prescindir de ella si se quiere cambiarlo. "Necesitamos la esperanza crítica, como un pez necesita el agua pura".

Sin esperanza no podemos ni siquiera empezar procesos transformadores, pero sin procesos la esperanza se corrompe y se convierte en "trágica desesperación", y desesperanza es lo mismo que quietud, inmovilismo, mantener el statu quo.

El proyecto de la esperanza es para Freire el cambio radical de la historia. Es eso que se quiere que exista y que se percibe cargado de posibilidades de ser, pero tenemos que hacerlo, que "lucharlo", o no vendrá en la forma como lo queremos.

La esperanza necesita de la práctica, de la acción para no quedar en un simple deseo. La esperanza necesita hechos para convertirse en realidad histórica<sup>21</sup>.

- **Actos de conocimiento:** "Para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización, exige tanto de educadores como de educandos una relación de auténtico diálogo. El verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos"<sup>22</sup>. Todo hecho de conocimiento en un proceso educativo procura, en la perspectiva freiriana, poder entender tanto el objeto como la comprensión que de él se tenga".

El rol del educador, no consiste en acercarse con teorías que expliquen a priori lo que está sucediendo, sino descubrir los elementos teóricos enraizados en la práctica. "Hacer surgir la teoría inherente a dichas actividades, para que la gente pueda apropiarse de las teorías que hay en sus propias prácticas"<sup>23</sup>.

El acto de conocimiento implica para Freire "un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción." Reconoce también la unidad que existe entre la subjetividad y la objetividad. "La realidad jamás consiste únicamente en datos objetivos, el hecho concreto, sino también en esas percepciones que los hombres tienen". Otra interrelación que establece en las acciones de conocimiento es la de los contextos, señalando la existencia de dos contextos interrelacionados: el del diálogo auténtico entre educador y educando como sujetos de conocimiento y el contexto real de los hechos concretos, la realidad social en la que los sujetos existen. En el contexto "gnoseológico" del diálogo, se "analizan los hechos que presenta el contexto real o concreto". "Implica un desplazamiento desde el *contexto concreto*, que proporciona los hechos hasta el *contexto teórico*, en el que dichos hechos se analizan en profundidad, para volver al contexto concreto, donde los hombres experimentan nuevas formas de praxis"<sup>24</sup>.

Por último, recogemos una serie de preguntas que Freire lanza y que los educadores deberíamos responder para identificar cuales son las posiciones que condicionan los "actos de conocimiento": "¿Cuáles son nuestras concepciones en teoría del conocimiento? ¿Cómo abordamos el objeto de conocimiento? ¿Lo poseemos? ¿Lo llevamos en el portafolios para distribuirlo entre nuestros estudiantes? ¿Utilizamos este objeto de conocimiento para alimentar a los estudiantes o para estimularlos a conocer? ¿Los estimulamos asumir el rol de sujetos o de receptores pasivos de nuestro conocimiento?"<sup>25</sup>

Hemos destacado algunos de los rasgos o claves de la propuesta ética, y educativa de Freire, que, de alguna manera, nos muestran que las construcciones pedagógicas no pasan por la estructuración de regímenes de verdad sino, por el contrario, por interacciones, interlocuciones y articulaciones entre diferentes perspectivas, disciplinas y saberes, en un contexto histórico y cultural particular.

Consideramos que el pensamiento de Freire sigue siendo un referente de la reflexión y de la acción pedagógica. Sus claves permiten, aún, deconstruir los referentes teóricos, las intencionalidades y metodología de muchas prácticas y proyectos educativos populares, para dar cuenta de los matices pedagógicos, axiológicos, simbólico-culturales en juego en las propuestas, en las

conceptualizaciones y en las prácticas educativas. Esto, en últimas, permite reinformar las prácticas transformando y cualificando las formas de experimentarlas, comprenderlas y expresarlas.

Por otra parte, observamos que la crisis que más sienten los educadores, en esta última década es esencialmente la crisis en las opciones ético-políticas. Es evidente el insuficiente desarrollo de una opción que permita dar sentidos pertinentes, criticar viejas intencionalidades y enmarcar las nuevas direccionalidades y concepciones educativas en el contexto actual de América Latina. La pregunta por lo ético-político interroga por el sentido de los proyectos educativos populares y las respuestas que demos, en este campo, reconstruyen, redimensionan, resitúan y refundamentan las intencionalidades, conceptualizaciones y prácticas pedagógicas. En esta situación, el releer y repensar crítica y contextualmente a Freire nos "puede ayudar a enfrentar el desafío".

*Alfredo Ghiso*  
*Medellín,*  
*Junio 1996.*

---

<sup>1</sup> Freire P. "Pedagogía da esperanza" Río Janeiro, De: Paz e Terra, 1992.

<sup>2</sup> Mariño G. "Freire entre el mito y el hito", En: Aportes 43, Bogotá, Dimed 1996.

<sup>3</sup> Me refiero a los proyectos educativos surgidos a partir de las postulados de Illich, Varsvlasky, Gutiérrez, Freinet y Freire.

<sup>4</sup> Freire P. "Pedagogía da esperanza" Río Janeiro, De: Paz e Terra, 1992.

<sup>5</sup> Freire P. "Pedagogía de la pregunta " Revista Tarea Nro. 14, Lima 1986.

<sup>6</sup> Freire P. "Deben reinventarme, no repetirme" En: Educación de Adultos, V.1, Nro. México, INEA, 1983.

<sup>7</sup> Ver en Freire P. "Educación y participación comunitaria" En: Nuevas perspectivas críticas en educación", Barcelona, Paidós, 1994. o en Pedagogía da esperanza.

<sup>8</sup> Mariño G. "Freire : anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos" En: aportes 43, Bogotá, Dimed, 1996.

<sup>9</sup> Freire P. "Educación como práctica de la libertad " Bogotá, De. Pepe. S/f. investigación y metodología de la investigación del tema generador " en: La praxis educativa de P. Freire, compilador Torres C. México, Gernica, 1978.

<sup>10</sup> Freire P. "Pedagogía da esperanza" Río Janeiro, De. Paz e Terra, 1992.

<sup>11</sup> Freire P , Macedo D. "Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona, Paidós, 1989. Este tema puede ser rastreado en Pedagogía del Oprimido. Cap.III.

<sup>12</sup> Ídem.

<sup>13</sup> Freire P , Macedo D. "Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona,Paidós, 1989.

<sup>14</sup> Freire P , Macedo D. "Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona, Paidós, 1989.

<sup>15</sup> Freire P. "Pedagogía da esperanza" Río Janeiro, De. Paz e Terra, 1992.

<sup>16</sup> Freire P. "Pedagogía del oprimido" México, S. XXI, 1970.

<sup>17</sup> Freire P. "Educación y Participación comunitaria" En: Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona, Paidós, 1994.

<sup>18</sup> Freire P. "Pedagogía da esperanza" Río Janeiro, De. Paz e Terra, 1992.

<sup>19</sup> Freire P. "Pedagogía da esperanza" Río Janeiro, De. Paz e Terra, 1992

<sup>20</sup> Freire P. "Pedagogía da esperanza" Río Janeiro, De. Paz e Terra, 1992.

<sup>21</sup> Freire P. "Pedagogía da esperanza" Río Janeiro, De. Paz e Terra, 1992.

<sup>22</sup> Freire P. "La naturaleza política de la educación ", Barcelona , Paidós, 1990.

<sup>23</sup> Freire P , Macedo D. "Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad". Barcelona, Paidós, 1989.

<sup>24</sup> Freire P. "La naturaleza política de la educación", Barcelona, Paidós, 1990. En este punto Freire referencia a Kosik y su "Dialéctica de lo concreto".

<sup>25</sup> Freire P. "La naturaleza política de la educación", Barcelona, Paidós, 1990