

Paulo Freire: Educación y proyecto ético-político de transformación

José Luis Rebellato (1)

“El sistema vacía el lenguaje de contenido, no por el placer de una pirueta técnica, sino porque necesita aislar a los hombres para dominarlos mejor. El lenguaje implica comunicación y resulta, por tanto, peligroso en un sistema que reduce las relaciones humanas al miedo, la desconfianza, la competencia y el consumo.” (Eduardo Galeano) (2).

Me he decidido a comenzar este artículo con este texto de Eduardo Galeano, porque creo que el lenguaje, entendido como comunicación, es un eje central del pensamiento de Paulo Freire. Estoy pensando en el lenguaje en su sentido más profundo: apertura a los otros, diálogo, encuentro y compromiso. El lenguaje verbal -al cual Freire dio tanta importancia, pues era un apasionado de las conversaciones-, pero también el lenguaje no verbal, gestual, corporal, escénico. Un lenguaje cargado de deseo, capaz de despertar energías y potencialidades y de comprometerlas en los procesos de transformación. El lenguaje como resonancia. Sin lenguaje, sin comunicación y sin deseo (sin pasión, como diría Gramsci) no hay una transformación que involucre las estructuras y las subjetividades. El lenguaje entendido como performance, como ejecución de actos, como actuación. Pienso en las reflexiones sugerentes de la educadora y crítica teatral cubana Magaly Muguercía, quien nos habla de la educación popular y de la comunicación como dimensiones del escándalo de la actuación (3).

La comunicación es insostenible para un sistema que ha hecho de la fragmentación su piedra de toque. El neoliberalismo realmente existente se afianza con una coherencia ideológica que parece inamovible. Se impone como pensamiento único, con una fuerza dogmática. Volviendo a la era de la sacralización, sostiene enérgicamente: fuera del mercado no hay salvación. Y lo que ha logrado es que el mercado y sus valores de competencia, destrucción y victimización, nos penetren, se instalen en nuestras vidas y conformen nuestros deseos. Ha hecho de la vida cotidiana un campo de batalla fundamental, lo que para muchos pasa inadvertido. Nos ha inducido a la ceguera frente a la exclusión, al olvido y a la desmemoria. No podía ser de otra manera, cuando el neoliberalismo realmente existente, para nosotros, latinoamericanos, se impuso autoritariamente con las dictaduras militares, destructoras de la vida, negadoras de la pregunta, expresiones del miedo. Y prosiguió, consolidándose con la primavera de las democracias, muy pronto recordadas, negociadas y amenazadas (4).

En este contexto, Paulo Freire es para nosotros un mensajero de la esperanza. Un educador y luchador de la esperanza, que apostó a la vida, a la liberación, a las potencialidades y al protagonismo de los sectores populares. Su vida y su pensamiento son una llamada permanente para que nos comprometamos a ser educadores de la esperanza y no educadores de la resignación. Nos lo recuerda Carlos Nuñez en su hermosa introducción a la Pedagogía de la esperanza: “Así es la verdad del Pablo que conozco, así lo leo con pasión y entusiasmo), cuando en medio de la debacle, de flaquezas y traiciones, nos hace recorrer su propia vida, dando cuenta en ello del constante aprendizaje que su propia práctica comprometida le ha dado y que él tan impactantemente ofreció y ofrece al mundo” (5).

De algo de esa práctica y teoría tan impactantes deseo dar cuenta en estas breves reflexiones. Me ha parecido oportuno partir primero de un testimonio de vida cercano a los educadores uruguayos; luego señalaré algunos temas de la reflexión de Paulo) que son particularmente importantes y vigentes para el momento actual; por fin -y sobre la base del paradigma del diálogo y de la comunicación- trazaré algunas líneas de relación con el pensamiento de Jürgen Habermas.

Hablando con educadores y educadoras de oprimidos, en la calle ...

Los educadores populares del Uruguay, de América Latina y de todo el mundo no podemos separar nuestros procesos de aprendizaje de la figura, de la vida y el pensamiento de un hombre íntegro como lo fue Paulo. Alguien que supo vivir intensamente la vida. En lo que me es personal no puedo olvidar mis primeros pasos en el trabajo de los barrios del interior de mi país, junto a un grupo de jóvenes cristianos, cuando terminábamos la jornada y nos reuníamos a leer algunas páginas de Pedagogía del oprimido. Aprendíamos confrontando lo que Paulo escribía, con nuestras vivencias aún primarias, pero muy ricas. Aprendimos juntos lo que significa el respeto por el otro, la importancia de escuchar, la necesidad de valorar las potencialidades de cada uno y de todos. Aprendimos vivencialmente que la esperanza es inseparable de la lucha. Lo aprendimos en una etapa que para nosotros, en Uruguay, fue muy difícil. Lo hicimos durante la dictadura, cuando la lucha política también suponía -como lo debe suponer siempre- fortalecer un proyecto social construido con la gente. El golpe de Estado en Uruguay fue dado -por los militares en alianza con civiles- el 27 de junio de 1973. La dictadura militar duró hasta el año 1985. Durante ese período se intensificó el trabajo en los barrios y surgieron numerosos centros de promoción social y de educación popular. El trabajo social y político de dichos centros fue un importante espacio de resistencia, junto con muchos otros espacios que revalorizaron la sociedad civil.

Leyendo desde nuestras prácticas a Paulo Freire, descubrimos vivencialmente la centralidad de la cultura, que en el fondo no es más -pero tampoco menos- que el modo de vivir, relacionarse y resignificar nuestras posturas ante el mundo. Un mundo para leer y transformar. Aprendimos que no es posible leer un texto sin aprender a leer el mundo, siendo ésta, quizá, una de las lecturas más difíciles, porque más profunda.

Paulo Freire nos recuerda que el oprimido reproduce dentro de sí la imagen y los valores del opresor; alguien que sufre las consecuencias de la colonización de la mente. Alguien que no sólo tiene cadenas para perder, sino que también tiene para perder la conformidad y el fatalismo que acompañan a la dependencia: “El dominante necesita inculcar al dominado una actitud negativa hacia su propia cultura. Los primeros favorecen en los últimos el rechazo de la propia cultura, generándoles la falsa comprensión de la misma como algo desagradable e inferior (...). Han sido explotados, violados y se les ha negado violentamente el derecho a existir y a expresarse” (6).

En junio de 1989 tuvimos la alegría de contar con Paulo Freire entre nosotros, en Uruguay. Muchos recordamos aquellas hermosas jornadas con las organizaciones populares, con los trabajadores sociales, con los estudiantes, con los educadores populares, con los docentes, con los maestros. Fueron jornadas de encuentros intensos y de presencias multitudinarias. Lo vimos presente en los medios de comunicación. Su estancia en Uruguay nos significó un fortalecimiento en nuestras prácticas de promoción social y educación popular. Ciertamente nos emocionó su calidez humana y su capacidad de escuchar, pero también de hablar, partiendo de la pregunta del otro. En la conferencia de prensa nos recordó con firmeza la urgencia de una pedagogía de la indignación: “Es la propia realidad la que, en muchos momentos, puede llevarnos a una situación de desesperación, de apatía, en la cual perdemos la visión de un mañana en el que ya no creemos. Es exactamente esta realidad la que me lleva a plantear la necesidad de la indignación. Es decir, en lugar de una posición fatalista frente a un mundo de dominación, en lugar de volverme fatalista -y por lo tanto cínico- yo planteo la necesidad de una pedagogía indignada. Yo planteo una existencia indignada. Para que sea eficaz esta indignación, tiene que ser planteada, también, en forma eficaz” (7).

Quizá el acontecimiento más emotivo lo constituyó el encuentro de Paulo Freire con las maestras y maestros uruguayos. El encuentro estaba previsto para realizarse en la sede del sindicato de docentes, en la llamada Casa del Maestro. Sin embargo, fue tan impresionante la concurrencia, que debió realizarse en la calle. Paulo habló desde un balcón a una multitud de educadores que le hacían preguntas y aplaudían desde la calle. Con palabras cargadas de emoción comenzó diciendo: “Mis queridos amigos y amigas de Uruguay: esta es una experiencia inédita para mí. No, nunca había experimentado una tarde como ésta, ni

siquiera en mi país... Hablar a los educadores y educadoras de oprimidos en la calle”. Respondiendo al afectuoso recibimiento de las maestras y maestros uruguayos, Paulo reflexionaba: “No hay que esperar a que la sociedad cambie, para luego hacer una escuela diferente. Cuando uno espera que la sociedad cambie, la sociedad no va a cambiar; es la mejor manera de no hacer nada”.

En la entrevista en la radio, un periodista conocido de nuestro medio lo presentó preguntando: ¿Este hombre es un pedagogo o un ideólogo? ¿Es un educador o un político? Vamos a comenzar por estos extremos. La clásica disyuntiva fue una oportunidad más para que Paulo se alegrara por estar frente a una entrevista crítica y aprovechara para desarrollar su análisis siempre dialéctico: “Cuando tú planteas eso, retomas una de las principales críticas que me realiza la derecha de mi país y me das la oportunidad de clarificar esto en pocas palabras. ¿Qué es un pedagogo? Un pedagogo es un hombre o una mujer que piensa la política educativa desde el punto de vista teórico, filosófico, crítico. El pedagogo es, entonces, un técnico-práctico de lo que significa la educación, pero toda práctica educativa es -por naturaleza- un acto político (...) Sería totalmente ingenuo si dijera que la educación es el instrumento, si te dijera que es la palanca de la transformación social... No lo es... Pero sí es algo dialéctico, contradictorio. La educación no es la palanca de la transformación, pero la transformación social necesita de la educación”(8).

Nos prometió volver, porque también, para Paulo Freire, la acogida que le dio Uruguay lo llenó de emoción y cariño; no pudo hacerlo.

Educación y política: Una educación liberadora para las aulas y para las calles

Paulo fue un hombre de pensamiento profundamente dialéctico, alguien que no quedaba aferrado intransigentemente a una postura, sin percibir los desafíos novedosos de cada contexto; tampoco fue alguien que diluyó su indignación en una cómoda adaptación a supuestas promesas de modernización. Para él, pensar los nuevos problemas significaba pensarlos en forma radical, porque el sufrimiento de los pueblos es cada vez más acuciante, porque el autoritarismo se afianza cada vez más. Rechazaba las falsas contraposiciones: ser educador popular no significa caer en el espontaneísmo y el activismo; por el contrario, requiere una dosis profunda de rigurosidad, de cuestionamiento, de pensamiento desafiante. Cuando muchos contraponían la educación popular a la educación del aula, Paulo nos recordaba que, frente al miedo de contradecirnos trabajando en el ámbito educativo institucional, era necesario tener la osadía de hacerlo, aprovechando las brechas, construyendo mapas ideológicos y estableciendo alianzas con quienes compartían valores y posturas similares (9).

Con ironía recuerda las críticas que se le hicieron por no insistir supuestamente en los antagonismos entre las clases sociales, señalando que ahora muchos de aquellos críticos se suman apresuradamente a la avalancha del neoliberalismo, afirmando que ya las clases sociales no existen. Supo integrar dialécticamente, en su pensamiento y en sus prácticas, la existencia y la lucha de las clases, con la emergencia de una pluralidad de sujetos dominados y organizados en los movimientos sociales. Paulo recuerda que en la década de los 70 ciertos representantes de la izquierda mostraban muy poco respeto por los movimientos sociales (específicamente se refiere a los movimientos de liberación femenina, pacifistas y ecologistas). Se los tildaba de inoperantes, escapistas y renuentes a la política. Freire -sin desconocer que muchos de dichos rasgos eran reales- muestra confianza en los mismos y en sus posibilidades de una resignificación política: “Tarde o temprano superarán el letargo político que les es inherente. Los movimientos sociales nacieron ya siendo políticos, aun cuando su naturaleza política no siempre fuera comprendida por los mismos interesados” (Freire, 1994; 189-191; 1996a, 87-89).

En la actualidad, un desafío central de todo proyecto emancipador radica en la articulación entre antagonismos de clases y luchas de los movimientos sociales. La explotación es una categoría que sigue vigente, junto con la categoría de dominación; a ambas se agrega la categoría de exclusión. Destrucción de la vida, destrucción de la Naturaleza, destrucción de las culturas. Un proyecto emancipador encuentra una fuente de prácticas y teorías en las luchas de los movimientos indígenas; del movimiento ecologista; de los

sin tierra; en los movimientos por los derechos humanos y por los desaparecidos; en los movimientos feministas; en el movimiento de la filosofía y teología de la liberación; en la educación popular liberadora; en los movimientos juveniles; en el movimiento de los trabajadores, hoy enfrentados a la pérdida de sus lugares de trabajo y al trabajo informal; en el movimiento de los sin techo, y en los movimientos de todos los que luchan porque el sistema les niega la posibilidad de ser. Lo vemos en el movimiento de Chiapas, que conjuga la resistencia con la necesidad de una democracia radical, luchando por una sociedad libre, justa, democrática. En palabras de Paulo Freire, reinventa el poder, creando las condiciones para que el pueblo, la sociedad civil, los movimientos populares, lo conquisten y ejerzan efectivamente. Un poder que es necesario aprender a ejercer democráticamente desde ya (10).

Bajo la influencia del pensamiento de Gramsci, Freire descubre la importancia de reinventar el poder. La reinención del poder tiene contenidos muy precisos en sus análisis: el desarrollo del poder en los múltiples espacios y canales de comunicación; el reconocimiento de que ya no es posible continuar hablando tan sólo en nombre de, sino que es preciso aprender a hablar con; la superación de la distancia hoy existente entre la organización y los sectores en nombre de los cuales la organización supone hablar; la construcción de un estilo diferente de hacer política; la vigencia de la pregunta, como condición de la existencia humana; el poder entendido como participación; la articulación de poderes populares (11).

Paulo supo ser un educador en el sentido integral de la palabra; gustaba decir que si un educador sólo calla para escuchar la voz del pueblo, o no tiene nada para enseñar o es un incompetente o es un demagogo. Pero enseguida completaba su pensamiento afirmando que nadie puede educar si, a la vez, no aprende de sus educandos. El educador educa y se educa. Los años de su exilio le aportaron muchas enseñanzas. Paulo trabajó con ahínco en Chile, en toda América Latina, en Estados Unidos, en Guinea-Bissau, en Cabo Verde, en São Tomé, en Príncipe, en Angola. De esas experiencias nacen sus Cartas Pedagógicas. De la práctica de esos pueblos en la construcción de sus proyectos políticos aprendió que el acto educativo, en cuanto acto de conocimiento, no es nunca neutral. La acción cultural -como él la denominaba- va unida a una teoría del conocimiento. Comprender el acto de conocer significa que nos preguntemos: conocer para qué; conocer con quién; conocer en favor de qué; conocer contra qué, conocer en favor de quién, conocer contra quién (12).

Esas experiencias, los cambios operados en el mundo, la emergencia de los movimientos sociales, los nuevos desafíos, pero sobre todo su pensamiento profundamente dialéctico, le permitieron ver los cambios operados en su propia manera de pensar. Hablaba de dos Paulo Freire. El Paulo Freire de antes (años 50 y comienzos de los 60) creía ingenuamente que la transformación política era tarea casi exclusiva de la educación. El Paulo Freire de los años 60 y 70 vio con más claridad los conflictos de las clases sociales, la necesidad de crear poder junto con la gente, percibiendo los espacios sociales y políticos que en toda sociedad hay para actuar. Comprendió la tarea imperiosa de reinventar el poder, dándole un sentido democrático, antiautoritario y de servicio (13).

De una profunda formación religiosa -su padre era espiritista y su madre católica-, Paulo recuerda que fue en su hogar donde aprendió el diálogo y la tolerancia. Rescató siempre la virtud de la tolerancia como una virtud radicalmente revolucionaria. Ser tolerantes hacia las posturas de los demás, para unirse con fuerza ante el antagonico. Así como también la virtud de la coherencia, entre el discurso y nuestras prácticas. La capacidad de preguntar y de escuchar con humildad la pregunta, teniendo firmeza en nuestras convicciones, pero viviendo a fondo la búsqueda en medio de incertidumbres. Fue un educador cristiano, convencido del compromiso de un cristianismo profético; lo veía concretado en las comunidades cristianas de base y en la teología de la liberación. Se trata de un cristianismo que rechaza todo pensamiento estático: "Para ser, acepta devenir. Dado que piensa críticamente, esta Iglesia profética no se puede pensar a sí misma neutral. Tampoco trata de ocultar su elección. No separa el mundo de la trascendencia, la salvación de la liberación" (Paulo Freire, 1994, 129-148). Esto también explica el entusiasmo con el que prologó una obra norteamericana de teología de la liberación: la obra de James Cone. Ambas teologías -dice Freire refiriéndose a la latinoamericana y a la sostenida por Cone- no sólo hablan en nombre de aquellos a

quienes se prohíbe hablar, sino que, sobre todo, luchan junto a quienes han sido silenciados. “Poder hablar es construir una historia que pueda reformularse una y otra vez (...). Toda reconciliación entre opresores y oprimidos presupone la liberación de los oprimidos” (14).

Concluyendo esta breve síntesis de ideas centrales en Paulo Freire, quiero señalar tres tareas que me parecen fundamentales para el momento actual.

Seguir construyendo una teoría crítico-emancipatoria, frente al proyecto neoliberal. Aun cuando pueda parecer paradójica, creo que es preciso afirmar, no sólo la actualidad de una teoría y de un pensamiento crítico-emancipatorio, sino la necesidad de radicalizar sus postulados. La tarea de una teoría crítica hoy es más radical que antes en virtud de que más radical es el peligro inminente de destrucción de la vida, de la Naturaleza y la creciente dificultad de superar la actual crisis de civilización. Nos enfrentamos a la expansión de una cultura y una ética que pretenden ahogar definitivamente los potenciales emancipatorios. Sin embargo, esta tarea teórico-práctica debe ser, a la vez, profundamente innovadora; requiere elaborar propositivamente nuevos temas, nuevos desafíos y caminos alternativos, con resultados eficaces, pero en horizontes utópicos. Supone investigar con rigurosidad y sistematizar la riqueza enorme de experiencias de educación popular, con intencionalidad ético-política (15).

Articular poderes populares hacia una democracia radical. Frente a la consolidación de una ética del mercado y del orden espontáneo y ante esta profunda crisis de civilización, es urgente la apuesta a una democracia integral construida desde la sociedad civil, y a la constitución de nuevas subjetividades colectivas. El proceso de maduración de una teoría crítica-emancipatoria le ha permitido integrar, entre otros aspectos, el componente de incertidumbre, el reconocimiento y la defensa de la diversidad -específicamente la diversidad cultural o interculturalidad-, la importancia estratégica del espacio público y de la sociedad civil, la dimensión simbólico-cultural de toda acción colectiva. A la vez se le plantea también la necesidad de un pensamiento holístico; la elaboración de categorías teóricas y de estrategias prácticas que conjuguen la diversidad con la construcción de una unidad, que supere la desagregación producida por la ideología neoliberal; el compromiso con una democracia, de fuerte base social y popular que, a mi entender, resulta insostenible en el marco de un capitalismo destructor; el empeño en la construcción de redes y bloques sociales de los movimientos que luchan por la vida y contra la dominación. Es decir, una estrategia de articulación de los poderes de los oprimidos.

Transformación de la educación y recuperación de su dimensión ético-política. El proyecto hegemónico de reestructura del capitalismo mundial bajo la égida neoliberal, no ha dudado transponer el límite de la educación, pasando a operar dentro de la escuela, el liceo, la Universidad. Siempre las sociedades de dominación lo han hecho, en tanto penetran con sus valores, pautas culturales, imponiendo un currículum oculto. Sin embargo, la elaboración específica de políticas educativas, es característica de esta reestructuración mundial. No se trata de políticas democráticas y críticas. Se trata de políticas educativas orientadas al mercado, focalizadas en los sectores de pobreza crítica, pero sin una perspectiva de transformación estructural y buscando privatizar la enseñanza universitaria a través de una drástica reducción del presupuesto estatal destinado a la misma. Además, el autoritarismo y la tecnocracia constituyen un rasgo distintivo de la implantación de estas políticas. Una ética y una política del mercado requieren de una educación para el mercado; una educación, no centrada en los derechos humanos, sino en la fuerza: la fuerza de la competencia, de la eficacia sin deliberación y de la instrumentalidad gerencial. Asistimos a supuestas reformas educativas que pretenden que el acto educativo sea un calco de la racionalidad económica y el docente un eficiente técnico gerencial de los procesos de aprendizaje. Como acertadamente lo señala Coraggio, las políticas sociales, económicas y educativas están “cristalizando un contexto urbano amistoso para el mercado mundial, antes que un mercado amistoso para la gente”. Decididamente, el Banco Mundial se ha metido a educador (16).

En tal sentido, me parece importante retomar la idea -desarrollada ampliamente por Giroux- del educador como intelectual transformador. Los educadores debemos desempeñar el papel de portadores de una memoria peligrosa.

Debemos relacionar la comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza. Necesitamos aprender a construir interlocutoriamente saberes con nuestros alumnos, a crear espacios públicos alternativos y democráticos en el ámbito educativo (17).

Habermas y Paulo Freire: ¿Diálogos desencontrados?

Partiendo de las reflexiones anteriores, creo que una comparación entre Habermas y Paulo Freire - referida a los procesos de aprendizaje- puede constituir un fecundo programa de investigación. A los efectos del presente trabajo, me limitaré a señalar tan sólo algunos ítems que podrían dar lugar a desarrollos posteriores más cuidadosos (18).

1. Para ambos autores, la comunicación ocupa un lugar privilegiado. Y para ambos el lenguaje es constitutivo de la comunicación. Si bien Paulo Freire no utiliza el término paradigma, al visualizar todo su enfoque educativo en términos de comunicación, coincide con Habermas en cuanto a una interpretación globalizadora del aprendizaje. Ambos comparten la crítica e indispensable superación de la categoría de pensador solitario. Para Paulo Freire se trata de codescubrir la realidad para transformarla juntos. En esta tarea nadie puede ser sustituido y, sobre todo, esta tarea no puede ser realizada en forma solitaria. Paulo lo expresa con su clásica frase: “Nadie se libera solo; nadie libera a otros; nos liberamos juntos”. Sin embargo, el mismo Paulo Freire operó en este terreno un cambio emblemático. Como lo ilustra Mario Osorio Marqués, las fuentes teóricas del pensamiento de Paulo Freire (en especial el sistema de Hegel) lo condujeron a una filosofía de la intencionalidad y de la conciencia esclarecida. Dicho paradigma no pudo sostenerse en virtud de las prácticas dialógicas de Paulo Freire comprometidas con la liberación de los oprimidos. Esto explica -en parte- su abandono de la categoría de la concientización, sustituyéndola por la de diálogo, en una pedagogía de la emancipación. Es así que el propio Paulo Freire hace un proceso de pasaje del paradigma de la filosofía de la conciencia al paradigma de la comunicación (19).

2. A mi entender, ambos no comprenden la comunicación en los mismos términos. Mientras que para Paulo Freire la comunicación es integral, en tanto abarca todas las dimensiones de la vida, para Habermas la comunicación es un discurso de tipo argumentativo. Quizá, en parte esto se explique porque Habermas es un fiel seguidor del proyecto de la Ilustración, al que considera aún inconcluso. Para Paulo Freire, de lo que se trata es de la liberación y de un aprendizaje coherente con todas las dimensiones que dicho proceso supone. De allí su insistencia en entender la educación como un acto político: “Un acto educativo tiene naturaleza política y un acto político tiene naturaleza educativa” (Paulo Freire, 1994; 171-195).

Existe una tensión dentro del pensamiento de Habermas entre las acciones comunicativas y las acciones estratégicas. Si bien Habermas se preocupa por reafirmar constantemente la pertinencia de ambas y su entrecruzamiento, esto queda más bien reducido al plano de los propósitos. Ahora bien, en una sociedad de dominación y de crecientes niveles de exclusión, se necesitan de acciones estratégicas que permitan transformar el espacio educativo en espacio comunicativo y, a su vez, que permitan a este espacio comunicativo generar estrategias orientadas a un cambio de la sociedad. Educar para el cambio es educar estratégicamente para construir una sociedad de la comunicación. Pero esto requiere un enorme potencial de compromiso en nuestras sociedades, donde el capitalismo se consolida sobre la base de la violencia y la exclusión.

3. Lo anterior me lleva a considerar que nos encontramos frente a puntos de partida distintos. Paulo Freire parte de la situación de dominación y descubre cómo la estrategia del dominador consiste en que el dominado rechace su cultura; por ello, el diálogo surge como exigencia para romper con la dominación normalizada. Para Habermas, la dominación, la exclusión y el empobrecimiento no son percibidos en forma generalizada, sino como situaciones graves, pero excepcionales. La racionalidad dialógica se hace necesaria por otro motivo: porque existen visiones éticas distintas y contradictorias. Si Habermas parte de la ausencia de una certeza ética, Paulo Freire parte de la certeza ética de que el oprimido debe dejar de ser

tal. Son dos puntos de partida, dos racionalidades y dos concepciones del aprendizaje distintos. Quizá sea en este punto donde se da la mayor divergencia entre ambos.

4. Es pertinente señalar que el propio proceso de Habermas y la superación del primer proyecto investigativo se encuentran en la raíz de este distanciamiento frente a las posibilidades de una emancipación. Así como Paulo Freire pasa de un paradigma de la conciencia esclarecida a un paradigma comunicativo y de una visión idealista de la conciencia a un análisis político con marcada incidencia del marxismo, Habermas, a la inversa, pasa de una teoría acerca de la emancipación -con fuerte incidencia de la hermenéutica, del psicoanálisis y del marxismo- a una teoría de la comunicación, acompañando este proceso con una crítica y un alejamiento del marxismo y una aproximación a las teorías sistémicas. Como lo señala Axel Honneth, Habermas corre el peligro de “sucumbir a las tentaciones de la teoría de sistemas, perdiendo las potencialidades actuales de su teoría de la comunicación”. Su aproximación a la teoría de los sistemas, lo lleva a entender el poder como medio de control exclusivamente sistémico, sin percibir las tramas y redes de poderes a nivel de la multiplicidad de espacios sociales. Por el contrario, la influencia del marxismo en Paulo Freire -expresamente identificada por él en la figura de Gramsci- lo conduce a una pedagogía de la reinención del poder desde todos los espacios, superando así una concepción puramente centralizada del mismo. El poder debe comenzar en las luchas cotidianas y en cada uno de los espacios sociales y educativo. Participar es “ejercicio de la voz”, posibilidad de decidir, necesidad de indagar y dudar.

Este esbozo de comparación, acercamiento y distancia entre Habermas y Paulo Freire me parece que nos lleva de la mano a un desafío vital en los procesos de aprendizaje. No hay aprendizajes sin desaprender las estructuras heredadas desde un paradigma de conciencia en solitario. El lenguaje y la comunicación requieren de procesos interlocucionarios en la construcción del aprendizaje. Pero, a la vez, dichos procesos no son posibles si no están configurados por la transversalidad, la reinención del poder, una comunicación integral y la creación de condiciones estructurales que permitan todo esto. La emancipación y la comunicación se necesitan y se enriquecen mutuamente.

En palabras de Paulo Freire: “No hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres. La nueva experiencia de los sueños se instaura en la misma medida en que la Historia no se inmoviliza, no muere. Por el contrario, continúa” (20).

Notas al pie:

(1) Educador popular y filósofo. Docente e investigador en el Departamento de Filosofía de la Práctica (Instituto de Filosofía) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Algunas de estas reflexiones han sido publicadas en dos revistas: Habermas y Paulo Freire: ¿Diálogos desencontrados?, en *revista Educación y Derechos Humanos*, Montevideo, Servicio Paz y Justicia, 31 (jul. 1997), 7-9; "Un hombre llamado Paulo..." en *Multiversidad*, Montevideo, *revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina*, 7 (diciembre 1997), 5-7. Esta revista ha dedicado dicho número a un homenaje a Paulo Freire sobre la base de entrevistas y testimonios (pág. 41-58)

(2) Eduardo Galeano: *Diez errores o mentiras sobre literatura y cultura en América Latina*, págs. 43-44.

(3) Ver Magaly Muguercía: *El escándalo de la actuación*, La Habana, Ed. Caminos, Centro Memorial Martín Luther King, 1996. El título del libro tiene que ver con las experiencias y talleres de educación popular desarrollados en Cuba. "Cuando se escriba la historia de cómo resistió la cultura cubana en tiempos que habrían justificado la desesperanza, es posible que se recuerde a estos espacios híbridos, inclasificables. Y quizá se dirá entonces, siguiendo una idea de Fernando Martínez Heredia: fueron revolucionarios, porque se permitieron a sí mismos el escándalo de la actuación frente a lo posible" (49)

(4) He desarrollado un análisis del neoliberalismo y de los desafíos éticos, políticos y educativos que se nos plantean, en los libros *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur*. Liberación, Montevideo,

Ed. Nordan, 1995; y en *Ética de la Autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las comunidades*, Montevideo, Ed. Roca Viva, 1997 (este último en coautoría con el psicólogo Luis Giménez).

(5) Carlos Nuñez Hurtado en el Prólogo al libro de Paulo Freire *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la Pedagogía del Oprimido*, México, Ed. Siglo XXI, 1996 (a).

(6) Paulo Freire: *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*, Massachusetts, Bergin-Garvey Pub., 1985 (trad. de Silvia Hervath). *La naturaleza política de la educación*, Barcelona, Ed. Planeta, 1994 (188).

(7) Paulo Freire fue invitado al Uruguay con motivo de que el Centro de Investigaciones y Desarrollo Cultural (CIDC) -nacido desde prácticas concretas inspiradas en el pensamiento de Paulo- cumplía 15 años. Ver sus diversas intervenciones en el libro *Paulo Freire conversando con educadores*, Montevideo, Ed. Roca Viva, 1990.

(8) El reportaje fue realizado por los periodistas Néber Araujo y Graziano Pascale en el programa "En vivo y en directo", de Radio Sarandí (Montevideo), el día 22 de junio de 1989.

(9) Ira Shor- Paulo Freire: *Medo e ousadia. O cotidiano de Professor*, Río de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987. Es interesante -una vez más- cómo Paulo articula dialécticamente las categorías de rigurosidad y de creatividad, distanciándose de las categorías de rigidez y de espontaneísmo: "Tenho certeza, Ira, que temos que lutar com amor, com paxiao, para demonstrar que o que estamos propondo é absolutamente rigoroso. Ao fazer isso, temos que demonstrar que rigor nao ó sinónimo de autoritarismo, e que rigor nao que dizer rigidez. O rigor vive com a libertade, precisa de libertade. Nao posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se nao existe libertade. Sem libertade, só posso repetir o que me é dito"(98).

(10) Sobre el movimiento de Chiapas, Raúl Zibechi: *Los arroyos bajan. Los desafíos del zapatismo*, Montevideo, Ed. Nordan, 1995; Michael Löwy: "La dialéctica marxista del progreso y el actual desafío de los movimientos sociales" en *¿Hay alternativa al capitalismo?* Congreso Marx Internacional. Cien años de marxismo, Buenos Aires, Kohen & Ai Ed., 1996, 110-9; Giulio Girardi: *Los excluidos, ¿construirán la nueva historia? El movimiento indígena, negro y popular*, Quito-Managua, Ed. Nicarao, 1994. En torno a la ecología, véase la obra de Leonardo Boff: *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*, Buenos Aires, Ed. Lumen, 1996.

(11) Paulo Freire: *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Fagúndez*, Buenos Aires, Ed. La Aurora, 1986.

(12) Paulo Freire: *Cartas a Guinea-Bissau. Registros de uma experiança em processo*, Río de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1997

(13) Ver Paulo Freire, 1994, 154, 180-1.163, 167-170. Raúl Aramendi - Alicia González: "Los dos Freire. Notas desde un punto de vista epistemológico", en *Alternativa Latinoamericana*, 5 (1987), 25-30; Rosa María Torres: *Educacao Popular: Um encontro com Paulo Freire*, San Pablo, Ed. Loyola, 1987.

(14) Prólogo a la obra de James Cone: *Teología negra de la liberación*, Buenos Aires, De. Carlos Lohlé. 1973.

(15) Ver la importante contribución de Oscar Jara en su obra *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*, México, Imdec, 1997.

(16) José Luis Coraggio: "Desarrollo humano y política educativa en la ciudad latinoamericana" en *La Piragua*, Revista Latinoamericana de Educación y Política, 9 (1994), 92-98. Miguel Soler: *El Banco Mundial metido a educador*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Revista de la Educación del Pueblo, 1997. Michael W. Apple: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, De. Paidós, 1996.

(17) Henry Giroux: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Introducción de Paulo Freire*, Barcelona, Ed. Paidós, 1990.

(18) Se puede consultar la bibliografía siguiente: Jürgen Habermas: *Teoría de la acción comunicativa*, Buenos Aires, Ed. Taurus, vol. Y: 1989, vol II: 1990; Axel Honneth: "Teoría Crítica" en Giddens-Turner-otros (comp.), *La Teoría Social, hoy*, Madrid, De. Alianza, 1990, págs. 445-486; Paulo Freire: "Educación y participación comunitaria", en VV.AA. *Nuevas Perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Ed. Paidós, 1994b,

págs. 83-96; Peter McLaren: *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Ed. Aique, 1994.

(19) Mario Osorio Marques: “Um outro paradigma de educacao” en *Contexto & Educacao*, Revista de Educación en América Latina y el Caribe, Unijui, 42 (abr-jun, 1996), 24-25.

(20) Paulo Freire: 1996, 87