

PEDAGOGÍA, HISTORIA Y ALTERIDAD

Pedagogy, history and otherness

Pédagogie, histoire et l'altérité

Marcos SANTOS GÓMEZ

Universidad de Granada. Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja, S/N. 18071 Granada.

Correo-e: masantos@ugr.es

Fecha de recepción: marzo de 2010

Fecha de aceptación definitiva: julio de 2010

Biblid [(1130-3743) 22, 2-2010, 63-84]

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es, en primer lugar, recoger algunas perspectivas filosóficas útiles para la pedagogía y la teoría de la educación. Acudimos, concretamente, a Sócrates, Ellacuría, Benjamín y Lévinas, cuyas filosofías son relacionadas y puestas en común. Extraemos de ellas conclusiones válidas para el abordaje de la reflexión teórica en la educación. Desembocamos, de este modo, en una concepción crítica, dialógica y emancipatoria de la pedagogía. En segundo lugar, demostramos que la pedagogía de Paulo Freire representa dicha concepción. Éste es un estudio de síntesis teórico y reflexivo, que lleva a cabo una amplia revisión de la bibliografía al respecto, con vocación de orientar y ayudar en la práctica educativa.

Palabras clave: filosofía, historia, crítica, emancipación, diálogo, alteridad.

SUMMARY

The aim of this paper is, first of all, pick up some useful philosophical perspectives for pedagogy and theory of education. We study, specifically, Socrates, Ellacuría, Benjamin, and Lévinas, whose philosophies we connect. Also, we draw

valid conclusions from them to deal with the theory in education. We present, thus, a critical, dialogical and emancipatory pedagogy. Secondly, we show that Paulo Freire represent this point of view. This is a theoretical and thoughtful synthesis study, which includes an extensive review of the literature on this, and has the last intention of guiding and assisting in educational practice.

Key words: philosophy, history, criticism, empowerment, dialogue, otherness.

SOMMAIRE

L'objectif de ce document est, en premier lieu, ramasser quelques philosophies pour la théorie de l'éducation et la pédagogie. Nous sommes allés spécifiquement à Socrate, Ellacuría, Benjamin, et Lévinas, dont les philosophies sont reliées. Nous tirons des conclusions valables à partir de celle-ci de s'attaquer à la théorie de l'éducation. Nous présentons, donc, une critique, dialogique et émancipatrice pédagogie. Deuxièmement, nous montrons que Paulo Freire représente cette conception. C'est une étude théorique et réfléchie, de synthèse, qui mène une vaste revue de la littérature sur ce sujet, pour guider et aider à la pratique pédagogique.

Mots clés: philosophie, histoire, critique, autonomie, dialogue, l'altérité.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo intenta aplicar ciertos aspectos procedentes de la tradición filosófica a la pedagogía actual, para fundamentarla como saber crítico y emancipatorio. Se trata de un abordaje que acude a Sócrates, pero también a algunos neomarxismos, a la Primera Escuela de Fráncfort y al pensamiento de Martin Buber y Emmanuel Lévinas. Desde problemáticas puestas en evidencia por estas corrientes filosóficas, puede desarrollarse una pedagogía que, en estrecha conexión con la praxis y la historia, apueste firmemente por una humanización superadora del actual triunfo de la mentalidad tecnocrática en la sociedad cuyas consecuencias negativas señalamos. Un pedagogo ya clásico como Paulo Freire conecta espléndidamente con esta perspectiva. Comenzamos, pues, describiendo la «pedagogía» socrática como pedagogía de la pregunta. Según este enfoque de antigua raigambre, la labor teórica ha de constituirse necesariamente en una labor crítica y comprometida, con incidencia directa en la sociedad. Sócrates también nos sitúa en la apertura y la historicidad propias del ser humano. Porque la educación, para él, nunca es una donación de respuestas, sino una constante pesquisa colectiva. Nos educamos porque estamos inacabados. Desde este axioma, la educación consecuente con el mismo habrá de entenderse como tarea inacabada e interrogativa.

La forma comprometida de pensar la educación que describimos tratará de ubicarse entre un determinismo historicista y un subjetivismo de la voluntad libre en abstracto. El punto intermedio donde la situamos es el magistralmente expuesto

en la filosofía de Ignacio Ellacuría y así lo resaltamos en las líneas que siguen, es decir, el de un pensar que parte de lo histórico pero que tiene sus miras siempre puestas en un más allá utópico. Se dan la mano en este enfoque la sensatez de la descripción histórica y sociológica, más la libertad de una teoría distanciada en la medida de lo posible, que tenga delante un horizonte esperanzador. En segundo lugar, la filosofía de la historia de Walter Benjamin nos aporta el fundamento para una pedagogía receptiva a lo marginal y a lo olvidado. Una pedagogía con memoria que recupere la voz y los anhelos de los silenciados. Y, después de estas consideraciones, estudiamos lo aportado por el pensamiento dialógico judío para la pedagogía o la teoría de la educación. Éste nos trae a colación precisamente el papel de la alteridad en la constitución del yo y del nosotros, que, por tanto, vuelven a definirse por su apertura.

Los distintos párrafos que siguen, en realidad, son diferentes momentos complementarios que recogen matices que desembocan en una misma concepción de la pedagogía, que coincide en gran parte con la desarrollada por Paulo Freire. En consecuencia, dedicamos las últimas páginas, como conclusión, a destacar cómo todo lo presentado anteriormente, a lo largo del presente estudio, se manifiesta en el pensar y el hacer pedagógicos de Paulo Freire.

2. UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA

Existe lo que podíamos denominar una «pedagogía de la pregunta». Se trata de aquella que permanece en la moderada perplejidad que defiende Javier Muguerza (lejos de los excesos postmodernos) (Muguerza, 2006). También, puede caracterizársela como la que se sitúa en el asombro originario, al que Jaspers atribuye el inicio de todo conocimiento (Jaspers, 1981, 15-16), y que implica un constante colocar puntos suspensivos y un escuchar atento. Esta tradición se remonta hasta Sócrates, el admirado ateniense que confesaba con voz firme su propia ignorancia como única certeza. El profesor Mèlich define con acierto la praxis de tal manera de entender la pedagogía:

[...] el pedagogo sería, sobre todo, aquel que desenmascara las formas de control social de producción del discurso, aquel que desenmascara el poder constitutivo del sentido de las acciones educativas. No entiendo, entonces, la figura del pedagogo como aquella que crea los programas de integración en una cultura concreta, ni la del educador como aquél encargado de transmitir los contenidos científicos y los valores constitutivos de un sistema social. El *pedagogo* es el que practica el arte de la crítica, de la transmisión crítica, convirtiéndose en *maestro* si además es capaz de dar testimonio [...] (Mèlich, 2002, 51-52).

La pedagogía de la pregunta es, además, una pedagogía crítica, en el sentido definido por Giroux y McLaren: «Ser crítico [...] significa desechar cualquier distancia cognitiva puramente contemplativa, sobre y por encima del mundo, pero para afrontar la contingencia del presente con la esperanza radical» (Giroux y McLaren,

1998, 227). El enfoque crítico de la educación en el que ubicaríamos el preguntar pedagógico, pues, aspiraría a una praxis educativa en la que no habría escisión entre el pensamiento y la acción. Así, podemos leer: «Me estoy refiriendo aquí acerca de una praxis en la cual el sujeto cognoscente es un sujeto actuante, una praxis en la cual asumimos la responsabilidad de la historia y de una visión del mundo que “aún no es”» (Giroux y McLaren, 1998, 227).

Este estilo de educación bebe de la tradición que ha considerado el moderado escepticismo como un sano momento de la reflexión que la ayuda, porque pule el pensamiento obligando a refinar las ideas, a reformular los problemas y a matizar lo que se daba por supuesto. Es el momento de la sospecha que obliga a detener la marcha y a otear bien el camino, a no fiarse demasiado de las respuestas que portamos para orientarnos y, si es el caso, a corregirlas. Aunque esto no equivale a ubicarnos en la veleidad postmoderna enemiga de todo asidero firme, la cual es un exceso de esta sana tendencia moderadamente disolvente propia de toda la filosofía desde los orígenes¹.

Todo esto apunta a una educación problematizadora, más allá de las respuestas que nos vienen dadas y que suelen contribuir a la perpetuación del orden existente. Si, como ya detectara Erich Fromm, en nuestro mundo algo falla, existen en él lo que podíamos entender que son síntomas de que la sociedad está enferma (Fromm, 1992, 1999), y urgiría por tanto una vuelta a pensar los fines y los valores que la cimentan. Lo propio del viejo ideal del conocimiento, de quien como Sócrates aspira a ser sabio, es aprender a formular preguntas, a sospechar, a cuestionar y a estudiar los fines, más allá del mero uso instrumental de la razón. Si pensamos que no es sólo una educación de técnicos eficientes lo que nos salvará, y daremos más adelante en este trabajo razones para creerlo así, urge retomar un cierto espíritu socrático en la enseñanza, que sin renunciar al hallazgo de verdades y respuestas (frente a las corrientes postmodernas) desmenuce interrogativamente la realidad con tenacidad amorosa.

1. Javier Muguerza define bien esta actitud, ante el dilema modernidad o postmodernidad. Primero afirma: «El postmoderno no es sino aquel perplejo que, en nuestro siglo, desconfía de que los ideales racionalistas de la Ilustración puedan continuar hoy tan vigentes como, al parecer, lo estuvieron en el siglo XVIII. Pero, en ese preciso sentido, todos somos de un modo u otro postmodernos a menos de ser ilusos. Nadie comparte hoy, pongamos por caso, la creencia típicamente ilustrada de que el “progreso del conocimiento humano” –el progreso de la ciencia y la técnica, el progreso de la “razón teórica” y sus aplicaciones instrumentales y estratégicas– haya de comportar un paralelo “progreso moral” de la humanidad, un progreso de nuestra “razón práctica”. [...] Ya no es posible ser modernos, ni racionalistas, sin una buena dosis de perplejidad». Pero más adelante puntualiza: «Lo que hay que hacer en nuestros días no es renunciar a la razón, sino sólo a escribirla con mayúscula, a diferencia de lo que hacían los viejos ilustrados desde su instalación en un optimismo histórico que hoy desgraciadamente no podemos compartir. La razón sigue siendo, como entonces, nuestro único asidero, pero hoy somos conscientes de su fragilidad y de sus límites, que es en lo que habría de consistir nuestra adhesión a una insegura y azarosa racionalidad escrita con minúscula» (MUGUERZA, 2006, 36-37).

El diálogo filosófico practicado por Sócrates puede ser considerado un modelo de la educación que forma al educando para ser activo artífice de su mundo (Santos, 2003). Sócrates era un filósofo que, partiendo de la conciencia de la propia ignorancia y de la duda demoledora, procuraba el desvelamiento de la verdad por medio del diálogo y del esfuerzo común. Su enseñanza se limitaba a ayudar a los hombres a que pensarán y descubrieran por sí mismos las verdades. Afirma Jaspers acerca del maestro Sócrates:

Para Sócrates la educación no es un quehacer incidental operado por el que sabe en aquel que no sabe, sino el ámbito donde los hombres a través del mutuo contacto llegan a sí mismos al revelárseles lo verdadero. Al pretender ayudar a los jóvenes, ellos, por su parte, lo ayudaban a él. Esto acontece del modo siguiente: descubriendo las dificultades de lo aparentemente evidente, desconcertando, forzando a pensar y enseñando a buscar, interrogando siempre y no eludiendo la respuesta, todo ello en función de la idea fundamental de que la verdad es aquello que une a los hombres (Jaspers, 1996, 115).

Frente a quienes se autodenominaban sabios, Sócrates renunció a llamarse sabio, adoptando el vocablo menos pretencioso de filósofo. El filósofo era un amante de la sabiduría, es decir, un buscador de conocimiento. Cabe destacar que su pedagogía es, esencialmente, oralidad y ejemplo. Sobre todo, esto último lo caracteriza como un gran maestro cuya principal enseñanza y argumentos fueron su propia vida (Steiner, 2004, 36). Sócrates estaba tan ligado a las opiniones infundadas y prejuicios como el resto de los ciudadanos. La diferencia es que él se hacía cargo de la fragilidad de ese saber y evitaba el engreimiento intelectual, afirmando que todos los hombres son ignorantes, y distanciándose críticamente de los valores y costumbres imperantes, que eran analizados². Curiosamente, este reconocimiento de la propia ignorancia es el primer paso hacia la auténtica sabiduría. Pero no hemos de quedarnos pasivamente en la ignorancia. Y he aquí su distanciamiento del escepticismo. De hecho, Sócrates coloca en la base de la educación el esfuerzo por suprimir la ignorancia esterilizante, desde una marcada ansia de verdad³.

Siguiendo el estilo socrático, en la educación las verdades no se transmitirían, sino que serían descubiertas, relacionándose escuela y vida. Como afirma

2. La pensadora norteamericana Martha C. Nussbaum alude a esta demoledora característica de la filosofía socrática, dada con mayor radicalidad que en Platón o en las posteriores escuelas helenísticas (NUSSBAUM, 2003, 61). Se puede, como ella dice, comparar el muchas veces difícil de sobrellevar distanciamiento irónico y crítico de Sócrates con la mayor implicación afectiva de la «pedagogía» estoica de Séneca. Pero en ambos, Sócrates y Séneca, a pesar de su compromiso con el hallazgo de la verdad o con la virtud, siempre subyace un subsuelo escéptico que los sofistas o el escepticismo helenístico radicalizarían (SANTOS, 2007, 318-321).

3. Todo esto tiene, además, unas evidentes consecuencias políticas, que el filósofo y teólogo Ignacio Ellacuría puso de manifiesto. Sócrates es, para él, un ejemplo de cómo la filosofía puede incidir crítica y activamente en la praxis (SAMOUR, 2003, 338-342).

Cirigliano (Cirigliano, 1973, 165), no se intenta desde la educación activa un cambio cuantitativo del conocimiento, sino un cambio cualitativo de la conducta que nos faculte para la búsqueda y hallazgo de verdades. En este sentido, una escuela activa-socrática aspiraría a transformar. Habría de suponer una concepción progresista, dinámica, en la línea de la filosofía del devenir. Se aceptaría el conocimiento y la tradición como algo informe que hay que configurar en común. No hay, en principio, un sentido definido en el proceso. Se parece a los existencialismos pedagógicos que describe Fullat (Fullat, 2002), pero, frente a ellos, considera que hay algo que buscar. Aspira al hallazgo de certezas firmes mediante una búsqueda que es una tarea común en la que todos participamos. Por eso es necesario el pluralismo y por eso se reclama la libertad. Lejos de fanatismos homogeneizadores, cada persona, cada cultura, cada perspectiva es valiosa en esta empresa común.

El modelo socrático implica, además, una función del intelectual como un educador que «detecta mentiras», en palabras de Neil Postman. Según éste «la historia de nuestra intelectualidad es la crónica de la angustia y sufrimientos de unos hombres que intentaron ayudar a sus contemporáneos a ver qué parte de sus convicciones más íntimas eran conceptos erróneos, prejuicios, supersticiones e incluso mentiras descaradas» (Postman y Weingartner, 1975, 19). Si este autor no se equivoca, el oficio del intelectual estibaría, básicamente, en identificar los males asociados a ciertos sistemas de creencias y relaciones sociales para sugerir las posibles soluciones. Si la pedagogía, en su campo teórico y práctico incorpora esta tradición crítica, podría también contribuir a la detección y desactivación de las ideologizaciones e incluso promover grandes transformaciones en un proceso liberador⁴.

Así pues, la pedagogía puede proponerse, más allá de como simple agente para la reproducción educativa, como elemento desideologizador. La «ideología» es un conjunto de creencias e ideas (políticas, religiosas, morales, etc.) que legitiman una determinada configuración social, justificándola y a veces encubriendo las verdaderas razones de que en ella las cosas sean de una manera determinada. Actúan bloqueando e impidiendo la transformación efectiva de la sociedad, de manera que si la pedagogía contribuye a la asunción de los valores propios de una configuración social determinada, es antes ideología que conocimiento. Es un concepto hegeliano usado por los marxistas. Aunque hay distintas formas de entenderlo, nosotros vamos a asumir esta tradición que concibe a la ideología como servidora de un régimen económico y social concreto, concediéndole, además, potencia para influir en las estructuras socioeconómicas.

El papel determinante que las ideologías cumplen en la reproducción y consolidación de las estructuras de clase es explicado por autores que, en este sentido,

4. Así lo entiende la llamada Pedagogía Crítica. Este enfoque procura, sobre todo, el perfeccionamiento del hombre y la sociedad, pero lejos de los dogmatismos de las viejas izquierdas, procura alternativas surgidas del diálogo y la interacción (AYUSTE y otros, 1999, 53-60).

se desmarcan de ciertas versiones deterministas del marxismo más economicista, como Gramsci, Lukacs, Horkheimer o Marcuse. A la ideología se la puede desactivar, según ellos, en su mismo ámbito: el pensamiento y las ideas. La mejora social se puede favorecer mediante la palabra y a través de ella, criticando las creencias asentadas y desvelando los corsés ideológicos. Y es que este desvelamiento teórico, de por sí, ya incide en una transformación de la sociedad (Adorno). Por ejemplo, Lukács destaca que la lucha por la emancipación será no sólo en el plano de la realidad económica y social, sino también en el plano de las ideas (Lukács, 1984, 166). En este sentido, Gramsci, en su valoración de la función crítica y transformadora del pensamiento, afirma elocuentemente:

Una filosofía de la praxis no puede dejar de presentarse inicialmente como una actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto existente (o del mundo cultural existente). Es decir, debe presentarse ante todo como crítica del «sentido común» [...] (Gramsci, 1972, 21).

Es precisamente a través de la toma de conciencia de la función legitimadora de las creencias y concepciones del mundo que nos conforman, como apunta también Marcuse, que habría de comenzarse el proceso de liberación:

Toda liberación depende de la toma de conciencia de la servidumbre, y el surgimiento de esta conciencia se ve estorbado siempre por el predominio de necesidades y satisfacciones que, en grado sumo, se han convertido en propias del individuo (Marcuse, 1998, 37).

Y la Teoría Crítica del primer Horkheimer se plantea en una dirección muy semejante (Estrada, 1990, 27-28).

La crítica ideológica es, pues, el momento negativo que ha de darse, inseparablemente, con otro positivo. Es aquí donde la pedagogía apunta al componente utópico con la pretensión de una mejora de las sociedades. Es decir, los procesos educativos que, en principio, tienden a la reproducción social, como tan exhaustivamente estudiara y explicara Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 2001), tendrían la posibilidad, también, de producir su transformación. En este sentido, el futuro al que apunta todo proceso educativo es incierto y ambiguo. Podría tenderse a una conservadora repetición de lo mismo o a una superación. En el fondo, la actitud más o menos crítico-utópica del educador oscila entre un darlo todo hecho a los educandos (que asumirían pasivamente lo dado) o dejar para ellos «la casa del mañana» (su realización y felicidad). Esto último sería tomar partido por un modo de educar entendido como sobria donación de un impulso que deberán continuar los propios niños en un mañana que les pertenece sólo a ellos. Es decir, la educación sería un acto de amoroso respeto que, por eso mismo, implicaría la indeterminación del futuro del niño, su libertad para vivir no necesariamente según nuestros planes. En esta misma línea, un autor radicalmente utópico como Iván Illich, con lucidez, se abstiene de definir pormenorizadamente cómo ha de ser la sociedad

alternativa al mundo escolarizado e institucional que él cuestiona (Santos, 2006a, 2008a). Éste, certeramente, afirma:

De nada me serviría ofrecer una ficción detallada de la sociedad futura. Quiero dar una guía para la acción y dejar libre curso a la imaginación. La vida dentro de una sociedad convivencial y moderna nos reserva sorpresas que sobrepasan nuestra imaginación y nuestra esperanza. No propongo una utopía normativa, sino las condiciones formales de un procedimiento que permita a cada colectividad elegir continuamente su utopía realizable (Illich, 1978, 32).

Ésta es la mejor lección de Illich, su mayor sabiduría. Deseo resaltar su carácter abierto y negativo. Benjamin y Adorno también nos ayudan a situarnos en esa apertura frente a toda totalidad homogeneizadora⁵ y, por tanto, en una sana actitud de búsqueda constante.

En definitiva, el educador, en la medida que ostente un talante utópico, tenderá a diferenciarse de las actitudes cerradas y fatalistas. En este sentido sabrá diferenciar la sociedad para la que hay que educar a los niños de los requerimientos para su felicidad, que pueden distar del modelo social existente en el presente. Este talante tiene mucho, como es obvio, de fe en la capacidad humana de mejorar. Es decir, como afirma Savater (1997, 18), hay que ostentar cierto optimismo para educar, incluso aunque uno albergue serias dudas sobre el futuro del hombre. La educación da al hombre, sobre todo durante el periodo de máxima indigencia en etapa infantil, la seguridad y la base firme desde la que seguir haciéndose⁶. Esta base pasa a ser él mismo y a constituirlo. Pero siempre quedarán, en la medida en que somos maleables e indeterminados, posibilidades sin cerrar, líneas que prolongar y sueños que realizar. Es aquí donde las distintas teorías de corte más utópico y optimista apuntarán, al mismo tiempo que al pasado y al presente de la especie, a su incierto y acaso prometedor futuro.

El proceso educativo, de hecho, se fundamenta en la mutabilidad del ser humano y de la historia, de manera que si hay educación es porque todo cambia y porque estamos inacabados. Como dice María Zambrano: «Supone la educación, el que haya de haberla que el hombre es un “ser” nacido en modo inacabado, imperfecto, mas necesitado de ir logrando una cierta perfección y capaz desde luego de lograrlo, aunque sea con la relatividad propia de todas las cosas humanas»

5. El filósofo y teólogo Ignacio Ellacuría destaca precisamente la apertura constituyente de la realidad, por lo cual toda concepción permanente o quietista se opone a la propia constitución de lo real. Cf. Ellacuría, citado por SAMOUR (2003, 199).

6. Por eso, asevera Savater con la clara precisión que lo caracteriza: «Quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo ante el neófito, como muy bien ha señalado Hannah Arendt: si le repugna esta responsabilidad, más vale que se dedique a otra cosa y que no estorbe. Hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirlo conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado» (SAVATER, 1997, 150).

(Zambrano, 2007, 150). Pues bien, es en la fe de que existen nuevas e insospechadas posibilidades para lo humano, en la que habría de concebirse una educación que fuera algo más que socialización. Frente a una nueva forma de determinismo fatalista, la educación será así vista como fuente de cambios operados en la historia por el propio sujeto, que tiene una incidencia creativa en ella. Esto quiere decir que podemos asumir el presupuesto, o al menos así lo hacen algunas teorías educativas, de que el hombre se interrelaciona con su historia y responde a ella con cierto grado de libertad. Hay una parte de determinación pero también una apertura a nuevas posibilidades, abiertas en el *diálogo* del sujeto con sus circunstancias constituyentes. Conviene no perder de vista, sin embargo, lo que tanto destaca el filósofo Ignacio Ellacuría y que explica el profesor Samour en su estudio sobre el filósofo vasco salvadoreño. Para Ellacuría,

[...] Un estudio de la persona y de la vida humana, al margen de la historia, es un estudio abstracto e irreal. Aunque se da una interacción entre historia y persona, que no es unívoca ni unidireccional, las relaciones que establece la historia con las personas son más englobantes que las relaciones que establecen las personas con aquélla (Samour, 2003, 187).

Por eso,

[...] es la historia como sistema de posibilidades a donde deben acudir los individuos y los grupos sociales que pretenden liberar y humanizar a la humanidad; del sistema de posibilidades ofrecido en cada momento penderá en gran medida el tipo de humanidad que a los hombres les es dado desarrollar (Samour, 2003, 189).

Es decir, no existe un sujeto de absoluta libertad que pueda hacer realidad posibilidades que no estén dadas en la realidad histórica de la que él forma parte. Sus posibilidades son las de su tiempo histórico. Pero sí se da una apertura en la historia, cuyas obstaculizantes negatividades han de superarse en la praxis de liberación:

La historia es, en principio y por razón de sí, abierta e indefinida; podrán fallarle sus bases materiales y con ellas toda posibilidad de curso histórico; podrá ir consumiendo y degradando su sistema propio de posibilidades, pero de por sí no tiene un curso cerrado ni una trayectoria fija que la lleve a su final ni en cada nación ni en la totalidad de la humanidad (Ellacuría, 1999, 449-450).

En cualquier caso, el hombre se va descubriendo en su propia historia, así como la realidad. Así sí puede darse un cierto progreso por el que lo real se hace más real:

Sólo en la historia y por la historia sabremos lo que es la realidad y sólo en la historia y por la historia sabremos lo que es el hombre. Y esto no primariamente porque vayan aumentando los conocimientos del hombre sino porque la realidad misma va dando más de sí y porque el hombre mismo, el género humano, va

haciéndose más real, en virtud del acrecentamiento de sus capacidades (Ellacuría, citado por Samour, 2003, 196).

En definitiva, destacamos que:

No hay, para Ellacuría, ni siquiera un «hombre abstracto», entendido como un sujeto anterior a la historia, que le predetermine, virtual o actualmente, su contenido, la forma de su devenir o su finalidad. La especie humana se va configurando históricamente en virtud de las posibilidades que en cada momento recibe y se apropia, haciéndolas así parte de su realidad (Samour, 2003, 206).

Hay, pues, un pasado que nos determina, pero también un futuro, entendido como conjunto de opciones que aunque partan de la circunstancia presente actual, y no de otra, pueden hacerse realidad en función de elecciones libres. Es decir, el futuro es algo que hasta cierto punto está abierto. Desde luego, el hombre no es libre en el vacío, puesto que parte de un momento y circunstancias concretos que lo constituyen. Pero el hombre también tiene un cierto margen de elección. Por tanto, cuando se propone en ciertos momentos insuflar esperanza en la pedagogía (Freire, 2002) se está propugnando la introducción en ella de un sano optimismo que no es, en absoluto, un ingenuo estar en las nubes, sino un optimismo que, partiendo de la realidad dinámica propia de la historicidad del hombre, apueste por un futuro que ya interviene en el presente, mejorando las condiciones actuales. Así entiendo que es posible afirmar de la educación que perfecciona o mejora. Frente a la cerrazón de las descripciones fatalistas ancladas en un presente estático, propias de un cierto cientificismo, estaría la más amplia visión en la que la ciencia incluye en sí misma un sano escepticismo ante el presente e incluso la esperanza como impulso hacia un futuro posible y mejor. La esperanza, pues, se cimenta en la conciencia de lo inaprensible de la vida, en su carácter inabordable en última instancia. Y lejos de angustiarnos ante una tarea que adquiere tintes de infinitud, es aquí donde encontramos la fuerza para seguir educando.

La obstrucción ideológica, que mencionábamos en líneas anteriores, de la radical apertura de la historia y del futuro supone un serio peligro. En este sentido, una pedagogía caracterizada por una ideología positivista que prime la descripción «empírica» de lo que hay y que con la excusa de adquirir el rigor de la ciencia se limite a estudiar analíticamente el presente, sin pasado ni futuro (recordemos de nuevo que el lugar propio de la esperanza es el futuro, pero un futuro que ejerce su acción benéfica y «salvadora» en el presente, que ya se está realizando), resulta una cuestionable opción. La sacralización de la medición y la estadística podría acercarse, peligrosamente, a esto, como afirma el profesor José Gimeno (Gimeno, 2008). Éste distingue una suerte de alienación de la que pueden ser víctimas los procesos educativos si se reducen a la lógica impuesta por determinadas tecnologías. Se trata de un sueño de la razón por el que ésta se convierte en mero saber instrumentalizador que determina al mundo y a los sujetos empobreciéndolos, es decir, suprimiendo muchas de sus posibilidades

creativas y reduciéndolos a categorías cuantificables⁷. El maestro puede diluirse en la borrachera de la estadística y el número desapareciendo para ser sustituido por la máquina (ordenador, *software*, etc.), las categorías evaluadoras y tablas de medida, los objetivos y destrezas, el cálculo y todo lo que aplicado a la educación de manera excluyente supone el triunfo de la racionalidad instrumental y técnica propia de la *sociedad administrada*, de cuyos peligros ya tanto se ha advertido (Horkheimer, 2000, 103).

3. UNA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

Tanto en las *Tesis sobre el concepto de historia* de Benjamin (2008), como en *Minima Moralia* de Adorno (2003), se critica hondamente la visión, heredada de la Ilustración, de la historia como un «progreso» continuo. Éste es un punto central en el pensamiento de ambos autores que, con Horkheimer, desarrollan al verse enfrentados a la barbarie nazi. Así lo manifiesta Marta Tafalla:

Horrorizados por la catástrofe que parecía ponerle fin, Adorno y Horkheimer no buscan las causas del desastre en factores externos, sino en el mismo proyecto ilustrado, al que acusan de haber avanzado en una dialéctica de progreso y barbarie (Tafalla, 2003, 37).

El propio Hegel había concebido el progreso de manera que se justificaba el sacrificio de los pueblos inadaptados, que debían pagar con su extinción el tributo a la corriente arrolladora de la historia moderna (Hegel, 2004). Pero

Adorno no aceptará nunca que se justifique el dolor del individuo en aras del bien futuro del nosotros que tampoco llega nunca, pero deja los cuerpos aplastados en medio de la carretera por donde supuestamente avanza el progreso en su marcha triunfal (Tafalla, 2003, 43).

Desde esta consideración, partiendo de Adorno y Horkheimer, los profesores Ortega y Mínguez enfatizan la importancia de la compasión en la educación moral (Ortega y Mínguez, 1999, 10-12)⁸. Ésta sería la primera de unas consecuencias para la educación que podríamos extraer del planteamiento que estoy presentando. Y

7. En la sociedad administrada y tecnocrática que describiera la primera escuela de Fráncfort se da la muerte de lo humano. Esto es un asunto fundamental en la concepción pedagógica que el profesor Mèlich ha desarrollado en sus obras. En un artículo en particular, Mèlich aborda una crítica del positivismo y de la pedagogía tecnológica, para desarrollar una propuesta alternativa de raigambre nietzscheana (MÈLICH, 2006).

8. Una ética de la compasión de matiz algo diferente y que puede estar a la raíz de algunos planteamientos francfortianos es la de Schopenhauer, filósofo cuya influencia explica el giro final de, por ejemplo, Horkheimer (ESTRADA, 1990). Yo he aludido a la compasión en un artículo que partiendo de Schopenhauer desemboca en la ética del segundo Albert Camus tras su paso por Nietzsche (SANTOS, 2007).

esta identificación compasiva con las víctimas conduce, a su vez, a la crítica de la ideología del progreso continuo que implica un silenciamiento interesado. Se trataría, en segundo lugar, de que, en el campo de las denominadas ciencias de la educación, superásemos la obstinación positivista por el dato o el hecho empírico, los cuales pueden encubrir una notable ausencia de empatía para con el sufrimiento de los otros, pasados y actuales. Esto es lo que a menudo resalta Paulo Freire, quien critica las visiones positivistas ingenuas de la pedagogía. Insiste, de manera paralela a los planteamientos de la primera Escuela de Fráncfort, en el trasfondo ideológico castrador que posee la reducción del conocimiento a dato positivo, en una engañosa y encubridora neutralidad: «Temo que la curiosidad lograda por una práctica educativa reducida a pura técnica sea una curiosidad castrada que no sobrepasa una posición cientifista ante el mundo» (Freire, 2002b, 110). Es esta reducción positivista la que produce la alucinación de un progreso ascendente en la historia y las sociedades humanas, que aunque técnicamente avancen, pueden hallarse en muchas otras facetas en la «Edad de Piedra». Como afirma Pérez Luna con clarividencia:

La pedagogía que se sometió a las directrices de la razón instrumental atentó contra la libertad, se hizo pedagogía silenciosa, pedagogía sin voz, por ella hablaba un proyecto de reducción del hombre y de toda idea emancipatoria (Pérez Luna, 2003, 94).

Por supuesto, no es necesario renunciar a la ciencia. Sólo un *no pensamiento* imbuido de fuerte escepticismo, como el dado dentro de la denominada corriente postmoderna, ha sido capaz de hacerlo. En este sentido, Freire llega a precisar: «[...] la educación popular puede ser percibida socialmente como facilitadora de la comprensión científica que grupos y movimientos pueden y deben tener acerca de sus experiencias» (Freire, 2001, 33). Se trataría de una ciencia que investigue críticamente la realidad. Es decir, una ciencia que no se acoge al prejuicio de una falsa neutralidad política y que sirve para comprender la realidad en todas sus caras, también las ocultas. El error en que hasta ahora se ha incurrido en la presentación científica de la realidad estaría, y en esto coinciden Freire y Benjamin, en que con ella hemos antepuesto el progreso tecnológico a lo humano. La salud humana que sus planteamientos críticos pretenden se perseguiría mediante un cambio en la escala de valores al uso, o sea, la anteposición de lo humano como referente y fin del progreso tecnológico, contra la instrumentalización cosificadora de los seres humanos. El quid de la cuestión es que las personas dejen de ser sacrificadas a la tecnología⁹. Según Benjamin, éste es el punto en el que coinciden lo que podemos

9. En el discurso de la pedagogía, o quizás cabría decir, de la antipedagogía, destaca Iván Illich como autor que pensó a fondo esta problemática, y la necesidad de una tecnología para el hombre y no al contrario (ILICH, 1978, 25-26).

denominar «ideología del progreso» y la ideología fascista: ambas tienen como esencia «el desprecio por el hombre, tratarle como precio de un bienestar colectivo» (Mate, 2003, 94). Esto nos conduce a sospechar que, si Benjamin acierta en su análisis, los elementos deshumanizadores propios del fascismo pueden continuar parcialmente vigentes, de un modo u otro, como advierte Mantegazza:

Para un adecuado diagnóstico de nuestro tiempo, y partiendo de la hipótesis de la pervivencia en la sociedad democrática de los distintos elementos que conforman el dispositivo pedagógico de los campos de exterminio, es fundamental el estudio de las diferentes prácticas de aniquilación del individuo en las que se sustenta la desnaturalización sistemática de los elementos que conforman la subjetividad y la individualidad del hombre y de la mujer. En la actualidad, no se puede afirmar que el proyecto de desnaturalización total del individuo, la intención de erradicar toda forma de subjetividad, concluyera en 1945. El proyecto y su finalidad envuelven los años de posguerra y llegan hasta nuestros días, sólo que ahora «el enemigo» nos resulta menos visible (Mantegazza, 2006, 19).

En cualquier caso, el relato de los perdedores impugnaría en la escuela las concepciones tradicionales vinculadas al relato de los vencedores. Los vencidos-oprimidos, como manifiestan Benjamin y Freire, siembran de dudas las explicaciones oficiales, de manera que éstas se llenarían de grietas por donde se colarían las posibilidades no realizadas. Es en este sentido como cabe decir que las vidas absurdamente negadas de las personas de carne y hueso asesinadas en Auschwitz nos aleccionan: cuestionando, en definitiva, nuestro cómodo y homogéneo universo. Porque el horror podría estar más cerca de lo que creemos. El horror como fracaso del hombre, que convive con nosotros, silencioso e invisible e impugnando las optimistas explicaciones convencionales, lo hallamos expresado en los débiles e inadaptados que no encajan con la estructura del presente (Mate, 2006, 259). Por eso, es siempre el encuentro con ellos revelador¹⁰. Porque nos enseñan que vivimos en una injusticia que se perpetúa; en un estado de excepción permanente. Y, como tan certeramente explica Freire, debemos dejarnos educar por los seres marginales (oprimidos) que nos muestran la verdad de ese horror y esa injusticia esenciales (Freire, 2002a, 22-25).

10. En esta línea, la Filosofía de la Liberación latinoamericana, en estrecha relación con la Teología de la Liberación aunque no se reduzca a ésta, se sitúa en la perspectiva de los excluidos. Así lo justifica el profesor Samour: «Como en el clima postmoderno de la filosofía contemporánea es muy dificultoso defender y justificar principios universales, la filosofía de la liberación tiene que emprender la tarea de intentar una fundamentación de una ética universalista desde la perspectiva de los empobrecidos y excluidos» (SAMOUR, 2006, 235), lo que en la concepción de Ignacio Ellacuría quiere decir que «En cada caso se tratará de reflexionar filosóficamente, de hacer filosofía en su nivel formal desde la propia realidad histórica, buscando introducir en esa reflexión los graves problemas que afectan a la mayoría de los seres humanos con el fin de contribuir a una praxis histórica de liberación» (SAMOUR, 2006, 235).

Para evitar la amenaza totalitaria, las ciencias, todas valiosísimas, deben tener como objetivo lo humano. Claro está que lo humano no es algo definido, sino una menesterosidad surgida de la finitud que la pedagogía debe contemplar. Pero en todo caso, lo humano, como señalan los autores mencionados hasta ahora, se descubre aceptando la memoria del sufrimiento de las víctimas y, por tanto, se hace a partir de este recuerdo. Para Elie Wiesel educar y recordar es lo mismo, si se pretende cambiar las cosas (Metz y Wiesel, 1996, 88). Si no es así, sin memoria ni reflexión, la pedagogía, como la sociedad que la alberga, se dejaría arrastrar a ciegas, colaborando con la peligrosa muerte del sujeto cercana al universo totalitario. Porque como afirma J. B. Metz, la pérdida de la memoria supone la perpetuación del desconsuelo y del clamor sin respuesta, en un mundo abocado al eterno presente y, a lo sumo, a la experimentación lúdico-nietzscheana; la memoria concebida como «peligrosa rememoración» que contiene imbricadas razón e historia y que constituye el punto de partida de la filosofía (Metz, 1999, 1-15). No se trata de una memoria conservadora, que pretenda restaurar el pasado asegurando el presente. Antes bien, la memoria busca ver de otro modo el presente y acabar con la historia hecha de desastres y ruinas. Si asumimos la filosofía de Benjamin, es posible que tan brutal desesperanza, la de los testigos mudos y desaparecidos en el horror, de los que aun en vida ya habían muerto, pueda activar en nosotros la esperanza, en tanto en cuanto los consideremos el centro de la historia humana y los reconozcamos.

La educación que pretenda evitar que, bajo ningún concepto, se repita Auschwitz, debe propiciar que el maestro fuera capaz de hacer brillar el rastro de los ausentes a quienes nos debemos, mostrando el mudo discurso de los huecos que componen la totalidad y se intercalan entre los hechos de los que trata la ciencia. Una educación formal, imaginemos, que sería orientada por la ingente masa de los analfabetos, por la clamorosa ausencia de los que faltan a ella, por la sangre de quienes la propiciaron. Será precisamente este enfoque el que caracteriza básicamente la pedagogía del oprimido desarrollada por Paulo Freire. Su método alfabetizador pretenderá, en este sentido, recuperar la voz y la presencia de quienes la historia ha silenciado e invisibilizado, en lo que él denominó «cultura del silencio» (Blanco, 1982, 76-79).

Así pues, el educador debe ser, ante todo, una persona sensible que escucha atentamente el clamor del otro. Es respetuoso con él, no como quien dona un beneficio, sino como quien, antes bien, se apresta a aprender de sus alumnos. Desde ellos, desde su perspectiva, el mundo y la historia se ven globalmente, no sólo con la perspectiva interesada del opresor. La realidad comprendida desde el punto de vista del opresor siempre estará carente de una parte y, lo que es peor, si se asume como visión general del mundo, el educador puede contribuir, aun inconscientemente, a la perpetuación de la injusticia. La pedagogía, si busca educar, debe conceder voz a los sin voz, a los excluidos en la práctica y en la teoría descarnada. Desde esta convicción se han desarrollado interesantes propuestas pedagógicas, como la del profesor Mèlich (Mèlich y Bárcena, 1999; Mèlich, 2004, 39-49). También, con

un tono claramente benjaminiano, Vicente Ramos aboga por una rememoración de la herencia de sufrimiento del pasado, que actualice el afán utópico y haga pensar otro futuro (Ramos, 2001). También, afirma Antonio Gómez Ramos, «Hay un pasado olvidado y reprimido, la lectura de cuya huella es precisamente la tarea del presente» (Gómez Ramos, 1999, 247). Se trata de incorporar a la pedagogía la herencia oscura de la humanidad, la de los silenciados y oprimidos, pero para que se active el afán liberador, más allá de las ingenuidades de la Ilustración.

Frente a una historia fija, reflejo del amnésico relato de los vencedores, el pasado puede removerse en el aula. Es preciso, entonces, rebuscar en los márgenes¹¹, escuchar y sentir las ausencias, dar voz a quienes no la tuvieron. Esta labor de re-creación liberadora del pasado es descrita por Mèlich:

El maestro da lecciones de sus lecturas, es decir, da lectura, hace que la lectura continúe, una lectura siempre inacabable. El maestro no quiere que el discípulo repita su lección. El maestro de verdad pretende que su discípulo renueve la lectura y vuelva a leer de otra manera. Entonces el discípulo recibe la lección y prosigue la lectura infinita del texto. Después de ver la recepción que ha tenido en su discípulo, el maestro relee la lección y vuelve a aleccionarse. Y cada nueva lectura, aunque sea del mismo texto, es una nueva lección (Mèlich, 2004, 20).

O sea, cada nueva lectura es única y diferente de la anterior, descubriendo nuevas perspectivas y posibilidades distintas, abriendo el margen para que aflore lo silenciado y olvidado.

11. En relación con esto cabe recordar cómo el papel revelador que se encuentra en lo marginal es fuertemente destacado por el pensamiento de la Escuela de Fráncfort. Refiriéndose a ello, Carlos Thiebaut asevera: «La esperanza siempre está puesta en otro lugar. Ese otro lugar posible no es aquél al que apuntaba el pensamiento político emancipatorio marxista, el proyecto socialista anterior. Está en otro lugar: en los márgenes donde ya no cabe ninguna forma de movimiento de protesta, pero también diríamos nosotros, donde no cabe ninguna forma de política. Cabe sólo la esperanza» (THIEBAUT, 2001, 48). En el caso de Benjamin esto llega a su mayor expresión en el contenido y forma de su *Libro de los pasajes*, donde se extrae significado a partir de las citas y pensamientos «periféricos» que profusamente acumula el autor judío (VILLACAÑAS, 2005; FRISBY, 1992; BUCK-MORRS, 1989). También J. A. Zamora dice: «Los fragmentos dispersos y no la autocomprensión totalizadora de una época son los que permiten acceder a la realidad histórica sin quedar totalmente sometidos a su propia obnubilación. El historiador materialista ha de dirigir su mirada a los desechos de la historia, a la “escoria del mundo de los fenómenos” (Freud), y esto significa que ha de desmarcarse críticamente de la filosofía idealista de la historia, que dedica su atención a los “protagonistas” de la misma, esto es, a los que marchan con el espíritu de la época en la cresta de la ola histórica. [...] El historiador materialista piensa que nada puede informarnos mejor sobre el proceso histórico que los desechos que él excreta» (ZAMORA, 2004, 163-164). Puede hallarse un paralelismo entre este destacado papel de lo marginal en Benjamin con el también relevante papel de lo marginal-inconsciente en la teoría freudiana. Como en Freud, en Benjamin, lo insignificante y episódico es lo que concentra más significado (LEE-NICHOLS, 2006, 317).

4. UNA PEDAGOGÍA EJEMPLAR: PAULO FREIRE

A continuación vamos a desembocar en una pedagogía concreta que aplica tanto lo que hemos llamado una pedagogía (problematizadora) de la pregunta, como una pedagogía de la alteridad. Se trata de la desarrollada por Freire, quien entiende la libertad como algo de ardua conquista, en sus propias palabras, «un parto lento y doloroso» (Freire, 1992, 45). No es posible, desde su perspectiva, concebir una libertad en el individuo si se mantienen relaciones cosificadoras entre éste y los demás seres humanos (Santos, 2006c). Dejando al margen las naturales y siempre especiales relaciones que los sujetos mantienen con sus padres e hijos, podría elucubrarse con una forma de desarrollo no necesariamente vertical y que no implicara, en los casos más extremos, el sometimiento o el afán de someter. Éstas son ideas que aparecen recurrentemente también en las obras de Erich Fromm, autor que aúna psicoanálisis y sociología marxista, en un intento de lograr una síntesis que comprenda bien al hombre, sin sesgos psicologistas o sociologistas¹². De esta fuente bebió también abundantemente Freire (Santos, 2008b; Dussel, 2002, 432). Él sabía que una comunidad puede, dentro de los razonables conflictos, organizarse sin necesidad de establecer estrictas jerarquizaciones. Bien es cierto que en el brasileño hay muchas otras fuentes y orígenes intelectuales de su visión de la pedagogía. Es un autor que se puede vincular fácilmente con el freudomarxismo, la teología de la liberación, el existencialismo, el personalismo, diversos autores marxistas, etc. (Santos, 2008b).

Paulo Freire es un pedagogo serio, fundamental en el siglo xx, muy leído y conocido en toda América Latina y que, por supuesto, también tuvo su particular trayectoria intelectual y personal. Posee importantes claves para entender el proceso educativo, avanzando, como dice Enrique Dussel, más allá de Piaget o Vigotsky (Dussel, 2002, 422-430), en la medida en que introduce con mucho mayor énfasis el elemento comunitario en su visión del aprendizaje, es decir, la verdad de que nos educamos con los demás en una interacción recíproca. Para que el proceso educativo sea un proceso y no se estanque en diversas patologías, es necesaria la fluidez en las relaciones humanas. De ahí que, según él, sea imposible separar libertad, educación y comunidad. La cultura es, desde su idea, un todo dinámico que comparten y re-crean continuamente las personas.

También podemos llegar a valorar la pedagogía de Freire como terapia. Una terapia que no lo es en sentido exclusivamente psicológico, pues no consiste en dialogar para «sentirse bien», sino en, además y sobre todo, dialogar para transformar aquello que hemos identificado como la causa de la insatisfacción. Esta causa está en última instancia en las estructuras sociales. Freire facilita un método para

12. En la psicología actual existe también el paradigma de la psicología comunitaria desarrollada en Centroamérica que aúna psicología con planteamientos sociológicos, y que ostenta un indiscutible paralelismo con la pedagogía freireana (MARTÍN-BARÓ, 2007, 2004).

percatarse de esto (concientizarse) a partir de una alfabetización existencialmente relevante, que se desarrolla dialogando. Su empeño es el de una pedagogía que resulta inextricablemente teórica y práctica a la vez, desde el convencimiento de que la escisión entre teoría y práctica en la escuela tiene su origen en la alienación de una sociedad escindida, en la que el pensamiento se desvincula de la praxis vital (Santos, 2008a, 141-167). Esta escisión, tan identificable en el mundo académico y el estudio, es, a juicio de Freire, patológica, causa y síntoma de una enfermedad de la sociedad. Así pues, debatiendo sobre asuntos relacionados con su vida, los analfabetos aprenden quiénes son y qué es lo que les constituye, es decir, reflexionan sobre la cultura que se había separado de su mundo y que gracias a la alfabetización se torna propia.

Además del énfasis en la relacionalidad humana, lo esencial de la perspectiva freireana es su asunción del punto de vista del oprimido como aspecto determinante y central de toda labor educativa. De la misma manera que la preocupación por asumir la perspectiva de las víctimas que hallamos en los filósofos Walter Benjamin y Theodor Adorno a la hora de interpretar la historia. Éstos manifiestan una solidaria preocupación por el sufrimiento de las víctimas acumuladas en el devenir histórico y escriben acerca de la necesidad de una rememoración de dicho sufrimiento como acto de justicia y posible liberación utópica. Entre ellos y el pedagogo brasileño existe una estrecha relación en la medida en que para Freire la pedagogía ha de ser necesariamente una «pedagogía del oprimido». La pedagogía de Freire trataría de ubicarse en la situación límite del oprimido como punto de partida, acogiénola seriamente e identificándose con ella, para una posterior concientización y comprensión crítica de la realidad, desde el lugar del oprimido¹³. Esta idea es expresada con claridad por el propio Freire, cuando se interroga «¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?» (Freire, 1992, 40). Los oprimidos, que como caso extremo y sangrante lo son las mayorías pobres del Tercer Mundo, viven en una situación límite que, bajo algunas circunstancias, puede contribuir a abrir los ojos hacia la positiva irracionalidad de la realidad que los oprime. Es decir, el oprimido, desde el punto de vista de Freire, ostenta la sabiduría que Benjamin o Adorno habían otorgado en su filosofía a los vencidos, como ya apuntamos más arriba. Su mera existencia es ya un clamor que expresa y testimonia el escándalo de una realidad hecha por los seres humanos contra los seres humanos. Para Freire

13. Esto es algo en lo que su pedagogía tiene evidentes relaciones con la denominada Teología de la Liberación latinoamericana. Juan José Tamayo Acosta indica que la pedagogía del brasileño y los movimientos de educación liberadora en toda América Latina influyeron de manera determinante en el paradigma de evangelización liberadora propuesto en Medellín (TAMAYO-ACOSTA, 1991, 33). El propio Freire en numerosas ocasiones compara y relaciona su pensamiento con la afín Teología de la Liberación (FREIRE, 2001, 39). Destacan también esta conexión: BLANCO (1982, 21-22), MURO (2007, 401), PRADO (2004, 88-90).

este clamor se alza como verdad fundamental, adoptando una autoridad que jamás pudo tener en la historiografía o en los discursos pedagógicos tradicionales; desde este clamor, y con él, se lee la historia y se educa.

Así pues, el educador freiriano precisa de una gran empatía y capacidad de escucha. No se trata de practicar una falsa solidaridad concebida verticalmente, sino de que todos recuperen eficazmente su voz. Ésta es, de hecho, la clave de su método de alfabetización. Por eso, el propio pedagogo de Recife dice: «Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentaremos la acción revolucionaria» (Freire, 1992, 115). Esta realidad del oprimido que él destaca se hace patente mediante la *lectura* del mundo, lectura que se enfrenta a las estructuras de dominación que lo constituyen como oprimido. En su práctica pedagógica, Freire se situó en la máxima negatividad posible, la del oprimido que busca su educación, que con su silencio apunta al escándalo de su mala-educación (de su educación como excluido) y, por supuesto, a la necesidad de su superación (Dussel, 2002, 433).

Hay que resaltar que la aspiración de Freire es llegar a una transformación social global a partir de la situación límite de los analfabetos¹⁴. Se trata de una aspiración utópica llevada a cabo desde una lectura e interpretación del presente y el pasado que parte del punto de vista del oprimido en cuanto vencido por el curso de lo que se ha dado en llamar progreso o civilización. El brasileño persigue una visión más real (completa) de la cultura y la historia, y para él, toda aspiración a la liberación del oprimido lo es también, necesariamente, a la liberación de todos los hombres (Freire, 1992, 52). Para él no hay liberación si no es con los demás y por eso se educa (para la libertad) con el otro, en el diálogo y la interacción. La educación liberadora prepara para el desarrollo de los sujetos que ha de ser necesariamente en relación con las demás personas, sin las verticalidades que se interponen a menudo.

14. El abordaje de la alfabetización en Freire se hace paralelamente a la lucha por la justicia social, como ya se evidencia en el propio método, en el que al tiempo que el adulto aprende a leer, aprende a ser crítico y transforma y re-crea la cultura participando en ella. La lectura le muestra la cultura como algo propio y dignifica su lugar en ella: «[la alfabetización] es una incorporación. Implica no una memorización visual y mecánica de cláusulas, de palabras, de sílabas, incongruentes con un universo existencial –cosas muertas o semimuertas–, sino una actitud de creación y recreación. Implica una autoformación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre frente a su contexto» (FREIRE, 1989, 108). En relación con esto, se ha de prevenir acerca del peligro de malinterpretar el método freiriano psicologizándolo y convirtiéndolo en una suerte de terapia que soslaye la acción política re-creadora de la cultura (MAGEDO, 2000, 56). Antes bien, «Los oprimidos conseguirán ser liberadores de los otros y de la humanidad entera en la medida en que, tras el diálogo reflexivo y crítico, vayan organizando comunidades con nuevas experiencias innovadoras distintas a las capitalistas y neoliberales que han sido la causa de su opresión» (RODRÍGUEZ, 1998, 48).

Las víctimas, su punto de vista y mera existencia, contradicen la lectura triunfalista de la historia propia de la Modernidad eurocéntrica. Desde la perspectiva que estamos exponiendo, la pedagogía debería hacerse cargo de dicha herencia de fracaso y opresión, si pretende verdaderamente colaborar en una emancipación de todos los seres humanos. Porque todo triunfalismo es puesto en evidencia cuando se constata, y no sólo en los sectores más desfavorecidos de la población, los síntomas de un cierto malestar. A veces, es la profunda insatisfacción personal la que conduce a la concientización (Blanco, 1982, 161).

En cualquier caso, para profundizar en la comprensión de nuestro mundo, pasado y presente, es necesario, desde una nueva perspectiva de la historia y la pedagogía, una confrontación con el sufrimiento concreto que ha prevalecido en ella y que tiende a olvidarse, cuyo paradigma histórico es Auschwitz. La pedagogía ha de partir del dolor particular, en una visión pesimista que, no obstante, apostaría al mismo tiempo por una nueva construcción del presente a partir de la recuperación de las esperanzas truncadas de los vencidos; una recuperación que, como señala Walter Benjamin, prefiguraría el *tiempo mesiánico* a manera de relámpagos, de fragmentos de esperanza capaces de impugnar el tiempo lineal de los dominadores y de sugerir una alternativa utópica al sufrimiento de los inocentes.

En la pedagogía de Paulo Freire, será la presencia de los oprimidos silenciados la que irá reocupando su lugar, haciéndose consciente. Serán sus anhelos, miedos y contradicciones que se irán mostrando en la praxis pedagógica, saliendo a la luz del sol desde las tinieblas del olvido. Pueden detectarse, incluso, en medio de la apatía y el fatalismo, ciertas formas latentes de incipiente lucha y voluntad transformadora. «La lucha de clases existe, también, latente, a veces escondida, oculta, expresándose en diferentes formas de resistencia al poder de las clases dominantes» (Freire, 2001, 54). Este mensaje de los oprimidos se manifiesta, como las verdades de los sueños, oblicuamente. Por eso, el educador deberá ostentar una gran capacidad de observación y una amplia receptividad a la interpelación de esta sabiduría abismal, que habla soterradamente desde su situación límite.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Th. W. (2003) *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid, Taurus.
- (2005) *Dialéctica negativa*, en *id. Obra completa*, 6. Madrid, Akal.
- AYUSTE, A. y otros (1999) *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó.
- BÁRCENA, F. (2006) Una diferencia inquietante: Diario de un aprendiz. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 18, 135-152.
- BENJAMIN, W. (2008) Sobre el concepto de historia, en *id. Obras Libro I*, vol. 2. Madrid, Abada.
- BLANCO, R. (1982) *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid, Zero-Zyx.

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. Cl. (2001) *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid, Editorial Popular.
- BUBER, M. (1998) *Yo y Tú*. Madrid, Caparrós Editores.
- (2005) *El conocimiento del hombre. Contribuciones a una antropología filosófica*. Madrid, Caparrós.
- BUCK-MORSS, S. (1989) *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes*. Madrid, Visor.
- CIRIGLIANO, G. F. J. (1973) *Filosofía de la educación*. Buenos Aires, Humanitas.
- DUSSEL, E. (2002) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta.
- ELLACURÍA, I. (1999) *Filosofía de la realidad histórica*. San Salvador, UCA Editores.
- ESTRADA, J. A. (1990) *La teoría crítica de Max Horkheimer. Del socialismo ético a la resignación*. Granada, Universidad de Granada.
- FREIRE, P. (1989) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- (1992) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- (2001) *Política y educación*. México, Siglo XXI.
- (2002a) *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- (2002b) *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- FRISBY, L. S. (1992) *Fragments de la modernidad. Teorías de la modernidad en la obra de Simmel, Kracauer y Benjamin*. Madrid, Visor.
- FROMM, E. (1992) *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Madrid, FCE.
- (1999) *¿Tener o ser?* Madrid, FCE.
- FULLAT, O. (2002) *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Madrid, Síntesis.
- GIMENO, J. (2008) Tecnología y educación. ¿Qué hay de nuevo?, en HOYOS, G. (ed.) *Filosofía de la educación*. Madrid, Trotta, 129-156.
- GIROUX, H. y McLAREN, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Miño y Dávila.
- GÓMEZ RAMOS, A. (1999) Del pasado a la historia. *Endoxa: Series filosóficas*, 11, 227-252.
- GRAMSCI, A. (1972) *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona, Península.
- HEGEL, G. W. F. (2004) *Lecciones sobre la Filosofía de la historia universal*. Madrid, Alianza.
- HORKHEIMER, M. (2000) *Anhelos de justicia*. Madrid, Trotta.
- ILICH, I. (1978) *La convivencialidad*. Barcelona, Barral.
- JASPERS, K. (1981) *La filosofía*. Madrid, FCE.
- (1996) *Los grandes filósofos. Los hombres decisivos: Sócrates, Buda, Confucio, Jesús*. Madrid, Tecnos.
- LEE-NICHOLS, R. (2006) Judgment, History, Memory. Arendt and Benjamin on connecting us to our past. *Philosophy today*, 50: 3-5, 307-323.
- LÉVINAS, E. (1999) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme.
- LUKÁCS, G. (1984) *Historia y consciencia de clase* (2 vols.). Madrid, Sarpe.
- MACEDO, D. (2000) Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. *Educación XXI*, 3, 53-61.
- MANTEGAZZA, R. (2006) *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona, Anthropos.
- MARCUSE, H. (1998) *El hombre unidimensional*. Barcelona, Ariel.
- MARTÍN-BARÓ, I. (2004) *Sistema, grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica (II)*. San Salvador, UCA Editores.
- (2007) *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador, UCA Editores.

- MATE, R. (1997) *Memoria de Occidente. Actualidad de los pensadores judíos olvidados*. Barcelona, Anthropos.
- (2003) *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Madrid, Trotta.
- (2006) *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «sobre el concepto de historia»*. Madrid, Trotta.
- MÉLICH, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.
- (2004) *La lección de Auschwitz*. Barcelona, Herder.
- (2006) Hermenéutica y pedagogía: por una filosofía antropológica de la finitud. *Estudios filosóficos*, 160, 481-490.
- MÉLICH, J. C. y BÁRCENA, F. (1999) La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista española de pedagogía*, 214, 465-484.
- METZ, J. B. (1999) *Por una cultura de la memoria*. Barcelona, Anthropos.
- METZ, J. B. y WIESEL, E. (1996) *Esperar a pesar de todo*. Madrid, Trotta.
- MUGUERZA, J. (2006) *Desde la perplejidad. Ensayos sobre la ética, la razón y el diálogo*. Madrid, FCE.
- MURO, B. (2007) La pedagogía crítica y Paulo Freire: aportaciones conceptuales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 212, 397-407.
- NUSSBAUM, M. C. (2003) *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helénica*. Barcelona, Paidós.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1999) The Role of Compassion in Moral Education. *Journal of Moral Education*, 28 (1), 5-17.
- PÉREZ-LUNA, E. (2003) La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 23, 87-95.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch. (1975) *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona, Fontanella.
- PRADO, M. R. de (2004) Paulo Freire y Millán Santos, puntos de encuentro en sus trayectorias de compromiso social y educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 79-101.
- RAMOS, V. (2001) ¿Cabe aún pensar el futuro? *Diálogo filosófico*, 50, 281-290.
- RODRÍGUEZ, M. (1998) Dialogicidad versus «comunidades» de la sociedad global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, 37-52.
- RUSSELL, B. (1984) *La conquista de la felicidad*. Madrid, Espasa-Calpe.
- SAMOUR, H. (2003) *Voluntad de liberación. La filosofía de Ignacio Ellacuría*. Granada, Comares, 223-227.
- (2006) El significado de la filosofía de la liberación hoy. *Diálogo filosófico*, 65, 233-252.
- SANTOS, M. (2003) La tolerancia en la escuela: el modelo pedagógico socrático. *Revista de Ciencias de la Educación*, 194, 157-173.
- (2006a) Sociedad, Utopía y Educación en Iván Illich. *Psicología USP*, vol. 17, n.º 3, 183-201.
- (2006b) La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 34, 79-90.
- (2006c) Paulo Freire y la cultura escolar: condiciones para una escuela viva. *Eca Estudios Centroamericanos*, 61: 696, 1033-1042.
- (2007) La filosofía como pedagogía en el Estoicismo tardío romano. *Revista española de pedagogía*, 237, 317-332.

- (2008a) *La educación como búsqueda. Filosofía y Pedagogía*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- (2008b) Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155-173.
- SAVATER, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- STEINER, G. (2004) *Lecciones de los maestros*. Madrid, Siruela.
- TAFALLA, M. (2003) *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*. Barcelona, Herder.
- TAMAYO-ACOSTA, J. J. (1991) *Para comprender la Teología de la Liberación*. Pamplona, Verbo Divino.
- THIEBAUT, C. (2001) La ética de la Escuela de Frankfurt revisitada. *Daimon. Revista de Filosofía*, 22, 41-56.
- VILLACAÑAS DE CASTRO, L. S. (2005) En torno al *Libro de los pasajes*, de Walter Benjamin. *Daimon. Revista de Filosofía*, 36, 169-175.
- ZAMBRANO, M. (2007) *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Málaga, Ágora.
- ZAMORA, J. A. (2004) Catástrofe y conocimiento. *Anthropos. Huellas del conocimiento*, 203, 161-166.