

Conciencia social en Paulo Freire:

Un diálogo sobre la esperanza crítica¹

Juliana Merçon

Universidad de Queensland (Australia) e IMCED

Freire nos cuenta sobre una visita que hizo a un asentamiento de la reforma agraria a algunas horas de distancia de Santiago del Chile.² Allí había varios ‘círculos de cultura’ donde campesinos aprendían la lectura de la palabra a través de la relectura del mundo. Después de observar atentamente las prácticas de dos grupos, Freire sintió un fuerte deseo de intentar un diálogo con los campesinos. Nos cuenta que había evitado hacerlo debido a la lengua: temía que su ‘portuñol’ perjudicara la buena marcha de los trabajos. A pesar de su preocupación, resolvió pedir permiso al educador que coordinaba la discusión del grupo y preguntar a los campesinos si aceptaban conversar con él. Después de su aceptación, comenzaron un diálogo vivo, con preguntas y respuestas, a las que sin embargo siguió un silencio profundo, desconcertante.

Uno de ellos se pronunció finalmente: “Disculpe, señor, que estuviéramos hablando. Usted es el que puede hablar porque es el que sabe. Nosotros no.”

“Muy bien –dijo Freire en respuesta–, acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta.”

¹ Conferencia proferida durante el *Encuentro Académico Regional del IMCED. Educación, sociedad y cultura*. efectuado en la ciudad de Venustiano Carranza, Michoacán, en julio de 2009.

² FREIRE, P., 1993, pp. 44-47.

En este punto, porque Freire había asumido el ‘momento’ del grupo, el clima se torno más vivo que al empezar.

“Primera pregunta: ¿Qué significa la mayéutica socrática?”

Carcajada general y Freire registró su primer gol.

“Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí” – dijo.

Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta:

“¿Qué es la curva de nivel?”

Freire no supo responder y uno a uno fue registrado.

“¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?”

Dos a uno.

“¿Para qué sirve el calado del suelo?”

Dos a dos.

“¿Qué es un verbo intransitivo?”

Tres a dos.

“¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión?”

Tres a tres.

“¿Qué significa epistemología?””

Cuatro a tres.

“¿Qué es abono verde?”

Cuatro a cuatro. Y así seguirán hasta llegar a diez a diez.

Freire sabía de manera sencilla y eficaz como desmontar la ideología del poder y el poder de la ideología. Se dedicó, en obra y vida, a la denuncia de procesos que, excluyendo el saber de experiencia de los aprendices, mantienen incuestionable el poder de las clases ricas. Y más que un legado crítico en educación, más que un conjunto de instrumentos de resistencia, Freire nos dejó un método afirmativo, mapas rumbo a la creación de comunidades más dialogantes y horizontales, donde la diversidad florece en medio de la igualdad. Por su fuerza crítico-creativa, Freire sigue y seguirá siendo rememorado por mucho tiempo, sus ideas y metodología seguirán siendo reactivadas, re problematizadas y reinventadas en distintos lugares donde la desigualdad social es severa. Y sabemos que la desigualdad sigue creciendo en el mundo. La tecnología y los modelos de desarrollo vendidos por los bancos, corporaciones y gobiernos no nos han quitado la pobreza sino exacerbado la miseria. Por esta y otras innumerables razones, Freire continúa siendo más que actual, necesario. En espíritu freireano, mi propósito a través de este artículo es establecer un diálogo con el pensamiento de este gran educador. No expondré la teoría o la metodología de Freire. Para los lectores que no tienen más que una muy

vaga idea de las ideas y acciones asociadas al nombre Paulo Freire, tal vez este texto promueva una forma de acercamiento, una introducción no reproductivista a este campo teórico-práctico. Mi propósito no es por lo tanto repetir a Freire, sino tejer un diálogo, en el sentido de que me pongo a escuchar atentamente sus palabras, considerarlas en su complejidad e intentar decir algo que contribuya para nuestro crecimiento crítico.

La pregunta será clave en este diálogo. Más que posicionarme en el interior de saberes consolidados o decires categóricos, me lanzo en indagaciones sinceras sobre las bases y sugerencias de la pedagogía freireana. Transito con mis sospechas, inquietudes, cuestionamientos, más que con mis supuestas verdades. Concentraré mis exploraciones en dos aspectos: el primero se refiere a la dialéctica, que fundamenta la noción de conciencia social de Freire, y el otro considera la noción de esperanza, adicionada a su obra en los años noventa.

I. Conciencia social: dialéctica y diferencia

*La lucha ya no se reduce a retrasar lo que
acontecerá
o asegurar su llegada;
es preciso reinventar el mundo.
La educación es indispensable en esa reinvencción.³*

Entre las fuentes teóricas que influenciarán al pensamiento de Freire, destaco dos grandes conglomerados, cuya coherencia en su relación ha sido desafiada por algunos críticos, así como por el propio Freire de manera productiva. La obra freireana está inspirada, por un lado, por el cristianismo católico en sus vertientes progresistas (como la teología de la liberación, teorizada por Leonardo Boff y Gustavo Gutiérrez Merino, y el personalismo comunitario de Emmanuel Mounier) y, por otro lado, por el materialismo histórico y dialéctico.

Los diversos problemas que la conexión entre cristianismo y materialismo genera, han sido debatidos hace décadas por cristianos progresistas que, manteniendo la dicotomía entre el trascendente y el mundano, aseveran que la salvación cristiana no puede darse sin la liberación económica,

³ *Ibid.*, p. 44.

política, social e ideológica, como signo visible de la dignidad humana. Esta conexión, problemática en su teoría y extremadamente fértil en cuanto práctica política, no será foco de nuestros comentarios. Tampoco nos detendremos, por lo menos no en esta primera parte, en la concepción de historia en la cual se apoya Freire. Es sobre la noción de dialéctica - que es la base explicativa de cómo ocurre la concientización social- que me gustaría tejer algunas palabras.

El término dialéctica posee una larga historia y ha sido usado frecuentemente para nombrar una forma relacional o una dinámica dialógica del pensamiento. El modelo dialéctico empleado por Freire encuentra su origen en la filosofía de Hegel, según la cual el movimiento constituyente de la consciencia es siempre triádico. En su adopción de este modelo, Freire posiciona la función de la educación como punto intermedio, como un puente hacia la expansión del pensamiento. Una posible imagen de este movimiento sería el aprendiz, en su condición de oprimido, inmerso en la experiencia inmediata; primero posee una concepción restricta que se presenta como certeza sensible. La opresión es vivida como fatalidad o hecho incuestionable. La intervención educativa es aquella que ayuda a desestabilizar las primeras certezas, correspondiendo de esta manera al momento negativo de la dialéctica: momento de la contradicción, duda o indagación crítica. La alfabetización como lectura y escritura del mundo promueve el pasaje a un conocimiento más complejo y verdadero de sí y de la realidad circundante. La educación, en este sentido, es vivida como proceso de *concientización social* que colabora para la instauración de una conciencia unificada y universal, correspondiente a la tercera etapa dialéctica.

El proceso de concientización social no posee como objeto apenas el universo de las relaciones con los otros. La sociabilidad no se restringe al contacto con otros, al que aprendemos y reproducimos en nuestras interacciones con el mundo externo, sino que igualmente implica la relación que uno cultiva con uno mismo. Consecuentemente, conocer de manera crítica la realidad social vivida con otros miembros de una comunidad significa también cultivar formas más críticas de relación con uno mismo y viceversa. La conciencia social y política como conciencia crítica del mundo -esta actitud cuestionadora y atenta a lo que nos presentan como verdad en la vida de la *polis*- es también y siempre conciencia crítica de

sí –una postura inquieta, de investigación y transformación de las supuestas verdades que aprendemos sobre nosotros mismos. En el espacio de la conciencia social crítica, política y ética se encuentran, oponiéndose a formas de relación opresoras con otros y consigo, y construyendo comunidades más justas donde vidas más admirables se afirman.

La dialéctica hegeliana provee el modelo por medio del cual podemos comprender el proceso de concientización social en la teoría de Freire. El mundo comprendido desde la filosofía de Hegel es un mundo repleto de contradicciones. La transformación es explicada a través del embate continuo entre opuestos. Y para Freire, que también piensa con el legado teórico de Marx, el fenómeno de la opresión se caracteriza por dos posiciones contradictorias: la de los opresores (o sea, las clases ricas, poseedores de los modos de producción y acumuladoras de los beneficios generados por el trabajo ajeno) y la de los oprimidos (trabajadores explotados, que reciben poco por su fuerza productiva y siguen sujetos a modos de comprender la realidad que perpetúan su pasividad). El reconocimiento de esta polaridad como momento de concientización de sí y del mundo sería decisivo para un cambio hacia la liberación de ambas partes: oprimido y opresor.

La noción de opresión nos permite identificar y juzgar acciones dónde el poder de unos, hace sufrir a otros. Las palabras ‘oprimido’ y ‘opresor’ ya cargan en sí mismas un cierto contenido moral y nos ayudan a nombrar las personas envueltas en situaciones concretas que percibimos como injustas. La frecuente utilización de estos términos sin una definición precisa por Freire fue criticada por varios. No obstante, lo que unos ven como una terminología ineficiente por ser demasiado vaga, yo considero como productiva exactamente por no limitarse a un cierto número de situaciones describibles. La restricción a determinadas formas de opresión es, en parte, uno de los problemas que enfrentan las minorías que buscan afirmar sus derechos a través de políticas de identificación. Me explico: cada minoría que se identifica, por ejemplo, como negros, homosexuales, indígenas o mujeres, busca denunciar las opresiones que vivencian con base en su identidad. Aunque sea muy verdadero que en el mundo haya estos y muchos otros grupos que son oprimidos por no exhibirse un cuerpo de hombre blanco rico heterosexual de Europa o de los Estados Unidos, también es verdad que oprimir no es una acción exclusiva de los di-

chos 'poderosos'. Cuando nombramos un tipo de opresión y nos movilizamos bajo la bandera de una cierta identidad, corremos el riesgo de no percibir muy claramente cuanto los llamados oprimidos también oprimen. Una ilustración de lo que planteo es el caso típico del trabajador pobre, oprimido por su jefe y por condiciones laborales precarias, que luego llegando a su casa, deprimido, grita a sus hijos y golpea su esposa. Por ello, pienso que la posibilidad de emplear la díada opresor-oprimido de maneras múltiples, en situaciones más variadas y sin previa identificación, la hace bastante útil y proficua.

Mi cuestión no se dirige, por lo tanto, a la noción de conciencia social o a los términos opresor-oprimido que ella presupone en este contexto, sino a la lógica que los sostiene. Vimos que esta dicotomía nace del modelo dialéctico adoptado por Freire. Es cierto que este gran educador no diría que todas las relaciones humanas se reducen a estos dos polos específicos, pero muy probablemente afirmarí­a que los cambios más variados en nuestra historia pueden ser explicados por una dialéctica de fondo materialista. Mi preocupación con este modelo de comprensión del mundo reside en lo que percibo como una tendencia desenfrenada a polarizar y unificar.

Podríamos decir que la dialéctica empuja la diversidad abundante o diferencias irreductibles al punto de la contradicción, enmascarando sus especificidades; y, precisamente porque las diferencias son vaciadas como términos de contradicción, es posible sintetizarlas o subsumirlas en una unidad. Un desafío para esta manera de pensar el mundo sería no deformar las diferencias transformándolas en contradicciones y no concluir procesos abiertos poniendo sobre ellos una unidad superior. Pensar las cosas, personas, gestos, valores, tiempos y deseos no solamente como opuestos, sino diferentes. Pensar en un mundo múltiple, no dualístico.

Es cierto que hay contradicciones y que muchos cambios emergen justamente del encuentro entre opuestos. Sin embargo, existen también infinitas singularidades que no se explican desde un punto afuera. El singular... ¿qué sería el singular? Yo no estoy convencida de que es posible 'pensar el singular'. Considerando que pensamos a través de conceptos, y los conceptos son nombres que unifican las cosas que son muy diversas en sus naturalezas, tal vez ni siquiera sea posible pensar el singular sin antes matarlo con generalizaciones o relaciones con lo que ya conocemos. El

singular o la diferencia rebelde, que no se incluye a lógicas dicotomizantes, no se ofrecen aquí como términos concretos de una respuesta, sino nociones problemáticas de algunas preguntas:

Si concebimos un mundo cuyos cambios no son descritos solamente por medio de sus contradicciones, ¿qué nuevas imágenes e ideas emergen? Siendo el contexto educativo esencialmente relacional, ¿que podríamos nombrar como ‘singular’ en la educación? ¿Cómo desmontar el pensamiento de la contradicción sin despolitizar nuestro pensar y acción? ¿Cómo no hacer del ‘singular’ un pretexto para no reconocer posibles opuestos que operan en opresiones? ¿Cuáles serían las fuerzas políticas, además de éticas, de un pensamiento de ‘la diferencia’?

Freire hacía una distinción que de alguna manera responde a parte de mis indagaciones. Él discernía ‘diferencia’ de ‘antagonismo’. Al enfatizar el carácter político de todo y cualquier acto educativo, Freire nos advertía sobre los riesgos siempre presentes de la manipulación ideológica. Porque la lectura de la palabra pasa antes por la lectura del mundo, la enseñanza a la que falte el ejercicio crítico era por él vista como política y pedagógicamente manca. Con o sin este ejercicio crítico, la educación autoritaria o democrática, será siempre directiva, nos decía Freire. En el momento en que la dirección de la educadora o educador interfiere con la capacidad creadora o indagadora del educando en forma restrictiva, entonces la dirección necesaria se convierte en manipulación, en autoritarismo.

La cuestión para Freire no fue nunca negar la dirección de la educación, sino asumiéndola, vivir plenamente la coherencia entre su opción democrática y su práctica educativa. Él veía como deber ético, en cuanto sujeto de una práctica imposiblemente neutra, la expresión de su respeto por las diferencias de ideas y opiniones, respeto incluso por las posiciones antagónicas, que combatía con seriedad y pasión. Este respeto a las diferencias como deber ético puede también ser pensado como un cuidado para no reducirlas a antagonismos, lo que sería una tarea política que afirma el valor de la pluralidad.

La construcción de un mundo plural, donde la diferencia no sea causa o efecto de la opresión, sino un reflejo del respeto a modos de vida dignos y singulares, es aquello a que aspira la pedagogía de la esperanza.

 II. Educación de la esperanza: los riesgos de la conversión

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación.

De ahí que sea necesario educar la esperanza.⁴

Pedagogía de la esperanza es el título de uno de los últimos libros escritos por Freire. En esta obra, el educador se reencuentra con la ‘pedagogía del oprimido’, analiza sus puntos fuertes y débiles veinte años después de su primera publicación. La inserción de la noción de esperanza en la obra freireana le ayuda a aclarar su posición frente a una cierta concepción de historia. Freire dialoga con los reaccionarios ‘pragmáticos’ para quienes el futuro es una acomodación a verdades y hechos inmutables, y con los revolucionarios que creen que el futuro ocurrirá como progreso inexorable. Las dos formas de fatalismos son opuestas a la comprensión de la historia como posibilidad. En una visión abierta de la historia, como un camino que construimos a cada momento, nos diría Freire, la utopía, el sueño y la esperanza actúan como farol a guiar nuestros pasos.

La esperanza es un acto político necesario; forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir. La esperanza es una necesidad ontológica; y la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. La desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para recrear el mundo. “No hay cambio sin sueño”, asevera Freire, “así como no hay sueño sin esperanza”.⁵

“No hay cambio sin sueño, así como no hay sueño sin esperanza”... Esta es una sentencia bastante fuerte. La esperanza es puesta por Freire en el centro, como motora de todo cambio. La impresión que nos llega es la de un sujeto capaz de modificar el mundo por ser movido por su simple de-

⁴ *Ibid.*, p. 8.

⁵ *Ibid.*, p. 87.

seo. Muchos peligros se esconden en esta visión voluntarista. Y Freire está conciente de ellos. El educador continúa:

“Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la *esperanza crítica* como el pez necesita el agua incontaminada.

Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad, es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura científicidad, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales. Lo esencial es que ésta, en cuanto a necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica. En cuanto a necesidad ontológica, la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. *Por eso no hay esperanza en la pura espera.*”⁶

La ‘esperanza crítica’ de la cual nos habla Freire no se fundamenta en un sujeto aislado con su voluntad ingenua. No se trata de una ‘pura espera’, infértil, sino de un soñar activo que transforma el pensamiento crítico presente en acción futura. Tal vez sea verdad que nuestra frágil naturaleza humana sea constituida por muchas esperas y esperanzas. Tal vez no nos sea posible vivir sin querer lo que no es, sin tener expectativas y de alguna manera nos empeña para realizar lo que deseamos. Y es verdad que entre esperanzas ingenuas y esperanzas críticas lo mejor sería cultivar las segundas, esto es, comprender nuestros sueños como una parte de un todo complejo, como un querer que no solamente actúa como condición posible para el cambio (necesaria, diría Freire) sino que es también condicionado por nuestro entorno.

Freire nos sugiere que es importante ‘educar la esperanza’. La educación de la esperanza tendría como objetivo evitar que ella sea experimentada en forma errada, que resbale hacia la desesperanza y la desesperación.

⁶ *Ibid*, p. 8, (mi énfasis).

En diálogo con el maestro, yo propondría que nuestra esperanza sea educada no solamente para que no nos tornemos desesperados o inertes frente a las injusticias de nuestro mundo, sino también para que estemos atentos a las proyecciones de nuestra voluntad.

Muchos de nosotros, educadoras y educadores, tenemos una vigorosa inclinación hacia la conversión del otro. No estoy hablando de cualquier transformación, sino del cambio del otro hacia una forma pre-determinada, esto es, la que nosotras, educadoras sabedoras de muchas cosas, imaginamos y proyectamos para los otros. Un poco como los misioneros que colonizaran las almas de los pueblos más antiguos de las Américas, nosotros, también en nombre del bien y con objetivos que suponemos muy nobles, trabajamos para convertir los dichos ‘ignorantes’ en personas conocedoras de muchas cosas, enseñamos para convertir los ‘alienados’ en ciudadanos críticos, educamos para convertir los ‘excluidos’ en profesionistas bien remunerados. Ya conocemos el molde del buen alumno, del buen ciudadano, del buen profesionista; nuestra tarea es hacer caber en este nuestro espacio de esperanza la vida del otro.

La cuestión que me mueve aquí no es la oposición de la cual hablaba Freire, entre la inmovilidad fatalista y la opción progresista por el cambio. Lo que me inquieta es el riesgo de que nuestra auto-imagen como buenos educadores, críticos y concientes, nos haga menos sensibles a un cierto deseo conversionista que circula disfrazado en nuestros gestos educativos. En la micro-política de nuestras relaciones, la intención de convertir el otro en la imagen de nuestra esperanza puede incluso ser pensada como una tendencia totalitarista que aprendemos y reproducimos. El totalitarismo es un régimen que intenta mantenerse siempre estable, a lo cual repugna lo incierto y la oposición. El acto totalitario por excelencia es aquél que aniquila la diferencia antes de que ella pueda mostrar su fuerza creativa. Así lo hizo Herodes, el rey bíblico que tuvo la esperanza de controlar el futuro a través del infanticidio. Por ello, Antonio Machado, a través de su heterónimo Juan de Mairena, nos lanza una seria provocación; dijo él: “hubo un pedagogo: su nombre era Herodes”.⁷

La esperanza que se proyecta convirtiendo la diferencia en la mismidad de nuestro deseo, este querer que guarda peligros totalitaristas, no se

⁷ MACHADO, A. 1976.

ofrece aquí como término concreto de una respuesta, sino como noción problemática para algunas preguntas finales:

¿Podría el acto educativo, directivo en su esencia, llevarnos hacia a una diferencia radical? ¿Podría el acto educativo, afirmador de tantas verdades, ayudarnos a preguntar más y a crear respuestas que no existen en los libros? ¿Podría el acto educativo, esperanzado por naturaleza, deseducar nuestro deseo de hacer del otro una imagen de lo mismo? ¿Sería posible educar con y para la diferencia? Respuestas afirmativas a estas preguntas mueven mis esperanzas.

Bibliografía

- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno, México, 1993.
MACHADO, Antonio. *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*. Espasa Calpe. Madrid, 1976.