

Una pedagogía de la posibilidad: reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire¹. Homenaje póstumo

Peter McLaren

Lo que he propuesto como base de mis convicciones políticas, de mis convicciones filosóficas, es un profundo respeto hacia la autonomía total del educador. Lo que he propuesto es un profundo respeto hacia la identidad cultural de los educandos, una identidad cultural que implica respeto hacia el lenguaje del otro, el color del otro, el sexo del otro, la clase social del otro, la orientación sexual del otro, la capacidad intelectual del otro; que implica la capacidad de estimular la capacidad del otro. Con todo, estas cosas acontecen en un contexto social e histórico, y no aisladas en el espacio. Estas cosas acontecen en la historia y yo, Paulo Freire, no soy dueño de la historia. (Freire, 1997a, pp. 307-308)

Paulo Freire fue uno de los primeros pensadores educacionales de renombre internacional que valoraron, de forma totalizadora, la relación entre educación, política, imperialismo y liberación. Considerado por todos el filósofo precursor de la pedagogía crítica, fue capaz de reformular la pedagogía de forma global, en la línea de una política radical de lucha histórica, orientación que amplió hasta el punto de transformarla en el proyecto de toda una vida.

Mucho antes de su muerte, el 2 de mayo de 1997, Freire alcanza una dimensión mítica entre educadores progresistas, asistentes sociales y teólogos, al igual que entre los estudiosos e investigadores de diversas tradiciones disciplinares, debido a que fomentó el interés por las formas en que la educación puede servir de vehículo para la transformación económica y social. Lo que actualmente se llama «política de liberación» es un tema de importancia fundamental entre los activistas educacionales de todo el mundo, un aspecto en el que Freire hizo aportaciones importantes y pioneras.

McLaren, P. (2004). Una pedagogía de la posibilidad: reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire. Homenaje póstumo. In Araújo Freire, A. M. *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (p. 151-166). Barcelona: Editorial GRAÓ. ISBN 84-7827-357-3.

1. Este artículo forma parte de un texto presentado en la Convención Anual de la Asociación Norteamericana de Investigación en el Área Educativa, San Diego, abril de 1998.

La filosofía de la pedagogía de Freire: la proclividad hacia los pobres

La historia de Paulo Freire nos revela, con vehemencia, las impresiones de una vida vivida al margen del poder y el prestigio. Debido a que su trabajo giraba en torno a la cuestión del cambio social y político, siempre ha sido controvertido, sobre todo para las instituciones de enseñanza europeas y norteamericanas. A pesar de ser reconocido como uno de los filósofos de la liberación más importantes y un pionero en el cambio de la alfabetización y la pedagogía críticas, su obra sólo es aceptada, por lo general, entre los educadores que actúan fuera del «circuito» educativo principal.

La condición marginal de los seguidores de Freire se debe, sin duda alguna, a que el autor estaba convencido de que la transformación educativa debe ir acompañada de cambios significativos en la estructura social y política donde se practica la educación. Se trata de una postura que la mayoría de los educadores considerarían políticamente insostenible y utópica. Es una postura que constituye una amenaza para los intereses que se ven favorecidos por la cultura dominante.

Freire consideraba que la producción ininterrumpida del mundo social, mediatizada por el diálogo, acontece en interacción dialéctica con las características estructurales de la sociedad, tales como sus relaciones sociales de producción, formaciones culturales y alineamientos institucionales. En el proceso de alfabetización —proceso al cual se refería como *praxis*— el significado circula, es trabajado y revisado, lo cual deriva en la interpretación política, la construcción de sentidos y la formación de la voluntad. El resultado de la intersubjetividad mediatizada por la praxis nunca puede ser totalmente predeterminado.

Paulo Freire, crítico feroz del neoliberalismo, percibió una gran tensión ideológica en la capacidad de las personas de asimilar un concepto político que fuese más allá de una identidad consumista engendrada a partir de la panoplia de la lógica mercantil. Además, la convivencia social y los discursos de la vida cotidiana no pueden definirse a priori como formas excluyentes de la esfera política. El contacto personal de Freire con campesinos brasileños, durante su juventud, influyó de forma decisiva en su proclividad a la rebeldía popular contra la explotación económica en América Latina, África y otras partes del mundo. Dadas las contradicciones básicas que subyacen a un orden social involucrado en la explotación de la gran mayoría de la sociedad brasileña, la tarea o misión de Freire se concentró en la transformación de las relaciones de producción de riqueza social (junto con los aspectos ideológicos y políticos a ellas vinculados). Sin embargo, ese intento de instaurar un nuevo orden social, respaldado por un sistema justo de propiedad y distribución de la riqueza social, acabaría relegando al *Estado* de *liberación* a los subversivos por el *Estado*.

Para Freire, los propios procedimientos de alfabetización y el acto de «llegar a conocer» deben transformarse de modo que atribuyan posición destacada a las cuestiones de la justicia social y la lucha por la emancipación. Freire nos enseñó que los oprimidos, para materializar sus propias actividades con fuerza revolucionaria, necesitan desarrollar una conciencia colectiva de su propia condición o formación como clase sometida, así como un espíritu de solidaridad e independencia. Desde la perspectiva freireana, la pedagogía de la alfabetización crítica es el principal vehículo para el desarrollo de una *conciencia crítica* entre los pobres, lo cual conduce a un proceso de exploración de significados y un esfuerzo creativo que combina un profundo significado social con un objetivo común. La alfabetización se convierte, para él, en ese «proceso» común de participación, abierto a todos. El problema de la *conciencia crítica* no puede plantearse si se abstrae de los contextos históricos significativos donde se producen, se implican y se apropian los conocimientos.

Paulo Freire lamentaba la dura realidad que se imponía a los oprimidos, que vivían como apéndices disociables de los sueños y deseos de otras personas. En su opinión, los sueños de los menos favorecidos eran soñados, invariablemente, por otros individuos distantes, apartados de las luchas cotidianas de la clase trabajadora, e incapaces de reconocer los sueños que ardían en lo más recóndito de su corazón, o renuentes a hacerlo. Tomando como base el reconocimiento de las tradiciones populares y la importancia de la construcción colectiva del conocimiento, el proyecto pedagógico de Paulo Freire dio origen a un vocabulario nuevo y dinámico, que mostraba interés por los oprimidos y derivaba en una nueva terminología política poderosa, capacitándolos para analizar su propia condición en el engranaje de la jerarquía asentada en los privilegios de la sociedad capitalista, así como para comprometerse en el intento de dislocar los ciclos de reproducción social existentes.

Los programas de alfabetización desarrollados por Freire y sus colegas para campesinos completamente privados de poder se adoptan actualmente en todo el mundo. Al basar las relaciones entre las categorías de historia, política, economía y clase en los conceptos de *cultura* y *poder*, Paulo Freire logró desarrollar un lenguaje crítico y esperanzado, que opera de forma conjunta y dialéctica. Se ha comprobado su enorme utilidad en la tarea de ayudar a generaciones de personas privadas de derechos sociales y políticos a liberarse.

Freire reconoce que no se puede representar la conciencia de los oprimidos fuera de las premisas de la cultura y la sociedad donde están inmersos el profesor o los agentes culturales (Freire, 1973; 1978; 1985; 1993a; 1998a; Freire y Macedo, 1987). Mucho antes de que los posmodernistas nos presentasen su versión de la «política de identidad», Freire ya comprendió que las subjetividades de los oprimidos deben considerarse perti-

entes, en términos heterogéneos e ideológicos, y no pueden representarse extratextualmente, es decir, fuera del ámbito discursivo de los propios valores fundamentales del educador y sus presupuestos epistemológicos (McLaren y Leonard, 1993).

Freire comprendió que a medida que los oprimidos asumen un mayor control de su propia historia, se inscriben más rápidamente en la sociedad, pero de acuerdo con sus propios términos y no en función de lo que les dicta la sociedad. Freire merece la reputación de educador crítico que actualmente tiene, porque fue capaz de prever los medios por los cuales lo pedagógico (el encuentro pedagógico entre profesor y alumno) se encuentra imbricado en lo político (las relaciones sociales de producción en la economía capitalista global). Mientras los educadores tradicionales disocian a menudo el contexto social del yo, cauterizando así el movimiento dialéctico existente entre ellos, Freire destaca la relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, el yo y lo social, la mediación humana y la estructura social.

Los educadores que actúan en el ámbito de una pedagogía crítica inspirada en Freire deben más al autor por sus ideas e impresiones filosóficas que por sus comentarios acerca de las metodologías de enseñanza (Taylor, 1993). El vocabulario propio de Freire, con sus conceptos filosóficos, permite que el mundo de los oprimidos y las oprimidas se vuelva visible, con el fin de que se inscriba como un texto que debe ser comprendido y constituir objeto de compromiso, tanto por parte de los oprimidos como de los no oprimidos. Su trabajo no reduce el mundo a un texto; en vez de eso, establece las condiciones necesarias para la existencia de varios discursos simultáneos y contrapuestos entre sí, o formas de construir significados a partir de experiencias vividas. Freire cuestiona la catacresis de valor al llamar la atención para que los educadores se esfuercen en identificar las aporías de sus propias filosofías de enseñanza y de su vida cotidiana (Freire, 1998a; 1998b).

En todas las enseñanzas de Paulo Freire, el concepto de verdad se vuelve impreciso, pues la verdad pasa a vincularse al posicionamiento y la inserción de un determinado individuo en las narraciones predominantes sobre la verdad. Obviamente, en ese sentido, la propia obra de Freire puede ser utilizada contra sí misma e interpretada como un epifenómeno de las narraciones que producen los efectos textuales de su propia obra. Desde luego, Freire habría estimulado a sus lectores a analizar y elaborar críticas sobre la ideología de su propio trabajo, del mismo modo que los incentivaría a someter a prueba otros textos.

La influencia de Freire en la pedagogía crítica norteamericana

Al descubrir que la pedagogía existía, de modo general, en condiciones patológicas, Freire procuró avanzar en nuevos enfoques de la enseñanza y el

aprendizaje, evitando, con cautela, las variantes *bancarias* que disociaban la mente del cuerpo, el pensamiento de la acción y la crítica social de la praxis transformadora. Frecuentemente seguida por los modelos de enseñanza y aprendizaje del tipo de Dewey (1916), así como por aquellos que, como Habermas (1979; 1987, (2)), destacan la competencia comunicativa y las formas no distorsionadas de comunicación, la pedagogía crítica constituye un conjunto de prácticas que revelan las formas por las que el proceso de escolarización reprime la contingencia de su propia selección de valores y los medios por los cuales las metas educativas se subordinan a macroestructuras de poder y privilegio.

Para Freire, la pedagogía guarda relación con el corazón y con la mente, pues ambos aspectos son «enseñables»; es decir, la pedagogía tiene que ver tanto con los esfuerzos encaminados a cambiar el mundo como con el repensar de las categorías de que nos valemos para analizar nuestra condición actual en el ámbito de la historia. En ese sentido, Freire proyectó el debate sobre la pedagogía más allá de los círculos comunes, ya muy trillados. En esencia, la obra freireana habla sobre la esperanza. En sus palabras, «La esperanza es un impulso natural, posible y necesario en el contexto de nuestro carácter inconcluso [...] sin ella, en lugar de historia tendríamos puro determinismo» (Freire, 1998b, p. 69).

Nadie cuestiona que la obra de Freire ha sido la fuerza motriz de las iniciativas norteamericanas orientadas a desarrollar la pedagogía crítica, que es una forma de reflexionar, negociar y transformar la relación entre enseñanza en el aula, producción de conocimiento, estructuras institucionales de la escuela y las relaciones sociales y materiales presentes en la macrocomunidad, la sociedad y el estado-nación (McLaren, 1993; 1997a; McLaren y Lankshear, 1994). Esta pedagogía, desarrollada por profesores progresistas que procuran eliminar las desigualdades debidas a las clases sociales, también ha dado origen a una amplia gama de programas curriculares desarrollados en aulas, así como a proyectos políticos contrarios a los prejuicios sexuales, el racismo y la aversión a la sexualidad.

Las pedagogías críticas de inspiración freireana en Norteamérica se elaboraron a partir de una serie de nuevas derivaciones teóricas, como las filosofías latinoamericanas de la liberación (McLaren, 1993), la alfabetización crítica (Macedo, 1994; Lankshear y McLaren, 1993), la sociología del conocimiento (Giroux y McLaren, 1989; McLaren, 1995; Fine, 1973), la escuela de teoría crítica de Frankfurt (Giroux, 1983; McLaren y Giarelli, 1995), la educación para adultos (Hall, 1998), la teoría feminista (Weiler, 1988; Gore, 1993; Lather, 1991; Ellsworth, 1989), la educación bilingüe y bicultural (Moraes, 1996; Darder, 1991; Wink, 1997; Cummins, 1989), la educación para profesores (según el modelo de McLaren) y la crítica cultural neomarxista (McLaren, 1997b). Más recientemente, tal pedagogía ha sido adoptada por educadores influidos por los debates relativos al posmo-

derismo y el postestructuralismo (Kincheloe, 1993; Kanpol, 1992; Aronowitz y Giroux, 1991), por los estudios culturales (Giroux y McLaren, 1994; Giroux, 1996) y por el multiculturalismo (Sleeter y McLaren, 1995; McLaren, 1997c; Kincheloe y Steinberg, 1997; Sleeter y Grant, 1998; Lecitina, 1999; McCarthy, 1988).

En la concepción de Freire, las escuelas son locales donde se pueden crear espacios de interacción sin ningún tipo de coerción, por formar parte de la sociedad civil. Con todo, aun con ese abanico de influencias divergentes, por lo que respecta a la cotidianidad del aula, la pedagogía freireana a menudo se percibe erróneamente como sinónimo de instrucciones completas de lenguaje, como programas de alfabetización para adultos y nuevos modelos «constructivistas» de la enseñanza y el aprendizaje, basados en las obras de Vigotsky. No todos esos programas son necesariamente freireanos, sino que deben valorarse en relación con la especificidad cultural de su propia filosofía, su praxis y su *ethos*, como respuesta crítica en lo tocante a la formación de un orden social más justo y humano.

A partir del trabajo de Freire, Lankshear y McLaren (1993, pp. 43-44) sintetizaron seis principios de aprendizaje, con el objetivo de aportar a los profesores unos puntos esenciales de referencia para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas:

1. El mundo debe abordarse como un objeto que debe ser comprendido y conocido a través del esfuerzo de los propios educandos y educandas. Además, sus actos cognoscitivos deben ser estimulados y fundamentados en sus propias existencias, experiencias, necesidades, circunstancias y destinos.
2. El mundo histórico y cultural debe ser abordado como una realidad creada y susceptible de transformación que, a semejanza de los seres humanos, pasa por un proceso constante de reformulación y construcción a través del esfuerzo humano, de acuerdo con representaciones ideológicas de la realidad.
3. Los educandos y educandas requieren aprender a establecer conexiones, de forma activa, entre sus propias existencias, las situaciones vividas y la formación de la realidad que ha acontecido hasta el presente.
4. Deben considerar la posibilidad de «nuevas formas» de realidad, las nuevas posibilidades de *ser* que emergen de esas nuevas formas en proceso de elaboración, y deben comprometerse con la tarea de modelar una nueva historia capacitadora y regenerativa. Las nuevas formas de hacer la realidad constituyen una tarea social, colectiva y compartida, en la que deben oírse las voces de todos los participantes.
5. En la fase de alfabetización, los educandos y educandas comienzan a observar a través de la escritura para la ejecución de ese

proyecto compartido. Al adquirir la competencia escrita durante el proceso de traslado de sus experiencias y significados al mundo en construcción y reconstrucción activa (de relaciones y prácticas vividas), los alumnos y alumnas experimentan su propia potencialidad en el acto de comprensión de lo que significa ser un sujeto humano. En la fase de postalfabetización, la base de la acción es la exploración de temas generadores ayudados por la palabra escrita. El enfoque del tema de la «cultura occidental», según lo conciben personas como Hirsch y se plasma en programas curriculares y pedagogías ampliamente aceptadas, así como el intento de trascender esta concepción, conlleva justamente el tipo de praxis concebido por Freire.

6. Los educandos y educandas necesitan comenzar a comprender que los mitos presentes en los discursos dominantes son precisamente los que los oprimen y marginan, pero que pueden ser trascendidos por medio de la acción transformadora.

Si bien los sectores críticos desaprueban el enfoque educativo de Freire por su visión idealista de transformación social, sus defensores, y hasta el propio Freire, lamentan que la pedagogía crítica muchas veces sea adaptada y reducida a enfoques de aprendizaje dirigidos a los alumnos, pero desprovista de crítica social.

La pedagogía crítica, ya considerada un oprobio por parte de los melindrosos guardianes del sueño americano, pasó a ser tan psicologizada, tan humanizada, tan tecnologizada y tan posmodernizada desde el punto de vista conceptual, que su relación actual con luchas más amplias por la libertad, con el énfasis freireano en la lucha de clases revolucionaria, parece estar seriamente atenuada, si no enmudecida.

Dado que para Paulo Freire el desafío de transformación de las escuelas debe orientarse a la superación de la injusticia socioeconómica, vinculada a las estructuras político-económicas de la sociedad, cualquier intento de reforma en la red escolar que esté supuestamente inspirado por él, pero que se preocupe exclusivamente por los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación, sin establecer ninguna relación entre tales modelos y las medidas y estructuras de redistribución que los refuerzan, deja fuera las ideas más importantes de la obra freireana.

El enfoque de Freire aporta una comprensión bastante incisiva de los modelos de distribución y redistribución, con el fin de transformar —y no sólo interpretar— las estructuras económicas subyacentes que generan relaciones de exploración.

Freire se interesa también por la práctica de una política de diversidad y autoafirmación, no una práctica que acabe en sí misma, sino que se relacione con una política más amplia de liberación y justicia social. Por tanto,

una pedagogía para la liberación al estilo de Freire es totalizadora, sin que por ello se imponga como dominante, dado que siempre asigna un tratamiento dialéctico al «acto cognoscitivo» específico o local, como un proceso político que ocurre en el escenario conflictivo de las relaciones capitalistas de explotación, un escenario donde grandes grupos de personas se ven sometidos, de manera notoria e innegable, a privaciones y sufrimientos innecesarios como consecuencia de la alienación y la pobreza.

Una pedagogía del oprimido conlleva, por tanto, no sólo una redistribución de recursos materiales, sino también una búsqueda de significados culturales con relación a las múltiples posiciones sociales de alumnos y profesores, así como a su situación en el ámbito de la división global del trabajo.

¿Será que el nombre de Freire se ha transformado en un significante mutable que puede atribuirse a cualquier referente, en medio del terreno polifacético de la educación progresista? Hasta cierto punto, así es. Los progresistas liberales vuelcan su atención en el humanismo; los marxistas y neomarxistas se limitan a su praxis revolucionaria y su historial de trabajo con regímenes políticos revolucionarios; los liberales de izquierdas se identifican con su utopía crítica; y los propios conservadores, no sin reticencias, respetan su posición en defensa de la ética. No cabe duda de que su obra será adaptada por sus seguidores —en la medida en que se adoptan determinados aspectos del corpus de su obra sin el debido tratamiento crítico y se descontextualizan del proyecto político principal del autor, que consiste en luchar por la realización de una democracia auténticamente socialista— con el fin de propiciar que encaje del mejor modo posible en varios programas políticos divergentes. Así pues, es importante leer a Freire en el contexto de todo el corpus de sus obras, desde *Pedagogía del oprimido* (1993b) hasta su reflexión recientemente publicada sobre el citado trabajo, *Pedagogía de la esperanza* (1994) y *Pedagogía de la autonomía* (1998b).

La pedagogía freireana: sus limitaciones

Todos aquellos que tienen una participación importante en el significado de la vida y la obra de Paulo Freire discrepan respecto del modo en que se deben interpretar la política y la pedagogía freireanas. La generalidad afirmativa de sus formulaciones y declaraciones acerca de la pedagogía puede resultar sumamente frustrante, teniendo en cuenta que señalan preocupaciones importantes, pero no aportan el fundamento teórico necesario para proponer alternativas más progresistas y programáticas que las teorías y perspectivas que critica. Por ejemplo, se habla muy poco sobre cómo pueden pasar los profesores de la reflexión crítica a la práctica crítica.

Sin embargo, los puntos flacos de Freire también constituyen una fuente estimulante y caracterizan la perdurabilidad de su pensamiento. Su negati-

va a verbalizar soluciones alternativas es, precisamente, lo que permite que su trabajo sea «reinventado» en los contextos de cada lector, admitiendo, por tanto, una «traducción» específica según el contexto, cruzando fronteras geográficas, geopolíticas y culturales. Además, confiere al corpus de su obra un carácter universal, en la medida en que propicia que esos trabajos conserven su fuerza heurística (al igual que sucede con los textos de Marx), de forma que puedan ser utilizados por los educadores para tejer críticas y discutir las prácticas pedagógicas adoptadas en todo el mundo.

De hecho, Freire insiste en que sus lectores deben reinventar el texto en el contexto de sus luchas locales. Lo que se puede mantener en todas las circunstancias de ese proceso de reinención es la ética de la solidaridad constante e ininterrumpida profesada por el autor, además de una utopía sin culpas ni arrepentimientos. Afirma que «el educador progresista debe caminar siempre con sus propias piernas, reinventándose a mí y reinventando lo que se entiende por democrático en su contexto cultural e histórico específico» (Freire, 1977a, p. 308).

Algunos atribuyen a Paulo Freire el concepto arquimediano de la *visión utópico-idealista de la sociedad*. Con todo, ese tipo de crítica corre el riesgo de ignorar la utilidad práctica de su pedagogía, sobre todo al pasar por alto el éxito de las campañas de alfabetización basadas en su trabajo.

Freire se atiene a la presencia oculta de semillas redentoras en medio de un mundo que avanza hacia la locura. Además, su política de la liberación se resiste a quedar subsumida en un conjunto codificado de principios universales; en vez de eso, anima un grupo de imperativos éticos que, en conjunto, sirven como precipitación de nuestra respuesta a la llamada del otro, que sufre con el corazón pesaroso y el estómago vacío. Tales imperativos no determinan una fe utópica e ingenua en el futuro; presagian una forma de esperanza activa, irreverente, que no hace concesiones con respecto a las posibilidades del presente.

El legado del racismo que ha dejado el opresor europeo radicado en el Nuevo Mundo —donde los negros y los latinos no son más que una especie de invertebrados inferiores— fue duramente condenado, pero nunca sometido a un análisis sistemático por Freire. Y pese a ser un crítico feroz del racismo y de los prejuicios sexuales, no problematizó de modo suficiente, según observa Kathleen Weiler (1996), su conceptualización de la *liberación* y la *opresión*, en lo que se refiere a su propia experiencia como individuo del sexo masculino.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica norteamericana, la política de liberación de Freire participa de su propia inercia política resultante de la gama limitada de narraciones, a partir de las cuales construye su praxis de esperanza y transformación. Por ejemplo, Paulo Freire no articuló por completo su posición sobre el cristianismo (Eliás, 1994) y la tendencia masculina en su método de alfabetización (Taylor, 1993). Raras veces abor-

dó las formas en que la opresión se entrelaza con las bases de la etnia, la clase y la orientación sexual.

Como recalcan diversos críticos norteamericanos, Freire no abordó en su integridad la cuestión de los privilegios del hombre blanco (Ladson-Billings, 1997) o el interés y la mediación de los afroamericanos desvinculados de un movimiento más amplio de prácticas emancipatorias (Muriel, 1997). Al enfocar esta cuestión, Freire muchas veces derivó hacia el campo de las abstracciones místicas, soslayando así el significado más profundo del patriarcado como práctica de opresión (Weiler, 1996). No obstante, tales lagunas no disminuyen en absoluto la genialidad, valentía y compasión de la obra freireana.

La modalidad de visión teórica propuesta por Freire es decididamente modernista, pero, como ya argumenté en otra ocasión (McLaren, 1997c), ciertas estrategias de los discursos posmodernistas están presentes también –aunque casi pasan desapercibidas– en su articulación peripatética de la mediación humana. La teoría social identificada como «posmoderna» corre serio riesgo de ignorar la realidad pura y dura de que los trabajadores del mundo comparten un sometimiento común a la explotación capitalista. Las realidades brutales de la economía global se diluyen frecuentemente en las teorías sociales posmodernas. Por otro lado, las pedagogías de la liberación, como la desarrollada por Freire, basadas en discursos marxistas modernos, muchas veces ignoran gravemente las cuestiones de raza, sexo y orientación sexual. Freire se mostró consciente de tales omisiones (Freire, 1997b, 1998a; 1998b) y comenzó a abordarlas con apasionada convicción en su trabajo más reciente.

A pesar de que algunos deconstruccionistas como Stuart Parker (1997) han demostrado que buena parte del trabajo de tradición educativa crítica, ejemplificada por la obra freireana, acaba situándose en las premisas modernistas de autonomía del profesor –que sirven esencialmente como «recursos de encantamiento» que pueden ser reconstruidos como ficciones discursivas–, la obra de Freire desempeña un papel de vital importancia. Su contribución es una referencia ineludible, no sólo por su metodología de alfabetización, sino, en última instancia, por su capacidad de crear una pedagogía de la conciencia práctica que presagia la acción crítica (Taylor, 1993).

La principal conquista de Paulo Freire sigue siendo la de su papel de «peregrino de lo obvio», término que empleaba a menudo para describir su función pedagógica. Sin duda, las limitaciones de su obra representan algo más que una *poeira* retórica menor, pero, como reconocen sus propios críticos, no comprometen en absoluto la importancia central de Freire como uno de los principales pensadores educacionales del mundo, un filósofo a la altura de los educadores y educadoras más influyentes del siglo XX o de cualquier otra época.

El giro de la atención hacia los desequilibrios duraderos del poder en un nivel global –el problema mundial de la sobrecapacidad, la destrucción aleatoria llevada a cabo por mercados desprovistos de reglamentaciones a raíz del nuevo capitalismo de segunda mano, la creación de una cultura uniforme de puro consumo, la «Wal-Martización» de la cultura global, el vampirismo de las sanguijuelas capitalistas que chupan la sangre de las venas abiertas de América Latina, los políticos oportunistas, los ataques contra las culturas de la diáspora y las nuevas corrientes xenóforas– acabaron generando una grave inercia política en las filas de la izquierda norteamericana, en general, y específicamente en la izquierda educacional de país.

La lógica de la privatización y el libre comercio –en la cual la mano de obra social representa una medida de valor y los excedentes de mano de obra son la esencia del lucro– actualmente constituye el tejido de nuestra vida en todo el mundo. La lógica del capitalismo transnacional ha definido las directrices de las políticas y prácticas educativas de modo tan flagrante y con tal intensidad, que la educación va quedando reducida a un sector de la economía.

En la medida en que el futuro de la educación se halla íntimamente relacionado con la capacidad crítica y autorreflexiva de los profesores y profesoras al analizar las formas en que sus propias vidas y las de los alumnos y alumnas se inscriben en prácticas discursivas cercenadoras y relaciones sociales materiales –que sustentan a las élites poderosas, en detrimento de la mayor parte de la población–, la obra de Freire se vuelve indispensable para la evolución progresista del pensamiento educativo. Naturalmente, el avance continuo de la pedagogía crítica y la praxis freireana no puede disociarse de la crisis del ya superado mundo burgués, cuyo síntoma principal incluye la lógica consumista como ideal democrático estabilizador. Freire siempre fue un revolucionario y, como tal, nunca abandonó el sueño de una transformación radical del mundo. En sus palabras:

La rebeldía contra toda suerte de discriminación, desde la más explícita y sangrante hasta la más subrepticia e hipócrita, no menos ofensiva e inmoral, me acompaña desde la infancia. Desde la más tierna edad reaccionaba, casi instintivamente, contra toda palabra, todo gesto, todo signo de discriminación racial, así como discriminación contra los pobres, que mucho más tarde se definió como discriminación de clase. (Freire, 1994, p. 144)

Mientras los hagiógrafos de Paulo Freire discuten qué representa exactamente el «verdadero» Freire y su legado, su obra se deja sentir todavía en las vidas de quienes lo conocieron y amaron. Asimismo, su trabajo continuará influyendo a generaciones de educadores, estudiosos y activistas de todo el mundo.

Freire reconoció que la descolonización incumbía a un proyecto que desconocía un destino final, un término. Es una lucha de toda una vida,

que requiere percepción contraintuitiva, honestidad, compasión y gran disposición para erradicar el germen de la «conciencia ingenua» o de la comprensión que se adecua al sentido común.

Tras asimilar el legado de las luchas revolucionarias de los oprimidos que nos transmitió Freire, resulta imposible concebir la práctica pedagógica desprovista de crítica social.

Freire nos legó reservas bien sedimentadas de ideas y percepciones relativas a la pedagogía, sobre las cuales se pueden construir futuras obras orientadas a la educación progresista. Todavía hay motivos para albergar esperanzas en proyectos pedagógicos cooperativos desarrollados por quienes defienden una lucha pedagógica freireana en las desigualdades de clase, una pedagogía feminista o una pedagogía conformada por la teoría y política homosexual; con todo ello puede resurgir un pensamiento educativo serio, en el que la categoría de la liberación siga teniendo sentido.

La internacionalización del mercado y sus dimensiones transfronterizas nos sugieren que, para detener los ataques continuos del mercado contra la subjetividad humana, los activistas culturales deben aliarse más allá de las fronteras nacionales.

El poder del amor

Lo que distingue a Freire de la mayoría de los educadores de izquierdas en estos tiempos de la razón cínica es su insistencia, sin el menor atisbo de vergüenza, en la importancia del poder del amor. El amor, afirma, es la característica más esencial del diálogo y la fuerza constitutiva que anima todas las pedagogías de la liberación:

Pero no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, sino hay un amor que la infunda. Además de fundamento del diálogo, el amor es también diálogo. De ahí que sea esencialmente tarea de sujetos y no puede darse en la relación de dominación. En ésta lo que hay es patología de amor: sadismo en quien domina; masoquismo en los dominados. Amor, no. El amor, por ser un acto de valentía, nunca de miedo, supone un compromiso con los hombres. El acto de amor está en comprometerse con la causa de los oprimidos, estén donde estén; comprometerse con la causa de su liberación. Pero este compromiso, por ser amoroso, es dialógico. Como acto de valentía, no puede ser sensiblero; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino generador de otros actos de libertad. De no ser así, no es amor. Sólo con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella estaba prohibido. Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo. (Freire, 1993b, pp. 70-71)

Para Freire, el amor siempre instaaura un proyecto político, pues un amor por la humanidad desvinculado de la política hace un flaco favor a su objeto. Sólo es posible amar con motivo de la presencia de otros. Un amor que no libera se alimenta de su objeto como un gusano de un cadáver. Su narcisismo destruye al otro al hacer que éste se vuelque totalmente en él; transforma al otro en materia inerte, de la cual se vale para fecundar su propia imagen. Aquí el acto del amor se convierte en acto de autoamor, pues el sujeto se convierte en su propio objeto, consumiéndose en una orgía necrófila. Mientras el amor auténtico abre su yo al otro, el amor narcisista culmina en una espiral autodestructiva al negar al otro, que permanece a las puertas de la autocomprensión. Sólo cuando el otro es encontrado detrás de esa puerta, el yo halla sus ojos, oídos y voz auténticos, en el acto de comprensión dialógica y recíproca.

El amor no sólo incorpora la lucha, sino que además la guía más allá de su propia fuente. En términos freireanos, el amor revolucionario siempre apunta hacia el compromiso y la fidelidad a un proyecto global de emancipación. Este compromiso se sostiene al impedir que el nihilismo y la desesperación impongan su propia inexorabilidad que dice «no» a la vida en lo tocante a la disensión social y a la turbulencia cultural. Amparado en las narraciones de transgresión y disonancia, el amor se convierte en el cimiento de la esperanza, y no puede quedar nunca reducido a declaraciones o pronunciamientos personales; debe existir siempre en relaciones asimétricas de ansiedad y solución, interdependencia y singularidad.

El amor, en esa acepción freireana, pasa a ser el oxígeno de la revolución, que nutre la sangre de la memoria histórica. El diálogo es el medio a través del cual el amor puede ser el testigo que nos transmiten quienes han sufrido y luchado antes que nosotros, aquéllos que lograron resistir a todos los intentos de exterminar y retirar de los anales de las conquistas humanas su espíritu de lucha. La pedagogía de Freire, renuente a adoptar tanto la lira de Orfeo como la corona de espinas, se enfrenta a las fuerzas implacables de la dominación capitalista con un optimismo «agridulce». Freire comprendió que, aunque muchas veces abandonemos la esperanza, ella nunca nos abandona. Por ello la esperanza estará siempre grabada en el corazón humano, inspirándonos a superar los límites corporales de nuestro ser.

El agente freireano actúa en silencio, pero de modo constante, en los límites de la cultura y los intersticios de sectores públicos en proceso de anquilosamiento, ante los escenarios de poder donde se representan espectáculos públicos de acusación y caza de brujas contra todo lo que se considera erróneo en nuestras escuelas. Los educadores y educadoras que siguen la línea freireana no conciben su trabajo como un antídoto contra los males socioculturales de la actualidad o contra el grado cada vez menor

de ambición en el compromiso de la sociedad contemporánea con la democracia. Sus esfuerzos se dirigen pacientemente a la creación de espacios antihegemónicos de lucha política, estructuras epistemológicas radicalmente alternativas e interpretaciones y prácticas culturales contestatarias, así como ámbitos de defensa para grupos destituidos de los principales derechos políticos y sociales.

La pedagogía de Paulo Freire es de suma importancia para revisar, construir y reinventar, dentro de la especificidad contextual del marco sociopolítico actual, con sus traumáticas desigualdades. Como Freire, necesitamos devolver a la liberación el lugar que le corresponde como proyecto central de la educación.

Referencias bibliográficas

- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. (1991): *A postmodern education*. Minneapolis, MN. University of Minnesota Press.
- CUMMINS, J. (1989): *Empowering minority students*. Sacramento, CA. California Association for Bilingual Education.
- DARDER, A. (1991): *Culture and power in the classroom: a critical foundation for bicultural education*. Westport, CT. Bergin & Garvey.
- DEWEY, J. (1916): *Democracy and education*. Nueva York. Macmillan Company. (Trad. cast.: *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata, 1998.)
- ELIAS, J. (1994): *Paulo Freire. Pedagogy of revolution*. Melbourne, FL. Krieger Publishing Company.
- ELLSWORTH, E. (1989): «Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy». *Harvard Education Review*, 59/5, pp. 297-324.
- FINE, M. (1973): *Framing dropouts*. Albany. State University of New York Press.
- FREIRE, P. y otros (dirs.) (1997a): *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire*. Nueva York. Peter Lang Publishers.
- FREIRE, P. (1973): *Education for critical consciousness*. Nueva York. Seabury Press.
- (1978): *Pedagogy in process: the letters to Guinea-Bissau*. Nueva York. Seabury Press. (Trad. cast.: *Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México. Siglo XXI, 1978.)
- (1985): *The politics of education: culture, power and liberation*. South Hadley, MA. Bergin & Garvey.
- (1993a): *Pedagogy of the city*. Nueva York. Continuum. (Trad. cast.: *La educación en la ciudad*. México. Siglo XXI, 1997.)
- (1993b): *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York. Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 2000.)
- (1994): *Pedagogy of hope: reliving pedagogy of the oppressed*. Nueva York. Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 2003.)
- (1998a): *Pedagogy of the heart*. Nueva York. Continuum.
- (1998b): *Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civic courage*. Boulder, CO. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- FREIRE, P. y otros (1997b): *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare to teach*. D. Boulder, CO. Westview Press. (Trad. cast.: *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid. Siglo XXI, 1994.)
- FREIRE, P.; MACEDO, D. (1987): *Literacy: reading the word and the world*. South Hadley, Mass. Bergin & Garvey. (Trad. cast.: *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós, 1989.)
- GIROUX, H.A. (1983): *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA. Bergin & Garvey. (Trad. cast.: *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México. Siglo XXI, 1992.)
- GIROUX, H.; MCLAREN, P. (dirs.) (1989): *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Albany, NY. State University of New York Press. (Trad. cast.: *Societal cultura y educación*. Madrid. Miño y Dávila, 1999.)
- (dirs.) (1994): *Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*. Nueva York/Londres. Routledge.
- GIROUX, H. y otros (1996): *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. Londres/Nueva York. Routledge.
- GORE, J. (1993): *The struggle for pedagogies: critical and feminist discourses as regimes of truth*. Nueva York. Routledge. (Trad. cast.: *Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid. Morata, 1996.)
- HABERMAS, J. (1979): *Communication and the evolution of society*. Boston, MA. Beacon Press.
- (1987): *Lifeworld and system: a critique of functionalist reason. The theory of communicative action*. Boston, MA. Beacon Press.
- HALL, B. (1998): «Please don't bother the canaries: Paulo Freire and the International Council for Adult Education». *Convergence*, (30) 1-2, pp. 95-103.
- KANPOL, B. (1992): *Towards a theory and practice of teacher cultural politics. Continuing the postmodern debate*. Norwood, NJ. Ablex Publications.
- KINCHELOE, J. (1993): *Toward a critical politics of teacher thinking: mapping the postmodern*. South Hadley, MA. Bergin and Garvey. (Trad. cast.: *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona. Octaedro, 2001.)
- KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. (1997): *Changing multiculturalism*. Buckingham, Filadelfia. Open University Press.
- LADSON-BILLINGS, G. (1997): «I know why this doesn't feel empowering: a critical race analysis of critical pedagogy», en FREIRE, P. y otros (dirs.): *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire*. Nueva York. Peter Lang Publishers, pp. 127-141.
- LANKSHEAR, C.; MCLAREN, P. (1993): «Introduction», en LANKSHEAR, C.; MACEDO, D. (1994): *Literacies of power*. Boulder, CO. Westview Press.
- LATHER, P. (1991): *Getting smart: feminist research and pedagogy within the postmodern*. Nueva York/Londres. Routledge.

- LEISTYNA, P. (1999): *Presence of mind: education and the politics of deception*. Boulder, CO. Westview Press.
- MCCARTHY, C. (1988): «Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: making the case for nonsynchrony». *Harvard Education Review*, 58/3, pp. 265-279.
- MCLAREN, P. (dir.): *Critical literacy: politics, praxis and the postmodern*. Albany, NY. State University of New York Press, pp. 1-56.
- MCLAREN, P. (1993): *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the social foundations of education*. White Plains, NY. Longman, Inc. (Trad. cast.: *La vida en las escuelas*. México. Siglo XXI, 1995.)
- (1995): *Critical pedagogy and predatory culture*. Nueva York/Londres. Routledge. (Trad. cast.: *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona. Paidós, 1997.)
- (1997a): «La lucha continua: Freire, Boal and the challenge of history. To my brothers and sisters in struggle». *Researcher*, 1/2, pp. 5-10.
- (1997b): «Freire an pedagogy: the challenge of postmodern and the politics of race», en FREIRE, P. y otros (dirs.): *Mentoring the mentor*. Nueva York. Peter Lang, pp. 99-125.
- (1997c): *Revolutionary multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, CO. Westview Press.
- MCLAREN, P.; GIARELLI, J. (dirs.) (1995): *Critical theory and educational research*. Albany, NY. State University of New York Press.
- MCLAREN, P.; LANKSHEAR, C. (dirs.) (1994): *Politics of liberation: paths from Freire*. Nueva York/Londres. Routledge.
- MCLAREN, P.; LEONARD, P. (dirs.) (1993): *Paulo Freire: a critical encounter*. Nueva York; Londres. Routledge.
- MORAES, M. (1996): *Bilingual education: a dialogue with the Bakhtin circle*. Albany, NY. State University of New York Press.
- MURREL Jr., P. (1997): «Digging again the family wells: a Freirean literacy framework as emancipatory pedagogy for African-American children», en FREIRE, P. y otros (dirs.): *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire*. Nueva York. Peter Lang Publishers, pp. 19-58.
- PARKER, S. (1997): *Reflective teaching in the postmodern world: a manifesto for education in postmodernity*. Buckingham, Filadelfia. Open University Press.
- SLEETER, C.; MCLAREN, P. (dirs.) (1995): *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany, NY. State University of New York Press.
- SLEETER, C.; GRANT, C. (1998): *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender*. Columbus, OH. Merrill Publishing.
- TAYLOR, P. (1993): *The texts of Paulo Freire*. Buckingham/Filadelfia. Open University Press.
- WEILER, K. (1988): *Women teaching for change: Gender, class and power*. South Hadley, MA. Bergin & Garvey Publishers.
- (1996): «Myths of Paulo Freire». *Educational theory*, 49/3, pp. 353-371.
- WINK, J. (1997): *Critical pedagogy: notes from the real world*. White plains, NY. Longman.