



Ciencia, Docencia y Tecnología

ISSN: 0327-5566

cdyt@uner.edu.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos
Argentina

Rodríguez, Lidia M.; Marín, Carlos; Moreno, Silvia M.; Rubano, María del C.; Romero, Leandro
Aspectos filosóficos y metodológicos de la educación latinoamericana. Aportes de Paulo Freire
Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XXV, núm. 48, mayo, 2014, pp. 113-147
Universidad Nacional de Entre Ríos
Concepción del Uruguay, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14531006005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Aspectos filosóficos y metodológicos de la educación latinoamericana. Aportes de Paulo Freire

Rodríguez, Lidia M.; Marín, Carlos; Moreno, Silvia M.; Rubano, María del C.; Romero, Leandro

Resumen

Este artículo presenta el análisis de algunas de las principales líneas del trabajo desarrollado por Paulo Freire, cuyo pensamiento es un aporte relevante al campo de la educación en el siglo XX. En esta investigación, la propuesta fue realizar aportes para esa reflexión y, en vinculación con la lectura desde otros autores –H.Arendt, E. Dussel, E. Levinas, A. Gramsci–, se avanzó en el estudio de aspectos de la obra del pensador brasileño considerados estratégicos en su planteo metodológico: diálogo, praxis, concientización, vínculo pedagógico, comunicación, cultura e imaginación.

Palabras clave: pedagogía y comunicación, educación y cultura, Paulo Freire, concientización política, vínculo pedagógico

Artículo derivado del PID N° 3117, desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos –UNER– (Paraná, Argentina), financiado por la SICTFHR, UNER; recibido el 22/08/2013; admitido el 25/03/2014.

Autores: Cátedra de Problemática de la Educación y la Cultura, Licenciatura en Comunicación Social, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER (Paraná, Argentina).

Contacto: culturayeducacionuner@gmail.com

Philosophical and methodological aspects of Latin American education. Contributions by Paulo Freire

Abstract

This article exposes the analysis of some of the main theoretical lines developed by Paulo Freire, whose view represents an important contribution to the XX century education. In our study we intended to enrich the analytical work by linking it to proposals made by some other authors such as H. Arendt, E. Dussel E. Levinas and A. Gramsci, on some aspects considered strategic in his methodological outline: dialogue, praxis, awareness, pedagogical links, communication, culture and imagination.

Keywords: pedagogy and communication, education and culture, Paulo Freire, political awareness, pedagogical link

Aspectos filosóficos e metodológicos da educação latino-americana. Contribuições de Paulo Freire

Resumo

Este artigo apresenta uma análise de algumas das principais linhas de trabalho desenvolvidas por Paulo Freire, cujo pensamento é uma contribuição relevante para o campo da educação no século XX. Nesta pesquisa, a proposta era realizar contribuições para essa reflexão e, em vinculação com a leitura desde outros autores –H.Arendt, E. Dussel. E Levinas, A. Gramsci–, avançou-se no estudo de aspectos da obra do pensador brasileiro considerados estratégicos no seu enfoque metodológico: diálogo, práxis, concientização, relação pedagógica, comunicação, cultura e imaginação.

Palavras chave: pedagogia e comunicação, educação e cultura, Paulo Freire, concientização política, relação pedagógica

Introducción

A partir de la lectura crítica del pensamiento de Paulo Freire, es objeto de este trabajo proponer el análisis de algunas líneas de pensamiento centrales en la obra de este intelectual brasileño. Los aportes sustantivos que realizó en el área de la filosofía de la educación nacieron de su preocupación por la pobreza y el sufrimiento de los sectores más postergados, que conoció en profundidad desde su infancia en el norte de Brasil. Por ello, siempre buscó no sólo llegar a reflexiones que marcaron rupturas profundas en el pensamiento pedagógico del continente, sino también desarrollar propuestas metodológicas y programáticas.

La obra freireana, como muchos de los desarrollos intelectuales de los años 60 y 70, quedaron sospechados. Fue proscrito por los regímenes militares en varios países del continente –en Argentina acusado de comunista por la dictadura del ‘76–, discutido y criticado por muchos pensadores de izquierda –en particular en su propio Brasil–, apropiado y vaciado de contenido emancipatorio por el discurso neoliberal. Por ejemplo, la autonomía de la educación es una bandera del mercantilismo educativo que resignifica la obra freireana con un sentido político absolutamente contrario al de su autor.

Somos herederos de esa complejidad, que a veces nos mantiene atrapados en pensamientos estériles para producir los cambios profundos que la educación está requiriendo. En gran medida, porque el análisis crítico de la complejidad y riqueza de la obra freireana quedó obstaculizado por los regímenes militares latinoamericanos que impidieron un desarrollo no traumático del proceso y de los debates en el interior del campo de la educación popular. Como parte de esas consecuencias, en algunos casos llegó a reducirse el aporte del pedagogo brasileño a la idea de un “método”, de características únicas y fijas, obstaculizando, a partir de ciertas rigideces, los aportes de orden metodológico, que requieren ser reubicados en cada contexto. No existe un “método Freire” en sentido rígido, estricto. El mismo se rediseña en cada contexto, fue sufriendo modificaciones constantes en Chile, Guinea Bissau y en las diferentes realidades en que se buscaba construir una educación de carácter emancipatorio.

En la investigación que se expone, la propuesta fue realizar aportes para esa reflexión y, en vinculación con la lectura desde otros autores, se avanzó en la consideración de seis aspectos de la obra del pensador brasileño que nos parecen estratégicos en el planteo metodológico del autor: diálogo, praxis, concientización, vínculo pedagógico, cultura e imaginación.

I. El vínculo educativo

La educación bancaria se basa en “la alienación de la ignorancia” (Freire, 1975:77), esto es, en la ideología que supone que toda la ignorancia se encuentra en el otro polo, por lo cual el acto educativo es un acto de “donación”. El educador es “quien sabe” (*Ibid.*:78), el “agente indiscutible” (*ibid.*:75), el “sujeto real” (*Ibid.*:75), que “deposita” (*Ibid.*:76), “narra” (*Ibid.*:75), “opta y prescribe su opción” (*Ibid.*:78). Es decir, el único sujeto del proceso educativo. Para la educación bancaria, “de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertante”, la tarea del educador es la de hacer “comunicados y depósito”, (*Ibid.*:76) es “dar, entregar, llevar, transmitir su saber” (*Ibid.*:78), “llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración” (*Ibid.*:75). Dice Freire que esa pedagogía tiene una connotación “digestiva” (*Ibid.*:84). Del educando se espera una memorización y repetición del contenido narrado, se anula su poder creador y su conciencia crítica y se estimula su ingenuidad y pasividad, de modo de que tiendan a adaptarse al mundo y no a transformarlo.

En esa pedagogía, no hay conocimiento sino memorización, ya que el objeto cognoscible, que “debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente” (*Ibid.*:91), “es posesión del educador y no mediatizador de la reflexión crítica de ambos” (*Ibid.*:91). Así, además de servir a la opresión, esta manera de entender lo educativo produce frustración y sufrimiento al impedir a los hombres desarrollar su acción.

Desde esta perspectiva, el educador “identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos” (*Ibid.*:78). El educador es la antinomia, la contradicción del educando. La educación bancaria establece así “posiciones fijas, invariables” (*Ibid.*:77). El “pueblo” –los educandos– será

siempre el que no sabe, en tanto que lo propio de la educación freireana es superar la contradicción educador-educando, “de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (*Ibid.*:77):

“... el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando quien, al ser educado, también educa. (...) ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos...” (*Ibid.*:90).

Su tarea no es la de entregar conocimientos, sino la de construir “pensamiento auténtico”. Su tarea es la de “convivir, simpatizar,... comunicarse” (*Ibid.*: 84-85).

Del educando se espera el desarrollo de su conciencia crítica, de donde resulte “su inserción en el mundo” (*Ibid.*:79), *de manera que sea capaz de producir* el descubrimiento del mismo y su transformación.

Freire critica la educación bancaria no sólo en manos de los que quieren conservar el estado de cosas, de los que no quieren producir cambios en la realidad, sino que también puede darse entre los “revolucionarios”. Insiste, por ello, en que la educación liberadora no puede ser una pedagogía de *slogan*, vertical, de propaganda, donde el liderazgo revolucionario deposite en los oprimidos los contenidos de la liberación y los trate como “masa maniobrable” (*Ibid.*:77). La liberación no es una donación. Es la “inserción lúcida en la realidad” (*Ibid.*:70), lo que conduce a los oprimidos a la “crítica de esta misma situación” (*Ibid.*:70) y lo que les da el “ímpetu por transformarla” (*Ibid.*:70). La transformación no puede utilizar los mismos métodos que mantenían la situación de opresión y de “domesticación” (*Ibid.*:70).

El oprimido necesita sentirse, desde el comienzo de su lucha por la liberación, convertido en sujeto, asumiendo la “responsabilidad” (*Ibid.*:71) por la transformación en hombre, “en su vocación ontológica e histórica de ser más” (*ibid.*:67); debe encontrar en la lucha el “camino del amor a la vida” (*Ibid.*:71); transformarse en “hombres” (*ibid.*:71) no es una tarea que se realice a posteriori. Esto no es posible con un estilo vertical, de “comunicados” (*Ibid.*:67). De lo contrario, se haría una transformación “para ellos y no con ellos” (*Ibid.*:70). De allí la centralidad del planteo respecto al diálogo.

II. El diálogo

El diálogo, en su relación con la educación, es sin duda uno de los temas centrales del pensamiento de Freire, que deja planteado ya en sus primeros 9 textos. Es el modo de ser propiamente humano, el único modo de conocer, el único modo de que una educación sea humanista y humanizante.

“El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos.” (*Freire, 1973:46*)

Existen seis componentes sin los cuales el diálogo no es posible: *el amor, la humildad, la fe en los hombres, la confianza, la esperanza y el pensar crítico*. Para fundamentar la importancia de cada uno de estos componentes, que sin duda se vinculan a la matriz cristiana de su pensamiento, Freire remite a autores marxistas: Ernesto “Che” Guevara, Mao Tse Tung.

En primer lugar, no puede haber dialogo si no hay un profundo amor al mundo:

“Es así como no hay diálogo, si no hay un profundo amor al mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación.” (*Ibid.: 106-107*).

Para fundamentar este punto, Freire cita a Guevara: “el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esa cualidad” (Guevara, 1967:637-638).

No puede haber amor si hay dominación. El acto de amor con los oprimidos es comprometerse en la causa de su liberación. “Este compromiso, por su carácter amoroso es dialógico” (Freire, 1975: 106-107). Por otro lado, desde el punto de vista del oprimido, acomodarse a la situación de dominación no contribuye a la construcción de relaciones amorosas. Por ello, los oprimidos no pueden, en nombre del amor, aceptar la violencia, “sino luchar para que desaparezcan las condiciones

objetivas en que se encuentran aplastados” (*Ibid.*:107). Porque “solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía” (*Ibid.*:107).

Tampoco hay diálogo sin humildad si se sitúa la ignorancia en el otro, nunca en mí; si no se reconoce al otro como sujeto, si se lo considera inferior, si se teme a la superación: “Los hombres que carecen de humildad o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo” (*Ibid.*:108).

No hay diálogo sin fe en los hombres, en su poder de crear, de transformar, a pesar de que puedan estar enajenados e imposibilitados de llevar a cabo esa transformación, en una situación concreta. La fe en los hombres lleva a buscar el modo de recuperar esa capacidad, que será: “la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir” (*Ibid.*:108-109).

Con esas características, el diálogo es una relación horizontal y la confianza es una consecuencia obvia. Esa confianza no puede existir si la palabra no coincide con los actos: “Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira” (*Ibid.*:109). Tampoco puede existir cuando la relación es anti-dialógica, como en la concepción bancaria de la educación.

Para que haya diálogo tiene que haber esperanza, porque ella implica una búsqueda que no puede darse en forma aislada sino “en una comunión con los demás hombres” (*Ibid.*:109). Por ello, es imposible en una situación de opresión. La deshumanización debe ser motivo de una mayor esperanza, que lleve a una búsqueda de la justicia. La esperanza no es espera, sino lucha. Los sujetos del diálogo se mueven por la esperanza en su quehacer. Si nada se espera, no puede haber encuentro verdadero.

Por último, para que haya diálogo debe existir un pensar verdadero, un pensar crítico, para el cual lo importante no es la acomodación al presente sino la constante transformación. Sin diálogo no puede haber comunicación, y sin comunicación no hay educación. La Educación como práctica de la libertad supera la contradicción educador-educando y “se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza” (*Ibid.*:107).

El eje del vínculo dialógico no es su soporte –que puede ser lingüístico y no lingüístico– sino su capacidad de transformación, de producir una ruptura respecto a la naturalización de los procesos sociales, en un plano macro pero partiendo de la experiencia cotidiana.

Si no hay acción, no hay reflexión y viceversa. Hay activismo y verbalismo, pero no palabra. Por ello, la palabra verdadera es *praxis*; de ahí que “la palabra verdadera sea transformar el mundo” (*Ibid.*:103).

III. La praxis

Si bien Freire marca en muchos casos la importancia del lugar del educador, también va a decir en otros que “la praxis” es educadora. Sólo es posible la “emersión” (*Ibid.*:149) de la realidad mediante la praxis. La praxis es “acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (*Ibid.*:149). Es “relación dialéctica subjetividad-objetividad” (*Ibid.*:94).

La educación como praxis es la “forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción” (*Ibid.*:94). Por ello, mientras que la educación tradicional inhibe la creatividad y “domestica” la conciencia, la educación para la libertad se funda en la creatividad y “estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad” (*Ibid.*:95). Esto implica que es la lucha la que permite ganar conciencia, es la verdadera educadora. Por ello, la revolución tiene un “carácter eminentemente pedagógico” (*Ibid.*:70).

Por otro lado, la inserción crítica ya es acción. Es decir, la modificación en la postura frente a la realidad ya, en sí misma, implica transformación. En el trabajo de problematización, los educandos van planteando las distintas situaciones como problemas en relación unos con otros. A medida que avanza la comprensión, también lo hace el compromiso con la realidad: “Es así como se da el reconocimiento que compromete” (*Ibid.*:92). Por ello, para que el compromiso en la lucha por la liberación ocurra, el oprimido debe descubrir “nítidamente al opresor” (*Ibid.*:67). Pero eso no es suficiente; debe también comprometerse “en la lucha organizada por su liberación” (*Ibid.*:67). Estos dos elementos constituyen

la “praxis”. Por ello, distingue entre un trabajo “meramente intelectual” (*Ibid.*:67), y una “reflexión” (*Ibid.*:67), que debe ser realizada mediante el diálogo.

Sin embargo, la pedagogía no es sólo el momento de la reflexión. El sólo reconocer la situación de opresión no significa la lucha por la liberación, ya que hay un “falso ‘ser para sí’ que es el opresor” (*Ibid.*:46). Sólo se inicia la superación de la contradicción cuando se inicia la lucha por la liberación. Ésta no es posible si el oprimido se identifica con el opresor.

El educador es necesario pero no suficiente, porque no es suficiente la reflexión. Es necesaria la acción, que es praxis. Es necesaria la transformación objetiva de la situación. Es un pensar dialéctico, en el que “acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad” (*Ibid.*:51-52). El pensar dialéctico, el quehacer y no sólo el hacer, se dan cuando la relación entre la acción y el mundo, la acción y la reflexión, no están dicotomizadas, porque si bien el reconocimiento de la situación es imprescindible, no es suficiente. La contradicción sólo puede ser superada con la lucha, “cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse” (*Ibid.*:45-46).

Tampoco para el opresor, saberse en la situación de opresión o promover acciones de “ayuda” que no modifican la situación estructural es suficiente: “El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor para aquéllos” (*Ibid.*:45-46).

La relación entre los dos momentos de la praxis, la acción y la reflexión, es un campo problemático a explorar. Si bien parece un planteo sencillo, sus consecuencias prácticas desde una perspectiva ética y política son de difícil resolución. Estos debates atravesaron y atraviesan las cuestiones referidas a las diversas lecturas de Freire en América Latina hacia las décadas ‘60 y ‘70. Como ejemplo simplemente de la importancia de esta cuestión, puede citarse el testimonio de un maestro argentino de aquellos años:

“Yo preguntaba: pero si concientizamos, ¿después qué...? Cuando me enteré de que algunos que trabajaron con nosotros estaban desaparecidos, me sentí culpable. No los concientizamos nosotros, ellos ya estaban con-

cientizados,... pero algo tuvimos que ver. ¿Después qué...? Después, cada uno es libre de hacer su opción, me decían. Claro, algunos la hicieron... Para mí, la pregunta sigue sin respuesta”¹.

III.1. Una aproximación al campo de la educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva freireana

Como parte del trabajo realizado, se indagó en torno a la cuestión del vínculo pedagógico y sus condiciones materiales y simbólica en el interior del campo de la educación de jóvenes y adultos, procurando poner en juego/tensión los diferentes procesos que se gestan en los Centros Educativos y Escuelas Nocturnas dependiente de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos –EDJA– del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos –CGE–, desde la Pedagogía freireana.

Centros y escuelas nocturnas se constituyen como lugares dignos de una escucha y miradas atentas, que apunten a lo que ocurre allí, es decir, en esos espacios donde se alberga el pensamiento.

III.1.1. El vínculo pedagógico en la educación de jóvenes y adultos

En las escuelas nocturnas y en los centros educativos de adolescentes, jóvenes y adultos pasan “muchas cosas”. El espacio educativo puede ser un lugar específico, concreto, delimitado, y casi privilegiado para fundar y establecer condiciones de filiación simbólica, y donde crear e inventar nuevas formas de vinculación entre maestros y alumnos. Así, es posible:

- pensar en ese lugar –y en ese tiempo– desde las múltiples significaciones que adolescentes jóvenes y adultos le otorgan a la escuela.
- desde el curriculum que se transmite (el oculto y el prescripto²)
- desde las distintas formas de evaluación y acreditación.

Sin embargo, en este trabajo se abordó fundamentalmente el vínculo pedagógico, es decir, la relación maestro/alumno, que se encuentra en íntima relación a los tres puntos anteriores, atendiendo a lo que “sugieren” algunos fragmentos extraídos de la vida escolar y educativa.

Invita a la reflexión el siguiente diálogo:

“El maestro pregunta a los alumnos: –¿Cuál es el derecho más importante, el primer derecho?–

Un alumno le responde: –¡A vivir!–”.

Siguiendo a Freire: “¿Por qué no poner en práctica dentro del salón de clase una parte de la escuela con la que sueñan?” (Freire 2008:93). Se puede sostener con firmeza que todo sujeto puede pensar y soñar, y que, para que ello sea posible, es necesario que se construya una condición de posibilidad simbólica. Es este principio el que puede hacer del lugar banal de la cotidianidad un escenario para otras escenas. ¿En qué consiste el derecho a la vida, a vivir? ¿Qué vida, y con cuáles características? ¿Qué significa vivir para el alumno?

La relación con el saber no sólo se construye entre el sujeto y el objeto de conocimiento, sino también con los otros implicados en el proceso de transmisión. Para que esa construcción sea posible, la confianza se convierte en un elemento imprescindible, constitutivo del presente de toda relación pedagógica. ¿Qué y cómo transmiten los docentes y las instituciones en cuestión, a los educandos? ¿Confianza? Aparece en este contexto la compleja tarea docente, que lleva a pensar en los modos de transmisión. El acercamiento y el alejamiento del acto de enseñar para permitir el proceso del aprender. Del mismo modo surgen interrogantes ante la situación de aquellos estudiantes que no participan activamente del proceso del enseñar y del aprender.

Vale preguntarse, desde la perspectiva aquí propuesta, sobre las condiciones de posibilidad, de dificultad o de imposibilidad de desear saber, traducidas en intención de aprender. Si todo sujeto está habitado por un deseo de saber, quedará a cargo de cada contexto particular, crear las condiciones y ofrecer oportunidades, para que el deseo de saber no se vea impedido o extraviado, y se transforme en deseo del saber e intención de aprender, instituyendo relación de saber. Es importante que los formatos escolares y aquéllos que no lo son no asfixien el terreno del acto de educar. Y para que esta asfixia e impedimento respecto del deseo de saber no tengan lugar, Freire sostiene que el

“aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer” (Freire, 2008:45).

El respeto a la opinión del otro y democratización del poder son centrales en las ideas de Paulo Freire; rescata el esfuerzo por democratizar el poder pedagógico y educativo como uno de los elementos centrales del proceso de democratización de la escuela brasileña. Para él, la democratización del poder de participación y de decisión para toda la comunidad escolar significa la defensa de una democracia radical, en la que el pueblo tiene que estar presente en la historia y no simplemente estar representado en ella. En efecto, el pedagogo brasileño se preocupa porque los contextos autoritarios y de pobreza se transformen, a través del diálogo, en contextos democráticos y más igualitarios. Teniendo la palabra como vehículo de diálogo, destaca la indisociabilidad entre la reflexión y la acción, a fin de que la palabra no se torne vacía (verbalismo o activismo). Por medio del aprendizaje dialógico, cada persona construye nuevas comprensiones sobre la vida y acerca del mundo y reflexiona sobre su cultura y sobre las otras culturas, pudiendo escoger con mayor libertad su manera de vivir y de relacionarse, así como también desarrollar el sentido de que este proceso ocurre con otras personas. En la educación, Freire insiste en esta combinación de libertad y respeto y exige no usar nuestro poder como educadores en el sometimiento de la voz disidente del otro o de los otros, aun cuando la tradición escolar nos otorgue el poder para hacerlo. Exhorta a los educadores a mantener una relación verdaderamente democrática, respetuosa del otro, incluso cuando ello pudiera molestar la comodidad y poder docentes:

“En una práctica educativa realmente democrática, nada mecanicista, radicalmente progresista, el educador o la educadora no puede despreciar –las– señales de rebeldía. Al contrario, al enseñar los contenidos indispensables él o ella deben, tomando la rebeldía en la mano, estudiarla como postura que ha de ser superada por otra más crítica, más comprometida, más conscientemente politizada, más metodológicamente rigurosa” (Freire, 1996:135).

III.1.2. Del presente de la educación de jóvenes y adultos

Pensar en presente o pensar este presente escolar no es algo que pueda hacerse sin considerar un pasado y quizás un porvenir. Pensar lo que acontece en ese presente implica, para quien reflexiona, el desafío de

instalar cierta distancia en relación a los sucesos cotidianos. Instalar cierta perspectiva que otorga la distancia implica acomodar lugares, y también darse el tiempo para calibrar esa distancia existencial. Del mismo modo, habría que pensar aquellas invisibilidades no deseadas, aquellas desolaciones, aquellas ausencias de reconocimientos, ya que las mismas constituyen fuentes de sufrimiento para muchos de los sujetos-objetos implicados en esta indagación.

En este contexto, es menester recalcar que muchos problemas de los adolescentes y jóvenes que asisten a los centros educativos para adultos, no pueden ser enfocados únicamente como un problema de pobreza material. Se trata, en todo caso, de entender que las condiciones de extrema pobreza están generalmente acompañadas de situaciones de marginalidad a la vez material y simbólica.

En efecto, se trata de adolescentes y jóvenes que están más allá de los límites de las instituciones familiares, en el borde de lo escolar (aferrados, dejados de lado, excluidos, desentendidos y desatendidos), en las calles de los centros urbanos, de los barrios marginales de las ciudades y de los poblados (viviendo en tribus, en barras, en patotas o sobreviviendo en una “sórdida soledad”) y en los límites de las transgresiones (adicciones, delitos). Adolescentes y jóvenes desenlazados, que encuentran clausurada o cerrada la posibilidad de elaborar sus propios recorridos biográficos. La desolación consiste en erradicar esas dos dimensiones de la vida humana que son la obra y la acción. La acción es algo ligado a la palabra, y la desolación se traduce en primer lugar por el hecho de estar desarraigado; estar y ser desarraigado significa no tener un lugar en el mundo. Debe entenderse la idea de desolación en el sentido de no tener un lugar reconocido y garantizado por los otros, sentirse inútil, no tener sentido de pertenencia a ningún lugar en el mundo. De este modo, la desolación va a encontrar las exigencias fundamentales de la condición humana. El abordaje de estos problemas lleva a un terreno de alta complejidad, donde la dimensión asistencial ocupa sin dudas un lugar central (la satisfacción de necesidades básicas para la supervivencia).

Ahora bien, también se sabe que mediante otras acciones se podrán recuperar otros planos de significación cultural y educativa, histórica y

simbólica, y de ese modo inventar otras perspectivas de futuro. Es necesario que la educación de jóvenes y adultos se dé tiempo y posibilidad para pensar, en términos de Freire, en un sentido crítico, buscando así la construcción –en comunicación– de un quehacer colectivo forjado a base de procesos de conocimiento y transformación de las realidades significativamente indeseadas, tales como aquellas que reducen al ser humano a un objeto. Quizás se pueda pensar en vínculos más productivos y, con ello, en nuevas reflexiones sobre la ética del mirar no sólo como acto de conocimiento sino como un acto político. En tal sentido, los aportes de la pedagogía de la liberación propuesta por el pensamiento de Freire permiten repensar el vínculo pedagógico y concebirlo de manera distinta, a saber:

“no hay que cerrarse a la necesidad afectiva de los seres impedidos de ser. Sólo los mal amados y las mal amadas entienden la actividad docente como un quehacer de insensibles, llenos de racionalismos a un grado tal que se vacían de vida y de sentimientos” (Freire, 2008:92).

La existencia humana no puede vaciarse de lo que le es propio, es decir, del estar haciéndose a sí misma, dejando de lado o negando alguna capacidad de su propia condición. Por ello es que el análisis aquí propuesto en torno a las escuelas de adultos apunta a “rescatar” la fuerza del pensamiento de autores como Freire, de docentes y alumnos, en función de comenzar a pensar sobre los aspectos sustanciales de nuestras instituciones educativas, no para denunciarlos meramente en sus puntos negativos, como lo pueden ser los elementos autoritarios factibles de ser hallados en la construcción de las relaciones y de los vínculos, sino, y sobre todo, para poner en el horizonte de la educación la “reinención del mundo”, y no su conservación en términos de negación de la igualdad y libertad humanas.

IV. Imaginación y educación en la perspectiva freiriana

El diálogo, como se dijo ya en el curso de esta indagación, es el modo de ser específico del ser humano y único modo de conocer las realidades

si se procura producir una educación que contribuya a la liberación y humanización de hombres y mujeres.

En lo que refiere a un aspecto sustancial de la educación, Freire (Freire, 2001a:22) va a destacar que “enseñar y aprender forman parte de la existencia humana, histórica y social”, tanto como “...la creación, la invención, el lenguaje, el amor, el odio, el asombro, el miedo, el deseo, la atracción por el riesgo, la fe, la duda, la curiosidad, el arte, la magia, la ciencia, la tecnología”. Incluso en dicha práctica educativa inherente a la existencia humana, participan todas esas actividades en mayor o menor medida y con las características o modalidades que le son propias a cada cultura. Por lo tanto, la educación en tanto que diálogo potenciador de las capacidades humanas de ruptura y desnaturalización de los procesos sociales se ha ido produciendo históricamente en el marco de los vínculos intersubjetivos de/en la experiencia cotidiana, a título de “necesidad” de educación permanente.

“La educación es permanente no porque lo exija determinada línea ideológica o determinada posición política o determinado interés económico. La educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por el otro de la conciencia que éste tiene de su finitud. Pero además por el hecho de que a lo largo de la historia ha incorporado a su naturaleza la noción de ‘no sólo saber que vivía sino de saber que sabía’, y así saber que podía saber más. La educación y la formación permanente se fundan eso”. (Freire, 2001:23)

Dicha “necesidad” puede satisfacerse ya sea implementando una educación bancaria –anti-dialógica donde sólo algunos devienen poseedores del poder/saber– o una educación crítica, es decir, construyendo una práctica que obnuble la posibilidad de conocer las verdades material y simbólicamente significativas o una que habilite la búsqueda de desvelamiento de las mismas. En el primer caso, se obtura el camino hacia la reflexión crítica de los procesos sociales de manera tal que los educandos quedan fijados en una posición subordinada y vertical respecto del educador/a, mientras que en el segundo, se procura establecer un vínculo dialógico –horizontal– donde las partes –y todos los saberes y visiones del mundo– devengan protagonistas mutuamente

respetuosos del proceso gnoseológico de aprehensión y análisis del objeto de aprendizaje en cuestión. Por eso mismo Freire (2001:33) sostiene que:

“respetando los sueños, las frustraciones, las dudas, los miedos, los deseos de los educandos [...] los educadores y educadoras populares tienen en ellos un punto de partida para su acción [...] un punto de partida y no de llegada”.

Luego agrega que “niños y adultos participan en procesos educativos de alfabetización con palabras pertenecientes a su experiencia existencial, palabras grávidas de mundo. Palabras y temas”

Y estas palabras-temas nacidas de las relaciones sujetos-mundos y del respeto a los saberes y a las experiencias de índole diversa, dejan en evidencia el despliegue de cierta curiosidad en el modo de ser de los seres humanos. Estos, al hacerse presentes en el proceso educativo con el ímpetu de la curiosidad que les es propia, pueden hacer que la misma oscile entre el mero sentido común y la disposición crítica. Esta última hace de la curiosidad lo que Freire (2001:129) denomina “curiosidad epistemológica”. Sin la curiosidad, que será tanto más eficaz en la medida en que jamás desprecie la imaginación, traicionamos el ser que somos.

En verdad, no podemos vivir sino en función del mañana; de ahí el ser de la curiosidad, de la imaginación, de la invención que no podemos dejar de ser. La curiosidad epistemológica no se deja separar de la imaginación creadora en el proceso de desocultación de la verdad. El ser humano es una totalidad que rechaza la dicotomización.

En síntesis, podemos afirmar que el diálogo permite la posibilidad de superación de una presencia imaginativa meramente ingenua, para dar a luz a una presencia más crítica e igualmente imaginativa. Y es sólo respetando la potencia imaginativa de los sujetos del proceso educativo (epistemológico) que no se incurrirá en el desdén de la curiosidad, necesaria para que los seres humanos sean lo que son.

IV.1. Imaginación e historicidad: dos “nombres” de la posibilidad

Las respuestas posibles a la necesidad de educarse que tienen los seres humanos son siempre históricas. En determinadas coordenadas temporo-espaciales se produce una educación que “...se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo” (Freire, 2005:97). Sin embargo, al ser histórica una respuesta, aquello que se conciba como educación estará íntimamente relacionado a las opciones políticas y concepciones del mundo, de la vida, etc., que se tengan o que atraviesen las situaciones y comportamientos humanos: “La concepción y la práctica ‘bancarias’ terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres” (*idem*).

Esta historicidad, en tanto que posibilidad de elaboración de una u otra respuesta, dependerá de los modos en que los seres humanos conozcan y develen o no la realidad, des-oculten o no verdades. He aquí el papel para nada despreciable de la imaginación en el acto y proceso de conocer y transformar la realidad. La imaginación, que también es histórica ya que se produce en circunstancias concretas y en la interacción –social– de los hombres entre sí y en/con el mundo, permite soñar aquello que deseamos que sea, es decir, aventurarnos a buscar y construir un mundo nuevo es percibido e imaginado a partir de un modo de ser en el lenguaje y en la historia. Es así que el carácter histórico de la existencia humana que se reinventa a sí misma hace del ser humano un ser “preocupado siempre por el mañana”. Y es este “mañana” el que debe edificarse a partir de la imaginación. Imaginación que ligada a la capacidad “de decir el mundo” transforma al ser humano en un ser curioso y creador que necesita de algún tipo de educación para desarrollar su lenguaje e imaginación y, fundamentalmente, desplegar su humanización (Freire, 2001:22-23).

Una educación constituida a partir de prácticas, contenidos, métodos y valores autoritarios no podrá nunca engendrar vínculos democráticos y respetuosos de la humanidad (del estar siendo) de mujeres y hombres. Por la misma razón, no podrá cultivar una imaginación, es decir, una imaginación en tanto que posibilidad de edificar material y simbólica-

mente una educación y unos mundos donde se reduzcan los márgenes de violencias y opresiones institucionales e instituidas:

“La imaginación ayuda a la curiosidad y a la inventiva del mismo modo que impulsa a la aventura sin la cual no crearíamos. La imaginación naturalmente libre, volando y caminando o corriendo suelta. En el uso de los movimientos del cuerpo, en la danza, en el ritmo, en el dibujo, en la escritura, desde el mismo instante en que la escritura es preescritura –es garabato. En la oralidad y en la repetición de los cuentos que se producen dentro de su cultura. La imaginación que nos lleva a sueños posibles o imposibles siempre es necesaria. Es preciso estimular la imaginación de los educandos, usarla en el ‘diseño’ de la escuela con la que ellos sueñan” (Freire, 2007: 78-79).

IV.2. Imaginación, transformación y conocimiento

Es posible afirmar que la imaginación, en la propuesta de Freire, adquiere un cariz fundamentalmente político en el interior de un proceso educativo y gnoseológico, porque se trata de la posibilidad de conservar, reformar o subvertir en algún punto algo de “lo real”. De esta manera, las realidades –interpretaciones, conceptos, valoraciones, comportamientos, etc.–, se construyen como objetos de conocimiento cuando la imaginación se pone en juego, tanto en la instancia de mero develamiento de lo que es, como en la instancia donde se desnuda la “intención” de transformación de lo conocido en algo nuevo.

La imaginación, la conjetura en torno a un mundo diferente al de la opresión, son tan necesarias para la praxis de los sujetos históricos y transformadores de la realidad como necesariamente forma parte del trabajo humano que el obrero tenga antes en la cabeza el diseño, la ‘conjetura’ de lo que va a hacer. En consecuencia, y a raíz de lo ya enunciado, se puede decir que, si conocer es, de algún modo, modificar la realidad, imaginar se transforma en parte del proceso de conocimiento. La imaginación conoce atando cabos entre posibilidades, razones, causas, categorías, intuiciones, experiencias, etc.

IV.3. Sujetos de aprendizajes e imaginación

Todas las instituciones sociales, e incluso el lenguaje, son de carácter histórico. Freire, como sujeto concreto e histórico, como docente, investi-

gador y pensador de la existencia, no deja de preguntarse sobre el sujeto educando, su aprendizaje y su participación en el vínculo pedagógico. Por ello, en relación a los educandos y sus sueños e imaginación, se pregunta:

“¿Por qué no poner en práctica dentro del salón de clase una parte de la escuela con la que sueñan? ¿Por qué al discutir la imaginación o los proyectos no les subrayamos a los educandos los obstáculos concretos, aunque algunos sean por el momento insuperables, para la realización de su imaginación? ¿Por qué no introducir conocimientos científicos que directa o indirectamente se hayan relacionado con pedazos de su imaginación? ¿Por qué no enfatizar el derecho a imaginar, soñar y luchar por un sueño? Porque la imaginación que se entrega al sueño posible y necesario de la libertad tiene que enfrentarse con las fuerzas reaccionarias que piensan que la libertad les pertenece como un derecho exclusivo. Al fin y al cabo, es preciso dejar bien claro que la imaginación no es ejercicio de gente desconectada de la realidad, que vive en el aire. Por el contrario, al imaginar alguna cosa lo hacemos condicionados precisamente por la falta de lo concreto. Cuando el niño imagina una escuela alegre y libre es porque la suya le niega la libertad y la alegría” (Freire, 2006:79).

Esta falta de lo concreto se puede evidenciar en los testimonios e indicios de la vida cotidiana. Vayan a modo ilustrativo los siguientes fragmentos extraídos de la carta de una “alumna” de la Escuela nocturna de Jóvenes y Adultos N° 141 Ramón S. Otero de Paraná (Entre Ríos, Argentina) dirigida, en 2009, a un docente de la institución con motivo del día del maestro³:

“Las personas a las que nos cuesta estudiar valoramos mucho el buen trato. La educación que tiene un profesor.

Porque educación no es solo el conocimiento, sino la manera de tratar al otro, y usted es muy respetuoso y amable.

Hay profesores que creen que somos un fenómeno, algo que tienen que evitar.

No se dan cuenta que somos seres humanos, que sufrimos por no aprender con facilidad, y sufrimos mucho. Porque queremos tener un futuro, y siempre ‘chocamos’ con materias muy difíciles; y no podemos aprobar, y ¿cómo llegar a algo así? Yo quiero ser penitenciaria, para comprar las cosas que necesito, para lograr mi objetivo más importante”.

Vale aclarar que su sueño es la música, comprarse instrumentos musicales y todo lo que le permita expresarse y aprender en ese sentido. Ella tiene un sueño, quiere “lograr su objetivo más importante”. Sabe lo que es el respeto y el buen trato, y sabe que el mero conocimiento sin eticidad, sin respeto alguno por los sujetos humanos, es una falta de educación. Sabe que a veces se la trata o se los trata como si fuesen objetos, simples “fenómenos” a analizar y “evitar”. Sabe que sufre y que es difícil aprender. Pero fundamentalmente sabe que sueña, imaginándose cómo llegar a lo que desea, a su objetivo más importante. Y, expresarlo con palabras escritas y orales –en comunicación con otros– es un primer paso para concretar aquello que le falta. Ahora bien: ¿quién se atreverá a quitarle la posibilidad de imaginar?

He aquí dos cuestiones sobre las cuales Paulo Freire tanto insistió implícita o explícitamente, en su praxis y en su obra, y que hemos intentado desarrollar a lo largo de este texto:

a) La importancia de la imaginación en el proceso de aprendizaje y conocimiento.

b) El respeto por los saberes, las situaciones, los sueños y la imaginación de los educandos. ¿Quién o qué “fuerza reaccionaria” querrá o vendrá a arrebatarle la libertad de imaginar y concretar su propio futuro a la autora de esas palabras?

V. La cultura en Paulo Freire: momentos en la formulación de esta noción en su obra

Es posible afirmar que la noción, el concepto de cultura, aparece en el foco de su reflexión. Y que ha desarrollado la cuestión con intensidad diversa a lo largo de toda su obra, aunque para acceder a la riqueza de su reflexión haya que efectuar una lectura detenida que posibilite atravesar el barniz superficial y separar distintos aspectos y niveles en sus trabajos. Freire se dedicó específicamente a pensar la cultura y sus implicancias en varios de sus libros, entre ellos *Educación y Actualidad Brasileña*, que escribió en 1959 como “Tesis de concurso para la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación en la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco”, y en el más reciente *Pedagogía de la tolerancia*, cuya

primera edición se realizó en México, en 2006, nueve años después de su muerte.

En esta línea, uno de los objetivos de nuestra investigación fue abordar el desarrollo de la noción de cultura en la obra de Freire, indagación que se genera a partir de preguntarnos por qué, si en *La educación como práctica de la Libertad*, dos de las principales propuestas del brasileño eran el trabajo en ‘círculos de cultura’ y ‘centros de cultura’, la conceptualización sobre esta noción, en forma explícita, quedó relegada. En particular si se admite que, en su primer trabajo, se propuso incidir sobre la cultura –a través de la educación– para generar cambios radicales en el hombre y la mujer brasileños.

Atendiendo a esta conexión sugerida, implícita en sus textos, pero poco explorada, abordamos entonces el pensamiento freireano tratando de encontrar nexos entre su propuesta filosófico-pedagógica y el concepto de cultura.

V.1. Etapas en la conceptualización

Al indagar sobre la génesis del pensamiento freireano y aproximarnos a las fuentes que nutrieron su pensamiento, nos centramos en el estudio de su primer trabajo, *Educación y actualidad brasileña* (EAB) y del último, *Pedagogía de la tolerancia*. En aquél se refleja la preocupación profunda del educador por la cultura, a la que considera un elemento relevante para generar cambios en la sociedad brasileña. Esta línea continúa en *Acción cultural para la libertad* –texto posterior, ya que fue editado originalmente en 1970– ; se prolonga en *Cartas a Guinea-Bissau*, donde elabora parte del impacto que le produjo el encuentro con África, experiencia que marcó su vida tanto como el exilio, al que se vio obligado a partir a raíz del golpe de Estado de 1964. Parte de ese material y el análisis de esa experiencia en el país africano (que concluyó con un fracaso) son retomados en *Hacia una pedagogía de la pregunta, conversaciones con el filósofo chileno Enrique Faúndez*. Luego de este trabajo, Freire no dedicará otro libro específicamente al tema, hasta *Pedagogía de la tolerancia*, que aparecerá en 2003, si bien durante ese período ocasionalmente reflexionó sobre la cuestión en varias de sus obras⁴.

V.2. Fuentes

En el Prefacio a *Educación y actualidad brasileña* –Trabajo de Tesis que el educador brasileño realizó en 1959 y fue autorizado a ser publicado por la industria editorial recién en 2001–, los fundadores y directores del Instituto Paulo Freire señalan aspectos relevantes de ese texto. Sitúan allí el embrión de ideas que el pedagogo desarrollaría a lo largo de cinco décadas. Freire, sostiene “pasó la vida reescribiendo ‘el mismo libro’, siempre actualizándolo” (Torres *et al* cit., en Freire, 2001: IX). La frase da cuenta de un sistema de construcción de teoría y pensamiento que, en un movimiento en espiral que se amplía, recorre una y otra vez los mismos temas enriqueciéndolos, reformulándolos, confrontándolos

“en una incansable re elaboración y re-escritura dialéctica de la misma obra, actualizándola permanentemente, de acuerdo con los nuevos contextos en los que procuraba insertarse críticamente” (Romao cit. en Freire, 2001: XIII).

La obra –que hemos abordado en profundidad en esta investigación– “contiene discusiones con autores importantes ya olvidados [...] además de los ejes, las tendencias estructurales de sus obras posteriores” (Torres *et al.* cit. en Freire, 2001:IX). Esta primera configuración del pensamiento freireano, que se da en período posterior a la finalización de la II Guerra Mundial, tiene como marco filosófico el existencialismo. Fue de Gabriel Marcel de donde el brasileño abrevó en la fuente existencialista, como también debe incluirse a otro francés, Jacques Maritain. Ambos, presentes en el período de posguerra, son citados por Freire en su primer trabajo. Puede señalarse a *Humanismo integral* (publicado en 1936) –trabajo de gran influencia en la intelectualidad de Brasil– donde Maritain desarrolla la teoría del Estado del Bien Común (inspirado en Aristóteles y Santo Tomás), como una marca que dejó huella en el pensador de Recife. En esa obra, el filósofo francés expone un concepto de democracia comunitaria que va más allá del apego al aspecto formal de este sistema, ya que plantea que el régimen democrático es el respeto por cada persona humana.

En ese nivel –señala Romao– se sitúa también Emmanuel Mounier, con su *personalismo*, término empleado para calificar “a cualquier doc-

trina que atribuye a las personas un lugar importante en la realidad”. Mounier –continúa Romao– contrapone la persona al individuo y, al estado, la sociedad comunitaria, denunciando al capitalismo (“enfermedad del dinero”) y al socialismo (“enfermedad del Estado”) (Romao cit. en Freire, 2001: XXII). Estas ideas (que se verán reflejadas en la obra de Freire en conceptos tales como su concepción del rol del Estado y la necesidad de participación del hombre y la mujer brasileños para dar contenido a un sistema democrático que buscaba consolidarse en su país) acompañaron el proceso político desencadenado y desarrollado en lo que se conoció luego como la Era Vargas, caracterizada por el ascenso del movimiento nacionalista⁵ y el fortalecimiento del “Pacto Populista”⁶, marco en el que el latinoamericano escribió su primer trabajo y desarrolló sus primeras experiencias de educación de adultos.

V.3. El Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)

En este camino, un elemento clave para contextualizar la génesis del primer trabajo de Freire es el Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), creado por Joao Café Filho en julio de 1955. En él convergieron las tesis más importantes del nacional-desarrollismo y se reflejaron todas las tensiones de un proyecto de sociedad que llevaba en su seno contradicciones estructurales⁷. En esta línea, sostendrá Freire en *Educación y actualidad brasileña*:

“Lo que hace falta es aumentar su grado de conciencia (del pueblo) de los problemas de su tiempo y de su espacio. Es darle una ‘ideología del desarrollo’. Y el problema es entonces un problema de educación. ‘De educación y de organización ideológica’, agregaría el profesor Helio Jaguaribe.” (Freire, 2001:31)

Jaguaribe, junto a Roland Corbisier, Alvaro Vieira Pinto y Anísio Teixeira, serán intelectuales brasileños, dirigentes e integrantes del ISEB que influirán en Freire con sus escritos. Ya en la introducción de EAB, Freire adelanta los conceptos que trabajará: el hombre como ser de relaciones, “abierto” y “transitivo”, y planteará la estructura y consecuentemente el desarrollo por fases⁸ de la conciencia intransitiva a la conciencia transitiva ingenua hasta arribar a la conciencia crítica.

En los dos primeros capítulos se propone reconstruir críticamente el contexto brasileño de la época, para lo cual efectúa un análisis en el que postula que es necesario trabajar en un cambio cultural que lleve a la superación de ciertas disposiciones mentales, haciendo hincapié en que es menester instalar en la conciencia del hombre brasileño una cultura democrática basada en el compromiso y la participación. Siempre en función de una *ideología del desarrollo* que Freire toma de quien considera uno de sus maestros en el ISEB, el Prof. Alvaro Vieira Pintos, a lo que agrega como herramienta fundamental “el camino del diálogo”.

Al postular la necesidad de generar las disposiciones mentales necesarias, a las que define como “cierta forma de ser en el hombre de ese régimen (el democrático)”, señala que las mismas “nacen y se desarrollan en un clima cultural específico”, clima que –sostiene– fue lo que “nos faltó en la elaboración de nuestra historia”. (Freire, 2001: 28). La idea de “clima cultural” la tomó del trabajo de Zevedei Barbú, autor rumano que lo impactó a partir de la lectura de *Democracy and dictatorship: Their psychology and patterns of life*, editado en Londres en 1956. Aquí Freire planteará lo que será línea de desarrollo central en su obra y su propia vida:

“Lo que nos parece importante afirmar es que el otro paso, el decisivo, el de la conciencia predominantemente transitivo-ingenua a la predominantemente transitivo-crítica, no lo dará el hombre automáticamente, sino sólo por medio de un trabajo educativo con ese propósito. Trabajo educativo que no se coloque despreocupada y descuidadamente ante el peligro de la masificación, íntimamente relacionada con la industrialización, que para nosotros es un imperativo existencial” (*Ibid.*:37).

Esta sentencia se verá reforzada con la postulación “de una educación para el desarrollo y para la democracia” (*Ibid.*:38), una educación “por el diálogo, por la participación, que desarrolle en el hombre brasileño su criticidad” (*Ibid.*:58).

Parte importante de esta obra se concentra en la estructura de la educación de Brasil en la década de 1950 y la inadecuación de la misma al clima cultural que se extiende; una educación –señala Freire–

“fuera del tiempo y superpuesta al espacio o los espacios culturales del país” (*Ibid.*:44). Y es allí donde solicita una revisión del proceso educativo del que surja su enraizamiento en la realidad local, ampliándose a los planos regional y nacional. Así, el problema se hace político:

“Entre nosotros, la educación tiene que ser, por encima de todo, una tentativa constante de cambio de actitud. De creación de disposiciones mentales democráticas con las que se sustituyan en el brasileño antiguos hábitos culturales de pasividad, por nuevos hábitos de participación y de injerencia” (*Ibid.*:85).

V.4. Dimensión política de la cultura y encuentro con el otro

Cartas a Guinea Bissau... refleja un momento que marcó profunda huella en el pensador latinoamericano: su encuentro pleno con África. Con África “profunda”. Poco tiempo después de concluir la lucha por la independencia de Guinea-Bissau, arribó a ese país para trabajar en un plan de alfabetización. La decisión cristalizó en un aspecto importante de su experiencia intelectual: “descubrir” ese continente, y otros como Oceanía y Asia, le permitió redescubrirse, afirmarse en su realidad como brasileño, como latinoamericano.

“Una de las primeras lecciones que el exilio me enseñó, al dar los primeros pasos en el contexto que me acogía [...] fue la de reconocer que las culturas no son mejores ni peores, son diferentes entre sí.” (Freire y Faúndez, 1986: 29).

También le permitió reafirmar el carácter dinámico y las marcas de clase en esta dimensión de la existencia humana, así como postular la necesidad “de una comprensión crítica del diferente”. Asimismo, en la experiencia del exilio, al darse la necesaria comparación de diversas expresiones culturales entre “contexto de origen” y “contexto prestado”, advierte “el riesgo de aplicar juicios de valor rígidos, siempre negativos, a la cultura que nos es extraña” (*Ibid.*:30).

De lo que llama *Lecciones de las diferencias* rescata, entonces, que “la cultura no puede ser enjuiciada a la ligera (diciendo) ‘esto es peor, aquello es mejor’” (*Idem*). Y para no caer en una posición “ingenua”

agregará: “No quiero, con todo, afirmar que no haya negaciones en las culturas, negaciones que necesiten ser superadas” (*Idem*). Negaciones en el sentido del prejuicio de una mirada sobre otra cultura, sobre la imposibilidad de comprender y aproximarse a alguno de sus aspectos en particular, debido a marcas de clase e históricas.

Arribará así a una noción “básica, no solo desde el punto de vista político, sino también existencial”: la tolerancia, que define como “la sabiduría o la virtud de convivir con el diferente para poder pelear con el antagónico” (*Ibid.*:31). Esta conceptualización aparece, en el pensamiento de Freire, ligada íntimamente a tolerancia y diferencia. Es desde allí que postula algo que luego sería retomado en debates y discusiones filosóficas posteriores, en las décadas del ‘80 y el ‘90: hallar que lo común es la diferencia.

“Cultura para nosotros, insisto, son todas las manifestaciones humanas, inclusive la cotidianidad, y fundamentalmente en ésta se da el hallazgo del diferente, que es esencial. (Se trata de) una concepción de lo esencial que es distinta a la concepción tradicional, que considera a lo esencial como lo común, los rasgos comunes; en tanto que para nosotros [...] es lo diferente, lo que nos torna diferentes.” (*Ibid.*:36).

Son esas diferencias, que están en el otro, las que nos permiten comprendernos, y también a nuestra cotidianidad. Y resulta claro que la tolerancia es también una “posición” que se aprende en el ejercicio cotidiano; tanto como el diálogo, que se da cuando se acepta que el otro es diferente y puede decirnos algo que no conocemos.

V.5. Aproximación a Gramsci

Puede afirmarse que *Hacia una pedagogía de la pregunta* es significativa en cuanto a una integración de su perspectiva con el pensamiento del teórico italiano Antonio Gramsci. En ella aparece con mayor vigor la noción de hegemonía y el concluyente desarrollo de una mirada política acerca de la cultura, que le permite hacer evidente la politicidad que implica esta dimensión de lo social.

Como dijimos, a partir de su experiencia existencial, Freire llega a tres premisas básicas acerca de la cultura. En primer lugar, las cul-

turas y sus expresiones no son ni mejores ni peores, sino diferentes entre sí (Freire y Faúndez, 1986:29). En segundo lugar, a partir de su experiencia en Guinea-Bissau y del conocimiento de la obra de Amílcar Cabral, percibe las contradicciones en el interior de las culturas. En tercer lugar, enunciará entonces una contradicción lógica, pero a la vez una insoslayable certeza cultural: lo esencial de la identidad, contrariamente a la percepción regular (que considera esencial a lo común o a lo similar), es lo diferente (*Ibid.*:36). La identidad está constituida por pertenencia y capacidad de ser distinguible (o “distinguibilidad”); del sentido de un nosotros a la vez que de unos otros diferentes y en distintos grados de distancia del “nosotros”. Pero, además, la identidad se integra en la medida en que se hace reconocible una historia común, narrada de modo similar por los sujetos que en ella se identifican.

Sin embargo, la identidad, en cuanto cuerpo complejo y contradictorio de diferencias, no tiene un sentido puramente cultural o social. Freire agrega a estas condiciones indispensables un carácter político a las identidades como conjunto de diferencias: por un lado, las diferencias culturales no son comprensibles sin remitirlas a las desigualdades sociopolíticas de clase (*Ibid.*:30); por otro lado, la localización y el reconocimiento del antagonico es lo que nos articula en una lucha política y cultural (*Ibid.*:31). Es desde estas posiciones que propone la discusión sobre dos problemas en una política cultural: el de la sensibilidad popular y el de las resistencias culturales. En ambos está presente la dimensión transformadora del trabajo cultural que tiene en cuenta cómo los espacios sociales, los productos culturales y sus sentidos y las diferencias, cargan marcas relacionadas con el poder.

En este punto es donde podría plantearse el inicio de una parte posterior de nuestro estudio vinculada a la cuestión de las culturas de resistencia, innegablemente ligadas a los sectores populares y a la América criolla o mestiza, en el planteo del filósofo y antropólogo argentino Rodolfo Kusch, autor que nos proponemos estudiar a futuro.

V.6. Hacia una pedagogía de la tolerancia

Pedagogía de la tolerancia, editado en forma póstuma tres años después de la muerte de Freire, permite comprobar nuevamente su interés por el tema de la cultura. A la luz de las reflexiones y experiencias realizadas en cuatro décadas de trabajo, en esta compilación de escritos, entrevistas y cartas, retoma y analiza el tema en profundidad.

No es casual que esta obra se inicie con un extenso texto en el que se transcribe un encuentro –en un seminario de formación– que el pensador brasileño mantuvo con un equipo de misioneros –encabezado por el Obispo Pedro Casaldáliga– que trabajaban en las comunidades indígenas de Mato Grosso (Freire, 2007:33). El centro de la preocupación era cómo conectar con las culturas de los pueblos originarios de la Amazonia y poder concretar un contacto que, respetando las singularidades, la especificidad, las identidades, les permitiese vincularse y llevar adelante el encuentro con los pueblos originarios de esa zona, en clave freireana y de respeto profundo por el otro y su cultura. ¿Es posible lograrlo? ¿Dónde están los límites?

El texto tiene como generador un acontecimiento traumático: el asesinato, a lo *bonzo*, de un indio de la tribu Pataxó en Brasilia⁹. El hecho lo lleva a resaltar la importancia de la tolerancia como un ejercicio de convivencia y aprendizaje. Por otra parte, subraya, sólo es posible hablar de tolerancia entre humanos, lo cual es una de las dimensiones que caracterizan la existencia.

Inmediatamente, y en el marco de una reflexión sobre la educación indígena, plantea cuestiones sobre el poder y el sometimiento. Sobre ese punto sostiene que una de las características entre los que despojan y los despojados está ligada a la cultura:

“Una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista, o de clase, sexo, todo mezclado, es la necesidad que tiene el dominante de invadir culturalmente al dominado. Por tanto, la invasión cultural es fundamental, porque ésta piensa en el poder, ora a través de métodos violentos, tácticos, ora por medio de métodos cavilosos. Lo que en la invasión cultural se pretende, entre otras cosas, es exactamente la destrucción, lo cual felizmente no se logra en términos concretos. Es fundamental para el dominador, triturar la identidad cultural del dominado.” (Freire, 2007:33)

Cómo no pensar en este punto en las reflexiones que el mismo autor realizó a propósito de la relación entre opresor y oprimido, entre conciencia opresora y conciencia oprimida, en *La educación como práctica de la libertad* y sobre todo en *Pedagogía del oprimido*. Hay, en este aspecto, una línea que enlaza directamente un texto con el otro, a pesar de que el planteo haya sido formulado con más de veinte años de diferencia¹⁰. En este punto, y retomando lo que señalara en *Hacia una pedagogía de la pregunta*, remarca la importancia de la identificación del educador con la cultura de cada pueblo, como una muestra de tolerancia, que reaviva la capacidad de convivir con el diferente. En tal sentido, la escuela sólo será válida –sostiene Freire– en la medida en que, pensando diferente, respete el pensamiento diferente. Fuera de eso, es una invasión más allá de lo debido, es una violencia sobre la otra cultura.

La conclusión es contundente: es desde la comprensión de la cultura, desde la sensibilidad histórica, que el pensador brasileño nos invita a desarrollarnos a nosotros mismos.

VI. Comunicación y actitud dialógica desde el concepto de “otredad”

Emmanuel Lévinas (1993) identificará al Otro con las figuras del huérfano, el extranjero y la viuda. Este Otro no es determinado a partir de ser ni a partir del conocimiento, sino que él permanece intacto en su alteridad, es absoluto. Corresponde, entonces, acogerlo como infinito y trascendente. Según el filósofo citado, la ética no se va a basar en el ser, sino en la relación, ya que cada sujeto es la suma de las relaciones que tenga; por ello, cabe a cada persona responsabilizarse de estas tres figuras, ya que están faltas de una relación muy importante. Así, de acuerdo con Lévinas, el punto de partida del pensamiento filosófico no ha de ser el conocimiento, sino el reconocimiento, pues a través de los otros me veo a mí mismo. Esto conducirá a este autor a sustituir las categorías tradicionales por otras nuevas como la mirada o el rostro. La relación cara-a-cara será para él fundamental; tiene la característica de constituirse como asimétrica porque el Otro se me aparece en una dimensión superior al mandarme, se me aparece como algo infinito, tal y como señalábamos anteriormente.

La filosofía contemporánea, en autores como Edmund Husserl, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau Ponty y Emmanuel Lévinas, ha desarrollado el concepto de alteridad como la presencia necesaria del otro, no sólo para la existencia y constitución de la ínter-subjetividad. Enrique Dussel (2002), en una poderosa síntesis filosófica, ha integrado, de una manera más profunda la noción de alteridad levisiana en un pensar que se quiere éticamente comprometido. Desde esta perspectiva, Levinas, Dussel y Martín Buber posibilitan adentrarse en una pedagogía de la alteridad. Pedagogía que descubrimos en las obras de Paulo Freire. Y que moviliza a pensar sobre esta cuestión a partir de plantear la educación desde presupuestos antropológicos y estéticos distintos a los que habitualmente hegemonizan la reflexión y las prácticas pedagógicas. La educación no se agota sólo en procesos de aprendizajes académicos y competencias profesionales; por el contrario, afecta, trastoca todas las dimensiones de la persona. Es la totalidad de ésta la que se ve comprometida en su proceso de transformación positiva, de modo que permita el nacimiento de algo nuevo, no repetido. Ello implica entender y hacer la educación como un proceso ético de reconocimiento y acogida, un “hacerse cargo” del otro con todo su pasado, su futuro, pero sobre todo con su presente; exige concebir a la educación como un compromiso con la vida, con el alumbramiento de alguien como ser nuevo pero también como negación de toda forma totalitaria de comprender al mundo y el ser humano.

Sostenemos, entonces, que el hombre no se explica sin los otros, sin el otro que es una realidad dialógica, y que esta apertura al otro lo constituye y lo define. En este sentido, Dussel (2002) dedica páginas a la pedagogía de Freire, a la que compara con las de Piaget y Vigotsky, y destaca que supone una superación de ambos. Afirma que éstos permanecen en una concepción individualista en tanto que Freire es un pedagogo completo porque sitúa en el centro de su teoría y práctica pedagógica el elemento de relación con los demás, que supone todo un crecimiento personal, y el hecho que éste se ha de dar dentro de una comunidad que también se va transformando a lo largo de la educación mutua de sus miembros. Freire enfatizará lo que podemos denominar *cualidad relacional* del ser humano. Su propuesta se liga a

una educación que se base en la importancia del otro, que se pregunte por el otro. Volver la espalda a las condiciones sociales de los alumnos, a su realidad, es tanto como renunciar a educar. La pedagogía de la alteridad nos prohíbe seguir pensando y educando tradicionalmente en esta realidad actual.

Esta pedagogía intenta devolvernos la mirada del oprimido, ver el mundo con los ojos de las víctimas de manera diferente, con otra perspectiva. Educar desde este punto de vista es también contar historias de aquéllos que nos han precedido en la lucha por la justicia y la libertad. Supone otra racionalidad, la de aquélla que se niega a aceptar la razón como dominio, autoconservación o egoísmo, la que se resiste a reducir la razón moral a razón instrumental. De lo que se trata es de resistir a que el afán de dominio, la imposición y el poder triunfen sobre la compasión y la solidaridad con los seres humanos excluidos y humillados.

VI.1. Instrumento de expresión

En plena cultura de silencio, Freire comenzó a elaborar una teoría educacional convertida en la práctica en un instrumento de expresión de aquella voz ausente del otro, pretendidamente olvidado, que retornará a dicha cultura con afán de intervención: sujetos con vocación ontológica de intervenir en el mundo desde su comprensión de ser “seres históricos, políticos, culturales”. Hombres y mujeres capaces de saber que viven y, por lo tanto, de saber que saben y que pueden saber más; curiosidad que coloca a los sujetos en posición de interrogación frente a la existencia misma y frente al futuro.

Una teoría educativa entendida como acto de creación, como la posibilidad de cambiar la sociedad y las relaciones humanas que oprimen a todos: “no soy si tú no eres y sobre todo si te prohíbo ser” (Freire, 1993). Freire postuló una pedagogía de la voz del otro, que dignifique la existencia misma y construya identidades colectivas asidas en los principios de autonomía, que permita a los sujetos descubrirse como sujetos: sujetos cognoscentes en tanto no asumen mecánicamente los discursos que circulan propios de la dominación, sino que son capaces de enfrentarlos, de construirlos y de recrearlos. Una pedagogía de la indignación para movilizar a favor de la dignidad del otro, de la pregunta

para interpelar(se) el mundo, de la posibilidad de explicarse el mundo desde la tensión, lo contradictorio y la incertidumbre desde el reconocimiento de la diferencia a través del ejercicio de la tolerancia. En todas las obras de Freire aparece este reconocimiento de la diferencia del otro, de considerar sus variadas formas de ver la realidad, de ser capaz de cuestionarla, negociarla y, sobre todo, asumir compromisos respecto a la capacidad de los seres humanos de desarrollarse como personas. Según el pedagogo, en nuestras vidas abundan los seres alienados, mutilados por el miedo a la propia vida. La inclusión positiva del otro silenciado, oprimido por el propio mundo, es la gran cuenta pendiente de occidente (Freire, 1992).

No podemos desarrollar nuestra vocación de ser más si no lo hacemos con los otros: "nadie libera a nadie, nadie se libera solo, los seres humanos se liberan en comunión " (Freire, 1992).

La preocupación por el otro emerge con fuerza en los escritos freireanos en los cuales insiste en nuestra conexión con los otros, en el mundo que nos hace y nos conforma, en el amor hacia el otro como una parte constitutiva y esencial de nuestro ser.

El gusto por la libertad se conjuga con el respeto a la identidad de los otros, a su conocimiento, a su vida, a su pasado y a sus sueños. Es un clamor freireano, que se expresa en su propuesta pedagógica, cuando pide una y otra vez respeto por los conocimientos, por la identidad cultural, por las experiencias previas de los educandos que llegan a la escuela. En una práctica educativa realmente democrática y considerada del otro, no mecanicista, radicalmente progresista, el educador no puede despreciar las señales de rebeldía. Por el contrario, al enseñar los contenidos indispensables, los educadores –tomando la rebeldía en sus manos– deberían estudiarla como postura que ha de ser superada por otra más crítica, más comprometida, más concientemente politizada, más metodológica y rigurosa (Freire, 1996).

Freire refuerza esta perspectiva con el planteamiento de una experiencia existencial que sostiene el carácter abierto hacia la otredad; desde ahí propondrá la posibilidad de un despliegue de los sujetos hacia experiencias de subjetividad democrática, y al diálogo como una vía posible para recorrer ese camino. El dialogo articulado con la solida-

ridad –al ejercerse desde el hablar “con” y “para los demás”, que lleva a asumirse como persona, como sujeto histórico, como “ser con” y en libertad– se vincula, para el pedagogo, con el reconocimiento del otro. Es la otredad del NO YO o del TÚ la que me hace asumir el radicalismo de mi “yo” (Freire, 1997).

VI.2. Comunicación, ética y transformación

El sujeto se manifiesta por medio del lenguaje, y éste posibilita el inicio del proceso transformador que es la comunicación. Ésta se hace posible gracias al encuentro entre un “yo” y un “otro” y, por lo tanto, desde el encuentro de subjetividades, las que se exploran, se invitan al diálogo para culminar pronunciándose desde su calidad de personas distintas creándose mutuamente y edificando mundos completamente renovados.

Develar la dimensión existencial ética y política, así como estética, de la comunicación humana, deviene precisamente del develamiento del otro. La radicalidad comunicativa de la presencia de un “tú” se encuentra íntimamente ligada con el espacio ético del que surgen todas formas de contacto.

Una comunicación centrada en el otro es un hecho de responsabilidad que requiere la contracción de un espacio de alteridad dialógica, de corresponsabilidad. Desde el ejercicio de la palabra y asumiendo la alteridad, se podría procurar aquella hospitalidad esencial con la oferta de un buen mensaje, dado que la expectativa es compartir lo mejor que se posea con el semejante. Esto significa, considerando la cuestión desde lo que atañe a los profesionales de la comunicación, la permanente, creciente y plural responsabilidad por compartir lo mejor que puedan ofrecer en su desempeño. La corresponsabilidad para la transformación del mundo, como dice Freire, no puede partir de una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo. No hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación ni compromiso sin acción. Afirmar la incapacidad del diálogo o anticipar la inviabilidad de una alteridad dialógica es reforzar la denunciada acción invasora y de manipulación que, según Freire, no solo vacía el camino de la humanización sino que confunde desde gestos manipuladores. Esta comunicación difunde “comunicados” que anulan toda expectativa

liberadora de los sujetos, dado que éstos no son actores de su propia transformación.

Finalmente, los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión. La palabra verdadera que se hace praxis busca transformar el mundo; por eso, decirla no es privilegio de algunos hombres sino derecho de todos.

Notas

1. Dardo Cabo, entrevista. Julio de 1995.
2. Se entiende por *currículum*: "...síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que forman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social, en: De Alba, Alicia (1995), pág 59.
3. Testimonio de Evelyn Avalos.
4. Cfr. *Cartas a quien pretende enseñar*, o *Cartas a Cristina*.
5. Getulio Vargas estuvo al frente del Gobierno brasileño en los períodos 1934-1937; 1937-1945, etapa del 'Estado Novo' y 1950-1954.
6. El "Pacto populista" fue una alianza entre el Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), de base sindical, y el Partido Social Democrático (PSD) representante de nuevas elites, especialmente la burocracia y los nuevos grupos rurales.
7. El trabajo del ISEB se desarrolló mayormente durante el Gobierno de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), quien sucedió, tras un período de inestabilidad institucional, a Getulio Vargas, que se había suicidado en 1954. El ISEB tenía establecido claramente entre sus objetivos influir en el proceso de desarrollo nacional.
8. Caio Navarro de Toledo, en *ISEB: Fábrica de ideologías* (págs. 49 ss) afirma que para Helio Jaguaribe la fase o el "proceso de desarrollo por fases" constituye una etapa específica del proceso histórico de una comunidad determinada, diferente de la "época", que denota la etapa de una civilización; mientras la época se refiere a un momento determinado del proceso civilizatorio, la "estructura por fases (‘faseológica’)" se refiere a una etapa singular de una formación social determinada.
9. El homicidio del indio pataxó Galdino Jesús dos Santos tuvo lugar en la capital de Brasil el 21 de abril de 1997.
10. La reflexión de Freire sobre la cultura incluida en *Pedagogía de la Tolerancia* es parte de un diálogo que mantuvo con misioneros que trabajaban en las comunidades indígenas de Mato Grosso, en junio de 1982. La *Pedagogía del Oprimido* fue editada por primera vez en 1970.

Referencias bibliográficas

- ARENDT, H. (1996). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- BUBER, M. (1994). *Yo-Tu*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DE ALBA, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DUSSEL, E. (2002). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta
- FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid: Siglo XXI
- FREIRE, P. (1996). *Política y Educación*. México: Siglo XXI
- FREIRE, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Mexico: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2001 a). *Política y educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2001 b). *Educación y actualidad Brasileña*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogía de la Tolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica-CREFAL.
- FREIRE, P. (2007). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P., FAÚNDEZ, E. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- GUEVARA, E. (1967). *Obra revolucionaria*. México: Ediciones ERA S.A.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. (1994). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta.
- HORKHEIMER M.; ADORNO, T. (2000). *Anhelos de Justicia*. Madrid: Trotta.
- LEVINAS, E. (1987). *Totalidad e infinito*. Madrid: Ed. Salamanca.
- LEVINAS, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Ed. Caparrós.
- TOLEDO, C.N. de (1997). *ISEB: Fábrica de ideologías*, Campinas: Ed. Unicamp.