

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

VALORACIÓN ÉTICO-ESTÉTICA
DE LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA
DE PAULO FREIRE

GONZALO JARAMILLO DELGADO

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA
Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN FILOSOFÍA

MEDELLÍN
2009

VALORACIÓN ÉTICO-ESTÉTICA
DE LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA
DE PAULO FREIRE

GONZALO JARAMILLO DELGADO

Trabajo de grado para optar al título
de Doctor en Filosofía

Asesor

CONRADO GIRALDO ZULUAGA
Doctor en Filosofía

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA
Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN FILOSOFÍA

MEDELLÍN
2009

Nota de aceptación

Firma

Nombre : CONRADO GIRALDO ZULUAGA

Presidente del Jurado

Firma

Nombre : GUSTAVO ADOLFO KLINKERT POSADA

Jurado

Firma

Nombre : VLADIMIR ZAPATA VILLEGAS

Jurado

Medellín, 11 de marzo de 2009

DEDICATORIA

Como diría Freire:

A los esperanzados y desesperanzados del mundo, aquellos que indagan la vida,
que prolongan la vida en su existencia, que hacen conciente su presencia en el
mundo y con el otro construyen historia.

AGRADECIMIENTOS

A quienes estimularon la pedagogía de la esperanza o incentivaron búsquedas en ese sentido: Lutgardes Costa Freire (hijo, Coordinador de los archivos de Paulo Freire), Moacir Gadotti (Director IPF), Eustaquio Romão (Director adjunto del IPF), Carlos Torres (Director en la UCLA del IPF), Jason Mafra (Coordinador de las cátedras de Paulo Freire de IPF), Lizeth

Aquellos posibilitadores reflexivos provocadores de lecturas, conceptos e ideas
Luis Guillermo Jaramillo, Orlando Arroyave V., Conrado Giraldo Z.

En fin, a los míos... mis hermanos/a... sobrinos/as... Juango... Lucho... a mi
Morena del alma mi Marce... y desde ellos y ellas,

A la esperanza de nuestros días,
aquella posibilitadora de nuevos horizontes
de sueños y luchas
partera de vida y utopía

CANÇÃO ÓBVIA

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.

Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.

Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;

meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.

Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,;
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porquê esses recusam a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciavam.

Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997)

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN.	14
 1. EL CONTEXTO Y LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA. ANTECEDENTES. 27	
1.1 LOS DERROTEROS DEL AUTOR, SU VIDA Y SU OBRA. SU CONTEXTO PARADIGMÁTICO.	29
1.2 HITOS Y REALIDADES SOCIO-HISTÓRICAS QUE PERMITEN ENTENDER EL CONTEXTO DE ACTUACIÓN PARA LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA FREIRIANA.	43
1.2.1 Las particularidades brasileñas de la década de los sesenta. Freire y su postura.	45
1.2.2 Freire y su postura con respecto a un nuevo reordenamiento mundial. La década de los noventa.	54
1.3 A MANERA DE CIERRE.	65
 2. LA ESPERANZA EN SU CONTEXTO ETIMOLÓGICO. CERTEZAS DE LA ESPERANZA FREIRIANA.	78
2.1 UN RECORRIDO ETIMOLÓGICO POR LA ESPERANZA.	79
2.2 ETIMOLOGÍA Y MITOLOGÍA, HACIA LA VERSIÓN FILOSÓFICA DE LA ESPERANZA.	81
2.2.1 De la mítica <i>elpis</i> a la <i>spes</i> latina.	81
2.2.2 Desde la <i>spes augusta</i> hasta la <i>docta spes</i>	87

2.3 SENTIDO ETIMOLÓGICO DE LA ESPERANZA EN AMÉRICA LATINA. . . .	94
2.3.1 Tensión creativa entre filosofía de la esperanza y teología de la esperanza	94
2.3.2 Metafísica de la esperanza y liberación en América Latina.	103
2.4 HACIA UNA ETIMOLOGÍA DE LA ESPERANZA EN FREIRE.	120
2.5 A MANERA DE CIERRE.	137
3. HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA Y UNA ONTOLOGÍA DE LA ESPERANZA FREIRIANA.	145
3.1 CONSIDERACIONES PREVIAS.	145
3.2 CONSTRUCCIÓN “FILOSÓFICO-SOCIOLÓGICA” DE LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA.	149
3.2.1 Relación filosofía-sociología en <i>El principio esperanza</i> de Bloch: <i>spes</i> militante, más allá de la <i>spes</i> dialéctica.	156
3.2.2 Hacia una sociontología de la esperanza freiriana.	170
3.2.2.1 Existencialidad del ser esperanzado de la educación: mundo real y significatividad.	176
3.2.2.2 El comienzo del pensar y la reconstrucción de la <i>relevancia social del</i> <i>conocimiento</i> , tras el “agotamiento” de la filosofía en Occidente.	183
3.2.2.3 La práctica producción de la existencia como punto de partida para la <i>ontología del ser de la esperanza</i>	190
3.2.3 Reflexión pedagógica (crítica) de Freire como <i>spes</i> militante.	197

3.2.3.1 Matriz ontológica de la esperanza.	216
3.2.3.2 Esperanza y matriz cotidiana.	220
3.2.3.3 Matriz de la esperanza educativa.	222
3.2.3.4 Modos de existir en lo social: Uno, la radicalidad; dos, la búsqueda; tres, la lucha; cuatro, la dialecticidad.	225
3.3 A MANERA DE CIERRE.	240
4. OBRA FREIRIANA COMO CONFIGURACIÓN ÉTICO-ESTÉTICA <i>ESPERANÇOSA</i>	246
4.1 LA FORMACIÓN, EL HORIZONTE PRE-HERMENÉUTICO FREIRIANO. DE LA ÉTICA MODERNA A LA ÉTICA ARISTOTÉLICA.	253
4.2 FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN DEWEY. INSPIRACIÓN FREIRIANA EN UNA CRÍTICA LLENA DE ESPERANZAS A LA TRADICIÓN FILOSÓFICA.	261
4.3 HABERMAS Y RORTY: LA FORMACIÓN RACIONAL DE LA VOLUNTAD VISTA DESDE LA ÉTICA DEMOCRÁTICA.	268
4.4 LIBERACIÓN EN AMÉRICA LATINA COMO ESPERANZA (HUMANISTA) DEL MUNDO.	275
4.5 CONSIDERACIONES A MODO DE APROXIMACIÓN A LA ESTÉTICA. . . .	281
4.6 LA ESPERANZA Y SU CONDICIÓN ÉTICO-ESTÉTICA EN FREIRE.	292
4.6.1 Relación ético-estética en cuanto tal.	294
4.6.1.1 Praxis dialéctica.	295
4.6.1.2 Sujetos de la práctica educativa.	296
4.6.1.3 Papel del educador.	297

4.6.1.4 Esperanza, alegría y autonomía.	298
4.6.2 La ética: hermenéutica y crítica, humanista y de liberación.	298
4.6.2.1 Ética de la responsabilidad y de la solidaridad.	298
4.6.2.2 Práctica educativa como quehacer contextualizado.	300
4.6.2.3 Procesos y proyectos político-pedagógicos.	301
4.6.3 La estética como formación emancipadora.	302
4.6.3.1 Práctica educativa, un quehacer intencionado por la liberación.	302
4.6.3.2 Perspectiva dialógica de la práctica educativa.	305
4.6.2.3 Utopía.	307
4.7 A MANERA DE CIERRE.	308
5. CONCLUSIONES.	312
BIBLIOGRAFÍA.	324

RESUMEN

Se indaga en el presente estudio la obra pedagógica de Paulo Freire, particularmente sobre los componentes ético y estético de su *Pedagogía de la esperanza*, la cual está en el proceso de formación de la existencia humana, como algo más que su experiencia vital, cuyos elementos, fundamentos y concepciones se encuentran en la reflexión filosófica y teológica de América Latina, así como en la educación popular que aquí se realiza: la esperanza aparece situada y es educable críticamente en función de las necesidades populares. Se pretendió un amplio rastreo bibliográfico y testimonial con la premisa general del “texto situado”, desde una perspectiva comprensiva de tipo hermenéutico; lectura intencionada de un legado, para ubicar ontológica y epistemológicamente su opción por las pedagogías críticas, en procura de un ser consciente que deviene social e histórico.

Se presenta a Freire como filósofo de la educación cuyo *ethos* -o carácter- es el de un *aisthétés* -o esteta- que enseña y aprende una esperanza de rasgos bellos, inscrita en los cuerpos, como resultado de conjugar cada día el verbo *esperanzar*. El punto de partida de su sociología se encuentra en la práctica producción de la existencia; esto es, la práctica social como generadora de *la realidad* y como origen del *conocimiento*. La praxis asume la duración “real” -tan histórica como pre-ontológica, y por ello requiriendo constituirse simbólicamente-, y se convierte en elemento mediador entre sujeto y objeto, discurso y práctica, teoría y acción; *la realidad* es proceso en construcción del sujeto en el mundo, intersubjetivo, y la *relevancia social del conocimiento* depende para Freire de la praxis de liberación. En Freire, la *spes* militante tiene un sujeto histórico esperanzado, como *novum* del *ser social* radicado en América Latina, cuyo objetivo utópico (donde se reúnen “profecía” y anamnesis con contenidos específicos puestos como “claves éticas de la liberación” -de lo cual son ejemplo el despliegue de dos esperanzas epocales y de tres matrices de esperanzas en la obra de Freire-), se enmarca en una configuración ético-estética *esperançosa*: ética, considerada como hermenéutica, crítica, humanista y de liberación, signada por la responsabilidad y la solidaridad, y estética de la formación emancipadora.

Freire reclama para el ser esperanzado su virtuosidad, como perfectibilidad humana que debe procurarse mediante la *búsqueda*, la *lucha*, la *radicalidad* y la *conectividad o dialecticidad*, modos de existir para cuyo desarrollo es indispensable un proceso educativo.

Palabras claves: Paulo Freire, Pedagogía de la esperanza, interdisciplina, formación emancipadora, educación ciudadana, ontología, epistemología, *sociología*, ética, estética, virtuosidad, *habitus* y *campo*.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es una búsqueda propia en la obra pedagógica de Paulo Freire, y por eso se planteó como objetivo una reflexión sistemática sobre los componentes ético y estético de su pedagogía de la esperanza, con el argumento de que por medio de ellos es posible comprender mejor tanto el conjunto de la misma como los propósitos específicos de Freire con respecto a su obra*.

Los puntos de partida son sus pronunciamientos explícitos, cuyo contraste se aprovechó para resaltar tanto la maduración de su pensamiento como el énfasis que deliberadamente introduce, en el caso de su *Pedagogía de la esperanza*¹, publicada por primera vez en Río de Janeiro en 1992, donde se reconoce una mirada nueva para una serie de acontecimientos que se sabe han marcado profundamente a su autor, sin que él pueda evitar remitirse a lo que expuso en su obra original *La pedagogía del oprimido*², concebida más de dos décadas antes y donde están los fundamentos de su propuesta pedagógica.

* El mismo Paulo Freire se refiere a estos propósitos como sostener una conversación con sus lectores acerca del proceso de "irse haciendo los libros" (sobre todo, *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía de la esperanza*), a partir de la trama de sus vivencias y de su polémica con sus respectivos tiempos de creación. KOROL, Claudia. Diálogo con Paulo Freire sobre la educación, la educación técnica y la educación crítica. *En* : América Libre. No. 2 (mar. 1993); p. 30-33.

¹ FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza*. 5. ed. México : Siglo XXI, 2002. 226 p. Se considera una redefinición de la pedagogía del oprimido, pero en el sentido de reafirmar su vocación liberadora, en el escenario de lo acontecido tras la caída del socialismo real. Cierta tendencia psicosocial de la pedagogía hizo replantear a Freire sus criterios, en los cuales se mostrará más político que pedagogo. Continúa su compromiso ético, enriquecido con el aprendizaje vital en esos veinte años; existe la esperanza, existen los sueños, no han muerto las utopías por las cuales murieron tantos. Convoca a una praxis, donde busca la coherencia y la tolerancia. Encuentro con el hombre y no con el mito que ya representaba. Sobre esto versa el Prólogo, de Carlos Núñez H.

² FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. México : Siglo XXI, 1970. 262 p. La producción de este texto, escrito en Santiago de Chile en 1967, es resultado de su vivencia después de tres años de exilio y culminación de lo trabajado en Brasil. Versa sobre el papel de la concientización en la educación liberadora para contrarrestar el miedo a la libertad que manifiestan los oprimidos: necesidad de la conciencia crítica. Opone a la "seguridad vital" la libertad arriesgada (Hegel); expresa vocación ontológica, amor, diálogo, esperanza, humildad y simpatía. Subjetividad y objetividad se encuentran en unidad dialéctica de la que resulta un conocer solidario con el actuar y este con aquél. Propone hombres radicales, cristianos o marxistas; creadores por su criticidad. Es

Las características de esta búsqueda presentan aspectos novedosos a partir de reconocer, tras la exploración bibliográfica y testimonial realizadas, que son escasas las referencias que existen acerca de la *Pedagogía de la esperanza* que permitan caracterizar la tipología aplicable a los trabajos de Freire, en relación con los autores que han reflexionado sobre la esperanza, específicamente Ernst Bloch, ni se ha resaltado particularmente su horizonte “existencial”. Al respecto se consideró necesario desarrollar lo que se concibe como sociontología freiriana, para cuya fundamentación concursan la “analítica existencial desde los existenciarios” de Martin Heidegger y el “constructivismo estructuralista” de Pierre Bourdieu. Aunque ambos autores, al igual que Bloch, no fueron referidos explícitamente por Freire, el reto es precisamente reconstruir sus conexiones y distancias en cuanto al pensamiento de éste y su *Pedagogía de la esperanza*.

En el proceso de la conformación de cada sujeto en relación con su entorno está en juego, más que nunca, saber si no hay más esperanza que un afanoso existir que asume el presente sin dar cuenta de un modo de ser posible en la experiencia (*erfahrung*) y en la interpretación de esa experiencia. Freire, a pesar de las críticas de quienes le tachan de “ecléctico”, de “centrarse en el currículo”, de ser políticamente “simplista”, de “no haber logrado rebasar” las bases de la “educación bancaria” que critica, parece reunir en su vida y obra las características de un *esperançoso* modo de ser, según se desprende de las múltiples iniciativas que inspira a tantas personas en lugares bien diversos del mundo.

El interés por su legado en el presente estudio se relaciona con su propuesta de un comportamiento consciente, que consiste en comprender como vivencia lo que absorbe a las personas en la existencia, y superarla mediante la educación,

una lucha creativa que corre los riesgos de construir de este modo; no teme enfrentar, oír; el develamiento del mundo, el encuentro con el pueblo, ni el diálogo con él, del cual resulta un saber común. No se siente dueño del tiempo ni de las personas, ni liberador de los oprimidos: con ellos se compromete dentro del tiempo para luchar por ellos. A ello hay referencias en el Prólogo, de Ernani Maria Fiori.

mediante la formación política que libera. No es una cuestión de meros conocimientos, sino también de sentido ético y de sensibilidad estética.

A su perspectiva existencial de compromiso con los desarraigados, articula la búsqueda de los presupuestos ontológicos y socio-históricos, el punto de vista epistemológico, la postura ética y estética de una esperanza que juega una vez más como alternativa, como *novum* del ser social radicado en América Latina.

El estudio de su *Pedagogía de la esperanza* que se llevó más allá del texto a las circunstancias consideradas históricas, mantiene relación con los hechos que se suscitaron tras la caída del muro de Berlín, específicamente un reordenamiento en el mundo social y político y una nueva perspectiva en el análisis filosófico, sociológico y político y, por lo tanto, otras preguntas para quien desea encarar estos momentos. Freire fue un lector de esta realidad y ofreció desde sus escritos una postura para afrontarla.

Se aludió entonces al contexto, con el cual se mantiene imbricada la propuesta de la esperanza freiriana, pero a partir de él la reflexión se dirigió a esclarecer su origen; la concepción etimológica y los principales elementos mediante los cuales ella se desarrolla.

Se requirió igualmente una indagación de los fundamentos, relacionados con su horizonte ontológico y epistemológico, en la cual se acopiaron e interpretaron los planteamientos y valoraciones que se encuentran no solamente en las obras ensayísticas*, sino también en su amplia producción que incluye trabajos organizados por otras personas, entrevistas y compilaciones.

El otro aspecto necesario para culminar la reflexión que se propuso, es la búsqueda por los propósitos o la intención que hay en la esperanza freiriana, con

* Junto a las mencionadas anteriormente, es crucial: FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía : Saberes necesarios para la práctica educativa*. 10. ed. México : Siglo XXI, 2005. 139 p.

los referentes ético y estético que configuran su trayectoria de acción y pensamiento y valorizan su legado y su proyección.

La pertinencia filosófica de este abordaje de la pedagogía de la esperanza está expresada en el alcance de la reflexión, como se acaba de indicar. Los textos de Freire -sus libros y sus “conversaciones”- no pueden ser abordados como si detrás de ellos estuvieran las claves del deber ser de la pedagogía; por el contrario, la postura de Freire se entiende como el quehacer pedagógico consciente que él considera más adecuado para su país y para su momento histórico, los cuales deben ser comprendidos y transformados mediante el concurso de muchas otras disciplinas³, en el plano teórico, y de muchos participantes, en el aspecto *práxico*; sus logros en tal dirección pueden considerarse parte de una obra que está abierta, y que para ser comprendida en su búsqueda y en su trascendencia, debe ser leída (interpretada) en varias de las muchas dimensiones que designa y evoca.

El contenido filosófico es también explícito en Freire, y aquí se quiso precisar cómo se asume en relación con el despliegue dialéctico de sus elaboraciones, sin descuidar la perspectiva “progresista” (con esa visión encara los cambios de paradigmas que se han dado en llamar “posmodernidad”). En la base de su visión hermenéutica está la idea de un activo proceso siempre inconcluso que supera al individuo y le demanda participación, más allá del uso común de las palabras con las cuales se significa la realidad. Más interdisciplinario que ecléctico, Freire construye un plano de pertinencia filosófica para la pedagogía de la esperanza, y así debió develarse por medio de las que se pueden considerar fuentes directas e indirectas de su pensamiento.

³ DURKHEIM, K. Educación y sociología. Bogotá : Esquilo, 2006. En particular, los capítulos II (Naturaleza y método de la pedagogía) y III (Pedagogía y sociología), entre las páginas 49 y 115: Con relación a los medios para la realización de los fines históricos de la pedagogía, plantea que el estado de la sociedad en una época puede analizarse a partir del ideal pedagógico, con ayuda de las disciplinas concurrentes (filosofía y psicología). Sin embargo, como la sociología puede dar cuenta de las razones de ese estado; de la formación del pedagogo, su disposición espiritual y con respecto a la sociedad, en ese sentido la disciplina sociológica, está estrechamente ligada a la pedagogía, más que cualquiera otra.

A título de ejemplo de una fuente directa, aparece la reconocida influencia de John Dewey en Freire, por la cual es posible hacer la analogía entre lo que para aquél significa la filosofía como teoría de la educación *hacia* una práctica realizada deliberadamente y la organización del conocimiento en la teoría educativa en Freire, *para* determinar la actividad práctica. Entre las indirectas, está el caso emblemático de Ernst Bloch, a quien Freire no cita muy a pesar de sus afinidades innegables, y el de Pierre Bourdieu, con quien se le asocia a propósito de las teorías de reproducción cultural⁴. Bourdieu fue clave por su crítica fundada a la filosofía tradicional cuando quiera que ella asuma un carácter de "lógica escolástica"*, e indispensable para una comprensión de las conexiones filosófico-sociológicas de la obra freiriana.

Así pues, esta búsqueda y rastreo amplios de sus escritos partieron de la premisa general del "texto situado", buscando una comprensión y lectura desde una perspectiva comprensiva, hermenéutica, que desentrañara las condiciones, elementos, conceptos y perspectivas teóricas y prácticas de las dimensiones ética y estética de su *Pedagogía de la Esperanza*. Una lectura intencionada por la reconstrucción de un sentido del ser -el estar siendo- y del hacer en su propuesta para el proceso enseñanza-aprendizaje, como acción interpretativa de un legado que, atendiendo a la solicitud y explicitud de su finalidad: "transformar las condiciones de la existencia humana"⁵, implica la ubicación ontológica y

⁴ GIROUX, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación : un análisis crítico. *En* : Cuadernos políticos. México. No. 44 (1985); p. 44.

* Por lógica escolástica entiende Bourdieu el universo de planteamientos filosóficos que reciben el estímulo, en muchos casos, de las posiciones elevadas que sus voceros obtienen en el campo universitario, y que tiene presupuestos como: "el olvido electivo, la denegación de la historia o, lo que viene a ser lo mismo, el rechazo de cualquier aproximación genética y cualquier verdadera historización; la ilusión del 'fundamento' que resulta de la pretensión de adoptar respecto a las otras ciencias un punto de vista que éstas no pueden adoptar acerca de sí mismas, de fundamentarlas (teóricamente) y de no estar fundamentado por ellas (históricamente); el rechazo de toda objetivación del sujeto objetivador, descalificada como 'reduccionismo', con su prolongación, el integrista estético". BOURDIEU, P. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona : Anagrama, 1999. p. 48.

⁵ Son múltiples y diversas las lecturas que se han realizado del legado teórico-práctico freiriano; unas que suscitan encuentros partidarios y otras que pretenden su cierre, con rigurosos formalismos. Existe otra modalidad, en el orden de la comprensión, que se privilegia aquí. GHISO,

epistemológica de su opción por las pedagogías críticas, en procura de un ser consciente, que deviene social e históricamente.

Esta ubicación se hizo como punto de partida de lo metodológico, desde “la resistencia ético estética a los juegos de verdad y de poder que sujetan nuestro ser en el mundo y no le permiten subjetivarse como libertad”⁶, en el develamiento de una postura filosófica que se preocupa por ofrecer una perspectiva para “el cuidado de sí (ética), el cuidado de los otros (política) y el cuidado de las cosas (ciencia [y estética])”.

La premisa de la presente investigación se fundamentó en la *Pregunta Orientadora General*: ¿Cuáles son los elementos que configuran la propuesta ético estética de la *Pedagogía de la esperanza* freiriana? De manera particular, este interrogante se absolvió con base en las respuestas a preguntas como éstas:

✓ ¿Cuál es la situación contextual paradigmática y la fuerza *implicativa*⁷ de la esperanza freiriana, esto es, las circunstancias vitales, de formación teórica y de cambio verificables en su origen?

✓ ¿Qué conexión cabe establecer entre los sentidos mitológico, filosófico, teológico y metafísico de la etimología de la esperanza y la *Pedagogía de la esperanza*?

A. Cinco claves ético pedagógicas de Freire. *En* : Debate en educación de adultos. Medellín. No. 7 (1997); p. 4: “Quizás, por eso, cada vez que tomamos un texto de Paulo Freire lo hacemos desde la dignidad, desde la libertad y desde el encuentro. Quizás por eso, su lectura, nunca está desligada de afectos y de recuerdos”.

⁶ SOTO, Gonzalo. Espiritualidad y filosofía. Medellín : UPB, julio de 2004 (Seminario de investigación doctoral)

⁷ PEARCE, W. Barnett. Nuevos modelos y metáforas comunicacionales : el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. *En* : FRIED S., Dora (comp.). Nuevos paradigmas cultura y subjetividad. Buenos Aires : Paidós, 1994. p. 279: “Hablo (...) de la fuerza implicativa (lo que la acción realizada implica para el contexto). Y es dable imaginar una situación en la cual una cierta acción tenga suficiente fuerza implicativa como para cambiar el contexto en que sucede”.

- ✓ ¿Cuáles elementos configuran en Freire una esperanza militante, al situar la *Pedagogía de la esperanza* en la íntima conexión entre ontología y epistemología?
- ✓ ¿Cuáles desarrollos propios de la obra de Freire abocan la configuración ética y estética de su Esperanza, en contraste con algunas tradiciones y teorías de tales dominios?
- ✓ ¿Qué claves o rasgos de su propuesta *esperançosa* quedan como aportes a la conformación de ciudadanía en el nuevo milenio, de cara a la transformación del sistema económico-político imperante en el mundo global?

El estudio se produjo, en consecuencia, con una metodología de tipo hermenéutico, que en cuanto aplicable al ejercicio filosófico, pretendió descubrir el sentido a partir de los significados que ofrece Freire en su *Pedagogía de la esperanza*. Constituyó el principal reto entender *lo que significa y cómo se configura su propuesta, como un fenómeno que se hace* manifiesto y visible por sí mismo -aunque presenta diferentes resultados según el acceso que a él se tenga- por medio de sus escritos y del seguimiento histórico biográfico de su obra, como una lectura contextualizada. Por tanto, las experiencias del sentido que el mismo autor y otros tienen con respecto a la obra se constituyen en el insumo referencial para el método de investigación que se siguió.

La hermenéutica interpretativa a la cual se acudió se fundamenta en los siguientes supuestos filosóficos: el mundo y los seres humanos⁸, la propuesta de significado⁹,

⁸ HEIDEGGER, M. *Ontología : Hermenéutica de la facticidad*. Madrid : Alianza, 1999, p. 121: "Lo que uno hace, aquello en lo que uno se demora, ese mundo 'es' uno mismo. Lo que uno mismo es uno en el mundo con los demás, con los otros, y se determina a partir de aquello en cuanto lo cual se pone de manifiesto ese uno estando con los demás, con los otros, diferenciándose de ellos". También se remite a HEIDEGGER, M. *El ser y el tiempo*. Trad. José Gaos. Madrid : Fondo de Cultura Económica, 1999. 479 p.

⁹ Ibid., p. 111: "Partiendo de la significatividad se puede determinar el significado ontológico del ser 'en' lo entorno del mundo". En uno de los modos en los cuales los seres humanos están involucrados en el mundo, las personas están comprometidas con cosas que tienen significado y valor de acuerdo con su mundo.

el acto auto-interpretativo¹⁰, el todo como una corporalidad* y la lectura situada, temporal**.

De allí que se buscó comprender, mediante la comparación de lo que se necesita entender con algo que ya se conocía. Entender es circular; se está siempre en un círculo hermenéutico o de interpretación. Un concepto deriva su significado del contexto donde se encuentra, pero el contexto está formado por los elementos a los cuales da significado. El círculo hermenéutico se asume como un elemento de intuición. Entender o comprender tiene una estructura que entra en juego en toda interpretación. La esperanza de interpretar algo sin prejuicios y presupuestos desaparece en esta forma de entendimiento. Lo que aparece a partir del *objeto* es lo que el *sujeto* permite que aparezca. El pre-entendimiento reposa en el contexto del mundo. Las cosas se hacen visibles por medio de los significados, el entendimiento y la interpretación. El entendimiento se hace explícito a través de la interpretación. El lenguaje es la articulación primaria del entendimiento situacional e histórico. Sin lenguaje el hombre no podría ser comprendido ni comprender.

La interpretación de los planteamientos en torno a la *Pedagogía de la esperanza* se hizo, por tanto, desde las respuestas a las preguntas anotadas antes como una indagación abierta, cuya tarea principal fue llegar a entender, a partir de descubrir

¹⁰ HEIDEGGER, M. Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles (Indicación de la situación hermenéutica) [Informe Natorp]. Madrid : Trotta, 2002. p. 45: "...si la filosofía no es una simple actividad fruto de de la imaginación, que discurra paralela a la vida mientras ésta se ocupa de alguna 'generalidad' y del establecimiento arbitrario de principios, sino que existe en calidad de conocimiento *interrogativo* (es decir, en calidad de *investigación*), se puede decir que la filosofía es la consumación explícita y genuina de la tendencia a interpretar las actividades fundamentales de la vida en las que están en juego la vida misma y su ser (...) si la filosofía se decide por sí misma de modo radical y claro (...) a comprender la vida fáctica a partir de sí misma y conforme a sus propias posibilidades fácticas (...), entonces lleva a cabo una elección acertada y obtiene para sí como objeto [de estudio] a la vida fáctica con respecto a la facticidad". En cuanto sujetos de su indagación, los seres humanos son seres autointerpretativos.

* Para la fenomenología, más que tener un cuerpo, la persona es corporal. Ser humano es tener una inteligencia corporal que hace posible involucrarse hábilmente en las situaciones. Las prácticas comunes se basan en capacidades perceptuales corporales compartidas.

** Heidegger concibió al sujeto como *ser en el tiempo*. Heidegger llama al tiempo *temporalidad*, constitutiva del ser o existencia; es la "simultaneidad", no la sucesión, lo que está como horizonte de comprensión de las cosas.

sus relaciones con la unidad temática propuesta (elementos que configuran la propuesta ética y estética de la esperanza freiriana), una búsqueda de conceptos categóricos que ayudaron a la comprensión de la misma. De igual forma, se dedicó la mayor parte del tiempo a la interpretación directa de los textos a partir de las constantes y las variantes que surgieron de sus categorías conceptuales. Cuatro elementos igualmente se tomaron como referencia en la búsqueda de las *unidades de sentido* correspondientes:

Los sujetos de enunciación. Los relatos teóricos anunciaron los autores respectivos, sus conexiones e influencias recíprocas, cuando existieron; desde el sentido y significatividad que ellos imprimieron a sus elaboraciones.

Los escenarios. La producción de la obra ocurrió en lugares diversos, en escenarios sociales, en contextos que incidieron sobre los hechos que constituyen insumos de su práctica y de su reflexión teórica.

Los tiempos. Los hechos de los cuales da cuenta la obra de Freire, ocurrieron en dimensiones de tiempo y comprometieron diversas temporalidades desde los actores. Dimensiones temporales que no se reducen a los modos clásicos (presente, pasado y futuro), sino también a aquellos modos resultantes de la interacción subjetiva.

La trama. Es la esencia de su obra ensayística, donde la historia, la vida, la muerte, el poder, se tejieron por las múltiples relaciones e interacciones de sujetos, tiempos y escenarios. Por ello, la historia que se constituye tiene un carácter holístico y expresa una complejidad situada. La trama es la manera como el tratado teórico recrea la historia y la cotidianidad.

Pretensiones investigativas

La pretensión de esta investigación fue desentrañar la propuesta ético-estética que subyace en la *Pedagogía de la esperanza* de Freire, a partir de la comprensión de: su contexto; la cosmovisión, concepciones y valoraciones implícitas y explícitas; su carácter ontológico y epistemológico, y la intención y rasgos que caracterizan su configuración como obra que está abierta.

Específicamente, esta clarificación buscó: determinar las características del contexto en el cual se inscribe la propuesta de la esperanza freiriana como una respuesta para su época y para el nuevo milenio; establecer su encuadre etimológico y el marco filosófico de su fundamentación; interpretar y comprender sus perspectivas ontológica y epistemológica, y reconstruir e intencionar el valor ético-estético en la configuración de su obra.

En consecuencia, cuatro núcleos temáticos conforman este trabajo a modo de categorías, de la siguiente manera:

Contexto: entendido como la referencia espacio temporal en la cual se afianza y construye la propuesta. Ubicación de la obra en dos momentos coyunturales que tienen que ver con su producción: años 60 (*Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*), y años 90 (*Pedagogía de la esperanza*, *Profesora sí, tía no*; *A la sombra de este árbol*, *Pedagogía de la autonomía*), donde se incluyó la esperanza sobreviviente en la posmodernidad.

Etimología: entendida como el rastreo de la evolución experimentada por el concepto “esperanza”, hasta su incorporación por Freire en su Pedagogía. Transcurso histórico (de la *elpis* a la *spes*; *spes augusta*, *beata spes* y *docta spes*) y situación de la esperanza en contexto filosófico; Ernst Bloch y *El principio esperanza*: fundamentos, ajuste materialista de la escatología cristiana; la teología

política y la metafísica de la esperanza; América Latina y la filosofía y la teología de la liberación.

Ontología-epistemología: entendida como aproximación que permite reconocer el ser en su dimensión trascendente, la ontología coincide con la facticidad de la existencia temporal. Comprender el ser en cuanto ser como existente en este mundo, *ser-siendo*. Y la episteme en cuanto conocimiento en y desde el ser. Conexión ontológica y epistemológica: una matriz filosófico-sociológica de comprensión (Heidegger, Gadamer, Lukács, Bourdieu y Bloch); inscripción de la reflexión de Freire en una Pedagogía de la praxis.

Configuración ético-estética: entendida como el valor descifrable de las opciones y actuaciones humanas en el tránsito por la vida, en la sensibilidad, los comportamientos, los actos creativos por la transformación social en sus aspectos interactivos. Intención ética y estética en el conjunto de la obra. Ética moderna y antigua; filosofía y educación en Dewey, Habermas y Rorty; América Latina y la esperanza del mundo; consideraciones generales sobre estética. Condición ético-estética en Freire: la ética: hermenéutica y crítica, humanista y de liberación; la estética como formación emancipadora.

Con relación a las fuentes del trabajo: se tomaron principalmente los momentos de producción de la obra de Paulo Freire en relación con la *Pedagogía de la esperanza*, y de desde ésta hacia atrás y hacia adelante; igualmente, sus ensayos y el resto de los escritos; las entrevistas y obras organizadas por otras personas; de todo lo cual se hizo lectura en español o portugués. Las traducciones son propias, excepto cuando se indica otra cosa.

Con respecto a otros autores, se tomaron obras cercanas a su pensamiento, que pudieron influir en él directa o indirectamente, en portugués o en español. Se hizo lectura de libros afines a la pedagogía de la esperanza que se encuentran en su archivo personal (Instituto Paulo Freire-IPF) de São Paulo, catalogadas antes y

después del exilio. Se contó con el apoyo de algunos de quienes estimularon la pedagogía de la esperanza o incentivaron búsquedas en ese sentido: Lutgardes Freire (hijo, coordinador de los archivos de Paulo Freire), Moacir Gadotti (Director IPF), Ana Ma. Souza (profesora en la U. Católica Pontificia de São Paulo-UPC), Eustaquio Romão (director adjunto del IPF), Carlos Torres (Director en la UCLA del IPF), Jason Mafra, (Coordinador de las Cátedras de Paulo Freire de IPF).

El resultado se obtuvo a partir de tres momentos metodológicos generales que por su simultaneidad y estrecha relación se conciben como un todo circular y circunscrito, propio de los análisis comprensivos, a saber: *descripción-categorización-proposición teórica*; para responder de manera general a la pregunta orientadora, que se estableció como unidad de análisis general en el presente trabajo.

El proceso *descriptivo* partió de una búsqueda intencionada que exploró en los textos las posturas del autor, para escudriñar en ellos las lógicas que permitieron la agrupación particular para el análisis, centrándolo en un interés particular, a partir de las cuatro categorías temáticas definidas. Este primer acercamiento a las temáticas se orientó desde el registro sistemático en procura de una información consistente, producto de una búsqueda intensa y amplia de las posturas del autor, a través de sus textos más representativos.

El proceso de *categorización* pretendió, desde una lógica interna, clasificar los hallazgos resaltando en ellos las dimensiones y propiedades que fueron el soporte conceptual intencionado para fundamentar cada una de las unidades temáticas propuestas. La búsqueda tuvo como propósito general la posible integración y agrupación en conceptos cada vez más amplios y elaborados.

El tercer proceso, *la proposición teórica*, resultó de las relaciones, analogías y comparaciones que se pudieron establecer entre las categorías y con la teoría

general que permitió un diálogo abierto, para soportar tales hallazgos. Así se interpretó, se argumentó y propuso la posible comprensión de la valoración ético-estética en la pedagogía de la esperanza freiriana.

Ello apuntó a ser el resultado de una búsqueda general y particular, como se dijo en el primer párrafo de la introducción, desde una valoración propia y una significatividad argumentada.

1. EL CONTEXTO Y LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA. ANTECEDENTES

Antes de considerar aspectos centrales de la propuesta ético-estética -“...una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética”¹¹-, se indagará en elementos del contexto que son indispensables para dicha consideración.

Por ello, en este capítulo se recogen de manera secuencial los aspectos que enmarcan y en cierta forma determinan el valor y la vigencia del pensamiento de Paulo Freire, desde los acontecimientos socio-históricos a los cuales se refiere de cerca, hasta algunas variantes del pensamiento de la época que resuenan en sus obras, y que se puede decir fueron para él inspiración en sus primeros trabajos: particularmente el existencialismo francés (y la relación del pensamiento de J.P. Sartre con el marxismo); los alemanes K. Jaspers y Erich Fromm, el húngaro K. Mannheim; el personalismo y autores de la “teología política”, y hasta los marxistas de la corriente *dialéctica revolucionaria* como A. Gramsci, K. Kosik y G. Lukács.

Estos tópicos permiten ir allanando los derroteros vitales del autor, en una lectura global de su pensamiento acompañada de una ilustración básica de su producción, para dar respuesta a la situación contextual paradigmática de la cual se desprende la fuerza *implicativa* de la *Pedagogía de la esperanza*. Se pretende por tanto determinar los contextos, desde sus hitos y realidades socio-históricas, a partir de dos momentos coyunturales cuyas circunstancias alimentaron su devenir conceptual y práctico, en la adopción de derroteros para asumir la modernidad y

¹¹ FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*, Op. Cit., p. 34.

posteriormente la posmodernidad. Y en estos, sus lecturas y posturas diferenciadas acerca de la *Pedagogía de la esperanza*.

En el marco de estas situaciones, Freire previó que detrás de un mundo cambiante, determinado social y políticamente por las circunstancias generadas en los países con mayor desarrollo, era posible proponer y posibilitar nuevas lecturas y por tanto nuevas propuestas para el devenir histórico de los “países en desarrollo”.

Alrededor de estas circunstancias, Freire estructuró dos grandes elaboraciones y pronunciamientos. La primera, su propuesta de tesis denominada *Educación y actualidad brasileña*, tesis de concurso para la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación en la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco, que se podría catalogar como una propuesta de compromiso por el llamado a la participación y la educación de la conciencia, ante la lectura del contexto de los años sesenta. De ella deriva su visión sobre el papel de la alfabetización, con la cual se garantizarían las condiciones para tal participación, exigida por las particularidades de una sociedad que consideraba en tránsito.

Y la segunda, *La pedagogía de la esperanza*, una respuesta al contexto situacional mundial de los noventa, una propuesta que busca releer y reeditar la utopía de los oprimidos, ahora con un sentido renovado del papel político que deben asumir las sociedades para enfrentar situaciones críticas debidas a los cambios en este contexto globalizado, provocadas en último término por corrientes neoliberales y el impacto que producen en los países latinoamericanos.

En consecuencia, se indaga en las situaciones que pueden estar en la base de cambios verificables en su propuesta *esperançosa*. Estas son circunstancias históricas, sociales y políticas que fueron leídas por parte de Freire y le llevaron a realizar propuestas en consonancia con ellas, que como tal son diferenciadas y marcan una evolución en su pensamiento, en el sentido de madurar su concepción

acerca del papel clave de la esperanza en su filosofía y en su apuesta pedagógica.

1.1 LOS DERROTEROS DEL AUTOR, SU VIDA Y SU OBRA. SU CONTEXTO PARADIGMÁTICO*

¿Cuáles derroteros se pueden indicar en la vida y obra de Freire, que se refieran al surgimiento y desarrollo de la *Pedagogía de la esperanza*? Para precisarlo es importante el recuento de su trayectoria y de las claves de su pensamiento: durante el año 2006 se editó en Brasil la colección *Memória da Pedagogia* de la revista *Viver mente & cérebro*. El número cuatro fue dedicado de manera especial a Paulo Freire bajo el título *Paulo Freire a utopia do saber*. La revista presenta en su editorial a Paulo Freire como una referencia mundial para la pedagogía a partir de su método de alfabetización de adultos creado en los años sesenta, contexto original que vio surgir su *Pedagogía del oprimido* y que estuvo asociado a las luchas políticas de América Latina de aquel período. De manera particular, en Brasil, las ligas campesinas y los movimientos por las reformas de base, que adoptaron en buena parte sus tesis pero serían sofocadas por el golpe de estado, que el país viviría en 1964.

Sin embargo hoy, pasadas estas circunstancias y alcanzado un decrecimiento significativo en las tasas de analfabetismo en su país, Freire continúa siendo una referencia, tanto para profesores como para quienes vieron en él un intérprete de la realidad Latinoamericana.

En el plano nacional e internacional, las encrucijadas históricas, sociales y políticas actuales están también ligadas a la trayectoria del pensamiento de Paulo

* Se designa así el contexto vital de Freire, en alusión al punto de vista discursivo acerca del contexto: sería paradigmático aquel que está constituido por la cultura o el saber común a un grupo muy amplio o muy limitado (COURTÉS, J. Introducción a la semiótica narrativa y discursiva. Buenos Aires : Hachette, 1980. p. 98); y por tanto, con ello se denota la estrecha relación entre las condiciones de la población en el nordeste brasileño y la intencionalidad con la cual se inicia el despliegue del trabajo pedagógico de Freire.

Freire. Resurgen nuevos movimientos sociales, como el Movimiento *Los Sin Tierra*, MST de Brasil, con su insistencia en la cuestión agraria; persisten las luchas de los países del Tercer Mundo contra la dependencia del capital extranjero y nacen los movimientos internacionales contra la economía y la explotación globalizadas, en los que la realidad contemporánea sustenta la vigencia y actualidad de dicho pensamiento.

Igualmente, la editorial rescata como base de su praxis su concepción dialógica, que le permite formular una ética que tiene en la educación uno de sus imperativos categóricos, pues si todo acto aprendido es un acto socialmente construido, la lectura de las palabras equivale a una producción con sentido que necesariamente se afirma en la autonomía de los sujetos contra los discursos que describen la marcha de la historia como fatalidad. A “la cultura del silencio” que asocia la opresión política, la explotación económica y la privación de las palabras, se oponen la fuerza, la universalidad y la urgencia de su propuesta utópica.

Dos artículos, además, serán objeto de atención dentro del citado texto por su valor y encuadramiento para dar respuesta a la pregunta inicial de este apartado. El primero de ellos, del profesor Moacir Gadotti *O Plantador Do Futuro*¹², el cual permite ilustrar de manera general su pensamiento. El segundo, *A reinvenção da escola*¹³ de la profesora Ana Lúcia Souza de Freitas, que presenta una lectura histórica de su producción teórica, y permite tener un referente espacio temporal de su propuesta y una ubicación de su obra.

Gadotti refiere a Paulo Freire como aquel que postuló la educación como acto dialógico liberador, desde el humanismo y la dialéctica marxista, en la que la

¹² GADOTTI, M. *O Plantador Do Futuro*. Em : Viver mente & cérebro (Coleção Memória da pedagogia). Rio de Janeiro, Edidouro. No. 4 (2006); p. 6-15. Como se anotó en la Introducción, las traducciones de los textos se han asumido como responsabilidad propia, y de manera libre se siguen sus principales apartes en aquello que se considera pertinente, con las citas respectivas.

¹³ SOUZA, A.L. *A reinvenção da escola*. Em : Viver mente & cérebro, Op. Cit.; p. 48-55. Además de lo indicado en la cita previa sobre las traducciones, en este caso se sigue también en los párrafos siguientes la periodización que hace la autora, y se retoman las menciones que ella hace de Carlos Libânio.

subjetividad es condición para la transformación social. Además, presenta a Freire como aquel que aleccionó desde su vida e historia. Desde el auto reconocimiento que Freire hace como un niño conector, asegura que él conseguía encuadrar esta característica personal en un fundamento epistemológico, que como intelectual le significaba crear y articular de manera interdisciplinaria categorías de la historia, de la política, de la antropología, de la economía, entre otras, en procura de su máxima vital, la transformación del mundo en favor de los desarraigados y, para esto, promovía ciertas virtudes como exigencia para una práctica educativa transformadora.

Dio testimonio con el ejemplo, según Gadotti, de virtudes como coherencia y simplicidad, articuladas a su teoría y a su práctica. Reivindicaba la coherencia no por terquedad, y para él, ella toma forma en otra virtud, la de la esperanza. Era esperanzado igualmente, no por terquedad, sino por “imperativo histórico y existencial”. Cultivó además la virtud de la autonomía, como la capacidad de decidir, de tomar en las manos su destino, reivindicándola desde el gusto por el ejercicio de la democracia.

La gran preocupación de Freire en sus últimos años, según Gadotti, era el avance de la globalización capitalista neoliberal, la cual se constituía contraria al núcleo central de su pensamiento, la “utopía”. El neoliberalismo abomina los sueños, desconoce la posibilidad del futuro, fija sus espejos en el mercado, contraría la ética universal. Para Freire, esta ética del mercado se basa en el control, no en la humanización, ni en la proyección histórica del ser humano.

Como inspirador de un constructivismo crítico, incluyó en él, además de la investigación y de la tematización, la problematización, la cual supone la acción transformadora, pues para Freire el conocimiento no es liberador por sí solo, debe estar asociado a una causa; el conocimiento es, por tanto, un bien imprescindible en la producción de la existencia, no es objeto de compra o de venta.

Freire afirmaba que el conocimiento es para entender el mundo, es palabra que permite averiguar lo errado, lo cierto, la búsqueda de la verdad. No es un simple intercambio de ideas, sirve para interpretar y transformar el mundo, es una herramienta fundamental para intervenir en él, de forma integradora e interactiva. Él aproxima, según Gadotti, lo estético, lo epistemológico y lo social, pues le es necesario reinventar un conocimiento que tenga facciones de belleza.

Para Freire la escuela no distribuye poder, pero construye saber que es poder. No se cambia la historia sin conocimientos pero el sentido de educarse es poder participar en ella como sujetos. De ahí que el papel de la escuela consista en colocar el conocimiento en manos de los excluidos de forma crítica, porque la pobreza política produce pobreza económica. Si ninguno sabe todo, ninguno ignora todo; por eso Paulo Freire asociaba alfabetización y politización.

La pedagogía neoliberal es una pedagogía de exclusión porque pretende reducir su papel, al retirarle su esencia política. Para Freire la *Pedagogía de la Esperanza* es lo opuesto de la pedagogía de la exclusión. Enseñar es insertarse en la historia, en un imaginario político más amplio.

Paulo Freire, refiere Gadotti, valoriza además del saber científico el saber primero, el saber cotidiano, que se incorpora a partir de otras significaciones: cómo se conoce, cómo se produce y cómo se utiliza el conocimiento. Igualmente, la noción de calidad introducida por Freire en su obra está asociada con el empeño ético, con la alegría de aprender; contrariamente, en el pensamiento neoliberal la calidad se confunde con la competitividad, negando la necesidad de la solidaridad. Las personas no son competentes porque son competitivas, lo son porque saben enfrentar problemas cotidianos junto a otras. La calidad es un concepto fundamentalmente político.

Otra de sus contribuciones, señala Gadotti, está en sus sentidos de transdisciplinaridad e interculturalidad, los cuales no son apenas una característica

del método sino una actitud profesional, constituyéndose en una verdadera exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico.

Afirma que Paulo Freire sabía trabajar en la práctica en varias disciplinas al mismo tiempo: la etnografía, la teoría literaria, la filosofía, la política, la economía, la sociología, aunque lo hacía más con teorías que con disciplinas. De la misma manera trabajaba varias perspectivas teóricas: la del militante político, del filósofo de la liberación, del cientista, del intelectual, del revolucionario, entendiendo que para la realización del acto pedagógico es necesaria la concurrencia de varias perspectivas. Concluye que Freire cruzó las fronteras de las disciplinas, de las ciencias: sus reflexiones profundizaron de tal modo en la educación como práctica de la libertad, que en su estudio y enunciaciones teóricas las traspasó.

Además leyó el contexto de modo tan profundo y radical, que su teoría y práctica anticoloniales y poscoloniales le permitieron asumir el riesgo de cruzar las fronteras, para poder leer mejor el mundo y facilitar nuevas posiciones sin sacrificar sus compromisos y principios. A ello se debe su reconocimiento mundial en el pasado y en el presente, como contribución destacada en América Latina al pensamiento pedagógico universal.

Se pregunta el biógrafo ¿cuáles son las contribuciones más destacadas de Paulo Freire para que se le diera tanta notoriedad? Responde que ella está ligada a cuatro intuiciones originales*, ya destacadas por Carlos Torres en su libro *Pedagogía de la lucha: de la Pedagogía del oprimido a la escuela pública popular*, que son:

* A ellas habría que agregar, por su pertinencia, el comentario de Henry Giroux (n. 1943) -quien es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica-, en GIROUX, Henry. Introducción. En : FREIRE, P. La naturaleza política de la educación : cultura, poder y liberación. Barcelona : Paidós, 1990. p. 23: “[Freire formula] una teoría del poder y la producción cultural que parte de la noción de educación popular (...) [Considera] seriamente el capital cultural de los oprimidos, desarrollando instrumentos críticos y analíticos para interrogarlo...”

1) El énfasis en las condiciones gnoseológicas de la práctica educativa. Donde el educar es conocer, es leer el mundo, para poder transformarlo. 2) La defensa de la educación como un acto dialógico, al mismo tiempo riguroso, intuitivo, imaginativo, afectivo -desde una razón dialógica comunicativa-, ligado al otro en su carácter histórico. 3) La noción de ciencia abierta a las necesidades populares, en conexión con el trabajo, el empleo, la pobreza, el hambre, la enfermedad. 4) El planeamiento comunitario, participativo, de la gestión democrática y de la investigación participante.

Muy a pesar de que Freire no da cuenta de las perspectivas teóricas en las cuales fundamentó su pensamiento, según Gadotti, resuenan en su obra ciertas grandes raíces. Se trata del humanismo y de su dialéctica; ésta, de claro origen marxista. Habría que añadir su trasfondo existencialista, particularmente afín al alemán K. Jaspers (1883-1969) y al francés J.P. Sartre (1905-1980), así como el personalismo y otras posturas manifiestamente religiosas, en algunos casos cercanas a la “teología política” -que luego tendría relación con la filosofía y la teología de la liberación en América Latina-, y hasta algunos autores posmarxistas. Esta cercanía a visiones político-religiosas se reseñará con mayor precisión en los capítulos 2 y 4.

De Jaspers, en particular, parece haber tomado una conclusión fundamental a la cual llega éste en su filosofía: la referente a las “situaciones límites”¹⁴ como definitivas en la clarificación existencial. Su significado sería que hay situaciones humanas que revelan algo que trasciende al yo individual, sin estar por ello más allá del yo, sino en lo más profundo de su intimidad: “Yo no soy yo mismo sin la

¹⁴ JASPERS, Karl. La filosofía : desde el punto de vista de la existencia. 2. ed. México : Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 17: “En la vida corriente (...) sólo tenemos que habérmolas con las situaciones concretas, que manejamos a nuestro gusto y a las que reaccionamos actuando según planes en el mundo, impulsados por nuestros intereses vitales. A las situaciones límites reaccionamos, en cambio, ya velándolas, ya, cuando nos damos cuenta realmente de ellas, con la desesperación y con la reconstitución: llegamos a ser nosotros mismos en una transformación de la conciencia de nuestro ser”.

trascendencia”¹⁵. Más que la trascendencia de un individuo con respecto a otro, se trata de la trascendencia del *uno* común a cada hombre en tanto individuo, de donde extraen todos su calidad humana.

Para Jaspers, al igual que para Freire *la comunicación existencial* tiene un papel fundamental en el descubrimiento del ser, el cual basado en su historicidad, en la que atendiendo a su propia existencia, decide emprender un proceso que establece en relación con los otros, de *existencia en existencia*, desatando una lucha, una relación de creación recíproca, que sin reservas mentales, le permite el esclarecimiento de la verdad en la realización de su propia libertad. Pues lo que no se realiza en la comunicación, aún no existe: “Únicamente en la comunicación se realiza cualquier otra verdad; sólo en ella soy yo mismo, no limitándome a vivir, sino hinchando de plenitud la vida”¹⁶.

La influencia de autores humanistas se deja ver en sus primeros escritos *Educación y actualidad brasileña*, en los cuales cita frecuentemente a los filósofos católicos Gabriel Marcel (1889-1973) y Jacques Maritain (1882-1973), ambos en la tradición bergsoniana*. Maritain, un francés radicado en EE.UU., inspirado en Aristóteles y Tomás de Aquino (1227-74), desarrolla la teoría del Bien Común, con un fuerte contenido espiritual. Según J. E. Romão¹⁷, su obra, *Humanismo integral* (1936) influye notoriamente en los intelectuales brasileños, planteando que el mensaje cristiano debe llegar al mundo, a la vida temporal y hacerla avanzar hasta las playas de Dios.

¹⁵ Ibid., p. 32-33.

¹⁶ Ibid., p. 22. También en la p. 102 se lee: “Si llevo a cabo la reflexión en la triple forma – de la autorreflexión, la reflexión trascendente, y la de la representación de la tarea- y me abro a una irrestricta comunicación, se me hace incalculablemente presente lo que no puedo lograr nunca por la fuerza...”

* En referencia a Henri Bergson (1859-1941). Junto a Émile Boutroux (1845-1921), quien fue su maestro, presentó en las primeras décadas del siglo XX al espiritualismo como expresión auténtica del pensamiento moderno (coincidente, para ambos, con las opiniones científicas recientes).

¹⁷ ROMÃO, J. E e FREIRE, Paulo. *O pacto populista*. Em : FREIRE, P. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez-IPF, 2001. p. XXI.

En tal línea, Freire afirmó y defendió la creencia de que era posible cambiar el orden de las cosas y mostró cómo hacerlo. Para él la utopía era el verdadero realismo del educador.

En lo que se refiere a Marcel, su investigación filosófica se desarrolla sobre temas comunes a gran parte de los existencialistas: la existencia, la objetivación y el ser, con la particularidad de que sus escritos ejercen una fascinación especial, debido a la riqueza y a la finura de sus análisis, así como a lo convincente del estilo literario con que están expuestos*.

Según el filósofo italiano L. Geymonat (1908-1991)¹⁸, G. Marcel consideraría que el comienzo de la reflexión filosófica ha de estar acompañado de un minucioso examen de lo específico de la existencia individual, durante el cual hay que permanecer alerta, puesto que el intelecto o “pensamiento objetivante” aleja al ser de su existencia efectiva, que llegaría así a ser presa de abstracciones, incluidas las concepciones que son elaboradas por las ciencias.

En contraposición a este existencialismo de corte espiritualista, que incluye a René Le Senne (1882-1954) -cuya filosofía ha recibido el calificativo de personalismo axiológico- y a Louis Lavelle (1883-1951) -centrado más en temas metafísicos que en temas éticos-, pero casi contemporáneamente, se difundió, también en Francia, el llamado “existencialismo ateo”, gracias sobre todo a Jean-Paul Sartre. Como otros existencialistas, Sartre inició sus investigaciones con base en la fenomenología husserliana, lo cual es evidente a lo largo de su obra fundamental, *El ser y la nada*, publicada en 1943, y que lleva como subtítulo *Ensayo de ontología filosófica*.

* Su pensamiento continúa ejerciendo fuerte influencia en ambientes católicos del mundo, aunque Marcel se convirtió al catolicismo en 1929, cuando ya había escrito sus obras más importantes.

¹⁸ GEYMONAT, Ludovico. Historia del pensamiento filosófico y científico. Siglo XX (I). Barcelona : Ariel, 1984. p. 178. En cuanto a la ciencia, Freire tiene su propia valoración, contraria a quienes dan por sentado que ella no puede hacer contribución alguna a la elevación del espíritu.

Un ejemplo de su planteamiento, cuyos ecos llegarán hasta Freire, es el siguiente: “Toda conciencia posicional de un objeto es, al mismo tiempo, conciencia no posicional de sí misma”¹⁹. De ello concluye que hay, desde el principio, una dualidad de “regiones de ser”: “el ser *en sí*, o sea, el ser del objeto que trasciende a la conciencia (la *res extensa* de Descartes, que Sartre considera imposible de justificar racionalmente), y el ser *para sí* (la *res cogitans*), es decir, el ser de la conciencia misma. Tales regiones darían cuenta de la “totalidad que es el hombre-en-el-mundo”.

Aquí es evidente la analogía entre la concepción sartriana y la de Heidegger (1889-1976): la “totalidad” de la que habla no es otra cosa, de hecho, que el heideggeriano “ser en el mundo”. Según Sartre,

Mediante la descripción de esta totalidad podremos responder a los dos interrogantes siguientes:

1) ¿Cuál es la relación sintética que llamamos ser-en-el-mundo? 2) ¿Qué deben ser el hombre y el mundo para que se haga posible la relación entre ambos?

A decir verdad, los dos interrogantes se hallan en parte superpuestos, y no podemos esperar responderlos por separado. Cada una de las conductas humanas, empero, al ser conducta del hombre-en-el-mundo, puede darnos juntos al hombre, el mundo y la relación que los une, a condición de que consideremos tales conductas como realidades objetivamente asibles, y no como afecciones subjetivas que no se descubrirían más que ante la mirada de la reflexión²⁰.

Se tratará, pues, de basar la indagación filosófica en el estudio de las “conductas humanas”, para “penetrar, de conducta en conducta, hasta el sentido profundo de la relación hombre-mundo”.

¹⁹ Ibid., p. 180. Las demás menciones de Sartre que aparecen en seguida son de este texto.

²⁰ SARTRE, J. P. El ser y la nada : ensayo de ontología filosófica. Citado por GEYMONAT, Op. Cit., p. 181.

En su ensayo *El existencialismo es un humanismo* (1946), Sartre abandona la postura claramente individualista que había defendido. Su nueva visión de la vida destaca un compromiso sincero a favor de la libertad de todos. Sirvan como ejemplo las siguientes palabras: “Queriendo nuestra libertad, descubrimos que ella depende por completo de la libertad de todos, y que, a su vez, ésta depende de la nuestra”²¹. Al concebir ahora la filosofía como una teoría del hacer y de la historia, se encontrará cada vez más próximo al marxismo, si bien esto ocurrirá en una clave existencialista*.

Al parecer, la influencia marxista en Freire también es posterior a su eventual cercanía con el existencialismo espiritualista, y coincide en ello con la evolución experimentada por Emmanuel Mounier²², representativo del personalismo y quien adoptó la doctrina del materialismo dialéctico a su propia filosofía. Esto es similar a la síntesis que produce Freire en sus obras, al combinar temas cristianos con análisis marxistas, bajo su pedagogía dialéctica o dialógica. También su afirmación de la utopía como praxis docente y discente recuerda el paradigma humanista cristiano y socialista.

Por ello cabe plantearse, en este horizonte cultural, el cambio que se experimentó en la precomprensión teológica, cuando se pasa del interés por el hombre, entendido como la pregunta del individuo por sí mismo y por su existencia auténtica -el cual era manifiesto en la teología existencial-, a la que se encuentra en la teología política, cuyo “principio hermenéutico director es la búsqueda de una

²¹ Ibid.

* Ver su *Critique de la raison dialectique*, publicada en 1960 por Gallimard. En español: SARTRE, J. P. Crítica de la razón dialéctica. 3. ed. Buenos Aires : Losada, 1963. 2 v.

²² MOUNIER, E. Sombras de miedo sobre el siglo XX. Citado por FREIRE, P. Educación como práctica de la libertad. Madrid : Siglo XXI, 1989. p. 85. También le menciona en la p. 42, donde comenta las posiciones radicales de los cristianos.

vida auténtica para todos los hombres”²³. Su postulado llegó a ser en síntesis: “nadie puede salvarse solo”²⁴.

Según Gadotti en el artículo que se citó antes, lo que hay de original en Freire con relación al marxismo ortodoxo, es que él afirma la subjetividad como condición de la revolución, de la transformación social. De ahí el papel de la educación como concientización. Destaca el papel del sujeto en la historia y la historia como posibilidad, no a través de un movimiento como la lucha de clases, pero sí por la acción consciente de sujetos históricos organizados, una lucha de esperanza, de amor, de indignación ante la injusticia.

En su dialéctica, la educación es una práctica antropológica por naturaleza, por tanto ético - política. Por esa razón además, susceptible de transformarse en una práctica liberadora. El tema de la liberación es, por demás, tanto cristiano como marxista.

También la visión estética parece situarse en Freire, como observa Lucien Goldmann sobre Pascal, en una perspectiva de lo que llegó a ser la “estética dialéctica”:

Se ha dicho ya que para ésta (estética dialéctica), toda obra de arte es *expresión*, en el lenguaje específico de la literatura, de la pintura, de la escultura, etc., de una concepción del mundo que se expresa también en

²³ SÖLLE, Dorothee. Teología Política. Salamanca: Sígueme, 1972, p. 70. Para el teólogo alemán Johann Baptist Metz (n. 1928), “la teología política constituye una reacción contra la influencia extremadamente privatizadora que el existencialismo y el personalismo han ejercido en la interpretación y la teología bíblicas contemporáneas (...) Cuando la teología formula el mensaje escatológico de acuerdo con las circunstancias de la sociedad, lo que hace es asumir una función crítica. Emplea los valores normativos de la vida en el reino para juzgar la sociedad contemporánea”. METZ, J.B. *Theology of the World*. Nueva York : Herder & Herder, 1969. p. 107. Complementa este enfoque EVANS, Donald. *The Logic of Self Involvement*. Londres : SCM, 1963. p. 125, quien señala que la “actitud vital” secular y simbólica que comparten el marxismo y el cristianismo, permitiría a la teología política emplear un método derivado de la teoría crítica marxiana. Tal actitud vital reúne elementos de: compromiso, inclusión personal, conducta, perspectivas, sentimientos, postura y esquemas. Se derivan de los sentimientos y símbolos conceptuales con los que una persona “mira a” la realidad.

²⁴ Ibid.

otros planos: filosófico, teológico, e incluso en los de las múltiples manifestaciones de la vida cotidiana (...) en la medida en que la estética dialéctica admite el realismo como segundo criterio al lado de la coherencia, defiende una estética clásica negando todo elemento formal autónomo que no se justifique por una función propia, ya sea, en arquitectura por ejemplo y en la utilización del objeto, ya en la expresión de la *realidad* del hombre *comprometido y esencial*²⁵.

Esta mención parece pertinente porque revela una determinada concepción (materialista) de la expresión estética, que haría falta explicitar en la visión de Freire, como contrapeso al origen “espiritualista” del existencialismo, ya comentado.

En otro orden de ideas, la profesora Souza de Freitas, en su artículo ya enunciado *A reinvenção da escola*²⁶, presenta la perspectiva de Paulo Freire dentro de una corriente de pensamiento y de tradición pedagógica, que Carlos Libânio llama de: “pedagogía progresista”, catalogándola como un conjunto de tendencias pedagógicas que analizan y critican las realidades sociales, y que se orientan implícitamente por finalidades socio-políticas de la educación y entre las cuales se sitúa la tendencia progresista liberadora.

En la educación, el proceso de liberación humana va en contra de lo que el propio Freire designa por “educación bancaria”²⁷. Según *La pedagogía del oprimido*, ésta se caracteriza porque el papel del educador es central, tanto en el pensamiento como en el saber y en la acción, en el diseño curricular y de contenidos programáticos, en la organización escolar y el establecimiento de la disciplina y la autoridad; es en últimas el sujeto del proceso, en contraposición al papel del educando, considerado como un mero objeto y sin ingerencia en los demás aspectos del proceso pedagógico.

²⁵ GOLDMANN, Lucien. El hombre y lo absoluto : El dios oculto. 2. ed. Barcelona : Península, 1985. p. 356-357.

²⁶ SOUZA, *A reinvenção da escola*, Op. Cit., p. 51.

²⁷ FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit., p. 63.

Esto no se refiere solamente, en opinión de Libânio, a la educación de adultos o la educación popular en general, sino que para muchos educadores, tal crítica es pertinente con relación a la práctica educativa en todos los grados de la enseñanza formal.

En su artículo, la profesora Souza fija, además, cinco momentos en la producción teórica de Freire, que considera resultado de su propia experiencia educativa, asumida como liberadora en su naturaleza política:

Un primer momento que va hasta 1969, fase que corresponde a la fijación de la imagen de Paulo Freire, a partir del lanzamiento de las primeras experiencias de alfabetización, en la elaboración de su método para realizarla y la redacción de su trilogía de referencia: *A educação como prática da liberdade* (1967), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1968), *Extensão ou comunicação* (1969), que culminan en la publicación de *Pedagogia do oprimido* (1970), obras realizadas en cercanía a sus 50 años, mientras estaba en el exilio en Chile, y que se enfrentan a un clima perversamente antidemocrático por la represión experimentada en Brasil en la época del régimen militar.

El segundo momento, el contexto de intercambio, comprendido entre 1969 y 1980, caracterizado por una fuerte acción político-educativa en los países en desarrollo, con una presencia muy significativa en los medios académicos y universitarios, pues aumenta considerablemente el número de las invitaciones recibidas que lo llevarían a tornarse en un andariego²⁸. Se tradujeron varias de sus obras a otros idiomas, especialmente la *Pedagogía del Oprimido*, y se publicó *Cartas a Guiné – Bissau: registro de uma experiência em processo* (1978), la obra más significativa de este período y que marca la presencia de un Freire más político, más comprometido. En este tiempo, Freire, radicado en Ginebra, trabajó en el Consejo

²⁸ FREIRE, P. Profesora, sí; tía, no : cartas a quien quiere enseñar. São Paulo : Olho D'Água, 1993. 140 p.

Mundial de Iglesias, y se relacionó con Erich Fromm y J.P. Sartre (en el ambiente suscitado por el Mayo del 68 en Francia).

El tercer momento, reaprender el Brasil, comprende la década de los 80, a partir del retorno definitivo de Paulo Freire a su tierra natal, especialmente en función del regreso a la actividad docente y de los diálogos en los viajes por el país. La marca de sus escritos en esta época está en los libros dialogados, entre ellos: *Por uma pedagogia da pergunta* (1985) con Antonio Faundez; *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1986) y *A Pedagogy for Liberation* (1987) con Ira Shor*, y *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo* (1990) con Donaldo Macedo. En este período también se destaca su participación como miembro fundador del Partido de los Trabajadores (PT), y su permanencia por 29 meses como Secretario municipal de educación de São Paulo, a partir de 1989, durante la prefectura (alcaldía) de Luiza Erundina de Sousa (PT).

El cuarto momento, cambiarle la cara a la escuela, corresponde al período de su experiencia como gestor, hasta la fecha de su muerte, en mayo de 1997. Se caracteriza este período, sobre todo en sus primeros años, por su trabajo en la propuesta y desafío por la reinención de la escuela: “cambiar es difícil, pero es posible y urgente” (*A educação na cidade*, 1991). Acompañado de otros textos de importancia para el autor y el contexto que vivenció en esta época, como: *A Pedagogia da Esperança* (1992), *Política e Educação* (1993), *Professora, sim; tia, não* (1994), *A Sombra desta Mangueira* (1995), *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Y un quinto momento, denominado movimiento Paulo Freire vivo, el cual se refiere al conjunto de esfuerzos de educadores y educadoras cuyo trabajo, de diferentes formas, viene contribuyendo para mantener viva la memoria de Paulo Freire y actualizar los principios de la concepción liberadora de la educación ante los

* Ira Shor es Profesor en la Universidad Ciudad de Nueva York, donde enseña composición y retórica; junto a Donaldo Macedo, profesor en Boston, Cornell y Harvard, han sido exponentes de la pedagogía crítica.

nuevos obstáculos que se presentan en cada momento histórico. En este sentido se destacan los trabajos procurados con posterioridad a su muerte, que dan cuenta de las notas de sus últimas publicaciones, en los años 1992, 1994, 1995 y que dieron como resultado los siguientes escritos: *Pedagogia da indignação* (2000), *Pedagogia da libertação* (2001) y *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001), con los cuales se moviliza la recreación de su memoria y la actualización del significado de su práctica de educación liberadora, sueño posible que inspira la lucha de Paulo Freire y la de muchos educadores esperanzados.

1.2 HITOS Y REALIDADES SOCIO-HISTÓRICAS QUE PERMITEN ENTENDER EL CONTEXTO DE ACTUACIÓN PARA LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA FREIRIANA.

¿Cuáles son las particularidades que se presentan en las coyunturas de los 60 y los 90 y qué posturas suscitan en Freire? Antes de situar las propuestas freirianas de la pedagogía de la esperanza que tienen lugar la primera en los años sesenta y la segunda en los noventa, resulta útil citar un apartado de la ponencia de Alberto Anaya Gutiérrez²⁹, Coordinador Nacional del Partido del Trabajo de México: *Tesis sobre la crisis del capitalismo y la coyuntura mundial*, la cual establece un marco de referencia coyuntural que insinúa las tendencias que pesan globalmente sobre los países en desarrollo después de la confrontación bélica mundial. Anaya afirma:

Al término de la Segunda Guerra Mundial varios factores confluyeron para que tuviera lugar la llamada “expansión de posguerra”, etapa que se extendió de 1947 a 1973 y que también fue conocida como los “30 años dorados” del capitalismo. Entre estos factores destacan los siguientes:

²⁹ ANAYA GUTIÉRREZ, A. Tesis sobre la crisis del capitalismo y la coyuntura mundial. En : Encuentro Internacional Civilización o barbarie (2004 : Serpa, Portugal) [en línea] <disponible en : www.insumisos.com/lecturasinsumisas/crisis_del_capitalismo_en_la_coyuntura_de_hoy.pdf> [consulta : 25 jul. 2007]. Esta cita de la ponencia de Anaya es pertinente porque en pocos párrafos presenta un panorama que sirve de encuadre para los dos momentos aludidos en el caso de Freire.

El nuevo marco institucional diseñado y convenido en Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos en 1944, y que regiría las relaciones, dinámica y operaciones del sistema capitalista internacional: Organización de las Naciones Unidas (ONU), Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (BIRF), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Acuerdo General de Aranceles y comercio (GATT, ahora Organización Mundial de Comercio-OMC). La reconstrucción de Europa mediante el Plan Marshall, y del Japón con un plan específico. La introducción a los procesos productivos, y que generaron nuevas ramas económicas, de las primeras innovaciones que caracterizarían a la Tercera Revolución Científico-Técnica, la cual se ha desplegado plenamente a partir de los años ochenta: microelectrónica, cibernética, informática, aeroespacial, energía nuclear, robótica, comunicación satelital, biotecnología e ingeniería genética.

Esta introducción promovió un proceso de recuperación y profundización de los procesos de acumulación de capital en los países industrializados, preponderantemente en Estados Unidos que lo llevaron a convertirse en la primera potencia económica, tecnológica y militar del mundo. La aplicación generalizada de políticas keynesianas que promovieron la configuración de la “economía mixta” y el Estado de Bienestar, mediante el intervencionismo económico estatal, políticas monetarias expansionistas y políticas fiscales deficitarias.

Las políticas keynesianas llegaron a traducirse en un “keynesianismo de guerra” en varios conflictos regionales como en China, Corea del Norte y Vietnam, entre otros. La industrialización de numerosos países de lo que se denominó en esos años el “Tercer Mundo”, por la vía de las inversiones externas de las empresas multinacionales, y mediante el modelo de sustitución de importaciones (modelo preferentemente adoptado por varios países de América Latina). Estos factores ampliaron y fortalecieron los mercados internos de los países del “Tercer Mundo”, redundaron en desarrollos importantes de su infraestructura básica, su modernización y la elevación de los estándares de vida de los sectores populares y las clases medias, además de ampliar, fortalecer y acelerar sus procesos de acumulación de capital.

En este período de más de dos décadas, las tasas de crecimiento económico de los países industrializados fueron de entre 3 y 5%, sobresaliendo el “milagro japonés” con una tasa promedio de 7%. En numerosos países de América Latina el crecimiento tuvo tasas de entre 3, 4 y hasta 5%, destacando México con una tasa ligeramente superior a 6% anual. Durante la mayoría de todos estos años, y salvo breves períodos, la inflación no fue muy alta; pero hacia finales de los años sesenta y principios de los setenta

comenzó a representar un factor de incertidumbre y desaceleración de la acumulación de capital.

En 1968 y los años inmediatamente posteriores, se presenció la última oleada de ascenso y ofensiva contra el dominio del capital de las masas estudiantiles, los sectores populares y la clase obrera en numerosos países del mundo. Las reivindicaciones iban desde el mejoramiento de los salarios y las condiciones de trabajo y de vida, hasta el malestar cultural de los jóvenes. En estos mismos años emergió con más fuerza el cuestionamiento desde dentro y de fuera del llamado “socialismo real”, y se fueron agudizando las contradicciones que llevaron al derrumbe del bloque Este-europeo y de la URSS entre 1989 y 1991. El capital, las clases dominantes y las estructuras e instituciones del poder político e ideológico tomaron nota, y se prepararon para impulsar una contraofensiva. El momento propicio fue la crisis de principios de la década del 70.

La crisis capitalista internacional de principios de los años setenta canceló abruptamente esa prolongada fase de expansión económica, hizo a un lado las políticas keynesianas y propició las condiciones para la contraofensiva del capital hegemónizada por los sectores neoliberales de las clases dominantes. Esta contraofensiva tuvo como antecedentes inmediatos el experimento de la corriente monetarista de los “Chicago Boys”, a quienes se encargó el diseño y manejo de la política económica de Chile después del sangriento golpe de Estado a Salvador Allende por parte de Augusto Pinochet.

La contraofensiva capitalista adoptó la forma del modelo neoliberal y de la globalización comandada por él, que inicialmente se instrumentaron en los últimos años de la década de los setenta y los primeros años ochenta en los países capitalistas más industrializados, especialmente en Gran Bretaña bajo el gobierno de Margaret Thatcher y en Estados Unidos bajo el primer gobierno de Ronald Reagan. A partir de entonces y hasta nuestros días, el neoliberalismo y la globalización se extendieron por todo el mundo y se han mantenido como ejes rectores de la economía, la vida social, la política, las relaciones internacionales y la cultura en la mayoría de los países de todos los continentes.

El neoliberalismo y la globalización han sido los instrumentos primordiales de la contraofensiva del capital, fundamentalmente de la fracción que ha sometido a la economía mundial a sus intereses y designios: el capital financiero, particularmente el capital especulativo.

1.2.1 Las particularidades brasileiras de la década de los sesenta. Freire y su postura. El texto *Educação e Atualidade Brasileira*, tesis de Freire para el

concurso por la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación en la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco, publicado en 1959 pero sólo re-editado en 2001, es la respuesta que ofrece al escenario que le tocó enfrentar y vivir, el de la denominada república populista, comprendida en el período de 1950-1964, y que sería la responsable de las principales concepciones, ideas y categorías que Freire afronta en su escrito.

José Eustáquio Romão narra, en el preámbulo de esta obra, cómo es necesario entender este momento de la historia brasilera para comprender mejor la propuesta de su pronunciamiento. Por ello, afirma que este período correspondió a uno de los raros momentos de experiencia democrática burguesa en el Brasil, caracterizado por un populismo que tuvo como protagonista del mismo a Getulio Vargas y como contexto de configuración de lucha a una nueva clase hegemónica que se abría paso, formada por sectores del empresariado industrial y de militares, tenientes provenientes de las fuerzas armadas de la denominada revolución de los 30 y que puso fin a la primera república, contra la oligarquía cafetera y pecuaria de grandes hacendados.

Vargas en su primer período, nos narra Mitsue Morissawa, en su libro *A história da luta pela terra e o MST*³⁰ (*Movimento dos sem terra*), procuró una nueva industrialización del país, que permitiera salir de la crisis creada de un país agro-exportador y se propuso el desarrollo de la industria, sobre la base de que el Estado sería el motor de la economía nacional creando las primeras industrias de base como la de energía eléctrica y minera, proveedoras de materia prima para otros sectores industriales. Así se crearon la compañía siderúrgica nacional (CSN), la compañía minera del Valle del Río Dulce (CRVD), la compañía hidroeléctrica de San Francisco (CHESF) y la compañía Álcalis del sector químico.

³⁰ MORISSAWA, Mitsue. *A História da luta pela terra e o MST*. São Paulo : Expressão Popular, 2001. La sigla MST corresponde a: Movimento dos Sem Terra, el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil. En los párrafos siguientes se recogen varios de sus planteamientos sobre el acontecer brasileño en el período.

De otro lado, Vargas afrontó una fuerte oposición, por parte de la denominada Alianza Nacional Libertadora (ANL), liderada por Luís Carlos Prestes, además miembro del Partido Comunista Brasileiro (PCB), y quien en un principio había apoyado a Vargas, pero que buscaba con el ANL un frente popular que exigía la suspensión del pago de la deuda externa, la reforma agraria, la nacionalización de empresas y la defensa de las libertades individuales, a lo que Vargas respondió con represalias declarando ilegal a la ALN y cerró sus sedes en todo el país, lo que provocó como respuesta de los comunistas la denominada intentona del PCB, la cual fue fácilmente aplastada y ratificó en el poder a Vargas hasta el 45, período que se caracterizó por una franca represión a los movimientos populares y que consolidó a un presidente y un gobierno con fuertes visos de Estado fascista y que el propio Vargas denominaría “Estado nuevo”.

Pero igualmente, logra desde su visión populista consolidar una práctica política que los sucesivos gobiernos brasileiros mantendrían hasta el 64, la de la demagogia y el nacionalismo. Vargas llamó a la participación política, como ningún otro gobernante lo había hecho, consolidó la famosa frase “¡Trabajadores del Brasil!” con la que comenzaba todos sus discursos; impulsó leyes para los trabajadores, lo que aumentó su innegable popularidad: redujo la jornada de trabajo a ocho horas, prohibió el empleo para los menores de 14 años, creó los feriados remunerados y el salario mínimo, y fomentó los derechos de jubilación; por ello fue llamado “el padre de los pobres”. A pesar de la intensa represión que promovió contra la oposición, él fue el primer gobernante del Brasil en tomar medidas que favorecieran la población más carente, caló en el movimiento obrero y al mismo tiempo consiguió el apoyo de la masa de trabajadores urbanos.

En 1945 asumió Eurico Gaspar Dutra, ministro de guerra del gobierno anterior. En el 47, época de la guerra fría, el gobierno por presión de los Estados Unidos de América, rompe relaciones con la Unión Soviética y manda cerrar el PCB (Partido

Comunista Brasileiro); al final del período la alta inflación y la carestía se devoraban los salarios y los trabajadores volvieron a protestar en las ciudades.

En el 50 Vargas vuelve al poder por elección democrática. Repitió su discurso populista y nacionalista, estatizó la generación de energía y creó a Petrobrás, empresa petrolera de monopolio de la extracción y refinación del petróleo del país, pero algo empezaba a cambiar, las empresas extranjeras invertían en el país, y aparece el dilema de la protección a la industria nacional o la libre inversión a las empresas extranjeras, saliendo vencedoras estas últimas; las presiones de un movimiento obrero por mejoras salariales en un escenario de inflación alta, creó cada vez más un antagonismo de clases: de un lado una derecha que exigía medidas represivas contra las protestas y paros de los trabajadores, y del otro los trabajadores reclamando sus ajustes salariales. Vargas cedió a las protestas decretando aumentos salariales; así premiado por los de arriba y alabado por los de abajo, pero responsabilizado por el atentado contra su principal adversario político, Carlos Lacerda, quedó aislado y se suicidó el 24 de agosto del 54.

Le sucedió Juscelino Kubitschek en 1955, con un discurso desarrollista. Su plan de metas incluía los sectores de energía, transporte, alimentación, industria de base y educación. Fue entonces cuando, con capital extranjero, implementó el polo automovilista en la región Paulista, y al mismo tiempo construiría Brasilia en el corazón del país. Al terminar su mandato, el valor de la industria nacional superaba el de la agropecuaria. Pero el país continúa tan subdesarrollado como antes.

En el marco de estos acontecimientos, Paulo Freire presenta sus principales tesis de trabajo para ocupar la cátedra citada, sin embargo se hace necesario antes de conocer sus enunciados, valorar el acumulado logrado por Freire en su cargo como director de la oficina de división de educación y cultura del SESI (*Serviço Social da Indústria*) entre el 47 y el 54, el cual marcó de manera decisiva su visión

y postura. Como bien lo afirma Araújo en su *Utopía peregrina*³¹, el SESI para Freire fue un tiempo fundante en su comprensión progresista, humanista y liberadora de la educación. Precisamente, la experiencia acumulada en el SESI le facilitó, como profesor catedrático interino, profundizar su lectura crítica del mundo y le permitió, según Araújo, crear las condiciones para hacerse educador ético-político y crítico liberador.

Por ello, cuando en junio del 59 presentó para el concurso su propuesta, pudo relacionar la educación con el contexto real del pueblo brasileño, producto de su experiencia acumulada por siete años en el acompañamiento a las necesidades y pensamientos de la clase obrera, de una sociedad que se industrializaba y se democratizaba.

En esa intimidad con grupos de operarios y líderes obreros, también es como hemos comprendido cosas tan claras y simples como estas: una necesidad entre los políticos y el pueblo de una comunicación existencial. De un lenguaje existencial, que hable sus problemas, sus dolores, y presente soluciones concretas y simples. Y cómo, en el aprendizaje de una democracia, como la nuestra, serán inauténticas las soluciones para el pueblo, que no partan del pueblo³².

Para Romão³³, esta propuesta de Freire es una lectura contextualizada, que demuestra los límites de una conciencia populista, “masificadora”, en una época regida por el asistencialismo, el autoritarismo y el paternalismo y, por tanto, de una educación inauténtica e inorgánica, dentro un sistema educativo bancario.

³¹ ARAÚJO, A. M. *Utopia peregrina*. Em : Revista *Viver mente & cérebro*, Op. Cit., pp. 16-29.

³² FREIRE, *Educação e Atualidade Brasileira*, Op. cit., p. 22. Más adelante (p. 23), afirmará: “Nunca dimos solución a los operarios ligados a SESI, a través de sus clubes, nunca dimos una solución a los padres de alumnos de las escuelas de SESI ligados a ellas y a nosotros por medio de sus asociaciones. El camino para nuestros proyectos fue siempre el del diálogo. Diálogo a través de lo que se iba conociendo progresivamente de la realidad. Realidad en análisis, en discusión. Puesta en evidencia. Nunca previamente establecida por nosotros, a nuestro gusto o a nuestra conveniencia”.

³³ ROMÃO e FREIRE, *O pacto populista*, Op. Cit., p. XLIV–XLVIII.

Frente a la propuesta populista de dar participación política sin otorgar vocería a los excluidos, desde una democracia que se construye para el pueblo sin el pueblo, Freire instaura una tensión dialéctica, desde su propuesta antagónica de aquella, entendida como una deconstrucción “con” el pueblo, pues él no asume al hombre de manera intransitiva absoluta, sino como un ser abierto, relacional, que guarda en su interior su capacidad de autoafirmación, de asumir su subjetividad desde su propia historia, lo que les permite a los individuos apropiarse críticamente de su realidad y de su posición en el mundo y a la vez asumir el papel que como hombres deben desempeñar en la transformación de éste, humanizándose. Esta confrontación entre visiones sobre la democracia, pretende asumirla y confrontarla con el término de “*antinomia fundamental*”³⁴ de la realidad brasileña.

A su vez, estas circunstancias dependen de ciertas estructuras o condiciones faseológicas*, a las cuales se refiere Romão como son definidas por Freire: como aquellas circunstancias o momentos de un proceso civilizatorio, de una etapa singular de una formación social, como es el caso particular constituido por la República populista de Brasil, entre los años 50-64.

Esta experiencia tomaría cuerpo en su propuesta general de alfabetización de adultos, desde su vinculación al movimiento de Cultura Popular (MCP), cuyo método obtendría reconocimiento por parte del Ministerio de educación de Paulo de Tarso Santos, en el gobierno de João Goulart (1961-1964), el último de los populistas, que lo nombró en junio del 63, en la coordinación del Programa de Alfabetización de Adultos. Este programa buscaba apoyar la transformación de los

³⁴ Esta expresión se puede rastrear en FREIRE, *Educação e Atualidade Brasileira*, Op. Cit., p. 26.

* Este concepto, retomado del intelectual “isebiano” Hélio Jaguaribe, se aplica a una etapa específica del proceso histórico de una comunidad -diferente al de época, que denota una etapa de una civilización-; para él, la estructura faseológica se refiere a una etapa singular de una formación social. Para Freire, según Romão, “el proceso faseológico se inscribe en un universo semántico de historicidad dialéctica”; aparece por primera vez en *Educação e Atualidade Brasileira* (p. XL y siguientes), y es ampliamente citado en este texto de manera indistinta: estructura, condiciones, circunstancias y necesidades faseológicas; este concepto lo mudará posteriormente por el de “unidad epocal” en su *Pedagogía del oprimido*.

alfabetizados en sujetos de su propio aprendizaje, de su propio proceso de concientización, para alcanzar su protagonismo político. Freire refrendaría posteriormente este método en su exilio, desde sus experiencias de alfabetización en Chile, como la más radical propuesta pedagógica, pensada a partir de la realidad del tercer mundo.

La estructura faseológica aludida está inscrita en el universo semántico de historicidad dialéctica. Pero, ¿cómo articula Freire la esperanza a esta estructura faseológica, en el contexto de la República populista de los años sesenta? Se podría afirmar que Freire enfatiza la referencia a la esperanza³⁵ de manera directa en su *Educación como práctica de la libertad*, del año 67, cuando al parecer ya ha vivido en buena forma su exilio, y ha reflexionado y asimilado la evolución de las lecturas contextualizadas que él y los isebianos* -diferentes intelectuales y profesores universitarios, miembros del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), tales como Álvaro Vieira Pinto, Alberto Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Anísio Teixeira, Nelson Werneck Sodré, Roberto Campos, todos fundadores del mismo-, habían efectuado.

Por ello, Freire reafirma en dicho texto su concepción de educación concientizadora, por su fuerza y potencialidad para el cambio y la liberación; convencido, además, de que el develamiento de una realidad no era garantía de cambio, enfatizaba que sólo la práctica transformaba la realidad. De ahí que en su referencia a la esperanza en esta época estuviese expresa la afirmación sobre la sociedad brasileña en tránsito:

Cuando comienzan a verse con sus propios y ojos y se consideran capaces de proyectar la desesperación de las sociedades alienadas, pasa a ser sustituida por esperanza. Pasa esto cuando van interpretando los verdaderos deseos del pueblo. En la medida en que se van internado en su tiempo y en su espacio, en el cual, críticamente se descubren inacabados (...) Por eso la

³⁵ FREIRE, Educación como práctica de la libertad, Op. Cit., p. 44 y siguientes.

* Algunos de los miembros del ISEB fueron fuente de inspiración para las reflexiones de Freire, como él lo hace constar en ocasiones, por ejemplo: Vieira, Guerreiro y Texeira.

desesperación y el pesimismo anterior frente a su presente y futuro, como también aquel optimismo ingenuo, se sustituyen por optimismo crítico. Repitamos, por esperanza³⁶.

La esperanza anunciaba el pasaje que hacía la sociedad brasileña de su estatus anterior, colonial, de sociedad puramente refleja, a una sociedad que, en un proceso de apertura en la que está comprendiéndose, podría ser sujeto de sí misma, auto objetivándose. Ahora bien, para Freire cualquier amenaza de retroceso en este tránsito es causa y efecto para la situación de esperanza, pues podría resultar un retorno al período cerrado, y por tanto un golpe a la misma. Este descubrimiento Freire lo denomina “del ser inacabado”, por ello afirmaba: “Sólo en la búsqueda de una renovación estará su vitalidad. Sólo en la convicción permanente del ser inacabado pueden encontrar el hombre y las sociedades el sentido de esperanza. Quien se juzga acabado estará muerto”³⁷.

Freire propone consolidar esta realidad mediante una labor educativa, concientizadora, que abra otras posibilidades, con una concepción de hombre abierto, transitivo, que recupere la dimensión de historicidad y que dialécticamente alcance, a partir de ocuparse de su propia circunstancia, una posición dinámica, que le permita establecer relaciones con ambas dimensiones del mundo, la natural y la cultural y su juego de interacciones.

Estas propuestas generadoras de ejercicio democrático y de aprendizaje, le significaron a Freire la idea de trabajar alrededor de la citada propuesta de formar un hombre brasileiro con un sentido especial, el de su “perspectiva histórica”³⁸. Ello implicaba: acrecentar el sentido del hombre nacional, el desarrollo de su conciencia crítica, la incorporación de una nueva sabiduría: la de la comprensión de sus restricciones individuales y colectivas para situarse en un futuro próximo.

³⁶ FREIRE, Educación como práctica de la libertad, Op. Cit., p. 45-46.

³⁷ Ibid., p. 44.

³⁸ Ibid.

Reto que por lo demás se concretaba en un proceso de búsqueda del desarrollo en función de la conciencia de masas.

El desarrollo, para Freire, significaba inserción del pueblo en el esfuerzo por la recuperación económica de sus comunidades en una dimensión mucho más amplia, la política y la social y por tanto, la creación de una conciencia popular del desarrollo.

¿Pero cómo lograr la formación de una conciencia crítica e histórica? Freire lo argumentaba desde la posibilidad humana del existir, forma acrecentada del ser, del que vive y hace del hombre un ser eminentemente relacional. Pues estando en él, puede también salir de él, proyectarse discernir y conocer, un hombre abierto que distingue el ayer del hoy, un ser histórico que hace de él un creador de cultura. Un ser que inscrito en su circunstancia toma una posición dinámica, que le permite estar integrado con su realidad, críticamente articulado con ella, asegurando autenticidad. Una organicidad, que se concreta por el estado de su conciencia crítica. Y que Freire le otorgaba como tarea a la sociedad brasileña en período de transición, para que partiendo de sus posibilidades de industrialización democratizara su cotidianidad, a través de la educación verbal, de la palabra, lo que demandaba la participación del pueblo.

Para Freire la sociedad en tránsito estaba representada en una economía de carácter complementario, que liderada por el comercio exterior promovía una economía de mercado, con predominio de un capitalismo floreciente, la que igualmente en su interior albergaba formas rígidas antidemocráticas que era necesario cambiar por formas más flexibles, democráticas, que las confrontaran. Este antagonismo, por tanto, enfrentaba dos realidades: la inexperiencia democrática, contra la inmersión del pueblo en la vida pública brasilera que, a su vez, era presionada por los procesos de industrialización, empujando al pueblo a

tener una posición más vigorosa; implicaba esto, el paso de una expectación a una participación.

Dicho de otra forma, de una conciencia intransitiva a una conciencia transitiva-ingenua, y con la promoción de esta última, mediante procesos de educación, a una conciencia crítica, que fundada en la razón, le diera una mayor lucidez y le permitiera ver sus problemas, buscando una liberación de sus limitaciones, hacia una conciencia de ellas. Así se posibilita un nuevo clima cultural, que ejercita en la educación, la participación y la decisión, una tríada para obtener un hombre nacional con acontecer histórico que planifica y le encuentra un nuevo sentido a la democracia en el acto educativo.

Convirtiéndose por tanto, en un hombre que es “sujeto de su propia historia, dentro de ciertas circunstancias”³⁹, pues la conciencia crítica no se construye por las simples circunstancias dadas, más bien depende de las motivadas directivamente en los procesos educativos.

1.2.2 Freire y su postura con respecto a un nuevo reordenamiento mundial.

La década de los noventa. Con los antecedentes de las visitas que en el transcurso de veinte años llevó a cabo en Chile, Argentina, Cuba, países del África y, posteriormente, Grenada, Nicaragua y El Salvador, en la *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*, hay una reflexión de conjunto, con el convencimiento de que es necesario releer el mundo, ante los vertiginosos cambios que en él se han producido. Allí, la esperanza se sustenta precisamente en los altibajos de los cuales le ha tocado ser testigo: los avances sociales y políticos, provocados por movilizaciones populares y lucha de guerrillas que de repente se convierten en intentos frustrados, y las reacciones de regímenes autoritarios o corruptos, que parecían devolver la historia al punto de partida y a la desesperanza.

³⁹ Ibid.

En el prólogo a la *Pedagogía de la esperanza*, dice Carlos Núñez Hurtado:

...al reconocer el fracaso del socialismo real, afirma que es justamente la oportunidad de “continuar soñando y luchando por el sueño socialista, depurándose de sus distorsiones autoritarias, de sus actos totalitarios, de su ceguera dogmática”. No se maneja con eufemismos; no. Reafirma su vocación SOCIALISTA, (así, con mayúsculas) como ese modelo humanizante y libertador, que siempre ha soñado, pensado, propuesto, pero sobre todo por el que ha luchado coherentemente⁴⁰.

De modo similar a como se hizo para la década de los sesenta, es necesario puntualizar aspectos de la situación que se vivía en Brasil a finales de siglo, no sin considerar lo ocurrido con el intento de liberación del mercado, que fracasó por la no inclusión paralela de políticas industriales y sectoriales propias.

El proyecto de modernización que era promovido también por los intelectuales de izquierda, finalmente se presenta bajo los rasgos de una reconversión modernizadora neoliberal en donde el tema de las correlaciones políticas y sociales entre mercado y democracia -con aspectos que van desde el funcionamiento real de los partidos hasta el papel de los monopolios en la destrucción del mercado-, no tiene prioridad alguna. Uno de los fenómenos de trascendencia a los que se asiste es la reducción de la población en relaciones de trabajo formal a un 40%. De esta manera no sólo una minoría está integrada así en el proceso de producción, sino que cerca del 60% de la población empleada lo está en empresas de menos de diez personas. Como en otras latitudes del subcontinente, los procesos de racionalización en las estructuras empresarias no acaban de probar tampoco su capacidad de generar modernización social⁴¹.

La aplicación del término “condición posmoderna” a lo social fue idea de Jean-François Lyotard (1924-1998), después de la difusión del posmodernismo en el arte, la computación y la arquitectura. Lo posmoderno⁴² haría referencia a una

⁴⁰ NÚÑEZ H., Carlos. Prólogo. En : FREIRE, Pedagogía de la esperanza, Op. Cit., p. IV.

⁴¹ RINCÓN, Carlos. La no simultaneidad de lo simultáneo : Posmodernidad, globalización y culturas en América Latina. Bogotá : Universidad Nacional, 1995. p. 208.

⁴² FOLLARI, Roberto A. Modernidad y posmodernidad : una óptica desde América Latina. Buenos Aires : Rei Argentina-Instituto de Estudios y Acción Social-Aique, 1992. p. 14-15. Las valoraciones que aparecen en este apartado corresponden a este texto.

época y al conjunto de actitudes propias de la misma. De este modo, muchos se consideran “objetivamente” en una sociedad posmoderna, mientras que otros agregan a esta situación “una actitud” posmoderna, en el terreno de lo subjetivo.

Hay tanto una posmodernidad impugnadora y contestataria* como otra complaciente y adaptativa, sin mencionar la que se ha denominado como perversión de la posmodernidad (postura neoliberal, en particular). En el debate de estas posiciones, hay todavía una confusión, pues a quienes creen considerar la existencia de una condición histórica posmoderna, se les acusa sin más de ser promotores o apóstoles de lo posmoderno.

Desde un punto de vista alemán, Dietmar Kamper (1936-2001) trae un resumen, así:

Bajo “posmodernidad” (*Postmoderne*) debe entenderse: el lugar de una derrota. El reconocimiento de que el conocimiento como acción de someter al Otro ha fracasado (Derrida); un nuevo juego, en el que las relaciones con el pasado y el pre-pasado -dado que no pueden ser borrados- pueden volverse a establecer bajo la figura de la ironía, de la mascarada, es decir, en la no univocidad de las reglas (Eco); suspensión del movimiento histórico, del “Proyecto de lo moderno” por acción de sí mismo (Lyotard); despertar de los sueños de la razón que produce monstruos (Benjamin, Adorno); culto de un espacio vacío como manifestación cultural de imágenes de destrucción, en lugar de la catástrofe real, etc.⁴³

Los debates sobre lo *Pós-Moderno* en Latinoamérica comienzan en Brasil. En tales debates no solamente cuentan los argumentos y posiciones, sino también la autocomprensión intelectual y cultural en un proceso social y político que viene

* Freire es partidario de ésta, como se puede comprobar en *Discussões em torno da pós-modernidade*, en: ARAÚJO, A. M. (Organizadora). *P. Freire : Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo : Unesp, 2001. p. 159: “Entiendo, de otro lado, que así como hubo progresistas y retrógrados en la modernidad, también los hay en la posmodernidad. Hay una forma reaccionaria de ser posmoderno, como hay una forma progresista de serlo. La posmodernidad no está exenta de los conflictos, por consiguiente de las opciones, de las rupturas, de las decisiones”.

⁴³ KAMPER, Dietmar. *En* : WELSCH, Wolfgang (edit.) *Caminos desde la Modernidad : Textos claves de la discusión posmoderna*. 2. ed. Berlin : Akademie, 1994. Citado por RINCÓN, Op. Cit., p. 38.

desde la influencia de intelectuales que en los años 60 levantaron un proyecto político con componentes como la educación y la cultura populares, alrededor de los Centros Populares de Cultura, influidos por los miembros del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB) -entre ellos Carlos Estevam Martins-, quienes asumen cada vez más los planteamientos de la izquierda frente a las políticas gubernamentales*:

A partir del movimiento y los *impasses* de (estos) Centros Populares de Cultura, lo mismo que del colapso del populismo después del golpe de 1964, el cuadro de los cambios en materia de manifestaciones culturales en el curso de dos décadas -las de los gobiernos autoritario-burocráticos y modernizadores de los militares- comprende una gama muy amplia, designable con términos consagrados. Se incluyen entre esas manifestaciones: el surgimiento de la idea de resistencia cultural, el *Cinema Novo*, la *Canção de protesto*, la integración de los jóvenes, la explosión de los media, la conformación de la cultura como espectáculo, contracultura, *underground*, Teatro oficina, crisis del logocentrismo, *milagre econômico* del régimen militar, represión, crecimiento inusitado de la industria cultural, culturas alternativas, *Abertura*, redemocratización⁴⁴.

Aun después de esta etapa, continuaba el carácter autoritario de muchas instituciones públicas, que se expresaba en los acuerdos elitistas, sin respuestas para demandas insatisfechas de quienes se resistían a ellos; reinaban la incredulidad y el desencanto: "el proyecto de esperanza está en crisis (...) vacío desconcertante (...) cabría ahora la difícil tarea de comentar lo vacío"⁴⁵, señala Sevcenko, quien ya en 1985 enfocaba el interés en un postmodernismo ligado a movimientos ecológicos, a alternativas multiculturales frente al racismo y la discriminación sexual, a políticas de resistencia; en últimas, a acciones y posiciones de crítica cultural. En esa misma dirección, en su artículo *Razones*

* ROMÃO menciona esta relación entre el ISEB, los CCP y también el Movimiento de Cultura Popular, fundado entre otros por Freire, el cual aporta la línea de la concientización a los CCP. ROMÃO e FREIRE, op. Cit., p. XXXII y siguientes. También, ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo : Brasiliense, 1985. p. 47-49.

⁴⁴ RINCÓN, Op. Cit., p. 104.

⁴⁵ SEVCENKO, Nicolau. 1976, *o grito, o riso e o silêncio da geração X*. *Em* : Revista do Brasil, Número especial : Literatura anos 80. No. 5 (1986); p. 16.

*oprimidas*⁴⁶, José Eustáquio Romão argumenta desde el punto de vista de las epistemologías alternativas que Freire contribuyó con su “técnica” de una razón oprimida, es decir, desde el oprimido, a la superación “de la crisis de la *gnosis* y de la *episteme* hegemónicas”, técnica a la cual es posible que no se le haya reconocido legitimidad científica, precisamente por estar situada en “el exterior” de esas versiones dominantes.

Por estos años, la televisión presentó el *Pós-Modernismo* como onda vanguardista, una corriente estética que llegaba para influir hasta en lo más cotidiano, y que por ello se difundía incluso en los medios impresos, la radio y los sitios de reunión, disfrute y entretenimiento, para llegar a expresarse en medios académicos como la “*questão pós-moderna*”. Al respecto,

...Heloísa Buarque de Hollanda había mostrado en la concepción del número de la *Revista do Brasil*, que lejos de haber un sujeto único que sería portador de un único proyecto de liberación que conduciría a la utopía de una modernidad “liberada”, lo más determinante en un proyecto democrático eran las búsquedas y luchas en donde se articularan las diferencias. Cuestiones de etnia o género escapan a una categoría tan general como la de clase, que tampoco explica las interacciones entre esos diversos sujetos. El desarrollo de procesos de articulación de las márgenes venía teniendo lugar en el Brasil de manera paralela al de la espectacularización de la cultura y la exigencia de ganar visibilidad en los media⁴⁷.

Un común denominador de estos procesos, parecía ser la búsqueda de una identidad nacional:

Creemos pues que lo que permite la absorción continua de la Cultura Popular por la imagen de lo nacional es la mitología verde-amarilla, cimiento ideológico inquebrantable (...) Así, durante los años 10 [del siglo XX], el eslogan dominante era: Consolidar la Nación (...); durante los años 20 y 30: Construir la Nación (...); durante los años 40 y 50: Desarrollar la Nación (...);

⁴⁶ ROMÃO, José Eustáquio. Razones oprimidas. En : YÁÑEZ VELAZCO, J. C. Paulo Freire : Praxis de la utopía y la esperanza. México : Universidad de Colima, 2007. p. 73-99.

⁴⁷ RINCÓN, Op. Cit., p. 115.

en el inicio de los años 60: Concientizar la Nación (...); durante los años 60 y 70: Proteger e Integrar la Nación (...); y ahora: Conciliar la Nación⁴⁸.

En cuanto a las diferencias que se expresan sobre la cuestión posmoderna en Brasil, si con Max Weber la modernidad se define como una identidad epocal, producto de procesos de racionalización diferenciadores en las esferas de la economía, el Estado, la estructura de lo cotidiano, entre los subsistemas de la ciencia, la moral y el arte, hacer meras distinciones de grado y no de ruptura no hace muy productiva la cuestión. En realidad, la propuesta posmodernista plantea una "prodigiosa expansión de la cultura por el ámbito social"⁴⁹: ese sería el sentido de la des-diferenciación como proceso que se acompaña de un cambio cultural de gran alcance:

La ideología neoliberal presenta como única opción modernizadora un proceso en donde: la economía se transnacionaliza y el capital financiero es determinante; información y saber se monopolizan a la vez que técnicos y científicos son convertidos en agentes económicos directos; se expande el sector de los servicios y se institucionalizan el desempleo estructural y la tendencia a la exclusión de un tercio de la sociedad. A años luz de los Estados del bienestar en donde se impuso ese proceso como parte de una solución a sus propias crisis, los estados del subcontinente se legitimaban no con el desempeño de tareas sociales, sino cuando más, como estados desarrollistas, a través de políticas selectivas de subvención (fomento)⁵⁰.

¿Cómo se evidenció esto durante los gobiernos de Fernando Alfonso Collor de Melo y Fernando Henrique Cardoso, al final del milenio? El primero fue presidente constitucional entre 1990 y 1992. Hizo uso de políticas neoliberales, especialmente de las privatizaciones, e intentó combatir la inflación, sin mucho éxito. Fue investigado y hallado culpable por el Congreso, tras la confesión de su hermano, en 1991, del grado de corrupción existente en su entorno. Renunció entonces, y dejó encargado a su vicepresidente, Itamar Franco. Pese a todo, en

⁴⁸ CHAUI, Marilena de Souza. *Conformismo e resistência*. 4. ed. São Paulo : Brasiliense, 1989. p. 99-100.

⁴⁹ JAMESON, Fredric. La lógica cultural del capitalismo tardío. Traducido por Celia Montolío Nicholson y Ramón del Castillo. Madrid : Trotta, 2005. p. 26.

⁵⁰ RINCÓN, Op. Cit., p. 129-130.

octubre de 2006 fue elegido senador por el Estado de Alagoas, donde había comenzado su carrera política como prefecto (alcalde) y luego como gobernador.

Por su parte, Fernando Henrique Cardoso fue presidente del Brasil en dos períodos constitucionales: de 1995 a 1999 y de 1999 a 2003. Cofundador del Partido de la Socialdemocracia Brasileña (PSDB) y autor con Enzo Faletto del reconocido libro *Dependencia y desarrollo en América Latina, ensayo de interpretación sociológica*, había sido expulsado del país en la época del gobierno militar. Continuó en su gobierno la política neoliberal que estaba vigente en casi toda Latinoamérica, respaldado por su gestión económica desde cuando fue Ministro de Hacienda del anterior gobernante, Itamar Franco. Pero su segundo período no tuvo el mismo éxito relativo, debido entre otras cosas al contexto económico mundial.

Durante estos años, Luiz Inácio Lula da Silva, a nombre del Partido de los Trabajadores, se había presentado a cada elección, y aunque lo hacía con la certeza de que no ganaría, contaba con que creciera el respaldo que esta organización recibió desde su fundación, en febrero de 1980, y que le significaba la conquista de gobiernos locales y curules en el órgano legislativo nacional. Las transformaciones ocurridas en el país y en las formaciones políticas que le acompañaron, muchas de ellas de tipo centrista, le permitieron por fin alcanzar la presidencia, en 2003.

Freire -quien como se dijo, participó junto a un grupo de militantes sindicales, de religiosos y de intelectuales de izquierda, en la fundación del PT-, estaba convencido de que allí se gestaba una expresión de organización popular a la cual le concedía importancia superior, y que para él encarnaba sus objetivos de lucha hacia un Brasil “más serio, más bonito, más justo y verdaderamente

democrático”⁵¹. En un país con tan diversas expresiones y tradiciones culturales y disciplinarias, son decisivas las instituciones de producción de conocimiento. Y ocurre que el *Centro Brasileiro de Análise e Planejamento* (Cebap) y una revista del nivel de los *Novos estudos* no son concebibles sin el peso de los sindicatos brasileños.

Sin ser un libro coyuntural, como no lo fue tampoco la *Pedagogía del oprimido*, estas circunstancias de cambio sociopolítico se ven reflejadas en *La pedagogía de la esperanza*: “...es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia -que no se confunde con la connivencia- y de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal”⁵².

El 5 de septiembre de 1993 se llevó a cabo el evento: “Encuentro sobre interrogantes y propuestas en educación formal y no formal”⁵³, en el cual se dio un intercambio entre Ana Quiroga directora de la primera escuela privada de Psicología Social en Argentina (fundada por Enrique Pichón-Rivière), y Paulo Freire, a manera de diálogo sobre “ideales, mitos y utopías a finales del siglo XX”. Allí, la doctora Quiroga rescata como esencial para el éxito del encuentro la herramienta de la *diversidad y la multiplicidad* de experiencias, la cual permitiría enriquecer una producción común, un trabajo potenciado, un comprender compartido.

Hace igualmente referencia a un tema de Freire, el de las *diferencias*, a propósito de aquella estrategia de dominación que en el mundo actual se procura para alcanzar la hegemonía, a través de un discurso universalizado, el cual niega las diferencias y establece sobre ellas “*un nuevo orden mundial*”, “*un único modo de*

⁵¹ ARAÚJO, *Utopía peregrina*, Op. Cit., p. 23.

⁵² FREIRE, *Pedagogía de la esperanza*, Op. Cit., p. 10.

⁵³ FREIRE, P. y QUIROGA, A. *Interrogantes y propuestas en educación / Ideales, mitos y utopía a fines del siglo XX*. Buenos Aires : Cinco, 1995.

vida posible", "*un único mundo posible*". Este discurso alimenta la fragmentación, la rivalidad; Ana Quiroga le contrapone la propuesta de Freire, la cual retoma como vital para el mundo actual el rescate de la dimensión mayoritaria que sólo es posible tener sobre la base de la "construcción de la unidad en la diversidad".

Afirma además, que Paulo Freire retomaba esta construcción de la unidad en la diversidad en su *Pedagogía de la Esperanza*, desde ese *reconstruir*, en ese *reconocer*, en la complejidad de las situaciones, de los efectos, de las relaciones; los procesos sociales y políticos en tanto sujetos de una historia que en umbrales del XXI señala una crisis profunda. Visión histórica que implica el reconocimiento de la historia vigente de aquellos testimonios y debates que estaban presentes en la década de los 70 y los 80, la cual exige la profundización de las contradicciones sociales y de la intensificación de la crisis: "Es desde este análisis que Freire opone a la estrategia de escepticismo, del programa de la *Desesperanza*, una *Esperanza crítica*, que está distante del inmovilismo, la ingenuidad o de la pura *Esperanza*"⁵⁴.

Freire, asume de manera consciente su *Pedagogía de la Esperanza* como una respuesta de indignación, frente al presente vivido que le genera la acción del desgobierno, de la acción brutal de la policía, de los escándalos y las corruptelas, del caos, de la falta de presencia de Estado, a través de un escrito "de rabia, y de amor"⁵⁵; lo cual es a su vez una respuesta de *esperanzados* que se niegan a repetir la desgracia que los indigna: "La esperanza es una necesidad ontológica, la desesperanza es esperanza que perdiendo su dirección se convierte en distorsión de la necesidad ontológica"⁵⁶.

⁵⁴ Ibid., p. 14.

⁵⁵ NÚÑEZ, Prólogo, Op. Cit., p. IV.

⁵⁶ FREIRE, *Pedagogía de la esperanza*, Op. Cit., p. 8. Freire dirá luego: "La naturaleza humana se va constituyendo históricamente. La esperanza como necesidad ontológica se constituye aquí en el quehacer histórico". Entrevista por KOROL, Op. Cit., p. 5.

Esta esperanza tiene un sentido de movilización y de re-creación del mundo; necesita volverse crítica, porque no es suficiente si no se toman en consideración los hechos concretos, materiales. Es una forma de anclarla en la práctica, para volverse historia concreta.

Estos propósitos son parte de la necesidad de educar en la esperanza, porque la desesperanza, que equivale al inmovilismo, debe poderse contrarrestar con otras tradiciones de conducta, inseparables de su condición ética, que no se callan ante el escándalo en la vida pública, suscitado por los desgobiernos y la impunidad con la cual se ocultan; que no están dispuestas a continuar tolerándolo y que crean los mecanismos para evitar su reproducción: "Hay una esperanza, no importa que no sea siempre audaz, en las esquinas de las calles, en el cuerpo de cada una y de cada uno de nosotros. Es como si la mayoría de la nación fuera asaltada por una incontenible necesidad de vomitar ante tamaña desvergüenza"⁵⁷.

Hay que recordar cómo esta también es la época inmediatamente posterior a la más interesante efervescencia teológica que tuvo lugar en la Centroamérica de comienzos de los ochenta. Allí, junto a las actividades políticas y hermenéuticas de las comunidades de base, con una exégesis lógica más que metafísica de la escritura bíblica; la integración entre lo sagrado y lo cotidiano, el fin de la posibilidad de considerar religiosa una inspiración no derivada de la responsabilidad social, estaban también presentes:

La "teología posburguesa" de Johann Baptist Metz, para quien el movimiento de las comunidades de base representa una "Segunda Reforma"; la "teología de la esperanza" de Jürgen Moltman, con su preocupación por los problemas de supervivencia de la sociedad; la reflexión sobre la teología postmoderna de Harvey Cox, originada según él en "el asiento y las márgenes" y no en el centro de las iglesias establecidas. Las consecuencias del ecumenismo, tal como fueron elaboradas por Hans Küng, son también de trascendencia, en puntos como, por ejemplo, no infalibilidad papal, sacerdocio femenino y no

⁵⁷ Ibid., p. 7-8.

celibato, política de natalidad y ethos de paz y convivencia entre poblaciones de distintas religiones⁵⁸.

Todas estas manifestaciones se dan a la par con el trabajo de los teólogos de la liberación latinoamericanos, que tienen distintas orientaciones disciplinarias y tendencias y presentan fundamentos filosóficos diversos, entre ellos, Enrique Dussel y Ernesto Cardenal, Ignacio Ellacuría, Gustavo Gutiérrez, John Sobrino, Uriel Molina, Leonardo Boff y obispos como Hélder Camara y Pedro Casaldáliga.

Freire no es ajeno a este pensamiento: “Yo soy cristiano y afirmo eso, pero con eso no tengo nada en contra de la trascendentalidad. Al revés, yo me afirmo en esta trascendentalidad en cuya relación dialéctica con la mundanidad yo me encuentro”, como se expondrá ampliamente en el capítulo 2. Asume la lectura que hace de los tiempos modernos como una “búsqueda de la coherencia”⁵⁹, de vivencia plena en los tiempos actuales, en los cuales rescata y reafirma sus definiciones sustantivas de entonces, y que le permitieron sus primeros pronunciamientos públicos y las respuestas a las críticas que recibió desde distintas orillas políticas; desde la *Educación como práctica de la Libertad y la Pedagogía del Oprimido*, en los años 70 y 80 que a través de su *Pedagogía de la Esperanza*, pretende, justamente hacer valer sus convicciones en los tiempos actuales, tiempos de confusiones, derrotas y claudicaciones.

En cuanto a la *Posmodernidad*, Freire la afronta como provincia nueva de la historia que emerge en medio de la misma, negando su continuidad en el tiempo⁶⁰, que obligatoriamente nos remite desde su aparición a los conceptos de materialismo histórico, dialéctica, socialismo real, Perestroika, y a los hechos históricos como la caída del muro de Berlín, que se constituyen en el rompimiento

⁵⁸ RINCÓN, Op. Cit., p. 215.

⁵⁹ NÚÑEZ, Op. Cit., p. VI.

⁶⁰ FREIRE y QUIROGA, Op. Cit., p. 19.

con las utopías, y que son elementos necesarios a la hora de abordar este amplio debate que Freire afronta desde una visión por el reclamo y enunciación de una utopía que realce el camino al socialismo desde y por la democracia, como un camino de *esperanza* en época de *desesperanzas*, que se levanta como bandera contra la *posmodernidad* (conservadora), aquella “ideología que mató las ideologías: porque la única forma que hay de negar las ideologías es a través de la ideología”⁶¹.

1.3 A MANERA DE CIERRE

El recorrido hecho hasta el momento en este escrito se resume en una respuesta a la pregunta formulada antes sobre la situación contextual paradigmática de la esperanza freiriana, esto es, las circunstancias vitales, de formación teórica y de cambio verificables en el origen de la *Pedagogía de la esperanza* y la fuerza *implicativa* que ésta tiene. Para ello se presentó un panorama amplio donde se situó intencionalmente el pensamiento de Paulo Freire, con dos referencias: la primera de ellas, las vicisitudes de una sociedad que se estructura localmente, sin escapar de todos modos a las consecuencias de la geopolítica de la posguerra mundial, y la segunda, la de una realidad que se hace cada vez más global.

Estas referencias no son tomadas por Freire en un sentido lineal o secuencial, precisamente como consecuencia de la orientación dialéctica de su pensamiento, cuyas características describe así Lucien Goldmann:

El pensamiento dialéctico afirma, por el contrario, que no existen puntos de partida ciertos ni problemas resueltos definitivamente, que el pensamiento no avanza nunca en línea recta, puesto que toda verdad parcial sólo adquiere su verdadera significación por relación al conjunto, de la misma manera que este último sólo puede ser conocido mediante el proceso en el conocimiento de las verdades parciales. La marcha del saber aparece así como una oscilación perpetua entre las partes y el todo, que deben iluminarse recíprocamente⁶².

⁶¹ Ibid., p. 18.

⁶² GOLDMANN, Op. Cit., p.15.

Su actividad será desde entonces inseparable de la reflexión permanente, basada en el estudio de una gama de autores que se han citado. La tradición existencialista incide en su obras *Educación y actualidad brasileira* y *Educación como práctica de la libertad*. Esta tradición fue muy importante para la generación del 50 y 60 en Brasil, y va de Kierkegaard a Lukács y Goldmann, principalmente, por medio de Heidegger, Jaspers, Sartre; Camus y Kafka, e incluye la vertiente cristiana que constituyen Marcel, Maritain y Mounier, y son tan inspiradores para Freire como otros autores de diversas tradiciones, entre ellos el epistemólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) -principal representante del constructivismo-, el rumano Zevedei Barbu (1914-1993)*, el sociólogo del conocimiento húngaro Karl Mannheim (1893-1947) -seguidor de Marx y de Lukács, impulsor de la subjetividad-, el filósofo y teólogo austriaco-israelí Martin Buber (1878-1965) -reconocido en Brasil por su idea de la *filosofía del diálogo*- ; el pedagogo y filósofo pragmatista norteamericano John Dewey (1859-1952), por medio de los "isebianos", más específicamente de A. Teixeira (1900-1971)⁶³.

Con tales fuentes, es necesario insistir en la importancia que para Freire tiene su propia lectura de los acontecimientos para los cuales busca unas salidas que estén basadas en la concientización, la participación, la democratización y la planeación del desarrollo, por parte de los sectores aplastados y oprimidos, con una visión de la esperanza que, en una primera fase de la estructuración de su pensamiento (década del 60), está ligada a la humanización y, por tanto, situada como una esperanza en tránsito, en conjunción con su pensamiento dialéctico.

En lo que se ha denominado el primer momento de producción y de fijación de la imagen de la obra de Paulo Freire, su labor comienza con las experiencias que le

* Zevedei Barbu, un profesor y lúcido pensador político, que estuvo en Brasil en la década del 70; nacido en Transilvania, y por tanto "latino"-europeo, psicólogo social existencialista, de tradición liberal y dado a los análisis psicoanalíticos de la mentalidad colectiva.

⁶³ Mención de esta relación en ROMÃO e FREIRE, *O pacto populista*, Op. Cit., p. XIX-XLII.

permitirán la configuración de una propuesta de método para la alfabetización de adultos, detrás del cual se puede descifrar la importancia que concede a la transformación de las condiciones sociales y políticas que están teniendo lugar en Brasil, pero siempre con una lectura propia.

Su propuesta es, en tal sentido, una reformulación de ideas y concepciones en la que se pueden destacar tres aspectos:

Sociológicamente, escoge la vía entre las respuestas totalitarias de derecha o de izquierda, y la deshumanización capitalista⁶⁴, probablemente apoyado tanto en Mounier -crítico de los extremos- como en un Mannheim que no es el de la tradición positivista que tanto le fue criticada, sino aquél que fundamenta las posturas de donde surge el valor de la democracia como un universal, que para Freire hace parte de su concepción sobre la esperanza.

En cuanto a su apropiación del método de la fenomenología, se puede predicar de Freire lo que refiere G. Funke con relación a la crítica que se le hace a Husserl:

[Que no] alcanzó en última instancia, una esencia universal del hombre y de su conciencia, sino que llegó precisamente a este hombre en su situación histórica, en sus posibilidades y sus afanes; pero entonces no se sabe decir quién ha de ser aquí este hombre (...) Este hombre del que se habla aquí es el correlato de una actitud de conciencia enteramente determinada; a saber, de aquella que intenta asir firmemente un concepto de esencia para una determinada situación temporal y epocal. Pero no hay que persuadirse de que haya en alguna parte, realmente, este hombre⁶⁵.

Con ello se admite, y a la vez se esclarece, que “los horizontes en los cuales está una vida determinada, los marcos en los cuales se puede desarrollar un ser-ahí,

⁶⁴ En la página 48 de la *Educación como práctica de la libertad*, Freire dice: “Se rebelan contra el orden, que ya es desorden no sólo ética sino sociológicamente”. También se refiere críticamente al capitalismo en BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular : A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 2. Ed. São Paulo : Ática, 1989. p. 77.

⁶⁵ FUNKE, Gerhard. *Fenomenologia : ¿metafísica o método?* Caracas: Monte Ávila, 1987, p. 187-188.

no están hechos, en lo que toca a sus contenidos, por la conciencia; pero son comprendidos y están comprobados por la conciencia *como horizontes y como marcos*, y así son constituidos como tales”⁶⁶, para la fenomenología. Así, en lo tocante a la consideración de los problemas reales -sociales, económicos, políticos- del ser humano, en determinada estructura faseológica, la esperanza se constituye como un horizonte, como un marco de actuación del ser-ahí, que es un hombre situado en relación con los demás y con su mundo, sin que por ello pueda calificarse a la esperanza como una abstracción universalista o como mera categoría de una filosofía *idealista*.

Es tan clave la comprensión de este elemento de la subjetividad, que no sólo está presente en este primer período del pensamiento de Freire, donde se halla la síntesis que se describe aquí, sino que también es una constante en el desarrollo ulterior de su obra, afirmando precisamente la continuidad dialéctica de la misma, que además le permitirá profundizar y enriquecer su concepción sobre la esperanza.

Filosóficamente, se puede apreciar que su postura con relación al existencialismo, es cercana a la modalidad que Nicola Abbagnano⁶⁷ designa como “existencialismo italiano” o posibilidad de lo posible: “...la perspectiva que abre una posibilidad no es ni la realización infalible ni la imposibilidad radical, sino más bien una búsqueda dirigida a establecer los límites y las condiciones de la posibilidad misma y, por tanto, el grado de garantía relativa o parcial que puede ofrecer”.

Las relaciones del hombre consigo mismo, con las cosas y con los demás, están constituidas por las posibilidades que él posee, según las diferentes situaciones naturales, sociales e históricas, para comunicarse, colaborar o expresar solidaridad y amistad, o para manipular las cosas (con el trabajo), con base en sus propias necesidades: “Ahora bien, esto significa que yo *espero* esto o lo *proyecto*

⁶⁶ Ibid., p.188.

⁶⁷ ABBAGNANO, N. Introducción al existencialismo. México : F.C.E., 1993. p. 38-41. Las siguientes citas textuales son de este autor, mientras no se indique algo distinto.

activamente. Las posibilidades humanas tienen, por lo tanto, y en general, el carácter *precursor* (porque están dirigidas al futuro) de la espera o de la proyección”.

Mientras que las reglas pertinentes desde la ciencia y la técnica se ocupan de la realización material, las que conciernen a la moral, la religión, el derecho, sirven para garantizar que las relaciones humanas puedan desarrollarse de forma más pacífica y ordenada. Tanto la espera como lo proyectado siguen siendo posibilidades aún después de la prueba, en ese sentido, “poder ser” para el futuro; su realización es más o menos segura pero no infalible.

Este encuadre es afín al planteamiento de Freire, con la precisión de que la espera es una espera activa, la de una esperanza que se construye sobre la base del inacabamiento, que en esta primera fase se expresa como ligada a una sociedad en tránsito.

El tránsito que se lleva a cabo desde esta concepción de la esperanza es posible con una conciencia que corresponde a un estado del hombre como un ser abierto, “ontológicamente abierto”⁶⁸, que abandona su condición de intransitividad representada en un no compromiso del hombre con su existencia, y se constituye en sujeto de su propia historia, siempre que se inserte en procesos educativos orgánicos, puesto que sus contrarios los procesos educativos inorgánicos, se quedan en la intransitividad relativa, considerada como “conciencia transitiva ingenua”.

Esta se caracteriza por su fuerte inclinación al “gregarismo”, típico de la masificación; por la resistencia al conocimiento nuevo, a la investigación, al debate y por su gusto por la poca argumentación; por su confianza en las explicaciones

⁶⁸ FREIRE, P. Cambio. Bogotá : América Latina, 1970. p. 53 y siguientes. Las reflexiones que siguen, también son de este texto, aunque son reiteradas en otras obras como *Educação e Atualidade Brasileira* y *Educación como práctica de la libertad*, que corresponden al primer período caracterizado como de fijación de su imagen.

mágicas y su tendencia a la emocionalidad y al conformismo. Por el contrario, la transitividad crítica supone una profundización en la interpretación de los problemas, se preocupa por la investigación y la argumentación; no pretende desplazar las responsabilidades o la autoridad; se inclina por el debate, lo que ofrece novedad, y por la humanización frente a la tendencia masificadora, y rechaza el quietismo.

Esta preocupación, que lo es por la educación para la ciudadanía en un horizonte de esperanza en tránsito, donde los sujetos se hacen cargo de su historia, al parecer seguirá orientando la búsqueda de Freire en sus siguientes períodos vitales, hasta llegar a la década de los 90, cuando se enfrenta a una sociedad globalizada, que demanda una esperanza mucho más política, acorde no sólo con una lectura materialista del contexto, sino también con una estructura ya no faseológica sino epocal, debido al predominio de concepciones, valores, dudas y desafíos que buscan su plenitud en relación *dialéctica* con una determinada etapa de la civilización (global), y ya no solamente en función de un determinado proceso histórico de transformación (local).

Si bien en la concepción de la esperanza freiriana se ha destacado hasta ahora como su característica principal su vínculo con la conciencia transitiva crítica, en la *Pedagogía del oprimido* se empieza a denotar una construcción más afín con el pensamiento marxista, reflejado en la terminología que da cuenta de la dialéctica de este período, así como del sentido del análisis.

Se alude, por ejemplo, a “la deshumanización que resulta del ‘orden’ injusto”, que “no puede ser razón para la pérdida de la esperanza”*. O se combinan versiones del existencialismo cristiano como “Fe en su vocación de ser más” o “La esperanza está en la raíz misma de la inconclusión de los hombres”, con la

* Las citas de estos párrafos están tomadas de *Pedagogía del oprimido*, y se encuentran entre la página 101 y 120. Aluden, como se indica, a la esperanza freiriana.

denuncia de que esta vocación “no es privilegio de algunos elegidos, sino derecho de los hombres”, una expresión consecuente con el “cambio que se experimentó en la precomprensión teológica” al que se aludió cuando se mencionó la teología política (...1.1 Los derroteros del autor, su vida y su obra. Su contexto paradigmático...).

Igualmente, expresa una concepción cristiana liberadora esta afirmación: “Nunca disertar solamente sobre ella [la esperanza] y jamás donarle contenidos que poco o nada tengan que ver con sus anhelos, con sus dudas, con sus esperanzas, con sus temores. Contenidos que, a veces, aumentan estos temores. Temores de conciencia oprimida”.

Finalmente, la conciencia transitiva propia de la concepción inicial sobre la esperanza, se asocia a la transformación de la realidad como propósito general de una época histórica:

En el momento en que una sociedad vive una época así, el propio irracionalismo mitificador pasa a constituir uno de sus temas fundamentales que tendrá como su opuesto beligerante, la visión crítica y dinámica de la realidad que al empeñarse a favor de su desvelamiento desenmascara su mitificación y busca la plena realización de la tarea humana: la permanente transformación de la realidad para la liberación de los hombres.

Tras la publicación de la *Pedagogía del Oprimido*, son visibles los desarrollos de la obra de Freire inspirados en fuentes marxistas; aunque es difícil desentrañar una filiación específica con respecto a los aportes de cada uno, se tiene noticia directa* o indirecta de los siguientes: Lucien Goldmann, E. Fromm, J. P. Sartre, G. Lukács, Karel Kosik, A. Gramsci, V. I. Lenin, Mao Zedong, E. Guevara, Régis Debray, Agnes Heller, Merleau Ponty, Simone Weil, H. Arendt, H. Marcuse, Camilo Torres,

* En *Pedagogía de la esperanza* (p. 17), el propio Freire se refiere a varios de estos autores como “tramas de libros ya escritos que aún no había leído y libros que todavía estaban por escribirse y que vendrían a iluminar la memoria viva que me marcaba”.

F. Fanon, Albert Memmi, entre otros, a pesar de la diversidad de planteamientos que ellos representan (entre existencialistas, materialistas dialécticos, cristianos marxistas, humanistas, etc.).

En los 90, en la sociedad que se construye globalmente, su llamado se expresa en la *Pedagogía de la esperanza*, como una esperanza que se reconstituye en posibilidad, por medio de los sueños y en la perspectiva de la utopía, que se ha desdibujado con el desplome del socialismo real, que coincide con el fenómeno conocido como la desideologización de las ideologías. Estos hechos alentaron en el mundo la pérdida de horizontes, y afianzaron el posicionamiento de una nueva universalización, la única y posible, la de entender y razonar a la manera de la sociedad del capital, tal como se pretende desde el surgimiento de este sistema económico.

Frente a ello, la *Pedagogía de la esperanza* reclama, evoca, alienta a la lucha contra la desesperanza para mejorar la existencia, y afirmar la necesidad de una esperanza ontológica. Así, entiende la desesperanza como la pérdida de dirección que distorsiona esta necesidad: ese algo concreto que sin dejar de reconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, entienda la existencia humana y la necesaria lucha por su transformación. Paulo Freire encuentra en la desesperanza inmovilidad, fatalismo, y ausencia de fuerzas para emprender los actos recreadores del mundo.

Afirma además que la esperanza por si sola no es garantía de cambio y transformación, pero sin ella, no hay posibilidad de afrontar una lucha segura, hay flaqueza y debilidad. Pues la esperanza es verdad y ética y como necesidad ontológica amerita aclararse en la práctica, debe educarse y de esta forma volverse historia; la esperanza para él por tanto, no es pura espera, es embate, confrontación, tal como lo fue para Freire en la situación local de los 60 en la realidad brasileña, además con una comprensión de la posmodernidad progresista y de rechazo a la posmodernidad conservadora, neoliberal.

Entre los elementos que relaciona Moacir Gadotti⁶⁹ en la consideración de la pedagogía de Freire como antineoliberal, sitúa una discusión con críticos que llama “conservadores” y que afirman que éste “no tiene una *teoría del conocimiento*, porque no estudia las relaciones entre el sujeto del conocimiento y el objeto. Sólo se interesaría por el producto”. No sólo afirma que esto no es verdad, sino además que “su pensamiento se funda en una explícita teoría antropológica del conocimiento”. Y a quienes acusan a Freire de *autoritarismo* porque no deja otra opción que la de participar en una transformación que supuestamente no desean todas las personas, les responde Gadotti que Freire “no acepta la idea de una *teoría pura* -para él una ilusión-, sino de una *teoría crítica* enraizada en una filosofía social y política”.

Para Freire el desespero no es alegría, es acomodación, renuncia, aceptación, resignación, declinación en el sufrimiento; esperanza es contrario a claudicación, a abatimiento, como un esencial que ejerce su sincronía y su diacronía en un interjuego que encuentra en el acto formativo-educativo una posibilidad que desde la reflexión crítica, le permite al ser que se reconoce y se hace un saber que se sabe y que se reconoce posibilitado en su inacabamiento como ser histórico y de historia. Por eso Freire afirma: “La desproblematización del futuro por una comprensión mecanicista de la historia, de derecha o de izquierda, lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. Es que en el entendimiento mecanicista y por tanto determinista de la historia, el futuro ya es conocido. La lucha por un futuro así a priori conocido prescinde de la esperanza”⁷⁰.

⁶⁹ GADOTTI, M. La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil : Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis [en línea] <Disponible en : http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Espanhol/La_pedagogia_de_Paulo_Freire.htm> [consulta : 26 nov 2007]

⁷⁰ FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 71.

Y si la versión posmoderna no parece demasiado reciente o desconocida para Freire, es porque tuvo ocasión de vivir estos cambios en la relación de cercanía que mantuvo con movimientos, sus organizaciones y los intelectuales ligados a la educación popular y con aquellos que, en la base o en la propia jerarquía eclesial, se replanteaban su vivencia de la fe desde las circunstancias específicas del Brasil que era impactado desde la década del 80 por enfoques posmodernos de la cultura, las humanidades y la política.

En su propia obra aparece de algún modo uno de los elementos discursivos que se aborda en el pensamiento posmoderno, como es la intertextualidad*. Esta característica la poseen sus textos por la forma como asume las reflexiones de otros autores, y las reescribe al tiempo que enriquece su visión de la esperanza en sus propios textos, con base en la lectura del mundo, donde deben validarse mediante la praxis todos estos aportes. Según ello, esta intertextualidad así considerada tiene una función activa, que no es otra que la de crear memoria, producir pasado y asumirlos para irrumpir con esperanza frente al problema de la dominación del sistema del capital, con el propósito de plantear los procesos insertos en la conexión local-global de la situación epocal, que se conforman a sí mismos a la par que la constituyen.

Mi preocupación, en este trabajo esperanzado, como hemos quedado hasta ahora, es la de mostrar, excitando, desafiando a la memoria, como si estuviera excavando el tiempo, el proceso mismo por el que ha venido constituyéndose mi reflexión, mi pensamiento pedagógico, su elaboración de la que el libro es un momento. Cómo viene constituyéndose mi pensamiento

* En las instancias narrativas posmodernas se tematiza el estatus intertextual para cuestionar la constitución de lo real, como escritura que revisa la tradición, sea de modo implícito o explícito. Este tipo de escritura híbrida, no pura, problematiza nociones como originalidad y autoría. Se puede también decir que la intertextualidad asume los rasgos de una cultura del libro, por los cuales tiende a (re)definirse y a escribir de nuevo por medio de sus signos. Así, escribir sería recorrer el espacio que separa los textos, mientras que la memoria del texto es la intertextualidad de sus referencias. Esto puede verse en LACHMANN, Renate. *Memory and Literature : Intertextuality in Russian Modernism*. Trad. Roy Sellars y Anthony Wall. Minneapolis: University of Minnesota, 1997. p. 36, donde se asegura que arquitectura de la memoria e intertextualidad deben pensarse conjuntamente. También se refiere a la intertextualidad: RINCÓN, Op. Cit., p. 183, 208.

pedagógico inclusive en esta *Pedagogía de la esperanza* en que examino la esperanza con que escribí la *Pedagogía del oprimido*⁷¹.

Este sería el trabajo de una anamnesis*, que en el caso de Freire toma las tradiciones humanistas y de emancipación humana, que él realza a pesar de lo planteado en la posmodernidad como consecuencia del fin de los metarrelatos y de las ideologías, y las hace trascender hasta las redes con diversos propósitos que se han establecido en su nombre en el mundo; ellas son parte de esa forma de crítica a los discursos y a las situaciones, posmodernos o no, que están alejados de una práctica liberadora, sean ellos y ellas euro-norteamericanos, asiáticos o latinoamericanos.

Para mi la práctica educativa progresistamente posmoderna, en la que siempre me inscribí, desde que afloró tímidamente en los años 50, es la que se funda en el respeto democrático al educador como uno de los sujetos del proceso, que tiene en el acto de enseñar y de aprender un momento curioso y creador en donde los educadores reconocen y rehacen conocimientos antes conocidos y los educandos se apropian y producen aún sobre lo no conocido. Es la que desoculta verdades en lugar de esconderlas, es la que estimula la belleza de la pureza como virtud y se debate contra el puritanismo en cuanto negación de la virtud. Es la que humilde aprende con los liderazgos y rechaza la arrogancia⁷².

⁷¹ FREIRE, *Pedagogía de la esperanza*, Op. Cit., p. 61.

* Platón opone el mito de la anamnesis al principio heurístico, que descarta puesto que no sería posible investigar lo que se sabe e investigar lo que no se sabe, en tanto no se sabe qué investigar; el maestro no enseña saberes sino el camino que debe recorrer el sujeto para recordar el saber que ya posee en su interior, dada la naturaleza inmortal del alma: "... encuentre en sí todo lo demás si tiene valor y no se cansa en la búsqueda, ya que buscar y aprender no son más que reminiscencia" (Menón, 80e-81e). CROCE, B. *La historia como hazaña de la libertad*. México : F.C.E., 1960. p. 11-12: Anamnesis sería el proceso de conocimiento histórico, cuyo sujeto sería el Espíritu absoluto, para el cual no hay sino que recordar o hacer retornar aquello que se encuentra en él. En este trabajo se mencionará igualmente el significado que este concepto tiene en la teología de un autor como Metz, y también su relación con la obra de Freire.

⁷² ARAÚJO, P. *Freire : Pedagogia dos sonhos possíveis*, Op. Cit., p. 159. También: p. 48 de *Pedagogía de la esperanza*: "Para superar, por un lado, los sectarismos basados en verdades universales y únicas, y por el otro, las acomodaciones 'pragmáticas' a los hechos, como si estos se hubieran vuelto inmutables, tan al gusto de posiciones modernas los primeros y [pos]modernistas los segundos, tenemos que ser posmodernamente radicales y utópicos. Progresistas".

Como se puede ver, esta lectura contextualizada de los sinsabores, de las desilusiones y las pérdidas de horizontes se resaltan desde una esperanza que encuentra su motor en la lucha, un eje esencial para encauzar los sueños y acercar las utopías. Una lucha sin cuartel a las ideologías neoliberales y una afirmación en la lucha por la subjetividad, como condición para la transformación social. De ahí, que su *Pedagogía de la esperanza*, sea la lucha por la educación de una esperanza, en el compromiso que los sujetos tienen de su propia historia y de la historia como posibilidad.

Por ello, aquellos planteamientos posmodernos como el de Comte-Sponville*, que desde visiones epicureistas invierten el sentido dialéctico de los contrarios por los reestablecidos: esperanza-desespero, esperanza-falta, esperanza-temor, esperanza-no conocimiento, son alternancias anti-dialécticas, atemporales, contrarias a la visión dialéctica y materialista freiriana; porque en ella, la esperanza no es falta; es juego dialéctico, conflicto, lucha de contrarios. De ahí que sea conciencia crítica que problematiza, un ser humano vital constituido en un ser de esperanzas que por alguna razón puede tornarse desesperanzado.

En consonancia con el denominado “Movimiento Paulo Freire vivo”, correspondiente al quinto período de su trayectoria ya reseñado, no solamente se comprende o se retoma su memoria en su círculo más cercano (empezando por la red de institutos “Paulo Freire”), sino que un conjunto de intelectuales y fuerzas sociales que luchan por una globalización producida desde abajo, de manera contra hegemónica (por ejemplo, desde el Foro Social Mundial), actualizan de una u otra manera esta concepción liberadora de la educación y de la esperanza ligada a ella, que se articula con los nuevos enfoques de las ciencias sociales y humanas, procedentes de paradigmas como el de la razón comunicativa, la ética

* André Comte-Sponville (n. 1952) es un filósofo materialista, racionalista y humanista. Se remite a su Conferencia-debate La felicidad, desesperadamente. (1999 : São Paulo). En : *Segundas feiras de filosofia*. São Paulo : Martins Fontes, 2005. Publicado originalmente en francés con el título *Le Bonheur, désespérément*, 2001.

dialógica y la del discurso, entre otras, que son el legado del llamado “giro lingüístico” en la filosofía.

2. LA ESPERANZA EN SU CONTEXTO ETIMOLÓGICO. CERTEZAS DE LA ESPERANZA FREIRIANA

El presente capítulo abordará la etimología* de la palabra esperanza, preguntando por sus sentidos mitológico, filosófico, teológico y metafísico, en relación con autores diversos que se toman como referencia de éstos. Tales sentidos son necesarios para indagar por la conexión con la *Pedagogía de la Esperanza*, para establecer los elementos, fundamentos y concepciones que definen la comprensión de la esperanza freiriana, sobre una base ético-estética. Se tendrán en cuenta las particularidades de la reflexión filosófica y teológica de América Latina.

Mientras que para otros pensadores se estaban disolviendo las expectativas que dejó Mayo del 68 francés, con el desencanto posmoderno de finales de siglo, ya se ha indicado cómo la esperanza freiriana articula elementos de la tradición hermenéutica y del método dialéctico que reivindican la esperanza crítica, constructiva, creadora, vinculada con la práctica política educativa y tendiente a la liberación, en un horizonte utópico al que no renuncia desde el comienzo de su apuesta por la esperanza en la *Pedagogía del oprimido*, pero que ha repensado a la luz de su vivencia siempre actualizada en las circunstancias concretas de la historia.

Al parecer, este horizonte utópico mantiene la tensión de los elementos diversos que le proporcionan reflexiones interdisciplinarias y sentidos encontrados en sus lecturas y relaciones, con las cuales realiza un entramado de nuevas certezas. Su

* Para el abordaje de esta parte, se toman como apoyo lexicográfico los diccionarios que se citan a pie de página, únicamente para dejar establecido el uso común del término. En cuanto a la evolución del sentido, se remite a las fuentes citadas en el texto, para hacer una aproximación etimológica comparativa. En ese caso, se concluye con una referencia a un diccionario en portugués, para situar el contexto de comprensión de la palabra en el medio cultural de Freire.

pensamiento adquiere mayor sistematicidad, por los aprendizajes que tanto estima, pero manteniéndose abierto. Se remite a su propia experimentación, especie de “fondeadero” donde encuentra la base de un “reconocer para conocer mejor”⁷³; afirmando su actitud existencial de búsqueda y de incompletud que atiende a las condiciones materiales. Una perspectiva cultural que es conciencia histórica y construcción política, la cual comparte con otros de sus contemporáneos (Cabral⁷⁴, por ejemplo), donde la esperanza aparece situada y es educable en función de las necesidades populares, y que revaloriza el sentido etimológico más antiguo y lo hace plenamente vigente en el mundo globalizado.

2.1 UN RECORRIDO ETIMOLÓGICO POR LA ESPERANZA

En el diccionario de la lengua española se encuentra esta definición: “**Esperanza**: *spes-ei* f. (Espera) *exspec* (aguardar). *Expectatio* f: Deseo, curiosidad, desear (temer)”⁷⁵. “**Esperanza**. Estado de ánimo en el cual se nos presenta como posible lo que deseamos (...) Dar a entender que se puede lograr lo que se solicita o desea (...) Corresponder el efecto o suceso a lo que se esperaba”⁷⁶. “**Esperanza** f. Confianza de lograr una cosa. Virtud teologal que consiste en creer que Dios dará un día los bienes prometidos. Esperar. Tr. tener **esperanza** de conseguir algo. Creer que algo ha de suceder. Estar próximo”⁷⁷.

En el nuevo diccionario electrónico de la lengua portuguesa (Brasil) Aurélio⁷⁸, se encuentra: *Esperança* *: [De esperar + -ança.] Substantivo feminino. 1. Ato de

⁷³ FREIRE, Pedagogía de la esperanza, Op. Cit., p. 17.

⁷⁴ CABRAL, A. P.A.I.G.C. [Partido Africano para la Independencia da Guiné-Bissau y Cabo Verde] : Unidade e luta. Lisboa : Nova Aurora, 1974, p. 196-197.

⁷⁵ VOX. Diccionario ilustrado Latino Español. Madrid, 2006, p. 625.

⁷⁶ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española, Vol I. 21. ed. Madrid : 1992. p. 894.

⁷⁷ ALONSO, Martín. Diccionario del español moderno. Madrid : Aguilar, 1974. p. 450.

⁷⁸ BUARQUE de HOLANDA FERREIRA, Aurélio. Diccionario Aurélio [CD]. Versión 5.0. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004.

* Esperanza: [...] Sustantivo femenino. 1. Acto de esperar lo que se desea. 2. Expectativa, espera. 3. Fe, confianza en conseguir lo que se desea. 4. Aquello que se espera o desea. 5. Rel. La segunda de las tres virtudes teologales, simbolizada por un ancla.

esperar o que se deseja. 2. Expectativa, espera. 3. Fé, confiança em conseguir o que se deseja. 4. Aquilo que se espera ou deseja. 5. Rel. A segunda das três virtudes teologais, simbolizada por uma âncora.

*Âncora*¹ [Do gr. *ánkyra*, pelo lat. *ancora*.] Substantivo feminino. 1. Marinh. Peça de formato especial e peso conveniente, e que, presa à extremidade da amarra, agüenta a embarcação no fundeadouro. [Cf. ferro (11 e 12). Sin, bras: pombeira.] 2. Adorno, distintivo ou marca em forma de âncora de navio. 3. Fig. Proteção, amparo, arrimo, abrigo. 4. Símbolo da esperança. 5. Econ. Instrumento de política econômica que visa à estabilização do nível de preços, como a fixação da taxa cambial (*âncora cambial*), ou o controle da expansão da moeda (*âncora monetária*). 6. Inform. Em um documento de hipertexto, elemento (como trecho de texto, imagem, etc.) com marcação especial, que o torna um elo para outro ponto do documento ou para outro documento. [As palavras que servem como âncoras aparecem ger. Grifadas em outra cor, ou sublinhadas, para destacá-las das demais e evidenciar para o leitor as alternativas de navegação.] [Cf. *ancora*, do v. *ancorar*, *Âncora*, *antr.*] *Âncora cambial Econ.* 1. V. *âncora*¹ (5). *Âncora flutuante.* 1. Marinh. Aparelho flutuante usado para manter filada ao vento e ao mar, em caso

*Ancla*¹ [Del gr. *ánkyra*, por el lat. *ancora*.] Sustantivo femenino. 1. Marin. Pieza de formato especial y peso conveniente, el que, atado a la extremidad de la amarra, mantiene la embarcación en el fondeadero. [Cf. *ferro* (11 e 12). Sin, bras: *pombeira*.] 2. Adorno, distintivo o marca en forma de ancla de navío. 3. Fig. Protección, amparo, arrimo, abrigo. 4. Símbolo de la esperanza. 5. Econ. Instrumento de política económica que apunta a la estabilización del nivel de precios, como a la fijación de la tasa de cambios (*ancla de cambios*), o al control de la expansión de la moneda (*ancla monetaria*). 6. Inform. En un documento de hipertexto, elemento (como trozo de texto, imagen, etc.) con marcación especial, que lo convierte en vínculo para otra parte del documento o para otro documento. [Las palabras que sirven como anclas aparecen generalmente en cursivas en otro color, o subrayadas, para destacarlas de las demás y evidenciar para el lector las alternativas de navegación.] [Cf. *ancora*, del v. *ancorar*, *Ancla*, *antr.*] *Ancla de cambios Econ.* 1. V. *âncora*¹ (5). *Ancla fluctuante.* 1. Marin. Aparejo fluctuante usado para mantener dirigida al viento y al mar, en caso de mal tiempo, la embarcación que se encuentra sin gobierno o a la deriva. *Ancla monetaria.* 1. Econ. V. *âncora*¹ (5). *Levantar ancla.* 1. V. *levantar ferro*. *Esperanzar:* [...] Verbo transitivo directo. 1. Dar esperanza(s); animar, estimular. Verbo pronominal. 2. Tener o adquirir esperanza. *Estar de esperanzas.* 1. Hallarse grávida (la mujer). *Esperançoso:* (ô) [...] Adjetivo. 1. Que tiene esperanza. 2. Que da esperanza; prometedor.

de mau tempo, embarcação que se encontra à matroca ou à deriva. Âncora monetária. 1. Econ. V. âncora¹ (5). Levantar âncora. 1. V. levantar ferro.

Esperançar: [De esperança + -ar².] Verbo transitivo direto. 1. Dar esperança(s); animar, estimular. Verbo pronominal. 2. Ter ou adquirir esperança.

Estar de esperanças. 1. Achar-se grávida (a mulher). Esperançoso: (ô) [De esperança + -oso.] Adjetivo. 1. Que tem esperança. 2. Que dá esperança; promotor.

Al comparar las acepciones en lengua española y portuguesa, hay un sentido enriquecido en el segundo caso, que se incorporará en adelante al considerar los textos freirianos, escritos en dicha lengua: el ancla (*âncora*) como símbolo de esperanza y con el sentido figurado de mantenerse una embarcación en la línea del viento; el *estar de esperanças*, hallarse grávida (la mujer), y el adjetivo *esperançoso*, que no existe como tal en español.

2.2. ETIMOLOGÍA Y MITOLOGÍA, HACIA LA VERSIÓN FILOSÓFICA DE LA ESPERANZA

2.2.1. De la mítica *elpis* a la *spes* latina ¿Cómo dar cuenta de los aspectos filosóficos incorporados a la esperanza? En primer lugar, en la acepción etimológica, que aparece ligada a la mentalidad mitológica antigua*. La palabra griega *Elpis* (latín, *Spes*) significa esperanza y su personificación fue utilizada en monedas del Alto Imperio Romano, representada en una bella mujer con una flor en su mano derecha y levantándose la túnica con la izquierda.

* En esto no se sigue a Auguste Comte (1798-1857), para quien el hombre progresa pasando de un pensamiento metafórico y poético a un pensamiento abstracto o lógico. Más bien sucede que se "deja de ver", en mayor o menor grado, el inevitable componente mítico de todo pensamiento. Al respecto, se tiene el sentido que le asigna el filósofo y epistemólogo francés G. Gusdorf (1912-2000): "Reencontrado en su contexto vivido, el **mito** se manifiesta, pues, como la forma espontánea de ser en el mundo. No ya como teoría o doctrina, sino como aprehensión de las cosas, de los seres y de sí, conductas y actitudes, como inserción del hombre en la realidad". GUSDORF, Georges. *Mito y Metafísica : Introducción a la filosofía*. Buenos Aires : Nova, 1960, p. 19.



En el reverso se lee: “**L ENΔEKATOV**” indicando el año 11º del reinado de Antonino Pío (147-148 d.C.).

Según la mitología griega, *Elpis* es la Diosa de la esperanza, hija de la Noche, hermana de Sueño, el que dejaba en suspenso las penas, y de Muerte, la que ponía fin a las penas; se encuentra apresada en irrompible cautiverio bajo los bordes de la jarra de *Pandora*. Siguiendo el mito griego, Hesíodo⁷⁹ cuenta en su Teogonía que *Pandora*, primera mujer de la humanidad, fue creada como un ser hermoso y lleno de cualidades. Narra la historia que *Zeus* le ordenó a *Hefestos* (*Vulcano* en la mitología romana), que hiciera a la mujer para que acompañara y amara al hombre, y que al mismo tiempo lo atormentara.

Cuando los otros dioses vieron a la hermosa criatura que había hecho *Hefestos*, quisieron poner en ella algo de su parte. Y así fue como *Afrodita* le dio la hermosura, *Atenea* la sabiduría, *Apolo* el talento y la delicadeza artística, *Hermes* la elocuencia y los demás dioses algunas otras características. *Hermes* le dio también la curiosidad, la astucia y la disposición a la intriga.

Los dioses llamaron *Pandora* (“la bien dotada”) a su creación, más parecida a una diosa. *Zeus*, la entregó como esposa a *Prometeo* y a *Pandora* le encargó que diera la jarra a su marido una vez que estuviesen casados. Como aquel temía la venganza de *Zeus*, decidió ceder su regalo a su hermano, *Epimeteo*, quien no tuvo inconveniente en casarse de inmediato con la hermosa mujer.

⁷⁹ HESÍODO, Teogonía. México : Porrúa, 1982.

Después, *Pandora* encontró la jarra que había sido olvidada, la abrió y al instante se esparcieron las calamidades que desde entonces azotan a la humanidad: muerte, pena moral, dolor, enfermedad, guerra, hambruna, sequía, terremotos, inundaciones. Pero en aquella jarra permaneció atrapada la Esperanza, que no pudo salir antes de que cayera su tapa; con ello se sugiere un significado para la Esperanza, como el remedio que encuentra el ser humano para enfrentar sus vicisitudes.

Sin embargo Nietzsche⁸⁰ ha afirmado que la esperanza es un mal para los griegos, en tanto la esperanza les saca de la circunstancia presente, un eterno retorno que tiene que ver con eternizar el presente y lo que viene después del presente. Igualmente Sófocles en *Antígona*⁸¹ dice que hay dos tipos de esperanza: una que son deseos de mente liviana, de mente volátil que significa “imaginaciones” que son absurdas en ese sentido, como “deseos imaginarios”; y la otra, la que lleva a los hombres a actuar. Vale decir que Sófocles distingue un sentido positivo en la esperanza.

En resumen se podría decir o que es el único bien que había dentro de la jarra o es un mal; pero es el único que quedó adentro, lo que podría sugerir igualmente, una época llena de males, pero sin esperanza.

Según Laguna Mariscal⁸²: en Roma, la Esperanza (*Spes*) fue venerada como diosa desde el siglo V a. C.; en su honor se erigió un templo en el *Forum Holitorium* de la ciudad (según Tito Livio II 51, 2). El templo sería destruido por un incendio, pero Germánico César mandó reconstruirlo en época imperial.

⁸⁰ PINKLER, Leandro. Conferencia Mujer y mito : Aspectos de lo femenino en la mitología griega. En : JULIA, Victoria. La tragedia griega. Buenos Aires : Plus Ultra, 1989. p. 83 y siguientes.

⁸¹ Ibid.

⁸² LAGUNA MARISCAL, Gabriel. La esperanza es lo último que se pierde: Tradición Clásica [en línea] <Disponible en: <http://www.uco.es/~ca1lamag/Diciembre2003.htm>> [consulta : 15 mar 2006]

Igualmente, pueden leerse en los griegos, en su cosmovisión, distintos conceptos asociados al tiempo para expresar su visión antropológica, entre los cuales está la esperanza: “*kronos*” (duración), “*aion*” (lapso hasta la muerte), “*kairós*” (ocasión, oportunidad), “*moira*” (el sino individual), “*kainotes*” (sorpresa, novedad), “*elpis*” (esperanza que lleva hacia el fin), “*eskaton*” (lo último), “*pleroma*” (plenitud), “*parusía*” (consumación definitiva del ser).

Siguiendo a Heidegger⁸³ en su diálogo referencial con Fink acerca de la muerte, para Heráclito la esperanza es referida como aquel aguardar – tener esperanza, de manera figurativa, es como el fuego, no en su labor incandescente sí en su resplandor, lo que evidencia el distanciamiento existente entre el perceptor y lo percibido; es la iluminación, lo que permite el acercamiento y la proyección futura. De igual forma esta iluminación es percibida con alegría y expectación, como algo positivo, lo que permite anticiparse al futuro configurable, ocupándose firmemente de algo y que de alguna forma se comporta como algo agresivo, contrario al esperar, el cual es indicativo de acomodación, de retraimiento, de pasividad.

De allí que la espera (*elpis*) es la actitud filosófica, que desaferrada del umbral de la muerte, de la quietud, la pasividad, se revierte, desde lo oído, desde el afuera, “el desconocido que habla”, y que proyecta a cada uno más allá del Aqueronte, de manera anticipadora, al futuro de su vida, a lo imaginado, a lo percibido, a una esperanza proyectada.

Afirman igualmente, que para tener esperanza se hace necesario que ésta se constituya a partir de la alienación, lo que en unidad es percibido y a la vez revelado, en un proceso transitorio de opuestos coexistentes y de contrastes, lo que implica un dejar atrás, un superar. La esperanza es una apuesta de transformación fenoménica de movimiento, lo cual supone un paso en la vida, de

⁸³ HEIDEGGER, Martin y FINK, Eugen. Referencia a la muerte : tener esperanza. En : Heráclito. Barcelona : Ariel, 1986. p. 193-208.

la muerte a la vida, lo que en palabras hegelianas, es la relación que se da en el ser-siendo, un movimiento, un devenir en un dominio, que ontológicamente determina por el ser, lo que es. Lo que de manera figurativa se podría esquematizar de la espera-esperanza, al figurativo: muerte-Aqueronte-fuego-iluminación, lo que le permite al ser despejar, alzar anclas, rutilar; donde lo iluminado es lo libre, abierto y a la vez clareado de algo que se oculta, la esperanza .

El filósofo alemán Ernst Bloch (1885-1977) en *El Principio esperanza*⁸⁴, argumenta con la narrativa legendaria la versión de la historia que afirma que la legión de males que asolaron a los hombres: enfermedad, preocupación, hambre, deformación, volaron fuera de la Caja de *Pandora* hasta cuando el gesto supuestamente compasivo de *Zeus* cerró la tapa, antes de que la esperanza también pudiese salir. Para Bloch, esta versión es contradictoria, pues la esperanza, con la cual *Zeus* también pretendía consolar, por su flaqueza, a los hombres creados por *Prometeo*, se encontraba entre los males evidentes.

En la versión de Hesíodo, ella se diferencia de los demás males, apenas por el hecho de haber quedado en el barril, o sea, de no haberse esparcido entre los hombres. Pero esto no tiene mucho sentido en la tradición de Hesíodo, a no ser que su referencia a la esperanza como mal se le dé a su sentido ilusorio, o también a la ausencia de fuerza que ella por sí sola representa. Por esto los antiguos la han retratado delicada, cubierta de velos, melancólica; los estoicos con la imagen de la angustia y del miedo. Igualmente *Spes*, la figura representada por André Pisano en el portal del baptisterio de Florencia: aunque sea alada, ella está sentada esperando y a pesar de sus alas, levanta los brazos como *Tántalo* en la dirección de una fruta lejos de su alcance.

⁸⁴ BLOCH, Ernst. *O sonho diurno em forma simbólica : a caixa de Pandora; o bem remanescente. Em : O Princípio Esperança*. Vol. 1. Rio de Janeiro : Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Contraponto, 2005. p. 326-329.

Por ello, esta memoria anquilosada de la esperanza puede parecer un mal, si se le toma por el lado de la incerteza y de la esperanza ilusoria, la cual es ciertamente infundada. Pero además la esperanza infundada no puede ser clasificada entre los males habituales del mundo, como la enfermedad o la preocupación. Mucho más distante de ello, está la esperanza bien fundada (*docta spes*^{*}), mediada por lo posible real, que a su vez, está bastante distante del fuego pasajero; ella representa más bien, la puerta entreabierta en lo mínimo que parecen llevar los objetos agradables, en un mundo que no se vuelve su prisión, que no es su prisión.

Igualmente para Bloch, existe otra versión Helenista, que al igual que la *Pandora* de Goethe, presenta en su historia a *Pandora* como la bien dotada, no como el recipiente de la desgracia; por el contrario, la de los bienes, como la caja de los misterios. En esta versión, es la propia *Pandora* quien está llena de atractivos, presentes y beneficios. Al igual que en la versión de Hesíodo, estos saldrían de una jarra (caja), pero a diferencia de los vicios, que de hecho huirían por completo y no se esparcirían entre los hombres, la esperanza permaneció en la jarra, como el único bien. Ella representa el ánimo para buscar los bienes faltantes, es la constancia y no la resignación que delante de los bienes, que no aparecen, es su posibilidad, y su ausencia significa la pérdida de su posibilidad. En esta segunda versión del mito, por tanto, la esperanza es el único y verdadero bien que le ha quedado a los hombres, no como un bien maduro, pero al cabo el único que le quedó a ellos.

La caja de *Pandora*, sin la puerta entreabierta que va antecedida de un crepúsculo advenedizo, que lo designa subjetiva y objetivamente, es la esperanza; por tanto, para Bloch, es el propio mundo inconcluso, incompleto, la cavidad luminosa (con

* Para Bloch, es la combinación que trabaja en la noción de la cultura humana en relación con su horizonte utópico concreto, como afecto expectante en la *ratio*, como *ratio* en el afecto expectante. BLOCH, *O Princípio Esperança*. Vol. 1, Op. Cit., p. 146.

intenciones simbólicas positivas) que representa su latencia, su historia; en definitiva, su caja, que abierta como aposento amplio alimenta la esperanza, como la cuna que arde como luz promisorio del hogar. Las ilusiones que nunca se tuvieron salieron volando, huyeron; permaneció la esperanza bien fundada, en la que el ser humano puede tornarse como tal para los seres humanos y el mundo.

De esa misma forma la anticipación concreta se entiende como el esclarecimiento, aquel que deshace las ilusiones. Ella se entiende así, como un tanto de ausencia de ilusión y un tanto de optimismo, en busca de decisión, un mundo abierto donde las contradicciones van adelante, donde la humanización es lo que hace realmente posible al hombre; donde el desarrollo y la posibilidad de desarrollo en su proceso tienen espacio. Mundo abierto es materialismo dialéctico. Modos de existencia, de movimiento de algo tan aparentemente antropomórfico, como la contradicción, en su primer movimiento, anticipatorio.

La jarra se abre como un mar abierto con nubes nocturnas cargadas, con nubes matinales doradas sobre el horizonte, cuando el sol está más distante y tiene inicio el día que puede ser exaltado ya antes del anochecer. La esperanza se constituye por tanto, en la perspectiva filosófica que finalmente responde a la forma materialista abierta, a la esperanza y está conjurada como la nueva tierra del *totum* (todo, utópico). *Totum* que a su vez se encuentra en proceso, que se recrea en sus elementos utópicos, en su estado final, en su latencia.

2.2.2 De la *spes augusta* a la *docta spes*. Si se pudiera trazar la ruta de las ideas filosóficas, ¿cuál sería el transcurso del sentido de la esperanza en la sucesión de civilizaciones? Al menos se conoce que la introducción de la *elpis* griega en el mundo romano se realiza por medio de Augusto, quien divulgó la idea de que siendo descendiente de *Venus* era un griego y, por tanto, Roma era una colonia griega; se rodeó de personajes como Virgilio al que encargó el gran poema donde se ensalzaron los orígenes troyanos de Roma, *La Eneida*; pero también

promovió otras ideas e imágenes afines, del arte y la cultura. De esta manera, la *spes augusta* se asoció con la prole de la familia imperial y como patrona, por tanto, de la dinastía imperial, donde se asocian los dioses del hogar y los del Imperio⁸⁵.

Así, pues la visión de Heráclito sobre la esperanza puesta más afuera, en el cosmos o en el río de la muerte, se acerca y se relaciona con instituciones de la sociedad y del Estado, un legado del Imperio Romano que asimilan los pensadores de raíz cristiana. Ellos retoman la esperanza como una virtud, pero la interpretan vinculada con la promesa hecha al pueblo de Israel y la renuevan con la implicación de superación de la muerte; la esperanza ya no es sólo una determinación de los afectos de espera, sino que **pertenece a la condición ontológica del hombre**, como afirmaba E. Mounier. Este autor llega a sostener que aceptar o rechazar la esperanza es “aceptar o rechazar el ser persona”. Marcel afirma que la esperanza es la estofa de que está hecha el alma humana, y que “es dar crédito al universo”, confiar en la capacidad creadora de la realidad. Como lo asegura el médico y escritor español Pedro Laín Entralgo (1908-2001), la *beata spes* cristiana es dicha gozosa de la familia, bien supremo; un modelo de vida evangélica.

La presencia insoportable del mal es lo que lleva a esperar, pero la esperanza comenzó por el sueño de la justicia. Por eso Marcel dice que en el acto de esperar hay una radical inconformidad, y Bloch pone de presente la conexión entre la esperanza y la experiencia religiosa: “donde hay esperanza hay religión”, decía. Igualmente, aseguraba que lo que se espera es la patria. De ahí que la esperanza no sólo tenga un aspecto individual, sino también comunitario y, por ello, histórico: es esperanza para cada uno, pero también para la humanidad. Para Bloch* se

⁸⁵ Tácito, *Anales* II, 49.

* Rebelión contra el mal, sueño de justicia y felicidad, pero también conocimiento del mundo, recuperación de fracasos y salir a flote. Para Habermas, la *docta spes* es suplemento de la Ilustración.

trata de la bien fundada *docta spes*, a la cual quiere convertir en futuro razonado, desde el interior, que se proyecta en su búsqueda; “esperanza inteligente” que ilumina propósitos humanos. Cuando se haga el análisis de su *Principio esperanza*, y se repasen sus aportes a la hermenéutica, a la antropología, a la sociología, a la filosofía o a la teología, en su visión “escatológica”, se ampliará esta idea para controvertir que se trate de un *wishful thinking* o pensamiento iluso, como se pretende en alguna interpretación.

J. Moltmann^{**}, un teólogo protestante alemán nacido en Hamburgo en 1926, dice: “Sólo la esperanza merece ser calificada de *realista*, pues sólo ella toma en serio las posibilidades que atraviesan lo real”. Por eso Javier Muguerza (n. 1936), en el artículo *Ética y teología después de la muerte de Dios*⁸⁶, recuerda que Horkheimer también apuesta por la emancipación del hombre, pero lo hace con aire escéptico; Horkheimer sentenció: “Toda política que no incorpore una teología viene en última instancia a reducirse a asunto de negocios”⁸⁷. La teología a la que se refiere no es la ciencia de Dios, sino el anhelo de que la injusticia que caracteriza el mundo no perdure para siempre. Para Muguerza, la actitud ética es “la invocación de una causa perdida a sabiendas de que lo es, lo que por principio excluye toda posibilidad de consuelo”.

El contraste con el sano escepticismo y con la *docta spes* fundada en el materialismo, lo establece la visión comprehensiva de Pedro Laín E., propia de

^{**} J. Moltmann fue formado en un ambiente “secular”, pues su padre era gran maestro masón. Estudió en Gotinga, donde la mayoría de los profesores, seguidores de Karl Barth, formaron parte de la Iglesia Confesante. Entre sus primeras influencias se encuentran Ernst Bloch y su *El Principio esperanza*, los hermanos Blumhardt y Studdert Kennedy. Moltmann ha sido profesor de teología sistemática en Bonn (1963) y en Tubinga (1967). Es uno de los maestros de la dogmática contemporánea: el primer Moltmann ha sido frecuentemente comparado con la Teología de la liberación, mientras que a lo largo de los años se ha ido acercando a una teología menos radical y exigente. Freire lo cita en su *Naturaleza política de la educación* (ya citada), p. 135, a propósito de la esperanza que migra de la Iglesia a la revolución y al cambio social.

⁸⁶ MUGUERZA, J. *Ética y teología después de la muerte de Dios*. Enrahonar, quaderns de filosofia. No. 2 (1981); p. 99-112 [en línea] <www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/view/42341/0> [Consulta : 8 jul. 2008]

⁸⁷ HORKHEIMER, M. El anhelo del totalmente Otro. Citado por MUGUERZA, Op. Cit.

una antropología cristiana, que se abre a nuevas integraciones realizadas con posterioridad por el catolicismo. Él fundamenta⁸⁸ su “teoría del esperar humano” o “Antropología de la esperanza” en la antropología filosófica del español Xavier Zubiri Apalategui (1898-1983), en cuanto ella plantea la vida como unidad estructural de cuerpo y alma. Así como éste explica la inteligencia como una necesidad de lo somático cuando la multiplicidad de posibilidades biológicas se desarrolla de tal modo que amenaza la estabilidad fisiológica, ve Laín la configuración del esperar humano en una escala que pasa por lo biológico y lo animal.

Una serie de actividades biológicas sostendrían el impulso de vivir “hacia adelante”, pero la inteligencia del hombre escapa a una determinación de orden instintivo, pues ordena –eligiendo y desechando– las posibilidades que una situación le ofrece. Así puede “proyectar” el futuro, un rasgo de la espera humana primaria, la cual es apenas uno de los componentes de la estructura antropológica de la esperanza; el otro es la confianza.

La aspiración a ser que se encuentra en el proyectar humano es constitutivamente *pregunta*, por el carácter imprevisible e inseguro de su conexión con la realidad. Pero quien pregunta espera encontrar una respuesta, y estas seguridades básicas son aportadas por el modo en el cual funda el hombre sus creencias: ellas provienen tanto de la intelección como de la voluntad y el sentimiento, pero pueden ser sometidas a una crítica racional en el proceso de conocimiento. Este asegura, en últimas, la dosis mayor o menor de duda y de firmeza y, por tanto, su apertura a encontrarse ante la “nada” o ante nuevas posibilidades de ser.

En la espera hay modos como la *expectación* (con referente en la virtud ajena) y la *creación* (basada en la virtud propia), que se dirigen a una *apropiación* o

⁸⁸ LAÍN Entralgo, Pedro. La espera y la esperanza : Historia y teoría del esperar humano. 2. ed. Madrid : Revista de Occidente, 1958.

“recreación” de lo recibido; pero también, modalidades que dependen del compromiso con relación a dicha espera: *inane*, si el obrar es impersonal; *circunspectiva*, si se limita al “tener”; *auténtica* o *radical*, si se pretende el cumplimiento de posibilidades creadoras, de acuerdo con las creencias fundamentales que se profesan. Para el *homo viator* la espera, en el itinerario de su existencia temporal, puede oscilar entre la confianza y su contraria la difianza o difidencia. En tal caso, cabría esta clasificación⁸⁹:

Modalidad de espera	Polo de confianza	Polo de difidencia
<i>Inane</i>	Despreocupación	Disgusto
<i>Circunspectiva</i>	Optimismo	Desesperación
<i>Auténtica o radical</i>	Esperanza	Angustia

De tal manera, la esperanza -hábito de “segunda naturaleza”, esto es, no dado al hombre de modo originario- se constituye como espera confiada y que incorpora, por lo mismo, la creencia en la posibilidad de lo esperado; una posibilidad que para ser genuina ha de dirigirse a la “felicidad” o “*eudaimonia*” de los griegos o, de otra manera, a la *plenitud de ser* que es el sumo bien. Laín culmina su antropología de la esperanza con la *beata spes* del cristianismo, como respuesta a cuál sería el modo histórico y real de acceso a tal “Sumo Bien”.

En una exploración con carácter sociológico, similar a la de Laín en cuanto a la perspectiva religiosa, Henri Desroche (1914-1994)⁹⁰, encargado de la revista *Anamnèses: Cuadernos de Mayéutica*, analiza las *representaciones* ligadas a la esperanza, de orden onírico, cultural, utópico, ideológico, y encuentra que los individuos y colectividades que se ven agobiados por necesidades provenientes de su realidad socioeconómica, tecnológica o demográfica, echan mano “de un mensaje, de un anuncio, de una ‘revelación’, de un evangelio”, que a la manera de una cuerda es lanzada “*al aire*, es decir, al vacío, a las nubes, al

⁸⁹ Ibid., p. 560.

⁹⁰ DESROCHE, H. Sociología de la esperanza. Barcelona : Herder, 1976. p. 11-12.

cielo". Ocurre que, contrario a lo que puedan ser evidencias para un observador, la cuerda, que es la esperanza, "encuentra asidero"; se *constituye* así una imaginación que a su vez es *constituyente*, "constructora de realidad social". Se pregunta Desroche: "Si la esperanza 'es una cuerda' [Angelus Silesius], ¿su milagro no es precisamente el de dicha creatividad o, para adoptar la perspectiva abierta por E. Morin, el de un 'acontecimiento'?"⁹¹ El privilegio de la esperanza consistiría entonces en promover un acontecimiento a la categoría de advenimiento"⁹².

Desroche acuña los conceptos de "eco" y "viático" para referirse a las formas o mediaciones a través de las cuales la imaginación colectiva⁹³, aludiendo y reviviendo el pasado, se expresa en el presente, de cara al futuro, lo cual ocurre también en el caso de los ritos secularizados que son expresión de esa misma imaginación:

Si la exaltación que viene con la esperanza no puede durar, puede sobrevivir bajo dos formas: **en la memoria colectiva asegurándose un eco; en la conciencia colectiva asegurándose un viático o prevención**. La esperanza sólo se vacía si se encuentra sin eco y sin viático. La memoria colectiva le ofrece este eco en el que "sobrevive bajo forma de recuerdo"; incluso tendremos que mencionar el caso en que la memoria colectiva no sólo conmemora sino que también restituye, reconstruye o construye una forma elemental... la conciencia colectiva es de tal naturaleza que no deja ninguna esperanza sin viático. "Los ideales pronto se marchitarían si periódicamente no se vivificasen. Para ello sirven las fiestas..." Las fiestas se

⁹¹ MORIN, E. *Le retour de l'événement*. Communications. No. 18 (1972). Citado por DESROCHE, Op. Cit.

⁹² Ibid., p. 12.

⁹³ REYGADAS R., R. Abriendo veredas. Revista electrónica latinoamericana en desarrollo [en línea] <vinculando.org/sociedadcivil/abriendo_veredas/222_imaginación_colectiva.html> [Consulta: 26 nov. 2007], hace una composición con Desroche y con Freire, a propósito del inédito viable, argumentando que Paulo Freire habla del "**inédito viable**" como un futuro deseado cuyas condiciones de posibilidad se establecen a partir del análisis del presente: "Anticipando el mañana por el sueño que tienes hoy, el inédito social viable es un recurso imaginativo que proyecta el futuro posible, a partir de la deconstrucción del presente". Cita: "El inédito viable de Freire constituye la categoría metafórica central que articula y sintetiza su propuesta utópica" (ROJO USTARITZ, Alejandro. Inédito viable : esperanza que se construye hoy : Un diálogo intertextual imaginario con Paulo Freire. Perspectivas Docentes. Villahermosa, Tab. No. 16 (ene.-abr. 1993); p. 11-17).

sitúan no sólo en el sistema de ideas sino en un sistema de fuerzas que activan o reactivan, suscitan o restauran; hacen más que conmemorar, celebran, y estas celebraciones son un alimento, una plenitud que colma el hueco de una esperanza que se vacía. ***El eco en la memoria colectiva y el viático de la conciencia colectiva se combinan también entre sí para resistir las pérdidas de activación y aceleración de la esperanza nacida - in illo tempore- en los sagrados lugares de la imaginación colectiva...***⁹⁴

Con estas apreciaciones inscritas en la *religación* (Zubiri), que contrastan como se dijo con el planteamiento de Bloch sobre la esperanza, se destaca precisamente ese sentido de la *docta spes*:

En ella lo preponderante no es más la contemplación -que desde tiempos remotos estaba asociada apenas a lo que ya ocurrió-, sino la actitud co-participante, cooperadora del proceso (...) desde Marx, el devenir abierto no está más cerrado metódicamente y el *novum* no es más un cuerpo extraño. El tema de la filosofía se sitúa, desde entonces, únicamente sobre el *topos* de un campo del devenir inconcluso y fundamentado en la norma, en la conciencia que reflexiona e interviene en el mundo de la ciencia. El pionero en situar ese topos sobre una óptica científica fue el marxismo –justamente al elevar el socialismo del estatus de una utopía al de una ciencia⁹⁵.

Este sentido aludido se va configurando como un horizonte para la presentación de la esperanza freiriana, de carácter especialmente filosófico: la filosofía desempeña “ahora conscientemente el oficio activo de la pre-apariencia y precisamente de la pre-apariencia de un vislumbre objetivo-real que es *el mundo en proceso, el mundo real de la esperanza*”⁹⁶, al acreditarse “como expedición en y con el proceso ramificado e inacabado, como coraje frente a aquella *falta de garantía que sitúa la esperanza justamente en la frontera*”. Este oficio ocupa el lugar en donde antes se situaba la trascendencia conclusa de la vida humana bajo la concepción mitológica de un absoluto fijo, definitivo, no sólo perfectísimo sino realísimo, puesto sobre todo lo existente, porque las

⁹⁴ Ibid., p. 41.

⁹⁵ BLOCH, *O Princípio Esperança*. Vol. 1, Op. Cit., p. 146.

⁹⁶ BLOCH, E. *Princípio esperança* III. Madrid : Aguilar, 1980, pp. 497-499. En este párrafo, las citas entre comillas son de esta obra.

finalidades que dicen la verdad de la teleología se van constituyendo en el proceso histórico, surgen siempre de nuevo y se enriquecen en él: “Lo propio en sí o esencia es *aquello que todavía no es, es lo que empuja hacia sí en el núcleo de las cosas, lo que aguarda su génesis en la tendencia-latencia del proceso*: es en sí mismo esperanza fundamentada, esperanza real-objetiva”.

2.3 SENTIDO ETIMOLÓGICO DE LA ESPERANZA EN AMÉRICA LATINA

2.3.1 Tensión creativa entre Filosofía de la esperanza y Teología de la esperanza. Como en Horkheimer, ¿es posible encontrar una relación entre filosofía y teología, mediada por la esperanza, que lleve hasta el reverso de la historia, a la solidaridad con los sufrimientos de los hombres, de los excluidos y olvidados? En el apartado siguiente se presentan las apreciaciones de Alberto Buela⁹⁷ como punto de partida para indagar las concepciones que la esperanza ha adquirido para la fe cristiana, sin que se pueda desligar del ámbito filosófico en el cual surgió. Luego, se profundiza en la visión cristiana de la esperanza que culmina con la confrontación crítica entre Moltmann, conocido como teólogo de la esperanza y Bloch, su inspirador reconocido, por quien es posible identificar esta esperanza con una praxis humanizadora y de liberación.

Para Buela, primitivamente la esperanza tuvo un concepto inteligible similar al que puede tener hoy, si bien posee ahora mayor plurivalencia. En tiempos de Sócrates, cuando éste, a punto de beber la cicuta, mencionaba a sus discípulos llorosos “la gran esperanza”, *he elpis megale* -traducida como la gran espera-, hasta cierto punto se ignora la profundidad de la expresión, pero conceptualmente se podría definir como futuro desconocido. En un contexto de aproximación diferente, hay una segunda interpretación y comprensión: la que se podría llamar

⁹⁷ BUELA, Alberto. Ponencia Sobre la esperanza. En : Jornadas Nacionales de Filosofía de la Sociedad Argentina de Filosofía (1.: 1977 : Vaquerías, Córdoba). Escritos Filosóficos. Córdoba : Ediciones del Copista, 2003.

la espera-esperanza del *homo capax Dei* no cristiano, y en tercer lugar, la virtud-esperanza del *homo capax Dei* cristiano.

La primera aproximación -socrática- está rodeada al parecer de cierta previsión, de larga distancia en el tiempo, está condicionada por la categoría del vidente, que puede tener un alcance misterioso e indeterminado como en el caso de los oráculos, como por ejemplo el oráculo de Amón que consultó Alejandro antes de comenzar la guerra contra los persas. Lo que la coloca en un orden mítico, que excede la consideración humana conceptual-inteligible. Prescindiendo de esta última, puede afirmarse que esta es la esperanza cotidiana, radicada en una aptitud natural de prever, con todas las contingencias imaginables por cuanto el tiempo no es dominable, ni previsible.

La espera-esperanza, según Buela, la del *homo capax dei* no cristiano, el mundo de la profecía o del Antiguo Testamento, es un mundo de poder divino manifestado por la boca de los sujetos inspirados que transmiten las órdenes de Yahvé, Dios creador poderoso y sin mediador, que comunica su voluntad infinita por intermedio de los profetas a sus criaturas temblorosas y serviles. La esperanza de estas criaturas (que más parece espera y no esperanza), no se funda en el amor sino en el temor*. De aquí, nace una esperanza inspirada en el temor (*timor Domini*) y en el sentimiento de venganza y alienación: espera y no esperanza, porque la esperanza implica el amor, implica la unión y no la alienación, que a su vez significa irreductibilidad de extremos. Este tipo antropológico que alienta semejante esperanza o espera, ha creado una apocalíptica de consumación por el fuego y de condenación eterna de todos sus enemigos. La esperanza mesiánica

* En sentido originario, se remite al sobrecogimiento de la criatura en presencia de Dios (Gn. 28, Sal. 14; 48; 68,36; 76). En Deuteronomio y en otros salmos, es sinónimo de "fieles de Dios". En textos sapienciales, el "principio de la sabiduría es el temor de Dios", esto es, el sentido religioso (Prov. 1,7; Eclo. 1,13-16). Se cita de: SCHÖKEL, Luis A. y MATEOS, Juan (dirección de la traducción de los textos originales). Nueva Biblia Española. Madrid : Cristiandad, 1975. p. 1958.

es espera de un vengador, de los cuatro jinetes que con su obra destructora saciarán la sed de venganza del pueblo de la promesa⁹⁸.

Pero existe otro mundo del *homo capax Dei* cristiano, alimentado por otro tipo de esperanza, por la virtud de la esperanza inspirada en Dios-Amor. Tal fuente del amor es el Dios trinitario, el Dios de la Encarnación y de la Redención. Ser cristiano significa una renovación de la naturaleza propia, es adquirir una filiación divina que santifica el alma del creyente en la participación con el Padre amoroso. Esta es la Esperanza como segunda virtud teologal, la esperanza de criatura participante cuyo símbolo es Cristo crucificado, Cristo que por amor a la criatura para redimirla se hizo pecado, el Cristo de la *kénosis* y de la resurrección. Todo este misterio inenarrable está implicado en la esperanza cristiana, en la virtud-esperanza.

Según el autor referido, de estas tres, la primera, desde el punto de vista filosófico estricto, parece que tiene la salida más humana, más auténtica. La esperanza concebida sobre todo como espera, ligada naturalmente al concepto de futuro, o sea de lo que puede llegar a ser en el tiempo por venir y que no es en el tiempo presente, con un ámbito limitado de precognoscibilidad o de previsión.

Sin embargo, para la esperanza cristiana hay un cambio que se establece durante el período que va desde finales del siglo XIX hasta el inicio de los años sesenta en

⁹⁸ De manera contraria a como lo expone Buela, LOHFINK. Norbert, S.J. Violencia y Monoteísmo : un ejemplo según el Antiguo Testamento. En : Cuestiones Teológicas. Medellín, Col. Vol. 32, No. 77 (Ene.-Jun. 2005); p. 11-25, propone en su artículo una significación especial para la cuestión de la violencia en Israel y el Antiguo Testamento: una relación temporal y causal del porqué de la misma en el Antiguo Israel; de tal manera que se la entienda como fruto de la relación Violencia - presencia de un culto de Dios incorporado, hasta cuando se hace dominante lo segundo. Así, de una violencia legítima para enfrentar la dominación se pasa a un pueblo que se libra de la violencia, por medio de la fascinación de la figura social de un Dios que impone la paz. En últimas, el camino hacia afuera de la violencia mostrada a Israel, es testimonio de un camino en un mundo de violencia con el fin de superarla, en una sociedad sin violencia.

el siglo XX, cuando la escatología* deja de ser una categoría regional de la teología para convertirse en una categoría teológica universal, y se redescubre su papel central en el mensaje cristiano. Posteriormente, en las décadas finales del siglo, tras el Concilio Vaticano II (1962 a 1965), la escatología cristiana quedará vinculada estrechamente a la virtud de la esperanza.

Un tema crucial en esta evolución, es la relación entre utopía y esperanza, ya que desde Bultmann⁹⁹ se abrió en la Teología un horizonte escatológico, por medio de la desmitologización y de la hermenéutica existencial. Pero se ha anotado, con D. Sölle, que en particular Bultmann sigue refugiado en una comprensión personalista e individual¹⁰⁰.

Con la influencia de la teología protestante, la católica prestó atención a otras limitaciones de esta comprensión escatológica, tales como: su carácter individualista y su desatención de las dimensiones cósmica e histórica, la ausencia de una gnoseología y hermenéuticas ordenadas especialmente a los enunciados escatológicos, el no haber desarrollado una teología de la historia e historicidad en general y de la historia salvífica, el haber pensado muy poco la relación entre escatología cristiana y utopías inmanentes...

* El adjetivo "escatológico" alude al "discurso sobre las cosas últimas", y en el Antiguo Testamento se refería al fin de una etapa, pero la expectativa mesiánica hizo que se reinterpretaran en sentido escatológico textos relacionados con la alianza, las promesas, bendiciones y oráculos, proyectados a la restauración definitiva (después de la muerte y del mundo): engloba la segunda venida de Cristo o parusía, la resurrección de los muertos, la inmortalidad del alma, la idea del cielo y del infierno y la culminación del Reino de Dios. (SCHÖKEL y MATEOS, Op. Cit., p. 1937-1938). En la segunda mitad del siglo XX ha sido comparada por algunos teólogos con la esperanza cristiana, al incluir no sólo interpretaciones sobre el fin del mundo, sino también la esperanza en sí misma y su influencia revolucionaria sobre la vida en el universo. El representante más importante de esta visión es el teólogo alemán J. Moltmann.

⁹⁹ SÖRGEL, Rainer. El legado de Rudolf Bultmann : La desmitologización como acceso al evangelio. Conferencia en la Facultad Teológica del SEUT/El Escorial, 26 de marzo de 2007 [en línea] <Disponible en: www.centroseut.org/articulos/varios.pdf> [consulta : 20 feb. 2008]

¹⁰⁰ ... Véase la cita 23 de pie de página en el numeral correspondiente a Los derroteros del autor, su vida y su obra. Su contexto paradigmático ...

Admitida la necesidad de estos cambios*, la concepción de la esperanza tuvo un giro significativo en cuanto a que el futuro trascendente demandaba un compromiso con la historia, con el aquí y ahora de la humanidad. El compromiso por la liberación humana y la lucha por la transformación del mundo son ahora elementos constitutivos de la esperanza cristiana.

Según Karl Rahner (1904-1984), la escatología tiene carácter individual y social, ya que los asertos escatológicos se refieren al hombre en su totalidad, como persona espiritual y como ser corporal, como individuo y como ser social. En su diálogo con el marxismo es central su reflexión sobre el cristianismo como religión del futuro absoluto, pero también la relación entre éste y las utopías intramundanas. Por futuro intramundano entiende lo que el hombre inventa creativamente, se propone como utopía, planifica, realiza y obliga a entrar en el mundo espacial y temporal que le ha sido dado.

El teólogo holandés Schillebeeckx ve en la praxis cristiana el criterio hermenéutico de la esperanza: "En concreto, la hermenéutica y exégesis del reino final ha de consistir principalmente en subrayar un compromiso efectivo de los creyentes con vistas a la *renovación* de esta, nuestra historia humana. Sólo esta actividad constructiva cristiana ofrece una exégesis creíble o una interpretación de lo que creemos, cuando confesamos como pueblo de Dios: 'creo en la vida eterna'"¹⁰¹.

Para él, la relación que el hombre mantiene con la realidad no es puramente contemplativa y representativa, sino operativa. Lo que mueve al hombre no es propiamente su acción frente a lo supramundano, sino su acción de cara al futuro.

* Como ejemplo de estos cambios se puede referenciar a Karl Rahner, para quien la escatología no es un reportaje anticipado o anticipador de acontecimientos futuros, sino la mirada anticipadora que el hombre en su decisión espiritual de fe y libertad dirige hacia adelante, hacia la definitiva consumación de su situación existencial. De la historicidad deduce que la afirmación escatológica constituye un elemento intrínseco de la autocomprensión del hombre.

¹⁰¹ SCHILLEBEECKX, E. Algunas ideas sobre la comprensión de la escatología. En : Concilium. No. 41 (1969); p. 43-58. Citado por FLORISTÁN SAMANES, Casiano y TAMAYO-ACOSTA, Juan José. El Vaticano II : 20 años después. Madrid : Cristiandad, 1985. p. 306.

Esta orientación a la acción denota la influencia del pensamiento de Marx en su conocida tesis XI sobre Feuerbach: “los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo”¹⁰².

J.B. Metz, discípulo de Rahner, ha indicado¹⁰³ sin embargo ciertas lagunas de la teología trascendental: la comprensión abstracta de la historia, la disolución de los antagonismos sociales propios de la experiencia histórica y el riesgo de identificar el sujeto burgués con el sujeto religioso.

En su *Teología política*, Metz hace frente, en consecuencia con su postura crítica, a las interpretaciones intimistas del mensaje de Jesús y de la vida cristiana (interpretaciones como la existencial, la personalista y la trascendental, que vienen ya desde la Ilustración). Propone interpretar y transmitir el mensaje escatológico del cristianismo como fuerza crítica de la sociedad y traducirlo en una praxis pública, sociopolítica, emancipadora.

La noción que Metz tiene sobre la fe está llena sobre todo de esperanza, al tiempo que su teología es básicamente escatológica; por todo ello se encuentra en su pensamiento una redefinición del vínculo entre la esperanza escatológica y la práctica social. Para él la teología escatológica debe convertirse en teología política en cuanto a su actitud crítica. Es una escatología que no ve la esperanza como una espera pasiva, sino que ve la escatología, por el contrario como productiva, crítica y creadora. Una esperanza que, siguiendo a Bloch, hay que verla como una resistencia creadora-liberadora.

Con Jürgen Moltmann se dimensiona dentro de la escatología cristiana la virtud de la esperanza. Según cuenta él mismo, la lectura de *El principio esperanza* de E. Bloch le reveló las dimensiones utópicas del cristianismo y le hacía ver que la

¹⁰² MARX, C. y ENGELS, F. Obras Escogidas. Tomo I. Moscú : Progreso, 1974. p. 10.

¹⁰³ METZ, J.B. La fe en la historia y la sociedad : esbozo de una teología política fundamental para nuestro tiempo. Madrid : Cristiandad, 1979. p. 146 y siguientes.

esperanza es el hilo conductor de la religión judeo-cristiana. Pero no se limita a trasvasar sus conceptos a su propia visión escatológica: “Es ‘lo posible’ -y con ello ‘lo futuro’- lo que surge completamente de la palabra divina de promesa, yendo con ello más allá de lo real-posible y de lo real-imposible”¹⁰⁴.

En su obra *Teología de la esperanza*, publicada en 1964, tiene en cuenta tres situaciones de contenido afín: los movimientos emancipadores de los años sesenta, los movimientos de la edad moderna en pro de la libertad y la historia de la esperanza presente en la religión bíblica. Por eso se ha dicho que si bien Bloch heredó críticamente la esperanza escatológica del judeo-cristianismo¹⁰⁵, Moltmann hereda la filosofía utópica de Bloch, de manera igualmente crítica.

Si en la filosofía de Bloch se trata del *futurum* (futuro), como el estadio explosivo del proceso material eterno, el *adventus* de Moltmann es un bien de carácter divino, sobre cuya base es válido criticar la deshumanización que genera el poder científico y preguntar, desde la esperanza cristiana, hacia dónde va y a quién sirve el tren del progreso.

Para Bloch son complementarias la esperanza y la planificación, puesto que si la segunda busca realizar de modo consciente el paso histórico de lo posible a lo real y de lo futuro a lo presente, la primera se ocupa de descubrir y hacer posible en la práctica las posibilidades del *novum* o revelación de lo nuevo. Repartir la tarea entre quienes se ocupan de la esperanza del alma y del futuro celeste y quienes tienen a su cargo programar el futuro intramundano y hacer realidad la sociedad justa del futuro, es también traicionar la esperanza cristiana, ya que no es posible

¹⁰⁴ MOLTSMANN, J. *Teología de la esperanza*, p. 110. Citado por FLORISTÁN y TAMAYO-ACOSTA, Op. Cit., p. 310.

¹⁰⁵ Este legado aparece reseñado en BLOCH, Ernst. *Thomas Münzer : teólogo de la revolución*. Madrid : Ciencia Nueva, 1968. En esta obra, Bloch rescata históricamente la figura de un líder revolucionario de los campesinos y su utopía cristiana, que se opone a la reforma luterana y calvinista y termina como víctima de ella, en el sentido de que su mensaje llega a ser caracterizado como radical en la acepción negativa de impracticable.

un cielo nuevo sin una nueva tierra, ni la salvación del alma sin la liberación del cuerpo, ni la emancipación del hombre sin la transformación del mundo.

Para mantenerse en su confrontación con Bloch, Moltmann se basa en su firme postura con respecto a la escatología, pues para él, el cristianismo es escatología de principio a fin y es en sentido absoluto el transcurso de la fe cristiana: es esperanza, es orientación y movimiento hacia adelante y, por ello, es también revolución, transformación radical del presente, que abarca tanto la cosa esperada como el acto de esperar.

Esto no quiere decir que para Bloch, la esperanza sea menos central en su concepción, pues afirma que la filosofía de la esperanza se sitúa *per definitionem al frente* del proceso del mundo, “esto es, en el trecho más avanzado, muy poco reflexionado del ser, de la materia cambiante, utópicamente abierta”¹⁰⁶.

Para Bloch, “Marx fue el primero en colocar el *pathos* de la transformación, como el inicio de una teoría que no se resigna a contemplar y explicar, de este modo, las divisiones rígidas entre futuro y pasado que se disolvían por sí mismas: el futuro que todavía no ha llegado a ser se tornaba visible en el pasado; el pasado transmitido, heredado, mediado y planificado se torna visible en el futuro”¹⁰⁷. En *El principio esperanza*, argumenta que la esperanza se comporta como principio, porque es una causa de acción, una fuente de praxis que se da en lo más profundo de la existencia humana, al adquirir ésta su propio dinamismo en la vida, como nivel de reflexión de la conciencia, como conciencia anticipadora de la realidad¹⁰⁸.

¹⁰⁶ BLOCH, O *Princípio Esperança*. Vol. 1, Op. Cit., p. 198.

¹⁰⁷ Ibid., p. 19.

¹⁰⁸ Cf. FURTER, Pierre. *Dialética da esperança*. Rio de Janeiro : Paz e terra, 1974. p. 79. Se trata de un estudioso de Bloch, traductor de su obra y responsable en buena medida de la recepción del mismo en el Brasil. En esta obra, está citada la *Educación como práctica de la libertad* de Freire,

Estas condiciones prácticas, pensadas dialécticamente, inducen una reflexión filosófica¹⁰⁹ para pasar de una construcción abstracta a la construcción de un concreto; permitiendo, en primer lugar, que afloren en el nivel de la conciencia: el despertar, el traer del sueño, el llamar a la realidad los hechos sociales, económicos, políticos y culturales, a un grado de significación profunda que hace entender que estos hechos se constituyen en necesidades propias de la condición humana, como el hambre, el abrigo, el afecto, entre otros. Y que son además, parte de la estructura de un ser carente, imperfecto, insatisfecho, que se piensa ante los hechos espacio temporales, como bienes *deseados*, que tienen la posibilidad de ser actuados en procura de su satisfacción. De esta manera se estructura el *ciclo conciencia necesidad - carencia, posibilidad - posible*, que es el proceso del *principio de esperanza*.

Presupuestos como los antes mencionados, sobre el carácter social de la existencia del hombre, son los que están en la base de la praxis de la filosofía de Marx. Afirma Bloch que el aporte más original de éste a la filosofía, es precisamente su concepción de la filosofía de la praxis*, su idea de que el presente es potencialmente revolucionario. Esta praxis es humanizadora, “práctico-crítica”, sistemática en su análisis de cualquier aspecto de la realidad, para develar además la causa de la alienación de la praxis y cómo dicha alienación contenía en sí la semilla de su propia liberación¹¹⁰. De este modo, la

quien a su vez trae a aquel como referencia en *Pedagogía del oprimido*, en particular, su texto *Educación y vida* de 1966.

¹⁰⁹ BLOCH, *O Princípio Esperança*. Vol. 1, Op. Cit., p. 79-109.

* Bobbio entiende la filosofía de la praxis marxiana como una síntesis de su pensamiento, con gran potencial heurístico y explicativo, derivada del materialismo histórico y el realismo político. En ella, las oposiciones teóricas, destinadas a perderse en los laberintos del conocimiento, terminan siendo remitidas al mundo de la praxis, para ser resueltas en el quehacer de los seres humanos y en la reflexión que suscita el mismo, y no simplemente en el universo etéreo de las ideas o el espíritu. Así se completaría el retorno del conocimiento al seno de las relaciones sociales, donde siempre se origina, en función de la vida material y de los interrogantes que en ella se generan (Bobbio subraya que la filosofía de la praxis ya era un concepto maduro en los trabajos de Marx desde los *Manuscritos Económicos y Filosóficos*). Ver: BOBBIO, Norberto. Ni con Marx ni contra Marx. México : Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 48.

¹¹⁰ PETULLA, Joseph. Teología política cristiana. Bilbao : Sal Terrae, 1978. p. 36-38.

resolución de la tensión filosofía y teología, a la luz de la esperanza, deviene por el camino de la praxis, de la transformación.

2.3.2 Metafísica de la esperanza y liberación en América Latina. El desarrollo analizado hasta ahora se decanta en una esperanza filosófica, donde la praxis transcurre en un horizonte de liberación. ¿Cómo se recibe y se recrea este marco de reflexión y práctica en América Latina? Esto se considera a partir de una Nueva metafísica, otra vez mediante el rescate de categorías propias de la Teología, en su versión Escolástica. Por tanto, será necesario, en primer lugar, situar la Ontología en su horizonte moderno, esto es, la subjetividad, con referencia al *cogito* o saber como su ser propio; cuando se reduce en últimas a pensamiento subjetivo o absoluto. En segundo lugar, reconocer a los pensadores de la nueva metafísica, quienes desde el horizonte de la alteridad, procuran una “ontología del ser social” en la cual se inscribe la esperanza. Por último, referirse a algunos de los teólogos de la liberación, quienes especifican como sus fundamentos filosóficos: la realidad histórica, la historización de la inteligencia y la historicidad de los conceptos, mientras que formulan sus contenidos para provocar cambios de comportamiento individual y colectivo: la formación de la conciencia social y política, la praxis de liberación, la criticidad e interdisciplinaridad de la reflexión, a partir de la causa de los pobres.

Para lo primero, es decir para considerar la ontología a partir de Descartes como pensador de la modernidad, se anota con Heidegger: “Las *Meditationes de prima philosophia* ofrecen el esbozo para una ontología del *subiectum* desde la perspectiva de la subjetividad determinada como *conscientia*. El hombre se ha convertido en el *subiectum*, por eso, y según como se comprenda a sí mismo y desee ser, puede determinar y satisfacer la esencia de la subjetividad”¹¹¹. Como se examinará luego detalladamente, el mismo Heidegger hace una lectura que condiciona esta perspectiva; pero mientras se aborda esa problemática, se acude

¹¹¹ HEIDEGGER, M. Caminos de bosque. Madrid : Alianza, 1996. p. 107.

a Henri Pourrat (1887-1959), ensayista, historiador y filósofo, para dar cuenta no solamente de tal interpretación, sino también del valor que otorga a la esperanza dentro de la misma. Se valora su *Bosquejo de una fenomenología y de una metafísica de la esperanza*¹¹² por el sentido de fundamentación que se encuentra allí, vinculado con la ontología existencialista*.

Pourrat asimila el “yo espero” como una experiencia fundamental de la esperanza, similar a la experiencia del “yo creo” de la fe. A esta experiencia están asociados el deseo y una cierta creencia. Además reconoce en el esperar diferentes razones que motivan este esperar, las exteriores al ser, que están en los terrenos de otros, alejadas de lo que se es, y que dependen más de una salvación, de una liberación, algo o alguien externo que se la procure, que le ponga fin a esa prueba. Por tanto, la esperanza se sitúa en el cuadro de la prueba, porque se constituye en una verdadera respuesta del ser, prueba en la que en un tiempo indeterminado se verá privado de una luz, a la que aspira, y que puede asimilarse a un modo de cautiverio, y que en últimas se trata de un sufrimiento, por la presión exterior a la que se ve sometido, a un cierto modo de existencia que le implica restricciones en el obrar propio, privado de cierta libertad, y desde donde no puede acceder o moverse en una plenitud del sentimiento o del mismo pensamiento, partícipe de

¹¹² POURRAT, Henri. Conferencia Bosquejo de una Fenomenología y de una Metafísica de la Esperanza. (1942: Scholasticat de Fourvière, Lyon). En : MARCEL, G. Prolegómenos para una Metafísica de la Esperanza. Buenos Aires : Nova, 1943. p. 33-74. Entre G. Marcel, con su pensamiento asistemático de orientación existencialista y su influencia en la primera visión de la esperanza Freiriana, media Pourrat, quien a su vez fue influido por el propio Marcel. Para éste, el punto de partida es la existencia en su singularidad individual. Su punto de llegada será el ser, como ser participado en la experiencia de su propia vivencia, que en ejercicio de su libertad, se enfrenta a tres oposiciones: entre el ser y el tener, entre problema y misterio, y entre opinión y fe.

* En Lukács se encuentra una perspectiva por completo diferente a ésta, que se considera afín con las posturas más recientes de Freire; aquél alude al fundamento sociontológico como la presencia simultánea de coincidencias y diferencias ontológicas que sólo pueden encontrar su resolución en una dialéctica sociohistórica concreta. Afirma: “El trabajo [como modelo objetivamente ontológico de toda actividad humana] se convierte (...) [gracias a una participación activa de la conciencia] - precisamente, de manera ontológica- en modelo de la forma del ser enteramente nueva”; se trata de un “ser social” que solamente surge y se desarrolla sobre la base de un ser orgánico, que a su vez, deviene del ser inorgánico. LUKÁCS, Georg. Los fundamentos ontológicos del pensamiento y de la acción del hombre. Trad. de Miguel Vedda. En : *Ad lectores*. Berlín. No. 8 (1969), p. 152-153.

cierta enajenación. La labor y misión de la esperanza, ante esta situación, está en acudir en señal de auxilio, de socorro.

Pero en este posible estado de degradación, según Pourrat, también existe un límite en el cual fatalmente se torna inhábil la esperanza, que es necesario reconocer en su estado de vitalidad, expresado de alguna manera en la experiencia, que coincide con el principio espiritual mismo, y no con la absurda materia física de la esperanza.

Afirma, además, Pourrat que sólo es posible la esperanza, donde interviene la tentación del desespero. La esperanza es el acto por el cual esa tentación es victoriosamente superada, acompañada casi invariablemente por un sentimiento de esfuerzo, incompatible con la esperanza pura. Y se pregunta ¿qué es desesperar?, ¿qué es el acto de desesperar? No son sus síntomas, ni sus manifestaciones, es en esencia una capitulación ante un cierto *factum* puesto por el juicio; es declararse derrotado, en presencia de una sentencia o de un inevitable, es en el fondo renunciar a seguir siendo el mismo, fascinado por la destrucción hasta el punto de anticipársele; contrariamente la esperanza, ante la sentencia o lo inevitable opone la voluntad de ser lo que es, el ser, que le consolida interiormente, de probar la realidad y al mismo tiempo trascender ese *factum* ante el cual se ha prohibido cerrar los ojos, dado por su carácter positivo.

Pero, ¿qué es ese carácter positivo? Es el característico de la paciencia, es el tomarse el tiempo, el distender el tiempo. En la espera se lucha, se dan actos creadores a través de los cuales se expresa tal carácter positivo, que a su vez, manifiesta el crecimiento, la maduración, ese tener confianza. Es decir, el carácter positivo se funda de cierto modo en procesos favorecedores desde dentro, indicando una paciencia que se expresa como procesos dinámicos de un pluralismo temporal creador, dentro de un claro principio de no aceptación.

Para Pourrat la esperanza como acción transformadora análoga puede degradar porque la esperanza: formula deseos, está asistida a circunstancias particulares, corre riesgos por su carácter creador, se compromete con la lucha, espera de los otros; por esto se mueve en un cierto *habitus** y a la vez destinada a reabsorberse y transmutarse en el seno de un determinado proceso creador, lo que en forma afirmativa supone un cierto proceso de crecimiento o de maduración. Maduración que tiene alcance no sólo sobre lo que está en el yo, lo que pertenece al dominio de una vida interior, sino también sobre lo que se presenta como independiente de la acción propia; contrariamente la desesperación actuando como mal o maleficio, tiene esa capacidad de devolverse sobre sí misma auto consumiéndose, en una reflexión devoradora, no proyectada.

Lo contrario es la reflexión esperanzada, aquella que como reflexión, como discernimiento, como basamento permite tener un horizonte de posibilidades flotantes, lo que lleva a tener o concebir un porvenir no como algo dado sino concebido, construido. Un anticipado que toca el futuro, experimentándolo.

La esperanza tiene para Pourrat el poder de trascender la imaginación superando imágenes preestablecidas que hipnotizan, imágenes inamovibles, y que se superan en tanto esta mantenga una estrecha relación con la libertad, acción soberana del juicio; es decir, implica la superación por encima de las representaciones y de las formulaciones, donde el pensamiento tiene la tentación de suspenderse y de cuyo resultado se espera una transformación profunda, mediante la recuperación de la libertad, aumentando la seguridad en el ser que se opone a la inseguridad del tener y que constituye lo que Pourrat define como el signo ontológico de la esperanza.

La reflexión es el mejor aliado para la liberación, pues esperando se tiene conciencia de reforzar. De manera contraria desesperando y dudando, la

* El carácter transitivo y transformador de la esperanza determinado por este *habitus*, se ampliará en el estudio como concepto central en el desentrañamiento de la esperanza en Freire.

defección, el distender. Para reforzar, y temprar este distender, debe existir un lazo que permita su complementariedad, el cual está en el amor recíproco, la comunión. Esto permite pensar que no puede existir la esperanza, sino allí donde existe la interacción, entre el que da y recibe, juego de relaciones que suscita y posibilita el acto creativo.

En suma la esperanza en asocio con la libertad posibilita el querer, el “yo quiero” y el “yo puedo”, el poder decidir del poder que está en la voluntad de hacer, de actuar libremente, que es siempre innovar. Aquí está la filosofía positiva de la esperanza, pues la esperanza está en las antípodas de la pretensión o del desafío desde cada experiencia.

Señala Pourrat que la esperanza está ligada a cierto pudor, a cierta virginidad con respecto a la existencia, no propios de las almas enmohecidas por la vida. La esperanza en nombre de la experiencia constituida y en constitución, abre caminos que sin entenderse con él como técnico de los derroteros preestablecidos, se pregunta por el debe haber, el encontrar un camino y apela a la existencia de cierta creatividad en el mundo, o a recursos reales colocados a la disposición de la misma. De allí, que la esperanza esté implicada, complicada en la trama de una experiencia en formación, o, en otro lenguaje, en una aventura en curso.

Pero, ¿qué relación establece Pourrat, entre la conciencia y el tiempo en la esperanza? Parte de reconocer que en las experiencias dadas, ya preestablecidas o enmohecidas, el tiempo no pasa, no transcurre y no aporta ni acarrea los materiales susceptibles para la edificación de una verdad nueva o de un ser nuevo. Es un tiempo de desesperación, conciencia de un tiempo cerrado, o más bien del tiempo como prisión, en contraposición a una esperanza abierta a través del tiempo; en donde todo tiene lugar como si el tiempo, en lugar de cerrarse sobre la conciencia, dejara pasar algo a través de su carácter profético, pues podría decirse no que la esperanza ve lo que vendrá, pero sí afirmar como si lo

viera; es decir, extrae su autoridad de una visión velada que le es dado proponer, pero sin gozar de ella. Afirma, además, que el tiempo tiende por esencia a la separación, a la disyunción de uno respecto de sí mismo; por el contrario en la esperanza tiende a la reunión, al recogimiento a la reconciliación, por eso es como una memoria del futuro.

Pourrat se pregunta además si la esperanza es alguna otra cosa que no sea ilusión, y procura su respuesta señalando que existe en la condición humana un cierto régimen vital y espiritual que no se puede transgredir, el cual se caracteriza no sólo por los riesgos, sino también por la necesidad de aceptarlos, pues estos nunca pueden ser eludidos, y si se hace será sólo en apariencia ya que terminará por envolverse en otro de mayor gravedad, como aquel riesgo que se toma en nombre de la razón y en contra de la esperanza. Es comparable al hombre que pretende escapar al riesgo para evitar la decepción, por temor a anticiparla.

Esto es extraño para la esperanza, la cual no estipula jamás la ejecución de un determinado contrato; de allí que afirme Pourrat: “quizás la esperanza presenta la originalidad y, agregaría la dignidad soberana de no reivindicar, de no arrogarse derechos”¹¹³. De otro lado, para él, el tener “esperanza en” puede llegar a ser “esperar de” y en esta degradación, pasar luego a “descontar”, es decir “contar con” y finalmente “pretender” o “reivindicar”, lo que la vuelve evidentemente menos ontológica, menos esperanza.

En un sentido político, en la democracia, no en sus principios pero sí en sus realizaciones efectivas, se ha favorecido la “pretensión” del espíritu de reivindicación, a partir de mercantilizar todas las relaciones humanas, tendiendo a excluir el servicio desinteresado; lo cual provoca un espíritu de desconfianza y competencia con respecto de la vida misma, lo que hace cada vez menos emergente el sentido de la esperanza y la alegría.

¹¹³ POURRAT, Op. Cit., p. 61.

Reconoce además que la esperanza no es solamente una disposición subjetiva, ya que permite aportar claridad sobre el fondo de las cosas, pues lleva consigo misma una garantía de realización, pues la esperanza auténtica se presenta inmersa en los actos de creación auténtica, y estos se reconocen concomitantemente en la presencia del amor igualmente auténtico, pues éste encarna una realidad que sin él no sería lo que es. Por consiguiente la esperanza no es un simple estimulante subjetivo. Es, por el contrario, un aspecto vital del proceso mismo por el cual un acto de creación se cumple. Dado que no se puede abrir el proceso de la esperanza sin instituir al mismo tiempo el del amor.

Pourrat, desde la afirmación que reclama la esperanza en el nosotros, en esa comunión del y con el otro, que se ejercita en la libertad, lleva a comprender por qué es legítimo considerar la esperanza como una virtud: pues toda virtud es especificación de una cierta fuerza interior, y vivir en esperanza, obtener la fuerza que permite en los momentos de oscuridad exaltar y mantener un impulso, que desde la fidelidad que embarga su misterio y en asocio con una voluntad, permite el ser capaz de tener iniciativas cuyo centro reside en esos lugares que fuera del alcance propio, constituyen la categoría de valor.

De tal manera que para poder elucidarla de manera más completa se hace necesario ponerla en el límite. Límite que está en las razones que existen para esperar; que de paso exige colocarla o como fenómeno exterior, desde el papel del observador, o del interior como sujeto que, implicado, se pregunte por las razones de su existencia; lo que determina una respuesta por su renuncia o sus posibles. En el papel de observador, es tan ociosa e insignificante, que para Pourrat, carece de toda valoración.

Contrariamente en el sujeto que se pregunta por sus posibles, aparece en el límite la identificación simbiótica entre el esperar y el amar, que difícilmente se disocian al observar cualquier acto del esperar, en su carácter positivo, lo que implica la

reafirmación por el deseo de su existencia, que en su declinar o en su resignación es negativa; lo que traslada necesariamente a analizar la determinación o la distinción entre deseo y esperanza. La verdadera esperanza se hace manifiesta por la superación que ésta tiene sobre el deseo mismo, al sobrepasar el deseo, por su innegable asocio con su carácter de entrega, de incondicionalidad; mientras más egoísta el amor en el acto de espera, más sujeto a la desconfianza y menos positiva la esperanza.

La segunda consideración, esto es, la de quienes promueven el resurgir de la metafísica en América Latina, se hace en el entendido de que la anterior interpretación ontológica de la esperanza -que como se dijo es posible rastrear en la influencia de G. Marcel sobre el pensamiento freiriano- no tiene conexión directa con ellos: para estos el horizonte es el de la alteridad, y por tanto una “ontología del ser social”; además, varios de ellos reclaman una traza de “originalidad” al emprender sus elaboraciones sobre la liberación, aunque en el detalle de sus afinidades se percibe que adquiere importancia su postura específica por la recreación que llevan a cabo de la obra de otros pensadores, como una contribución, precisamente, al pensamiento universal.

Hay que admitir que este resurgir, que en todo el mundo tiene lugar en el siglo XX, se sitúa en una nueva comprensión realista, intramundana y humanista, esté o no abierta a la trascendencia*: en los planteamientos de Leopoldo Zea se descubre a Hegel, y en los de Juan Carlos Scanonne, Enrique Dussel y Germán Marquínez, la influencia decisiva de Tomás de Aquino se decanta por medio de: Heidegger, en el caso del primero; de Levinas, en el del segundo y de Zubiri, en el del tercero¹¹⁴. Además, no son ajenos al método dialéctico y a los análisis marxistas. Una vez

* Para Freire, la trascendencia es un fenómeno auténticamente humano y, por lo tanto, no puede ser utilizado para la enajenación, sino para la plenitud y la realización del “ser más”. FREIRE, Educación como práctica de la libertad, Op. Cit., p. 42.

¹¹⁴ BEUCHOT, Mauricio. La metafísica Latinoamericana. En : Interpretación y realidad en la filosofía actual. México : UNAM, 1996. p. 127.

más, por estas opciones que son asumidas igualmente por Freire y algunos de los pedagogos de su entorno, hay un encuentro con estos filósofos de la liberación en este tema específico: la pedagogía sería un momento ético en la liberación* de los oprimidos que todos ellos postulan.

A partir de principios metafísicos para enfrentar los problemas del ser, de la esencia, de la existencia, de la sustancia, de la causa, los mencionados filósofos tratan de brindar una iluminación y una aplicación adecuadas a las situaciones concretas, para fundamentar el discurso filosófico latinoamericano orientado a una praxis liberadora¹¹⁵.

Sobre todo para Dussel y Marquínez, en la perspectiva de Levinas y de Zubiri, como se dijo, muchas categorías de la tradición bíblica serían más afines que las de origen griego para el pueblo latinoamericano¹¹⁶. Por ejemplo, para los griegos, las cosas son *eidos*, pero para los hebreos se trata de destino: lo que las cosas son, su destino, será transparente cuando llegue la consumación de los siglos: “El destino en la visión israelita del mundo es todo menos fatalidad, es confianza en Yahvé, fe en su palabra. Ante el mundo el griego dice ‘es’, y el hebreo dice ‘así

* Con el aporte de Freire, esta filosofía de la liberación es una filosofía viva, incluyente del otro que ha sido relegado a existir atrapado en el presente inmóvil; fusionada con un concepto de la subjetividad revolucionaria que puede formar las bases de un futuro emancipador ante las realidades económicas y sociales de hoy. Esta necesidad de recobrar tanto la subjetividad revolucionaria como la impronta de la otredad inseparable de la recreación del pensamiento dialéctico es el reto que se enfrenta en América Latina, un continente donde se puede librar esa batalla por la concreción de una morada para la filosofía, ligada a la praxis de emancipación. FREIRE, *Pedagogía de la esperanza*, Op. Cit., p. 163, para una referencia al gusto por la libertad y el respeto por la libertad de los otros, a propósito de la postura dialéctica de Maurice Bishop (en Grenada) y de Amílcar Cabral (en Guinea-Bissau).

¹¹⁵ BEUCHOT, Op. Cit., p. 127.

¹¹⁶ MARQUÍNEZ A., Germán. Horizontes de la metafísica : hacia una metafísica desde Latinoamérica. En : Congreso Internacional de Filosofía latinoamericana (1: 1980 : Bogotá). Ponencias. Bogotá : USTA, 1981. p. 259.

sea'. En lugar de la visión del todo que el griego llamó *theoria*, tenemos así otra visión del todo esencialmente distinta: la *escatología*¹¹⁷.

En esta nueva metafísica que se ha consolidado en Latinoamérica, se resalta la importancia del método analógico, tomista, en una nueva totalidad en la que se puede hablar al mismo tiempo de comunidad y alteridad, si se asocia al método dialéctico, característico de la filosofía de Hegel y Marx; posibilitando por tanto, una nueva modalidad metafísica, cuya resultante es la *analéctica*; y su método se aplicará al conocimiento de la trascendencia futura y en consonancia con la personalidad del pueblo Latinoamericano.

La analéctica de Scannone¹¹⁸, como dialéctica abierta, pasa no sólo por la negación de la negación, sino también por la negación de la relación misma de la negación, superando los términos de ella. En el caso particular entre opresores y oprimidos, no solamente en su relación y en su carácter de opresores, sino en la relación misma en cuanto totalidad dialéctica opresora, movimiento de ideación que permite ver al otro como Otro¹¹⁹, para ayudarlo a salir de su opresión; conciencia de un tercero que actúa como hermano, como conciencia teórica y práctica, que se construye como opción ética, social y política. Es decir una dialéctica que se centra no en la totalidad, sino en la alteridad, necesario como

¹¹⁷ ZUBIRI, X. Sobre el problema de la filosofía. En: Revista de Occidente, 118 (1933); p. 95. Citado por MARQUÍNEZ, Horizontes de la metafísica : hacia una metafísica desde Latinoamérica, Op. Cit., p. 259.

¹¹⁸ SCANNONE, J.C. La liberación latinoamericana : Ontología del proceso auténticamente liberador. En : Teología de la liberación y praxis popular. Stromata. Salamanca. No. 27 (1976); p. 107-150.

¹¹⁹ Para situar el concepto del otro en sus múltiples acepciones y en su significado en el contexto latinoamericano, ver: GOGOL, Eugene. El concepto del otro en la liberación latinoamericana : la fusión del pensamiento filosófico emancipador y las revueltas sociales. Bogotá, D.C. : DEI-Desde abajo, 2004. En la p. 19, dice: "El filósofo argentino Enrique Dussel, en su *Filosofía de la liberación*, denominó a la exterioridad (el otro) como la categoría más importante para la filosofía de la liberación en América Latina (...) El filósofo mexicano Leopoldo Zea, el educador brasileño Paulo Freire, el filósofo argentino Arturo Andrés Roig, y el latinoamericanista Horacio Cerutti-Guldberg, argentino de nacimiento, están entre aquellos que se plantean el concepto del otro y la identidad en América Latina".

pensamiento metafísico para alcanzar el proceso de liberación en América Latina¹²⁰.

De manera similar Enrique Dussel, fusiona en la realidad las dos metodologías y afirma que:

Lo propio del método ana-léctico es que es intrínsecamente ético y no meramente teórico, como es el discurso óntico de las ciencias u ontológico de la dialéctica. Es decir la aceptación del como Otro significa ya una opción ética, una elección y un compromiso moral: es necesario negarse como Totalidad, afirmarse como finito, ser ateo del fundamento como identidad (...) La conversión al pensar ana-léctico o metafísico es exposición a un pensar popular, el de lo más, el de los oprimidos, el del Otro fuera del sistema; es poder aprender lo nuevo. El filósofo ana-léctico o ético debe descender de su oligarquía cultural académica y universitaria para saber-oír la voz que viene de más allá desde lo alto (aná-), desde la exterioridad de la dominación¹²¹.

Igualmente, el colombiano Germán Marquínez Argote¹²² señala que su metafísica posee cuatro características que son: la de ser anti-ontológica, realista, ética y política. Pues para él el carácter ontológico, ideológico, fue el que orientó y apoyó la conquista y la colonización en América. Entiende por ontología, la metafísica moderna de la subjetividad, centrada idealísticamente en el yo; de forma contraria la metafísica latinoamericana aspira a estar polarizada por el reconocimiento del “otro” como persona, propia de una filosofía de la liberación, en la cual existe un centro hegemónico (opresor) al que hay que combatir y una periferia oprimida que liberar, por ello existe en la periferia un pensar metafísico por defender y promover.

¹²⁰ DUSSEL, Enrique. Filosofía de la liberación. México : Edicol, 1977. p. 14: “La filosofía de la liberación pretende así formular una metafísica –que no es la ontología- exigida por la praxis revolucionaria. La metafísica en el sentido que le damos en el presente discurso de la filosofía de la liberación, es el saber pensar el mundo desde la exterioridad alternativa del otro”.

¹²¹ DUSSEL, Enrique D. El método analéctico y la filosofía latinoamericana. En : Mundo Nuevo. Buenos Aires. No. 3 (1975); p. 118.

¹²² MARQUÍNEZ, G. Metafísica desde Latinoamérica. Bogotá : Universidad Santo Tomás, 1977. p. 124,147.

Por esta razón, Marquínez procura una metafísica latinoamericana realista, de cara a su propia realidad, primando ésta, antes que su ser, pues el ser alguien debe ser un proceso ganado desde dentro y no importado desde modelos o intereses no propios.

La característica de la orientación ética en la metafísica latinoamericana, es para Marquínez, descarnada, no neutra, pues para una metafísica de la realidad y la alteridad, el pasaje del mismo al otro, tiene una raíz ética por su compromiso previo, radical con la realidad que se epifaniza con rostro de pobre, de desposeído, de oprimido. Carga ética que desde sus inicios se connota como política, ya que no es contemplativa de la realidad oprimida del pobre, sino cargada de instrumentos críticos que coadyuvan a modificar radicalmente esa realidad. Instrumentos como la analéctica, desde una perspectiva analógica le permitirán proponer una afirmación política nueva, lejana a la univocidad, reino de incorporación totalitario, o a la equivocidad, reino insular e insolidario, a un provincialismo estéril o imposible, haciéndolo políticamente más cercano a una afirmación de distintos, dentro de una comunidad mundial, donde lo otro y el Otro quedarían puestos en respectividad, cara a cara, que en su reconocimiento como semejantes se ayudarían a ser desde una perspectiva analógica por su atribución y proporcionalidad.

Para Freire, como para todos ellos, se trata de reconocer al otro en su alteridad, respetar y valorizar la diferencia, convivir con esta pluralidad, como condiciones esenciales para una educación solidaria, para el aprender a ser¹²³. El otro no puede ser “usado” o intencionado como “lo mismo”, sino respetado y aceptado en su alteridad: “Así surge, por ejemplo, la pedagogía problematizadora de Paulo Freire; es pedagogía profética, pedagogía del respeto”¹²⁴.

¹²³ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 57: “Nadie se libera solo, tampoco hay liberación de unos hecha por otros...”

¹²⁴ DUSSEL, Enrique. Para una fundamentación dialéctica de la liberación latinoamericana. *En* : Teología y Vida. Santiago. Año 14, No. 4 (1973); p. 308-313.

Pero si para aquellos autores “neoescolásticos” no es ajeno el tema de la escatología tal como es considerado por Xavier Zubiri, el postulado de este último acerca de una antropología filosófica, donde el hombre configura concretamente su personalidad en cada uno de los actos de su vida personal, fundado constitutivamente en lo real en cuanto real “como último, posibilitante e impelente”, los acerca a una nueva visión de la esperanza. Para Dussel,

De Israel procede una línea de pensamiento no argumentativa, sino “anamnética”, una razón que sabe de sufrimientos. Por eso, “la razón del sufrimiento es el tiempo”. La salvación o cambio de estado, si es posible, ha de darse en la tierra. Y este cambio entra por la interrupción del tiempo presente, por su hendidura ha de penetrar “la esperanza de un futuro distinto, el apocalipsis” (...) el único pasado que tiene capacidad de esperanza es el que “no está presente”, el pasado fracasado¹²⁵.

Es el punto donde se detiene Zubiri en su conferencia *Hegel y el problema metafísico*¹²⁶, antes de indagar por la metafísica en España [y con mayor razón se podría decir, en América Latina]; la pregunta que quiere dejar planteada: “¿De dónde arranca, en qué consiste, en última instancia, la última razón de la existencia humana como luz de las cosas?”. Esa “presencia del foco luminoso en la cosa iluminada” recuerda a la esperanza evocada por Bloch como cavidad luminosa o aposento que arde con luz promisorio en el hogar. Su esperanza no se

¹²⁵ DUSSEL, Enrique. Una filosofía de la liberación : El grito doliente de la otredad como dimensión del sentido y significado de una actual realidad histórica [en línea] <Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/dussel/anthro/edit.pdf>> [consulta : Feb. 2008]. Un punto de vista similar tiene TAMAYO, Juan José. Lugar de la teología para otro mundo posible. Conferencia pronunciada en el Foro Mundial de Teología y Liberación (Porto Alegre, 21-25 de enero de 2005) [en línea] <Disponible en: www.foroellacuria.org/otra_mirada/teologiaparaotromundoposible.html> [consulta : 8 jul. 2008]: la perspectiva *anamnética*, que ayuda a recuperar la herencia apocalíptica, se centra en el recuerdo subversivo de las víctimas en busca de su rehabilitación y considera la obediencia a los que sufren el elemento constitutivo de la conciencia moral. Es el saber rememorativo de que se habla en METZ, La fe en la historia y la sociedad : esbozo de una teología política fundamental para nuestro tiempo, Op. Cit., p. 145 y siguientes; el cual no debe confundirse con la *anamnesia* platónica, ni con la contemplación de las ideas eternas, sino que remite, más bien, al memorial bíblico que desestabiliza el presente, cuestiona los cánones de las evidencias dominantes y la ley del progreso lineal y defiende las causas perdidas de los vencidos, cuyas esperanzas se vieron truncadas por el poder.

¹²⁶ ZUBIRI, X. Hegel y el problema metafísico. *En* : Revista Cruz y Raya. Madrid. No 1 (1933); p. 11-40.

ha apagado: a la luz de esta reflexión, América Latina cuenta con métodos renovados para aportar a la *docta spes*, sin apartarse de la praxis de la liberación.

Para finalizar, la referencia a algunos teólogos latinoamericanos: en el subcontinente se empieza a hablar de liberación¹²⁷ a partir de movimientos populares en el ámbito de iglesias cristianas, que son acompañados por cierta ruptura en el pensamiento teológico, consistente en una modificación de la teología objetiva, aquella en la cual Dios aparece como sujeto actuante: la presencia de Dios se produce cuando se le reconoce en la relación de comunión entre sujetos humanos, a partir tanto del amor al prójimo, como del trabajo y de la fiesta.

Por mucho tiempo la teología -que tiene la tarea de discernir el acontecer salvífico de Dios en los procesos dinámicos de la realidad- echó mano de la filosofía del ser, que en últimas culmina en la idea del Ser supremo; la Teología de la liberación busca dar curso a una filosofía de la realidad, y específicamente de la realidad histórica. En Latinoamérica, una reflexión sobre la historia es útil no sólo para aclarar la concepción de esa realidad, sino esencialmente para descubrir sus elementos y cómo se transforman en unos procesos concretos.

Los teólogos de la liberación asumen los planteamientos filosóficos de Zubiri sobre la realidad y sobre la historia*, y los interpretan como un dinamismo dialéctico que la fuerza de la realidad va señalando a los seres humanos, para aceptar e

¹²⁷ HINKELAMMERT, Franz J. Crítica a la razón utópica. 2. ed. San José : DEI, 1990. p. 271.

* Zubiri se ha planteado sistemáticamente el "problema de la realidad", y por eso se estudia como referencia autorizada. ZUBIRI, X. Estructura dinámica de la realidad. Madrid : Fundación Xavier Zubiri, 1989. También sus obras póstumas: Sobre la realidad (2001) y El hombre : lo real y lo irreal (2005). En su visión de la realidad histórica, él supo "instituir un control del *Logos* por las ciencias de la materia a la que se refería el *Logos* y, al mismo tiempo, de los enunciados y resultados de las ciencias de la materia por el *Logos*", según GUTIÉRREZ G., Rafael. Hispanoamérica : imágenes y perspectivas. Bogotá : Temis, 1989. p. 230.

impulsar los cambios históricos. Esta realidad es una, es la que unifica y diferencia a la vez todas las cosas, es riqueza inagotable, fuerza, posibilidad.

La concepción de la realidad histórica lleva a concebir la inteligencia como histórica. Por lo demás, hay una íntima imbricación entre la inteligencia humana y la realidad del cosmos: el conocimiento está fundamentalmente al servicio de la vida. En estos términos la inteligencia humana está en la tarea de aprehender la realidad y enfrentarse con ella, abriéndose a una triple dimensión: el hacerse cargo de la realidad, que supone un estar inmerso en ella; el cargar con la realidad, donde se exige compromiso ético con, y el encargarse de la realidad, que señala el carácter práxico de ésta.

En tales términos plantea un teólogo como Ignacio Ellacuría (1930-1989), continuador de los trabajos de Zubiri, su comprensión del papel de la Iglesia: acompañar e impulsar la praxis histórica de liberación de las mayorías pobres. Para él, los conceptos filosóficos, científicos, teológicos, se hallan en relación directa con la realidad y la praxis histórica; desconocer esta relación es poner los conceptos al servicio de las ideologías de dominación¹²⁸.

Ellacuría busca establecer a través de la historicidad de los conceptos, en primer lugar, la verificación práxica de la verdad-falsedad [problema epistemológico], justicia-injusticia [problema ético] y ajuste-desajuste de los conceptos [problema práxico o político]; en segundo lugar, la constatación práxica del concepto, es decir, si el concepto sirve para las mayorías pobres o para las clases privilegiadas; en tercer lugar, las condiciones reales, sin las cuales no hay posibilidad de realización de los conceptos y de las intenciones; en cuarto lugar, la ideologización de los conceptos idealizados, que en vez de animar los cambios sustanciales y exigibles los distorsiona; y finalmente, la introducción de un tiempo que nos permita cuantificar y verificar en la praxis¹²⁹.

¹²⁸ A tales conceptos se remite ELLACURÍA, I. Hacia una fundamentación filosófica del método teológico latinoamericano. En : Encuentro latinoamericano de teología : Liberación y cautiverio. México, 1976. p. 609-635.

¹²⁹ ROA, Jairo A. Presupuestos filosóficos de la teología de la liberación. En : DUQUE, J. (ed.). Por una sociedad donde quepan todos. San José : DEI, 1996. p. 119. Igualmente, HINKELAMMERT,

Desde luego, tales cometidos requieren una mirada amplia y sistemática. Ellacuría señala, por su parte, la necesidad de la interdisciplinariedad de la teología de la liberación con las ciencias sociales, económicas, políticas, y con la filosofía. Este seguirá siendo un desafío para la nascente reflexión teológica, donde la historización de los conceptos teológicos es un instrumento metodológico que no sólo permite acercarse críticamente a la propia herencia teológica latinoamericana para ver en ella sus aportes, sino también el peligro en que han caído algunos sectores de la misma de convertir a la teología en un instrumento ideológico.

Al respecto, es pertinente la anotación que se hace al considerar en este contexto la esperanza ligada a la fe cristiana: “La promesa del Dios de la esperanza es la fuerza para la lucha contra una desilusión doble: algunos enseñan a esperar un más allá y desengañan, porque declaran el presente como desesperanzadamente inmutable; otros afirman que pueden realizar con sus propias fuerzas el cielo de toda la salvación y decepcionan arruinando inhumanamente el presente”¹³⁰.

Vale la pena consignar también cómo la esperanza se considera un principio por parte de quienes se empeñan en la formación teológica:

La esperanza tiene su razón de ser justamente frente a la imperfección del momento presente. Educadores y educandos buscan suplir la carencia de la actual realidad, buscan mejorar sus condiciones de vida y las de sus prójimos. Por eso viven de algo que todavía no se ve, sino que es realidad prometida. Viven en la esperanza. La radicalidad cotidiana de la esperanza

Op. Cit., p. 253, afirma: “Asegurar la vida por la transformación de todo el sistema institucional en función de la posibilidad de vivir de cada uno, es el objetivo de la *praxis*. Esta, por tanto, no se reduce a simples prácticas. Significa asegurar al sujeto humano una institucionalidad que le garantice la posibilidad de su desarrollo y, por consiguiente, de realizar efectivamente un proyecto de vida en el marco de condiciones materiales garantizadas”.

¹³⁰ WOLFF, Hans W. *Antropología do Antigo Testamento*. São Paulo : Loyola, 1975. p. 208. Al respecto, CASALDÁLIGA, P. ¡Yo creo en la justicia y en la esperanza! Bilbao : Desclée de Brower, 1976. p. 33, dice sobre su credo de una “airada” Esperanza: “[el] que uno ha vivido y en el que uno se ha afirmado como en la ‘segura y sólida ancla’ (Hb. 6,19)”.

no nos deja quitar la mano de la promesa abarcante y nos impulsa a actuar éticamente de acuerdo con ella...¹³¹

Así, en este apartado se reafirman los presupuestos propios de la filosofía de la praxis inspirada en Marx, para la cual el presente es potencialmente revolucionario. El carácter social de la existencia del hombre deviene por el camino de la praxis, de la transformación; una praxis que es humanizadora, “práctico-crítica”, de liberación. Para identificar la esperanza que se hace presente en tal tipo de existencia, se ha examinado la tensión entre filosofía y teología, y de ese modo la esperanza real-objetiva aparece como la perspectiva filosófica que finalmente responde a la forma materialista abierta, orientada por la utopía del *totum* (todo), en un proceso en el cual las finalidades últimas se van constituyendo históricamente, surgen siempre de nuevo, en su latencia, y se enriquecen en él.

Se trata de la esperanza fundamentada, de la *docta spes*, a la cual se aportan desde Latinoamérica métodos renovados, que no se apartan de la praxis de la liberación: se critica lo individual meramente existencial, la conciencia ingenua, la falta de historicidad y de comprometimiento; se resalta el trabajo como elemento posibilitador de la conciencia, la praxis históricamente situada, la pasión por los pobres, el horizonte ético de la liberación, como se anotó en una cita previa a propósito de Lukács (sus posturas llegan hasta la dialéctica revolucionaria): parece necesario dirimir las coincidencias y diferencias ontológicas de cara a las circunstancias sociales, y no otra cosa se hace al dilucidar los pensamientos sobre el ser de la esperanza, aquel que busca su liberación*.

¹³¹ SCHNEIDER, Nelio. Porque con esperanza debe enseñar el que enseña : El concepto paulino de la esperanza como elemento motivador en la acción educativa. En : DUQUE, Op. Cit., p. 182.

* Tal es el pensamiento de Freire al respecto, quien también utiliza los conceptos de evolución biológica hasta la escala humana, mediando la conciencia como epifenómeno, y distingue entre naturaleza y cultura. En p. 34 y siguientes. de *Pedagogía del oprimido*, plantea el actuar consciente a partir de experiencias. Como Lukács, Freire menciona la conciencia (de inconclusión, de inacabamiento), como la aspiración a ser más, que diferencia al ser humano de otros animales,

2.4 HACIA UNA ETIMOLOGÍA DE LA ESPERANZA EN FREIRE

En el recorrido hecho se ha rememorado la mitología de la esperanza hasta la *docta spes*, que en la obra freiriana se recupera desde el horizonte de inacabamiento e incompletud del ser humano, que le permite el movimiento de búsqueda de ser más. Bloch, igualmente, pone de presente la conexión entre la esperanza y la experiencia religiosa, que para Freire se traduce en la realidad de la religación y al mismo tiempo de la liberación de quien se educa.

¿Cuáles elementos, fundamentos y concepciones definen la comprensión etimológica de la esperanza freiriana, teniendo presentes las particularidades de la reflexión filosófica y teológica en América Latina? Al configurarse el sentido especialmente filosófico de la esperanza freiriana, se presenta “*el mundo en proceso, el mundo real de la esperanza*”, según la expresión de Bloch ya citada. El acento ontológico, en relación con Lukács -marxiano- y con Mounier -cristiano-, está en el ser social, que en su caso son las subjetividades sociales de las comunidades de base, de los trabajos populares y los procesos de alfabetización de adultos. Un ser social que se enfrenta a un mundo que necesita ser leído críticamente, intersubjetivamente dialogado y transformado colectivamente. Por esta razón, Freire resulta ser partícipe de una concepción fundada y crítica de una esperanza liberadora, en la cual se inscribe su propuesta pedagógica, como *nueva praxis* de reflexión y acción transformadora, fuente de conocimiento y creación de la realidad, evidenciable a partir de un *clima de esperanza*.

En la búsqueda del sentido de la esperanza en la obra de Paulo Freire, se aborda este análisis a partir de algunas de sus obras producidas en cada uno de los momentos propuestos como períodos vitales por Ana Lucía Souza de Freitas, puesto que se encuentra que su elaboración es histórica y está circunscrita a los retos y posibilidades del autor frente a su contexto.

carentes de historia en sentido estricto (*Pedagogía del oprimido*, pp. 88 y siguientes); situaciones límites, propias de los seres humanos, p. 116 y siguientes. Praxis, fuente de conocimiento y de creación, p. 118.

Con relación a su primer momento, que va hasta 1969, fase que corresponde a la fijación de la imagen de Paulo Freire, se hará referencia principalmente a sus escritos: *La educación como práctica de la libertad* (1967), y la *Pedagogía del oprimido* (1970).

En *La educación como práctica de la libertad*^{*}, la esperanza está asociada al concepto de sociedad en tránsito, como ya se ha afirmado; el concepto de tránsito por tanto, comprende su visión ontológica de la esperanza, que determina las relaciones de un ser que traba sus relaciones en el mundo y con el mundo, y sobrepasa la relación natural desde un punto de vista objetivo. Su conocimiento y su referencia le demandan respuestas de actuación, con la conciencia de alguien que está delante de algo que lo desafía, en una pluralidad dentro de su propia singularidad y desde una reflexión crítica.

Esto lo reta a trascender como hombre reconociéndose como un “yo” o un “no yo”. Conciencia de un ser inacabado, que demanda su liberación, y retando el sobrepaso de su alienación, de su domesticación.

Desde una valoración religiosa asume la esperanza en condición de *religare*, sentido trascendental de tal relación en el amor, el posible liberador, de esa comunión, unión comunicativa, que trasciende comunicando y participando. En un nuevo conocimiento de la temporalidad, que en la esperanza comienza cuando traspasando el tiempo unidimensional comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana, que conoce mediante el discernimiento.

La sociedad en tránsito para Freire está en su posibilidad abierta: “si todo tránsito es cambio, no todo cambio es tránsito”¹³²; como la esperanza que, situada, en la medida que la conciencia se torna crítica, se va haciendo depositaria del fin de su propia esperanza, su libertad. Mientras esto no suceda, le falta al hombre

* A partir de acá, hasta cuando se cita la otra obra en referencia, *Pedagogía del oprimido*, se siguen los planteamientos de este texto.

¹³² FREIRE, Educación como práctica de la libertad, Op. Cit., p. 36.

perspectiva de mundo, sacrifica su capacidad creadora, se torna ajustado y acomodado, propio de una época, de una sociedad, incapaz de conocerse a sí misma, porque sus tareas se centran en la importación de modelos, de “ejemplificación”.

Pero, en la medida que su espíritu crítico se mueve, se dinamizan sus relaciones con el mundo, y se vuelve un ser hacedor de cultura que responde al desafío de su época, alterando, creando, moviéndose y recreando, se vuelve un ser histórico, porque es un ser partícipe, que en la medida que crea, decide, sale de su anonimato, posee esperanza, tiene fe en, porque comprende las tareas de su época, las cuales se dan como respuesta ante nuevos deseos; de ahí, que esa época histórica le represente aspiraciones, deseos y valores nuevos, búsqueda de plenitud.

El tránsito para Freire representa dinamismo y se manifiesta en idas y en venidas, en avances y retrocesos. El hombre frente al retroceso se confunde, le falta capacidad para percibir el tiempo, conduciéndolo a una trágica desesperanza, a un miedo generalizado. De manera contraria cuando en el tránsito se percibe el tiempo, como espera frente a lo nuevo, éste se da como el mañana, lo venidero. De ahí que este estado suscite, desate las contradicciones entre los actores que están *en* el tránsito: entre los que permanecen *en* el tránsito, y los que terminan en un *eran* del tránsito.

De esta manera se constituye para Freire el *clima de la esperanza* como aquel proceso de apertura que genera su contrario en el retroceso, mundo cerrado, destructivo de la esperanza. Por ello, la esperanza es histórica, presente ante los hechos nuevos, provocadora de los intentos en el hombre de volverse sobre el sí mismo, en el marco de un nuevo clima cultural, lo que le permite la integración al mundo, conciencia de sus posibilidades ante lo nuevo desconocido, mundo de matices que irradia esas posibilidades.

El centro de la esperanza está en el sujeto crítico que aflora; por ello, se dan las renunciaciones al optimismo ingenuo, a los idealismos utópicos, y se da el optimismo crítico ante el pesimismo y la desesperación. De esta manera sus actores se internan en su tiempo como seres inacabados, que sin desesperar, poseen conciencia de sus problemas, de sus dificultades y de los peligros que afrontan, porque existe un ser que confía en sí mismo, que conoce y propone ante su realidad, pues ya no asiste a su realidad sino que participa de ella.

De ahí que la esperanza irrenunciable de Freire está asociada a los sentidos de renovación y de búsqueda, que le confieren vitalidad, calor, llama que la posibilita; porque para Freire lo completo es frío, muerte, ausencia de visión, y en ello hay apatía, alienación, ingenuidad, toda desesperanza.

En su obra cumbre la *Pedagogía del oprimido*^{*}, Paulo Freire aborda la esperanza al servicio de la superación del miedo a la libertad, en una categoría que desde la radicalidad le permita al hombre superar sus propios miedos, pues no se deja encerrar en su propia seguridad, e inscrito en su realidad prefiere la libertad arriesgada. Ya que su radicalidad la entiende como creadora, por la criticidad que la alimenta, la que a su vez la hace liberadora, pues lo compromete con el esfuerzo de transformación de su realidad objetiva.

Y entiende esta radicalidad por su doble valoración, la cual toma cuerpo en su unidad dialéctica que se establece desde la subjetividad-objetividad, “no hay objetividad sin subjetividad”, del cual resulta un conocer solidario y un actuar, de manera cierta, logrando la transformación de la realidad. La cual, se construye porque existe un futuro que se lucha y se aprende, a manera de edificación, porque este es un futuro que no está dado ni destinado y sí creado. El radical comprometido con la libertad no se deja aprisionar en la realidad, se inscribe en ella, y en tanto más radical más inscrito. Lugar posibilitador de su transformación, pues la conoce mejor. De ahí su expresión posterior: “Estoy convencido que nunca

^{*} A menos que se indique otra cosa, a partir de acá se desarrollan los planteamientos de esta obra.

hemos necesitado tanto de posiciones radicales –en el sentido en que entiendo la radicalidad en la pedagogía del oprimido como hoy”¹³³.

Freire sin dejar de valorar la esperanza como un elemento vital de la existencia humana, en su humanización, insiste en su *Pedagogía del oprimido* en ese permanente movimiento de búsqueda, que en el siendo afianza su vocación de SER MÁS, vocación histórica de la esperanza. Pues, el ser más es la búsqueda por recuperar la humanidad, es un actuar como restaurador de la humanidad, vocación ontológica que reinstala en el interior del ser, el querer ser, ser actor y no espectador; de tener ilusión, de actuar, crear y recrear. La liberación es el parto doloroso*, en el cual, a la par que se van superando las contradicciones, se va liberando, con una praxis auténtica, de acción y reflexión. Que le permite al hombre tener libertad: “libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse, lo que le exige al individuo ser activo y responsable”, no temeroso del miedo, y si no se tiene miedo pierde el temor a la muerte, y la entiende como acto de amor, en su camino de lucha.

A propósito de la libertad de la creatividad, “el inédito social viable” es un recurso imaginativo¹³⁴ que permite conjeturar acerca de lo que puede suceder, pues “proyecta el futuro posible, a partir de la deconstrucción del presente”. Asegura Reygadas: “No tener esperanza paraliza, desmoviliza”; sin un futuro previsible “lo único que te queda es la repetición del presente, no hay fuerza para un embate creador ante un mundo de modernidad que niega la vida, que sólo ofrece perspectivas de miseria y de discriminación de hombres y mujeres”. Concluye: “El mundo de la esperanza es la negación de todo esto a partir de la utopía”.

¹³³ FREIRE, Pedagogía de la esperanza, Op. Cit., p. 102.

* En la acepción de la esperanza como estar grávida (la mujer), la liberación aparece como el parto doloroso de ella. ...A esto se alude en el apartado 2.1...

* Ya se ha mencionado el significado de este concepto para Rafael Reygadas Robles Gil.

¹³⁴ REYGADAS, Abriendo veredas, Op. Cit. Las citas entre comillas en estos párrafos, son del mismo autor.

Con su praxis –“de cara a lo inédito viable, a partir de tener un sueño”-, la persona que ha estado dominada desaloja “al dominador de su interior y entonces puede pronunciar su palabra y transformar el mundo...” Para Freire esta tarea sólo se da si se entiende la esperanza, en la pedagogía, mediada por el diálogo, encuentro de los hombres para la tarea común de saber y obrar, en la humanidad. El diálogo verdadero para Freire se funda en el pensar crítico, pensar solidario que no acepta la separación hombres-mundo.

Dice Reygadas: “La concreción de la utopía requiere de la acción educativa”, por medio “de la cual el educando puede ad-mirar su mundo” y comprobarlo “como histórico”, desde un horizonte de creatividad, para “organizar el mundo, su mundo, de otra manera”, como “nuevas posibilidades de estar-en-el mundo (...) Es posible partir de ahí y pasar a la acción transformadora de la realidad, que en adelante será vista como histórica y articuladora de la palabra y de la acción humanas”. El diálogo no se da si no hay una intensa fe en los hombres; fe en su poder y su hacer, en su crear y recrear, en su vocación de ser más; dato del a priori de los hombres, que le permite estar frente a ellos como ser dialógico, porque es crítico, porque sabe de su poder de hacer, de transformar y su poder de renacer.

De otro lado el diálogo, al fundarse en el amor, adquiere una relación horizontal en donde aflora la confianza que va haciendo a los sujetos dialógicos cada vez más compañeros del pronunciamiento del mundo. Y afirma que “no hay diálogo sin esperanza, la cual está en la raíz misma de la inconclusión de los hombres de la cual se mueven en permanente búsqueda. Búsqueda según vimos ya, que no puede darse en el aislamiento, sino en la comunión de los hombres”¹³⁵.

De ahí que el silencio represente deshumanización de la desesperanza. Por eso para Freire, no hay razón para la pérdida de la esperanza, sino motivo de mayor esperanza cuando se lucha por la instauración de la humanidad, pues hay

¹³⁵ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 103.

movimiento en la esperanza cuando se lucha y si se lucha con esperanza, se espera. Y concluye Freire al respecto: “Si el diálogo es un encuentro de los hombres para ser más, no puede hacerse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo no esperan nada de su quehacer ya no puede haber diálogo. Su encuentro es vacío y estéril”¹³⁶.

Presenta Freire de esta forma a la pedagogía en un estrecho vínculo entre este sujeto y su relación con el mundo, donde se mueven las visiones o puntos de vista sobre él. Visiones que se acompañan de anhelos, de dudas, de esperanzas, o desesperanzas, con sus más connotadas significaciones, que al ser dialogadas, le permiten aflorar sus aspectos complementarios, de las cuales dependen su determinación, su realización y son ellos: los deseos y las necesidades. Estos, a su vez, propician otras reciprocidades posibilitantes de tales visiones, estableciéndose entre ellas el siguiente ciclo complementario: necesidades-conciencia-realización; deseo-decisión-ejecución. Los que se comportan como dispositivos generadores y programáticos, producto de sus actos reflexivos, y le permiten establecer todo un derrotero para su acción, en el proceso de transformar la realidad, a la par que el sujeto lo hace.

Estos ciclos humanos de acción en el mundo, reflexionados críticamente sobre las relaciones hombres-mundo y hombres-hombres, son depositarios de una esperanza-inacabada, y de una esperanza-inconclusa.

La relación esperanza-inacabamiento* hace presencia en la relación hombres - mundo, pues le determina una relación en las condiciones objetivas de su

¹³⁶ Ibid.

* Freire, en su texto *Cambio* (p. 53, 54, 57), relaciona de manera directa los procesos de inacabamiento e inconclusión con el acto educativo, afirmando: “no es posible hacer una reflexión sobre lo que es la educación sin reflexionar sobre el hombre mismo” y se pregunta: “¿Cuál sería este núcleo captable a partir de nuestra propia experiencia existencial? Este núcleo sería: el inacabamiento o la inconclusión del hombre”; afirma además, “la educación es posible porque el hombre es inacabado y se sabe inacabado, y esto lo lleva a la perfección. La educación por tanto significa una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre. El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella. Según esto nadie educa a nadie”. Porque para

existencia, las cuales están en su ciclo necesidad-conciencia-realización, y que podríamos denominar de objetivación de las condiciones materiales de existencia de los hombres.

En últimas, Freire presentó en *La Educación como práctica de la libertad* su valoración de esperanza en el tránsito, y a partir de una lectura de un contexto objetivado (*Pedagogía del oprimido*), remite a estar y actuar en un contexto, como hombres inacabados. Esto permite a los individuos apropiados de su capacidad crítica, leer y posibilitar su propia realidad a partir de su posición en el mundo y del papel que como hombres deben desempeñar en la transformación de su mundo, el mundo de los oprimidos. Se configura de esta manera, un referencial de los hombres en el mundo y un dispositivo para el mismo desde sus necesidades-conciencia-realización. Y que como ya se ha citado, esto se constituye en el sentido de su esperanza, porque hay búsqueda, vitalidad, convicción de su inacabamiento.

El paso fundamental que le posibilita al hombre superar su posición de ser en sí, propio de los otros seres animados, a la de un ser que se proyecta para sí, está dada a partir de objetivar una realidad que inacabada, encuentra una finalidad de su actuar en el mundo, lo que le otorga sentido a su existencia inconclusa, en un mañana, en un hoy, dándose e inscribiéndose conscientemente en una categoría de ser histórico.

De esta forma complementaria, la relación hombres-hombres, implícita en la relación hombres-mundo, es provocadora de una esperanza-inconclusión desde el dispositivo deseo-decisión-ejecución. La cual posibilita los actos de ese proceso, de sus ejecuciones, en su realidad y la de los otros; ser emprendedor que se pregunta por lo que hace y en lo que se proyecta; lo cual se logra gracias a su ímpetu creador que nace de esta inconclusión, que significa para Freire el ímpetu

Freire la inconclusión está en la base de la esperanza-desesperanza, ya que es imposible la búsqueda sin la esperanza. Por eso anuncia: "Una educación sin esperanza no es educación. Quien no tiene esperanza en la educación de los campesinos, deberá buscar trabajo en otra parte".

ontológico de crear, propio de su estado de búsqueda en torno a sus aspiraciones. Porque los hombres con conciencia de sí y conciencia de mundo, configuran un cuerpo consciente, que dialécticamente se abre paso entre los límites de su libertad.

Precisamente a partir de esta doble valoración de relaciones con el mundo y con los otros, el hombre supera “*las situaciones límites*”*. En el decir de Freire, es como se posibilita un clima para la esperanza, de percepción crítica, y de confianza para que a través de “*actos límites*”¹³⁷ los hombres en sus relaciones hombre-mundo de enfrentamiento con la realidad, afronten estas situaciones límites, transformándolas en “*percibidos destacados*”**, las cuales a su vez se comportan como dimensiones reveladas, concretas de la historia, de una realidad dada, dimensiones desafiadoras de los hombres.

Freire precisa que estas *situaciones límites* no generan propiamente un clima de desesperanza, sino una posibilidad, en un momento dado del proceso histórico que viven los hombres, para desarrollar un *clima de esperanza*, de confianza para superar esas *situaciones límites*. De esta forma el hombre crea un nuevo dominio de la cultura y de la historia, propiciada por seres de una *nueva praxis*, de reflexión y acción transformadora de la realidad y de una fuente de conocimiento y creación, sólo evidenciable a partir de un clima de dominio de la esperanza.

Afirma además Freire que cuando una sociedad vive una época así, está ante una nueva situación que él denomina de “*unidad epocal*”***; en ella se busca plenitud y

* Esta expresión la atribuye Freire al profesor Álvaro Vieira, en FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit., p. 115 (nota 12)

¹³⁷ VIEIRA PINTO, Á. Conciencia y realidad. Citado por FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit., p. 116. Los *actos límites* son acciones que se dirigen a la superación y a la negación del dato, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva.

** En cuanto a lo percibido, se trata de lo que entra a la conciencia a través de los cinco sentidos, de los órganos sensoriales.

*** Por unidad epocal se caracteriza el conjunto de ideas, de concepciones, de esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, buscando plenitud... al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit., p. 119.

cuya representatividad se da por la concreción de sus ideales, valores, concepciones y esperanzas; como también de los obstáculos para el ser más de los hombres, los cuales se superan gracias a la realización de las tareas que la época les propone.

De otro lado, en el momento de intercambio de su obra, período en cual Freire se vincula fuertemente a los procesos de liberación de los pueblos africanos y se acerca al pensamiento de Amílcar Cabral, el concepto de Pedagogía de la Liberación alcanza una nueva valoración. Como lo hace ver en su disertación “Cultura y Liberación”, efectuada en la UNAM (Universidad Autónoma de México) por invitación que hace Miguel Escobar, en nombre de la dirección General de Planeación y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Texto, hoy reeditado en el libro: *Paulo Freire: Praxis de la utopía y la esperanza*¹³⁸.

En el marco de esta disertación, Freire resalta y se admira de la propuesta de Cabral, que en sus textos plantea el problema de la liberación como un hecho cultural y un factor de cultura, proceso de resistencia cultural, que enraizado en la base material de una determinada sociedad, debe posibilitar una doble valoración dialéctica, transformar el proceso de producción a la par que se da el de la educación. Para lograr esto, se hace necesario adoptar y actuar con una paciencia-impaciente, sin hacer una ruptura, sólo experimentando, viviendo la tensión. Lo anterior le permite ratificar a Freire que únicamente experimentando la tensión paciencia-impaciencia y viviendo un impaciente-paciente construimos una sociedad, por eso señala: “Y es exactamente en el juego de esta impaciencia-paciencia que se instala la esperanza, pero aquella esperanza en la cual espero luchando para hacer, porque ya estoy haciendo, y no una espera de quien solamente espera. La espera de quien hace la única espera que da esperanza,

¹³⁸ ESCOBAR G., Miguel. Las cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y de la tolerancia. En : YÁÑEZ, Op. Cit., p. 25-45.

que empuja para construir. Y ésta es una espera de quien conoce las dificultades”¹³⁹.

En *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación* -libro de Freire donde se recogen varias reflexiones hechas sobre teología, Iglesia, educación y liberación hasta la década del 80- y que fue editado finalmente en 1984, la esperanza es mencionada en varias ocasiones, en relación con su materialización: es su lenguaje de la posibilidad, cercano a la teología de la liberación; como la visión de futuro, apunta a promover formas permanentes de crítica y lucha contra la opresión; como contenido de la pedagogía utópica, concebida desde el hombre-mundo, y que combina esperanza, reflexión crítica y lucha colectiva. A ella vincula el papel de la Iglesia: “...aquellos que predicán que la Iglesia está al margen de la historia se contradicen en la práctica, porque se sitúan automáticamente al lado de los que se resisten a permitir la existencia de las clases oprimidas”¹⁴⁰. Frente a quienes estigmatizan como demoníacos a los cristianos que se inscriben en procesos revolucionarios, argumenta en tono categórico: “No puedo permitirme ser un mero espectador. Por el contrario, debo exigir mi lugar en el proceso de cambio”¹⁴¹.

De igual manera, en el tercer momento de su obra, *reaprender a Brasil*, en sus textos dialogados es posible observar como constante que la esperanza ocupa un lugar de confrontación, contrariamente a la desesperanza, caracterizada por un inmovilismo fatalista de su historia, que demuestra que sus actores no se prueban aún en el conflicto. Contrariamente a cuando las masas entran a la lucha en el conflicto, que participan de su conciencia, de su “probarse en”. Por ello, en el

¹³⁹ Ibid., p. 23. También: FREIRE, Profesora, sí; tía, no : cartas a quien quiere enseñar, Op. Cit., p. 65-68: “Me gustaría ahora agrupar la decisión, la seguridad, la tensión entre la paciencia y la impaciencia y la alegría de vivir como cualidades que deben ser cultivadas por nosotros si somos educadores y educadoras progresistas... La virtud no está, pues, en ninguna de ellas sin la otra sino en vivir la permanente tensión entre ellas... Está en vivir y actuar impacientemente paciente, sin que jamás se de la una aislada de la otra”.

¹⁴⁰ FREIRE, *La naturaleza política de la educación*, Op. Cit., p. 135.

¹⁴¹ Ibid., p. 137.

inmovilismo hay espacios de sofocamiento, de explotación, de anestesia generalizada; en la confrontación por el contrario, se mueve el mundo de la cultura, de la historia, la que se materializa en un hacer posible, de un compromiso crítico por el interés colectivo, propio de esas prácticas esperanzadas.

Por ello, hay que educar en la esperanza, en el sueño, desde una práctica que partiendo desde el abajo de la sabiduría popular, rescate sus prácticas sociales, de un nuevo comprender solidario. Un saber que se conoce y se practica en la cotidianidad desde su lectura de la palabra, de su lectura de mundo; constitutiva de un nuevo movimiento, de una nueva reescritura del mundo, transformándolo como una nueva historia, comprometida con el saber y los intereses populares.

Por lo tanto, de una nueva educación que por su naturaleza política, contenida no en un solo aspecto, sino en un todo que lo hace político, le da una nueva corporalidad, según el decir de Freire, “mojados de mundo”, “impregnados de mundo”, “de cuerpo mojado”, se constituye en una palabra cargada de emoción, de sensibilidad nueva, con la fuerza y el significado que le permite inducir otro dominio ante las dificultades. Un todo así, visto social, económica e históricamente es una reelaboración de mundo, que desde el asombro, les permite a los hombres una posición diferente, una esperanza que controla la ansiedad, que espera, que permite los sueños de los otros para llegar a ellos. Un nuevo espacio, una temporalidad que en la esperanza ama, disfruta, toma distancia y asume la libertad.

Con respecto al sentido de irrupción que debe alcanzar esta educación, anota Freire:

Bueno, se lo digo rápidamente: yo sueño con una sociedad con sus calles y plazas siempre llenas de pueblo. Como si los derechos ya fuesen permanentes. Yo sueño con que nunca más se vacíen las calles. Yo sueño con que los líderes políticos no se sirvan de las plazas llenas para negociar arriba. Yo sueño con que aprendamos todos,... a asumir la transformación del país, sin miedo de usar la expresión democráticamente. A no disociar

transformación revolucionaria de democracia, por ejemplo. Yo sueño con una sociedad reinventándose de abajo hacia arriba, donde las masas populares tengan, de verdad, el derecho a tener voz y no apenas el deber de escuchar. Ese es un sueño que me parece realizable, pero que demanda el esfuerzo fantástico de crearlo. Quiero decir que para eso es necesario que la gente anteayer ya hubiese descruzado sus brazos para reinventar esa sociedad¹⁴².

El cuarto momento, cambiarle la cara a la escuela, corresponde al período de su experiencia como gestor, y en él se referencia entre otros, su texto *Pedagogía de la Autonomía*, en el cual es tan permanente su crítica al cinismo de la ideología del neoliberalismo como su mención del sueño, la utopía y la esperanza. Desde ese punto de vista se pronuncia por una relación entre formador y educando donde primen el rigor y la investigación, la ética y la estética, la reflexión crítica acerca de la práctica, así como el reconocimiento y la asunción del riesgo, de lo nuevo y de la identidad cultural. Freire afirma que la esperanza del profesor y el alumno, donde ambos enseñan y aprenden, es un inquietarse por el ser cultural, histórico, inacabado y consciente del inacabamiento; es un producir juntos, intervenir para mejorar las cosas; es un resistir a los obstáculos que se oponen a su alegría. La situación contraria, la desesperanza, no es una manera natural de estar siendo del ser humano, sino la distorsión de la esperanza: “Yo no soy primero un ser de la desesperanza para ser convertido o no por la esperanza. Yo soy, por el contrario, un ser *de la esperanza* que, por ‘x’ razones, se volvió desesperanzado. De allí que una de nuestras peleas como seres humanos deba dirigirse a disminuir las razones objetivas de la desesperanza que nos inmoviliza”¹⁴³.

Por tanto, Freire ve la esperanza como resultado de un pensar crítico que problematiza el futuro, pues el no hacerlo equivale a educar como transmisión de conocimiento, en un entendimiento mecanicista que llevaría inevitablemente a la muerte, a la negación autoritaria del sueño, de la utopía y por tanto de la esperanza. Pues el hombre esperanzado es un hombre de amor, que actúa

¹⁴² FREIRE, P. y BETTO, F. Esa escuela llamada vida. Buenos Aires : Legasa, 1988. p. 158.

¹⁴³ FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 71.

movido por la lucha, lucha que es posibilidad en un mundo que no es, pero que se construye como un siendo: "...el futuro es problemático y no inexorable (...) La (tarea es) discutir la problematización del mañana y volverla tan obvia como la carencia total en la *favela*"¹⁴⁴.

El saber que cambiar es difícil pero igualmente posible, que impulsa a la acción esperanzada, debe renovarse por medio de saberes específicos donde apoyar la curiosidad y la misma práctica, hasta comprender que las situaciones de los grupos populares no son *irrevocables*. De igual manera, comprender que las transgresiones éticas son posibles, otorga el derecho de resistir y rebelarse contra esa posibilidad, siempre que las víctimas sean los traicionados y los engañados por la ideología fatalista del discurso y la política neoliberales; implica un trabajo con personas, un "trabajo con los sueños, con las esperanzas, tímidas a veces, pero a veces fuertes, de los educandos"¹⁴⁵.

En el quinto momento de su obra, denominado *Movimiento Paulo Freire vivo*, la esperanza se expresa en sus textos: *Pedagogia dos sonhos possíveis*¹⁴⁶ y *Pedagogia da Tolerancia*¹⁴⁷; son escritos recuperados de Paulo Freire donde se hace énfasis en los aspectos motivadores y mantenedores de la esperanza, el sueño y la utopía. En *Imposible existir sem sonhos*¹⁴⁸, texto originalmente publicado en Australia, y recuperado en *Pedagogía de los sueños posibles*, Freire reconoce el deber de crear los medios para comprender la realidad política e histórica que dé origen a las posibilidades de cambio, uno de esos elementos esenciales que él levanta, ante la arremetida neoliberal que proclama el desaparecimiento de las ideologías y el surgimiento de una nueva historia, es el postulado de que es imposible existir sin sueños, y una de esas tareas que lo pueden provocar está en despertar la conciencia política de los educadores.

¹⁴⁴ Ibid., p. 76.

¹⁴⁵ Ibid., p. 138.

¹⁴⁶ ARAÚJO, P. *Freire : Pedagogia dos sonhos possíveis*, Op. Cit.

¹⁴⁷ ARAÚJO, A. M. (Organizadora). *P. Freire : Pedagogia da tolerância*. São Paulo : Unesp, 2005.

¹⁴⁸ ARAÚJO, P. *Freire : Pedagogia dos sonhos possíveis*, Op. Cit., p. 35.

Si bien para Freire la práctica educacional no es el único camino para la necesaria transformación social, la educación sí consigue dar a las personas mayor claridad para leer el mundo, claridad que abre las posibilidades de intervención política. La posibilidad de “ser en el mundo” está en Freire en la capacidad que tiene el hombre de transformarse y de transformar el mundo y no en su adaptación a él. Por ello no queda duda de que la principal responsabilidad de los educadores está en intervenir en la realidad y mantener esa, nuestra esperanza, que es lo que debe hacer todo educador progresista: cumplir su papel como partícipe activo de la historia.

Para encarar esta responsabilidad, Freire propone la creación de las formas para obtener contextos en que las personas puedan reconstruir sus anhelos y deseos de recomenzar o de comenzar a ser de maneras diferentes, desde la creación de una pedagogía del deseo. Ella está latente en cada una de las personas, y no en los educadores solamente; de ahí que la tarea de éstos sea precisamente la creación de esos ambientes o contextos posibilitadores o favorecedores para que las personas descubran cuáles son sus deseos.

La pedagogía del deseo está en la exploración de las posibilidades de estos contextos *esperançosos**, como eventos que comportan tanto un carácter social, como histórico y político. Busca en ellos que las personas se hagan otras preguntas, procurando descubrir por qué quieren las cosas, es decir, el origen de sus deseos, y en este tipo de búsquedas, las razones de su situación en un contexto. Pasar de una postura fatalista de la historia, propia de un estado de desesperanza, a descubrir el papel de la conciencia de la subjetividad en la historia, conlleva a una de esperanza que es una nueva forma de encarar la realidad: luchar consciente y colectivamente promoviendo cambios.

* Es la expresión en portugués utilizada por Freire, quien la prefería antes que a la equivalente a *esperanzado*.

Por otra parte, en el texto referido, se rescata de Freire el texto inédito, *Algumas reflexões em torno da utopia*¹⁴⁹. Para Freire la utopía no es una imposibilidad, ni refugio de quienes no actúan, o algo visto como inalcanzable, es por el contrario una necesidad fundamental del ser humano; hace parte de su naturaleza histórica y se constituye socialmente, de ahí que quien la niegue, lo hace porque está inscrito en una ideología fatalista, negadora de las gentes, de las mujeres y de los hombres. Por eso, afirma:

Todo mañana, sin embargo, que se piensa y por cuya realización se lucha implica necesariamente el sueño y la utopía. No hay un mañana sin proyecto, sin sueño, sin utopía, sin esperanza, sin el trabajo de creación y desarrollo de posibilidades que la viabilicen en su concreción, de ahí que haya dicho en diversas situaciones que soy *esperançoso* no por terquedad, sino por imperativo existencial, y ahí también radica el ímpetu con que lucho contra el fatalismo¹⁵⁰.

Por esto, el sueño y la utopía, como la libertad y la democracia, son el discurso *esperançoso* de quien se rehúsa a la acomodación y no deja morir en sí el gusto de ser gente, por el fatalismo que lo deteriora.

Se cuenta también con el texto *Pedagogia da Tolerancia*, que trae una entrevista realizada en 1966 con Neyle Ribeiro Silva, de la revista *Dois pontos: O profeta da esperança*; en él, Freire se ratifica en sus postulados de un ser inconcluso, de un ser de búsqueda que encuentra en la educación su posibilidad, porque ella es *esperançosa*, así lo reafirma: “yo incluso diría que más que ella [la educación], la existencia humana es naturalmente esperanzada. Y a pesar de todas la razones diarias que todos tenemos para perder la esperanza, la desesperanza en la existencia humana es accidente y no necesidad”¹⁵¹.

Freire se sabe conocedor de la dificultad que representa *ser esperanzado* en las actuales condiciones y que es la lucha la que garantiza la creación de un clima

¹⁴⁹ Ibid., p. 85.

¹⁵⁰ Ibid., p. 86.

¹⁵¹ FREIRE, *Pedagogia da Tolerância*, Op. Cit., p. 185.

favorable para su retorno, cuando es cubierta de la desesperanza. Dado que la esperanza es educación y la educación una práctica política, que a la vez es práctica esperanzada.

La esperanza alcanza su máxima expresión en la corporeidad, porque toma posesión de un cuerpo y una voz que la conforma, informa y forma, estableciéndose una coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, a través de un discurso que se manifiesta en un cuerpo que se mueve en el mundo y que en su discurso representa el movimiento del mundo. Y esto se da porque hay conflicto, ya que donde hay diálogo hay conflicto; porque el conflicto está ahí donde hay proceso histórico, y es la brega la que lo constituye, la que le da forma porque ella es pedagógica. Para Freire la lucha por tanto es histórica, y su forma de bregar cambia con los nuevos acontecimientos y debe por tanto ser reinventada.

Si bien el sentido de radicalidad es constante en Freire, en este último período de su obra se expresa asociado con muchos más elementos, como se ve en su planteamiento: "Sin esperanza la radicalidad se negaría"¹⁵², que es el título y a la vez la postura que Freire nos ofrece en una entrevista realizada por una revista española en febrero del 1996, que allí no fue publicada; en ella enfatiza que su radicalidad de cara a la dominación, la liberación, la tristeza, el convivir, la producción de conocimiento, la fe, hace parte de la naturaleza humana, del ser histórico socialmente constituido. La cual se expresa independientemente del cumplimiento de las aspiraciones, es el sentido que se mantiene, según su decir: "toda radicalidad, que jamás se confunde con sectarismo es necesariamente *esperançosa*, sin radicalidad la esperanza se negaría"¹⁵³.

Para Freire en esa radicalidad, la esperanza adquiere la capacidad de decidir, de romper, de escoger, de enjuiciar y, por tanto, es posibilitadora de seres éticos,

¹⁵² Ibid. p. 193.

¹⁵³ Ibid. p. 194.

conscientes, soñadores, utópicos, seres a quienes la esperanza les hace falta. De esta manera la radicalidad se torna democrática, dialógica, motivadora para valorar las cosas profundamente en procura de sus razones de ser, pues impide que ellas sean valoradas en apariencia y se rehúsa a la falsedad y los preconceptos.

Es una radicalidad que exige una mayor valoración, un ir a la raíz de los problemas, que Freire va acuñando dentro del término genérico de esperanza militante, viviente, que nos otorga la posibilidad de un futuro diferente. Por ello reclama una mayor esperanza en los tiempos de crisis, pues la muerte de la esperanza es constitutiva de nuestra propia muerte y por tanto constitutiva de la pérdida de la radicalidad.

2.5 A MANERA DE CIERRE

En la relación entre mitología, filosofía y religión que se ha esbozado en este capítulo, la evolución del sentido etimológico de la esperanza parece moverse en la misma dirección que las corrientes culturales que hoy se hallan confrontadas, en un escenario que se considera distinto al de la modernidad, esto es, el de la posmodernidad: de una parte, el reclamo eclesial por una cristiandad que si bien reconoce la necesidad de ser autocrítica en el papel histórico que ha desempeñado, no calla sus críticas al materialismo, al cientifismo y al modelo de relaciones capitalistas imperantes. De otra, la búsqueda de muy diversos grupos humanos de un futuro más libre, más humano en el sentido de la inclusión y de la equidad, y que no siempre referencian su praxis de transformación en el vínculo con las estructuras eclesiales, pues tienen como legado una tradición secularizadora, que es también multidimensional.

Así parecen confrontarse al menos dos visiones con respecto a la esperanza, sin que con ello se pretenda separar en bloques la virtud-esperanza cristiana con respecto a la esperanza intramundana. Puede distinguirse, sin embargo, la

afirmación del sentido escatológico, por el cual se hace énfasis en el sentido trascendente de la esperanza como plenitud de quien es salvado por Dios, y se sustrae a las utopías inmanentes, desde donde se formula otro sentido para la esperanza: el de una especie de afinidad electiva entre ésta, tomada mayormente como experiencia intramundana, y las experiencias de transformación radical del presente que se ensayaron y se siguen ensayando para dar cuenta de la liberación del hombre con respecto a todo tipo de condicionantes personales y sociales.

De este modo, se encuentra en Freire que la esperanza tiene, en primer lugar, una clara relación con la segunda versión helenista que narra Ernst Bloch y con la Pandora de Goethe, la bien dotada, que entrega su casa, su caja, y con ella la esperanza, mundo inconcluso, incompleto, cavidad luminosa, mundo de latencias, mundo histórico, aposento que como posibilidad enruta el ánimo, la búsqueda, la constancia (la brega, la lucha), bien verdadero, bien no maduro, que debe ser educado, mundo abierto, nueva tierra del *totum*, esperanza bien fundada en la cual se reta al ser humano a ser más. En diferentes textos, Freire reitera: “No hay búsqueda sin esperanza y no la hay porque la condición del buscar humano es hacerlo con esperanza...”¹⁵⁴

También se relaciona con el postulado reivindicado por Heidegger y Fink en su diálogo sobre Heráclito, como un proceso transitorio de opuestos coexistentes y de contrastes, lo que implica un dejar atrás, un superar. La esperanza es una apuesta de transformación fenoménica, de movimiento, lo cual supone un paso en la vida; es la relación que se da en el ser-siendo, un movimiento, un devenir en un

¹⁵⁴ FREIRE, Paulo. El grito manso. Buenos Aires : Siglo XXI, 2004, p. 23. Reitera este concepto en la p. 24: “No es posible, a no ser de caer en la desesperación dejar de buscar y por lo tanto, dejar de tener esperanza” (...) “Los seres humanos sabemos que somos inacabados y es precisamente ahí en esta radicalidad de la experiencia humana que reside la posibilidad de la educación. La conciencia de inacabamiento es lo que llamamos la educabilidad del ser...” Así mismo en FREIRE, Educación como práctica de la libertad, Op. Cit., p. 44: “Sólo en la convicción permanente del ser inacabado puede encontrar el hombre y las sociedades el sentido de esperanza”; y en FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 102: “La esperanza está en la raíz misma de la inconclusión de los hombres de la cual se mueven en permanente búsqueda”.

dominio, que ontológicamente determina en el ser, lo que es. Lo que le permite al ser despejar, alzar anclas, rotular, donde lo iluminado es lo libre, abierto y, a la vez, clareado de algo que se oculta, la esperanza. Y que Freire explicita con su referencia al tránsito y a la distorsión de la esperanza: “El tránsito (transición), se hace entonces un tiempo de opciones. Nutriéndose de cambios, el tránsito es más que los cambios. Implica realmente una marcha que hace la sociedad en procura de nuevos temas, de nuevas tareas, o más precisamente de su objetivación”¹⁵⁵.

En cuanto a la esperanza concebida como una espera, ligada naturalmente al concepto de futuro y que se hace más íntegra al clarificarse la relación con la divinidad -según el recorrido que ofrece Alberto Buela-, para Freire se trata de una profunda valoración del tiempo, en la constante dialéctica de movimiento, de contrarios:

El único camino es reencontrar razones de esperanza en la desesperanza. Reconstruir la esperanza. Y para ello, hay que reconocer los diferentes tiempos históricos, reconocer que hoy la lucha es más difícil. Y si hace falta, habrá que aprender incluso a hibernar. El mundo no se va a acabar por dos o tres años de espera, yo no tengo dudas de que mucha de la desesperanza actual frente al cinismo de esta ideología fatalista neoliberal se va a convertir en fuerza de esperanza a causa de ese mismo cinismo, de ese fatalismo ideológico que no va a durar mucho tiempo. Con respecto a la dupla esperanza-desesperanza es bueno recordar que la historia no empieza ni termina con nosotros. Creo que es necesario ser más humildes con relación a nuestra tarea histórica individual. Claro que si me considero un líder, si creo que a mí personalmente me cabe la misión de transformar el mundo, puedo caer en la desesperanza. Pero si humildemente sé que soy uno entre miles, que la historia no se acaba con mi muerte o con mi generación, sino que sigue, entonces comprenderé que lo mínimo que pueda hacer siempre resultará útil¹⁵⁶.

¹⁵⁵ FREIRE, Cambio, Op. Cit., p. 80, 81. También se encuentra una alusión a este concepto en FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 71: “Es necesario que quede claro que la desesperanza no es una manera natural de estar siendo del ser humano, sino la distorsión de la esperanza. Yo no soy primero un ser de la desesperanza para ser convertido o no por la esperanza. Yo soy, por lo contrario, un ser de la espera que, por ‘x’ razones, se volvió desesperanzado. De allí que una de nuestras peleas como seres humanos deba dirigirse a disminuir las razones objetivas de la desesperanza que nos inmoviliza”.

¹⁵⁶ FREIRE, El grito manso, Op. Cit., p. 56.

Por eso se puede decir también que Freire valora lo que significa ser cristiano alimentado por la virtud de la esperanza, que renueva la propia naturaleza para asumir a los excluidos y los oprimidos del mundo, a los marginados, que tienen y proyectan su saber y su condición de seres libres, desde que sometidos en su intransitividad, o su ingenuidad, posibilitan el necesario reconstruir crítico de su “no yo” a un “yo” trascendente, como finitud de ser inacabado, capaz de la experiencia religiosa: “Unión que por su propia esencia, jamás será de dominación o de domesticación, sino siempre de liberación. De ahí que la religión -religare- que encarna ese sentido trascendental de las relaciones del hombre jamás debe ser un instrumento de su alienación. Exactamente por ser finito e indigente tiene el hombre, en la trascendencia por el amor, la posibilidad de retornar a su fuente, que lo libera”¹⁵⁷.

Igualmente, en la línea de Henri Pourrat y de Marcel, como experiencia y en asocio con el yo creo, que es a su vez deseo y creencia que en el día a día se construye como respuesta del ser ante una determinada situación que busca su liberación y la convierte en la misión de su esperanza, afirma: “No hay diálogo tampoco sin esperanza. La esperanza está en la raíz misma de la inconclusión de los hombres de la cual se mueven en permanente búsqueda. No hay tampoco diálogo, si no hay intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y de rehacer. De crear y de recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos, sino derecho de los hombres”¹⁵⁸.

Por otro lado, Pourrat se refiere a la capacidad de volcarse sobre sí mismo auto consumiéndose, propia de una reflexión devoradora, no proyectada; a la cual se opone la esperanza, como la voluntad de ser lo que se es. Esta situación también la reconoce Freire, en su *Pedagogía de la autonomía*, con la diferencia de que admite la experiencia histórica y la vocación del ser más:

¹⁵⁷ FREIRE, Educación como práctica de la libertad, Op. Cit., p. 29.

¹⁵⁸ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 101.

La desesperanza es la negación de la esperanza. La esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesario, la desesperanza es el aborto de ese ímpetu. La esperanza es un condicionamiento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría historia, sino puro determinismo. Sólo hay historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la historia. Es necesario que quede claro que la desesperanza no es una manera natural de estar siendo¹⁵⁹.

Con la dupla paciencia-impaciencia de Amílcar Cabral, Freire va más allá del carácter positivo de la esperanza de Pourrat, donde la paciencia se distiende en el tiempo y en asocio con la lucha, favorece el proceso del adentro para engendrar un pluralismo creador, de no aceptación. Como quedó establecido, tal dialéctica entre paciencia e impaciencia está construida sobre la base material de la sociedad, y por tanto requiere transformar el proceso de producción a la par que se transforma el de la educación, sin limitarse a la mera reproducción de las estructuras sociales.

Aparecen igualmente una serie de conceptos coincidentes entre el ser esperanzado que Freire dimensiona y los que plantea Pourrat, los cuales se podrían recoger de manera puntual en las siguientes relaciones: esperanza-reflexión-liberación, esperanza-deseo-creación, esperanza-amor-comunión, esperanza-sueño-utopía; aunque ha de anotarse que Freire desarrolla tales relaciones más en consonancia con los filósofos y teólogos de la liberación y con los proponentes de la nueva metafísica.

Así, la tríada esperanza-reflexión-liberación se constituye en el signo ontológico de la esperanza, pues la visión del todo (*totum*) la alcanza quien se plantea la escatología como confianza en la promesa de futuro, que implica compromiso con la realidad cambiante, más que un ejercicio teórico; donde está la esperanza no hay capitulación, no se acepta el quietismo, pues ella es indagadora, ama el

¹⁵⁹ FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 71.

diálogo. En últimas, es conciencia crítica en procura de la liberación. Así lo hace saber Freire:

Críticos verdaderos seremos, si vivimos la plenitud de la praxis. Esto es, si nuestra acción implica una reflexión crítica que, organizando cada vez más el pensar, nos lleva a superar un conocimiento estrictamente ingenuo de la realidad. Este necesita alcanzar un nivel superior, con el que los hombres llegan a la razón de la realidad. Pero esto exige un pensar constante, que no puede ser negado a las masas populares, si el objetivo buscando es la liberación¹⁶⁰.

La esperanza-deseo-creación es fuente de deseos, toma iniciativa, corre riesgos; su poder creador es crecimiento y maduración. Si ha de darse la salvación, como cambio de estado, ha de darse en la tierra; y lo real es lo posibilitante, lo que impele a esa salvación. Tal es el sentido de la esperanza creadora, en asocio con la libertad: un innovar como aspecto vital: “Todo educando, todo educador se descubre como ser curioso, como buscador, indagador, inconcluso, capaz sin embargo de captar y transmitir el sentido de la realidad”¹⁶¹.

Igualmente, en la tríada esperanza-amor-comunión, el amor es el lazo que permite distender, que permite la reciprocidad, el vivir juntos, tanto como permite la presencia de Dios, vivida como comunión entre sujetos humanos. Freire es entusiasta del amor en su condición de entrega, de lucha, de diálogo, de liberación: “No hay diálogo, sin embargo, si no hay un profundo amor, amor al mundo y a los hombres. No es posible el pronunciamiento del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no hay amor que lo infunda”¹⁶².

¹⁶⁰ FREIRE, *Pedagogía del Oprimido*, Op. Cit., p. 174.

¹⁶¹ FREIRE, *El grito manso*, Op. Cit., p. 25. Además, hay esta ampliación en FREIRE, *Pedagogía de la autonomía*, Op cit., p. 85: “El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser” (...) “Una vez satisfecha una curiosidad, la capacidad que tengo de inquietarme y buscar continúa en pie. No habría existencia humana sin la apertura de nuestro ser al mundo, sin la transitividad de nuestra conciencia”.

¹⁶² FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit., p. 98. Agrega que la revolución se hace en nombre de la humanización, y que E. Guevara y otros asumen esta condición de revolucionarios humanistas, guiados por hondos sentimientos de amor. En la p. 99, reitera: “... el amor es

Por último, la asociación esperanza-sueño-utopía, relacionada estrechamente con las otras tríadas, es rescatada por Freire del marxismo como núcleo racional de la utopía y de la dialéctica de lo concreto, llegando de esta forma a coincidir, igualmente con el planteamiento de Ernst Bloch¹⁶³, de la esperanza en su afecto expectante, la cual tiene en el sueño su perspectiva futura, no como emoción autónoma, sino de un modo consciente, una función utópica. La pedagogía utópica de Freire es esperanza, reflexión crítica y lucha colectiva; por ello plantea de manera contundente:

La cuestión del sueño posible tiene que ver precisamente con la educación liberadora, no con la educación domesticadora. La cuestión de los sueños posibles, repito, tiene que ver con la educación liberadora en cuanto práctica utópica. Pero no utópica en el sentido de algo irrealizable; no utópico en el sentido de quien habla sobre algo imposible, sobre sueños imposibles. Utópica en el sentido de que es una práctica que vive la unidad dialéctica, dinámica, entre la denuncia y el anuncio, entre la denuncia de una sociedad injusta y explotadora y el anuncio del sueño posible de una sociedad que por lo menos sea menos explotadora, desde el punto de vista de las grandes masas populares que constituyen las clases sociales dominadas¹⁶⁴.

Este llamado de Freire -el provocador de una esperanza que está implicada en las tramas de la vida diaria, en una experiencia en formación, en una aventura en curso- se asocia con la inmersión en el lado positivo de la esperanza, donde la belleza, la vida y la lucha alegre se proclaman y no se desdeñan como experiencia estética y ética; por ello, la esperanza adquiere una opción constructiva en su “Boniteza” (belleza), como se ve en su poema LA ESPERA, ya citado.

compromiso con los hombres. Donde quiera que estén los oprimidos, el acto de amor está en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Pero este compromiso, porque es amoroso, es dialógico”; y así se repite en FREIRE, Profesora, sí; tía, no : cartas a quien quiere enseñar, Op. Cit., p. 63: “Sucede que la amorosidad de la que hablo, el sueño por el que peleo y para cuya realización me preparo permanentemente, exigen que yo invente en mí, en mi experiencia social, otra cualidad: la valentía de luchar al lado de la valentía de amar”.

¹⁶³ BLOCH, E. *Atividade consciente e ciente-ainda-não-consciente, a função utópica*. Em : BLOCH, O *princípio esperança*. Vol. 1, Op. Cit., p. 142-146.

¹⁶⁴ FREIRE, Paulo. *Educação : o sonho possível*. Em : BRANDÃO, Carlos R. y otros. *O Educador : vida e morte : Escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro : Graal, 1982. p. 100.

Se ha ampliado lo relativo a la tensión creativa entre filosofía de la esperanza y teología de la esperanza y Metafísica de la esperanza y liberación en América Latina, porque se reconocen los elementos que estas relaciones recrean, de los cuales no se puede prescindir para mantener y alimentar un diálogo que, si tiene como punto de encuentro la utopía, renuncia a absolutizarse o a unilateralizarse en una sola dimensión de cara al futuro de la humanidad. También, para incluir a Freire como protagonista de esta corriente, por sus aportes tanto teóricos como prácticos al movimiento de la liberación, inclusive en los campos especializados de la filosofía y de la teología, pues su reflexión no se detiene en la frontera de lo pedagógico, así haya recibido un mayor crédito su pedagogía como momento ético de la liberación por parte de quienes aprecian su obra.

Adicionalmente, porque es procedente localizar en esta búsqueda la construcción de la esperanza freiriana, desde visiones que en apariencia chocan, puesto que no se le considera ajeno a estas transformaciones en los distintos períodos indicados, y una forma de corroborarlo es precisamente el presentar sus sucesivas reformulaciones como inspiradas en la producción teórica y en la praxis de quienes han expresado puntos de vista disímiles o complementarios con relación a la esperanza¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Cf. HINKELAMMERT, F. Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión. San José : DEI, 1995, p. 155: "La utopía en la *Realpolitik* se da por asegurada, tanto para el presente como para el futuro. Habla mucho de la contingencia del mundo y de que el ser humano es pecador, pero cree tener en su *societas perfecta* la palanca que le permite estar por completo por encima de esa contingencia. Ningún realismo político podría jamás sostener algo así. Para un realismo político, la utopía se transforma en fuente de inspiración, en referencia del juicio, en reflexión del sentido. Es algo que se hace presente mediante la acción política realista, sin pretender acercarse a su realización definitiva o calculadamente disponible".

3. HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA Y UNA ONTOLOGÍA DE LA ESPERANZA FREIRIANA

3.1 CONSIDERACIONES PREVIAS

Según Carlos Torres¹⁶⁶, hablar del sentido filosófico de la esperanza freiriana es abocar una reflexión a lo largo de toda su obra, desde su visión ontológica de los sujetos, ideológica del ser y su quehacer, y pedagógica frente al acto educativo formal y no formal. De allí, que su legado se soporte *filosóficamente* en una visión existencial, dirigida al hombre como un ser en construcción. *Fenomenológicamente*, al hombre que construye su conciencia y su intencionalidad. *Sociológicamente*, al hombre que vive el dramatismo del conocimiento económico, ideológico, de su conciencia alienada. Y *sicológicamente* al ser y su auto-conciencia, lo que le permite elevarse sobre el sí mismo, como un acto consciente del en sí, para ser un en sí para sí.

Es una afirmación compleja y, pese a que de inmediato se aprecia su justeza, no es fácil de afrontar para quien pretenda reconocer cada uno de tales sentidos y los correspondientes soportes en la extensa producción teórico-conceptual de Paulo Freire. Por ello, en este capítulo se trata de construir un referente comprensivo y valorar desde puntos de vista generales: el epistemológico* y el ontológico*, la

¹⁶⁶ TORRES, C. Estudios freirianos. Buenos Aires : Quirquincho, 1995. p. 9, 27.

* En principio, se deberían considerar aspectos de teoría del conocimiento que se hallan ligados a su pedagogía, en la dirección prevista por Jean Piaget: cada ciencia ha de procurar la elaboración de su propia epistemología, tras la tendencia actual a volver a la relación estrecha entre la práctica científica y la filosofía, pero desde el interior de cada ciencia concreta. Pero esto resulta insuficiente en el caso de Freire, por razones que se abordan aquí. Ahora bien, para indicar qué se entiende por epistemología, se adopta el criterio de *épistémè* del pensador francés Michel Foucault (1926-1984), que incluye la historia de los conceptos, el examen lógico de los términos, las tesis y las problemáticas; pero, igualmente, la genealogía social de los discursos y la arqueología de los supuestos culturales de una concepción determinada del conocimiento. Es decir, la organización

propuesta interdisciplinaria** reconocible en la *Pedagogía de la esperanza* freiriana, la cual es el resultado de una lectura muy suya, crítica, de autores cercanos a su pensamiento; y en segundo término, remite a los fundamentos de su apuesta por una esperanza intencionada ética y estéticamente, que nunca se aparta de su relación con la educación.

Tener en cuenta múltiples disciplinas que aportan a construir las ciencias de la educación -o una teoría de la educación¹⁶⁷, si se prefiere-, no es un planteamiento que antes y después de Freire no se conociera, tal y como afirma, a título de ejemplo, Gastón Mialaret:

La educación, como proceso humano, no se presenta bajo un solo ángulo de estudio, sino que posee un componente físico, un componente biológico, un componente social, un componente psicológico y un componente pedagógico. Negar la aportación de las otras disciplinas sería imitar a un físico que rehusara utilizar las matemáticas o la química con el pretexto de que tales ciencias no eran realmente físicas...¹⁶⁸

Sin embargo, ahí no se detiene la reflexión que provoca el pensar crítico de Freire. De un lado, su crítica tiene “significatividad”*** tanto *epistemológica* como *social*,

particular de categorías que en un momento histórico dado constituye los límites de lo que se puede expresar y concebir.

* Idea nuclear de la Ontología, Ser desde el hombre mismo (Heidegger). Diferencia ontológica según él mismo: el ente (lo empírico) no es el Ser (lo metafísico).

** La relación interdisciplinaria se hace imprescindible en esta reflexión, porque como se sustentará en el capítulo final, a Freire se le considera un filósofo de la educación, pero desde luego con una acepción más cercana al sentido que se le ha dado a tal expresión al interpretar la obra del estadounidense John Dewey: una reflexión sobre la educación como comprensión de nuevas bases de racionalidad, en el caso de éste, de carácter pragmático.

¹⁶⁷ VALERA A., Orlando. El debate teórico en torno a la pedagogía. Bogotá : Magisterio, 2000. p. 28. Se denominaría *teoría de la educación* a un enfoque de construcción del conocimiento científico en este campo, que se hace cargo de los requerimientos tanto de la filosofía de la ciencia como de la epistemología, donde se considera fundamental la relación teoría-práctica, pero particularmente la contemporánea articulación entre ciencia y tecnología.

¹⁶⁸ MIALARET, Gaston. *Nova Pedagogia Científica*. São Paulo: Nacional, 1959, p. 18.

*** Aquí se hace referencia a la crítica que busca desentrañar la significación que adquieren las cosas para la vida en sociedad, en referencia a un concepto heideggeriano que se profundiza más adelante. Para Freire, lo significativo es el mundo comprensivo de la cultura y de la historia. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit., p. 114.

para cuestionar formas establecidas de pensamiento y de vida colectiva, y de otro, se propone no solamente *pensar el mundo* tal y como es, sino también, *tal y como podría ser*. De modo que en sus planteamientos es inseparable la epistemología de una ontología, y en eso recuerda al filósofo y psicólogo español Eduardo Nicol (1907-1990), quien en su obra *Los principios de la ciencia*¹⁶⁹, precisa de qué manera siguen vinculadas la ontología y la epistemología, pero no en el mismo sentido que primó al menos hasta Emmanuel Kant (1724-1804). En su argumentación, se refiere a las condiciones de la creación teórica -no solamente lógicas y metodológicas- sino también a aquellas que deben ser atendidas con respecto a la realidad: tanto en sus relaciones epistemológicas e históricas como dialógicas*. Afirma que: “la comunidad onto-lógica, del ser y de la razón, es lo que impide a la ciencia ser arbitraria”.

Para él, con el despertar de la conciencia histórica se hizo relativa la validez del conocimiento que se instituía con independencia de los cambios en el tiempo, a la vez que se pretendía descartar la metafísica, vinculada con esa modalidad ahistórica de epistemología. Ahora, cuando el sujeto trascendental kantiano había de ser sustituido por el sujeto histórico, por el hombre real, la filosofía tuvo que centrar en éste sus investigaciones; pero dado este paso, fue necesario desarrollar una ontología de lo humano, que por otra parte no podía ser más que una ontología del conocimiento, una “ontología del hombre en tanto... ser del conocimiento y productor histórico de la ciencia”.

Concluye su análisis asegurando que la epistemología crítico-histórica tiene que ser ontológica pues, si como creación humana la ciencia es histórica,

¹⁶⁹ NICOL, Eduardo. *Los principios de la ciencia*. México : F. C. E., 1965. Esta obra se cita varias veces en: FREIRE, P. *Extensión o comunicación*. Bogotá : América Latina, 1970, p. 26, 33, 79, 85ss. Las citas entre comillas en estos párrafos son del capítulo II (La historia y la verdad: las cuatro relaciones del conocimiento, p. 42-93), a menos que se indique otra cosa.

* Según Nicol, “la verdad de la ciencia es dialógica, o sea expresiva e histórica, sin ser por ello reducible a los rasgos y las intenciones de la expresividad subjetiva que descubrimos siempre cuando un individuo determinado la comunica”. Ver: NICOL, Op. Cit., p. 90.

¿Cuál es la condición onto-lógica de posibilidad del acto de conocimiento? El análisis, a cuyo término podemos encontrar una respuesta a esta pregunta, debe recaer primordialmente sobre el sujeto “verificador” o hacedor de verdades, sobre el artífice o creador de ciencia (...) [la ciencia] es una potencia ontológica que el hombre realiza o actualiza en su existencia histórica. Pero esto quiere decir que el hombre es histórico en su ser mismo. Y por tanto el análisis ontológico y existencial ha de ser, recíprocamente, un análisis histórico. No solamente la epistemología: tampoco la ontología puede hacerse “fuera del tiempo”¹⁷⁰.

Si en Freire se reconoce el esfuerzo por develar mediante la tarea pedagógica los aspectos subjetivos de la dominación que padecen los oprimidos en una determinada sociedad; ya sea que esta dominación objetiva, sociopolítica y cultural, sea asumida simbólicamente o que la resistan por los medios a su alcance*, es claro que él recupera ética y estéticamente la esperanza que está anclada en una condición propia del existir humano: la necesidad pero también la contingencia de ser, de “estar haciéndose”, en la relación con lo otro y con los otros.

En la dirección de su encuadre, tanto epistemológico como sociontológico -si se prefiere esta expresión de Lukács-, su desafío es mostrar que la praxis humana, en sus diferentes contextos específicos, se constituye en la conjugación de los aspectos objetivos y subjetivos del quehacer cotidiano de las personas, tanto en lo individual como en lo social. Es una "otredad" mediadora no solamente entre “las circunstancias” y los individuos, sino entre éstos y lo propiamente social.

Estas problemáticas se relacionan con una lectura crítica del mundo, donde la teoría desempeña un papel insustituible, pero sin agotar ni reemplazar a la práctica; a su vez, esta no coincide o no puede ser asumida como igual a la crítica,

¹⁷⁰ Ibid., p. 92.

* En la *Introducción* a FREIRE, *La naturaleza política de la educación*, Op. Cit., Giroux, anota en las p. 20-21: “La dominación también se expresa mediante la manera en que el poder, la tecnología y la ideología se unen para producir formas de conocimiento, relaciones sociales y otras formas culturales que operan para silenciar activamente a las personas (...) La sutileza de la dominación... también se la puede hallar en la forma en que los oprimidos internalizan su propia opresión y por ende participan de ella”.

pues si bien para obrar son necesarios el razonamiento, la argumentación y la decisión, la *praxis* llega más lejos que las actividades prácticas porque obedece al interés de la emancipación: “La educación para la liberación, al igual que la *praxis* social, se ocupa de ayudar a liberar a los seres humanos de la opresión que los estrangula de su realidad objetiva. Por lo tanto es una educación política. Sólo puede ponerse en práctica de manera sistemática, cuando la sociedad se transforma radicalmente”¹⁷¹.

El pensar crítico de Freire hace confluir dominios tales como la filosofía y la sociología, como consecuencia de aquella racionalidad que se basa en la alteridad. Y en tal confluencia interdisciplinaria se sustenta una construcción “filosófico-sociológica” de la pedagogía de la esperanza freiriana, con respecto a su fundamento epistemológico y a su enunciado ontológico, a partir, principalmente de dos tradiciones fuertes en cada una de estas disciplinas, la “analítica existencial desde los existencialistas” de Martin Heidegger¹⁷² y el “constructivismo estructuralista” de Pierre Bourdieu, tradiciones a las cuales se aludirá de manera sumaria. El vínculo entre ellas se intenta por mediación de E. Bloch.

3.2 CONSTRUCCIÓN “FILOSÓFICO-SOCIOLÓGICA” DE LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA

La construcción *filosófico-sociológica* se entiende como la inscripción de su reflexión pedagógica -con algunas categorías propias de la sociología, la psicología, la filosofía y la fenomenología, principalmente-, en una práctica social, la cual “se designa en un lugar y una época determinados como filosófica”¹⁷³.

¹⁷¹ FREIRE, La naturaleza política de la educación, Op. Cit., 133.

¹⁷² ARROYAVE, Orlando. El pensamiento débil : ¿un filosofar a medio camino? : Una confrontación con la obra de Gianni Vattimo. Medellín : Universidad Pontificia Bolivariana, 2005. p. 145.

¹⁷³ BOURDIEU, Meditaciones pascalianas, Op. Cit., p. 47. Es un trabajo destinado a la “defensa de la razón”. En la mejor tradición de la “historia crítica”, hace una crítica a la filosofía tradicional, cuando quiera que ella asume el carácter impuro de la “lógica escolástica”. Si bien ésta puede ser

Cuando el cometido no es sólo la “reproducción” de una sociedad determinada, sino además “el desarrollo” de la vida humana, la praxis de la liberación, como lo afirma Dussel¹⁷⁴, requiere el apoyo de todas las ciencias críticas, por su interés de emancipación¹⁷⁵. Ahora bien, si se consideran los aspectos macrológicos¹⁷⁶ de la educación, las disciplinas que se constituyen en activas y más determinantes para las ciencias de la educación en una sociedad, son la filosofía y la sociología de la educación, aparte de la atención que hay que brindar a los condicionantes económicos en cuanto tales.

Entonces, ¿sobre cuáles fundamentos se abordaría un estudio interdisciplinario entre la sociología y la filosofía con relación a la esperanza en la propuesta de Freire? El profesor J. E. Romão¹⁷⁷ plantea algunos al sugerir el reconocimiento de la sujeción a los condicionamientos histórico-sociales de las ideas filosóficas, de visiones productoras de mundo, y en su interrelación un análisis histórico-sociológico de su producción¹⁷⁸.

necesaria en parte, puesto que la distancia que produce con respecto a la realidad se muestra como indispensable para el análisis de la sociedad, ella también es fuente de prejuicios, en el sentido estricto de esta palabra. Renueva el estudio de preguntas clásicas, que se mantienen en casi completa oscuridad, si no se pueden pensar los “fundamentos históricos de la razón”.

¹⁷⁴ DUSSEL, E. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid : Trotta, 2002. p. 81 y siguientes: si la pretensión material es “la reproducción y el desarrollo” de la vida del sujeto humano (en sentido crítico, las víctimas), la praxis de la liberación se refiere al segundo momento: “el desarrollo” de la vida humana.

¹⁷⁵ HABERMAS, J. Conocimiento e interés. *En* : Habermas, J. *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid : Tecnos, 1989. p. 172. Los modelos crítico-reflexivos que concentran la atención de Habermas son: el psicoanálisis, considerado como hermenéutica profunda, y la crítica de las ideologías.

¹⁷⁶ Acá se consideran macrológicos aquellos aspectos sociales y políticos que son más significativos para orientar y realizar los fines de la educación en una sociedad particular. VALERA, Op. Cit., p. 44 y siguientes.

¹⁷⁷ ROMÃO, J. E. *Pedagogia Sociológica Ou Sociologia Pedagógica : Paulo Freire e a Sociologia da Educação*. Texto de una conferencia de 2007, en Brasil, cedida gentilmente por el autor.

¹⁷⁸ Cf. MAUSS, Marcel. *Sociologie et anthropologie*. Paris : P.U.F., 1950. p. 306-308. Citado por DESROCHE, Op. Cit., p. 28. Delimita el campo de la espera como campo sociológico o incluso como campo interdisciplinario: “La espera es uno de estos hechos en que la emoción, la percepción, y más en concreto el movimiento y el estado del cuerpo condicionan directamente el estado social y están condicionados por él. Como en todos los hechos que acabo de citar, la triple consideración del cuerpo, del espíritu y del medio social deben ir a la par”.

Afirma Romão que es posible iniciar este análisis a partir de derivar de las tres palabras, aparentemente sinónimas, utilizadas por Freire en su ontología esperanzada: *lo incompleto*, *lo inacabado* y *lo inconcluso*, interpretaciones semánticas y sintácticas que permiten caracterizar propositivamente tal ontología, en las relaciones sociales al igual que en otras relaciones complementarias (históricas). No sin dejar de afirmar que al ser características de todos los seres vivos, en su imperfección, sólo alcanzan en los seres humanos la distinción radical que les es propia, al conseguir estos conciencia de su estado de imperfección*.

De igual manera, para Romão *lo incompleto* remite a la idea de complementariedad que se debe actualizar desde el sentido aristotélico de plenitud, aquello que se debe alcanzar en la incompletud, lo que necesariamente debe estar asociado a la relación e interrelación con los otros, lo que reafirma en la postura con los otros, sea en lo individual o en lo colectivo, y que sólo es posible si éticamente se supera el individualismo, desde el establecimiento de una matriz de relaciones que precisa la auto- afirmación y la reafirmación de identidades en una relación respetuosa del individuo con los otros.

De manera complementaria, *lo inconcluso* remite a la idea de proceso, de evolución, una categoría diferente a la de incompleto, que exige pensar en un proceso que se transforma, buscando el ser más. Y *lo inacabado*, como ese proceso cultural de los hombres y mujeres que se incorpora dialécticamente, en ese distanciarse críticamente de su condición animal; proceso de concientización que se enraíza en su relación con un medio que se intenciona en su beneficio o en su sumisión y que les otorga sus condiciones materiales de existencia, explícitas en su relación hombre mundo.

* Estas características de la ontología esperanzada recuerdan la cercanía ya citada con el mundo inconcluso, incompleto de la *docta spes* blochiana; cavidad luminosa, mundo de latencias, mundo histórico, aposento que como posibilidad enruta el ánimo, la búsqueda, la constancia (la brega, la lucha), bien verdadero, bien no maduro, que debe ser educado; mundo abierto, nueva tierra del *totum*, esperanza bien fundada en que se reta al ser humano a ser más.

Por consiguiente, en el orden epistemológico, esta aproximación debe acometer problemáticas indicadas como la organización particular de categorías que en un momento histórico dado constituye los límites de lo que se puede expresar y concebir, en la acepción foucaultiana, relacionadas con la *praxis*¹⁷⁹ que, en la interacción sujeto-objeto, construye conocimiento; con una aproximación “disposicional”¹⁸⁰ de la individualidad, pero en su contexto social, donde adquieren significados las cosas para la experiencia y para los fines propios de la existencia, tal como se dijo anteriormente.

En cuanto al enunciado ontológico de la esperanza, Freire en su propuesta pedagógica lo asocia a una condición humana que se expresa en un “*vivir, hablar, oír*”*. Esta tríada es una realidad que se considera existencial, puesto que constituye para cada individuo la posibilidad de comprender su propia experiencia vital, posibilidad a la cual se refiere Heidegger en *Ser y Tiempo* con la expresión “existencial” (*Existenziell*). El modo de ser del **Dasein**, que se refiere al “existenciario”**, está primeramente como **comprensión** [Entender de]. Dice Heidegger:

¹⁷⁹ FOUCAULT, M. Entre filosofía y literatura : Obras esenciales Vol. I. Barcelona : Paidós, 1999. En su *Análítica de la verdad y ontología del presente*, se refiere a la praxis también como realidad ontológica. Para Freire, la praxis es *la verdadera educadora*. FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 94.

¹⁸⁰ CORCUFF, Ph. *As Novas Sociologias. Construções de realidade social*. São Paulo : Universidade do Sagrado Coração, 2001. p. 5-19: “Disposiciones, esto es, inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar de una cierta manera, interiorizadas e incorporadas generalmente de manera inconsciente para cada individuo; que transcurren desde sus condiciones objetivas de existencia y de su trayectoria social”.

* Esta triple relación se constituye sensiblemente desde un nuevo discurso de mundo y una nueva posición ante él: la posibilidad abierta, orientada desde el sentido común, permite conocer el mundo e interrogarse sobre él y sus relaciones con los otros. En la confrontación cotidiana, al contextualizarse el individuo, se da para él un *existiendo* crítico, como saber vivir que se enraíza en las tramas de una experiencia que le permite ocupar un lugar en el mundo, consciente de sí mismo y de la relación con los otros. Hay en el vivir un camino de búsqueda, encuentros y desencuentros, comprensión y dificultades; en el hablar, la configuración de nuevas formas de expresar y de significar deseos y sueños; en el oír, un diálogo y ayuda mutua, una participación consciente, donde se permite un nuevo oír.

** No son equivalentes los conceptos existencial (*existenziell*) y existenciario (*existenzial*). Con lo primero se alude al núcleo de comprensión de la propia experiencia vital, y con lo segundo, como se ha expresado, se reconocen los rasgos o características que constituyen esa experiencia.

La comprensión mantiene las relaciones arriba examinadas en un estado de apertura preliminar (...) La totalidad de las relaciones de este significar es lo que nosotros llamamos con el término **significatividad**. El Dasein, en su intimidad con la significatividad es la condición óntica de la posibilidad de descubrir el ente que se encuentra en el mundo en el modo de ser de la utilizabilidad¹⁸¹.

El filósofo italiano Gianni Vattimo (n. 1936)¹⁸² anota sobre la utilizabilidad o “estar-a-la-mano” (*Zuhandenheit*) que ella no es un agregado de las cosas en cuanto objetos, sino que se refiere al modo más originario de vincularlas a la existencia, en tanto poseen cierta significación* para la experiencia y para los fines propios de ella.

Al decir de Freire, la tríada del “vivir, hablar, oír” le permite al individuo su reconocimiento como ser social inacabado, incompleto, inconcluso, sobre una base biológica y social, esto es, material. La tríada existencial aparece presentada por Freire en la mayoría de sus textos; inicialmente, en una versión muy a la Jaspers, es decir, más que todo existencialista y con un carácter que podría

HEIDEGGER, El ser y el tiempo, Op. Cit. En la *Introducción a Heidegger* de Vattimo (ver cita 9), éste los relaciona con lo óntico y lo ontológico y con lo existencial y la existencialidad, respectivamente (p. 19-20). Dice, por ejemplo: óntica es toda consideración, teórica o práctica, del ente que se atiene a los caracteres del ente como tal, sin poner en tela de juicio su ser; ontológica es en cambio la consideración del ente que apunta al ser del ente. La “descripción del ente intramundano” es óntica; la “interpretación del ser de ese ente” es ontológica. Como se verá más adelante, el conocimiento del ente presupone cierta comprensión previa del ser del ente: en la base de toda verdad óntica está la verdad ontológica.

¹⁸¹ HEIDEGGER, El ser y el tiempo, Op. Cit., p. 164-165. Para él, “significatividad es un cómo del ser, y en ella se centra precisamente lo categorial del existir del mundo” (que es tanto el ser del mundo como el ser de la vida humana). Si el “mundo es lo que ocurre, el en-cuanto-qué aparece y el cómo ocurre queda comprendido en lo que denominaremos significatividad” (en tal sentido, constituye la estructura del mundo). HEIDEGGER, *Ontología : Hermenéutica de la facticidad*, Op. Cit., p. 111 y siguientes.

¹⁸² VATTIMO, Gianni. *Introducción a Heidegger*. Traducción de A. Báez. México, D.F.: Gedisa, 1987. p. 28.

* En el campo de la significación se encuentra: el dar sentido a lo que se hace, y compartirlo con quienes dan su propio sentido a la cultura y al mundo; comprender el posible sinsentido en todo tipo de propuestas, así como relacionar y contextualizar experiencias y discursos; impregnar de sentido diversas prácticas y la vida cotidiana como tal. PRIETO C., Daniel y GUTIÉRREZ P., Francisco. *La mediación pedagógica*. Mendoza : Ediciones culturales, 1991. p. 31.

denominarse teológico¹⁸³; luego, en la perspectiva del pensamiento crítico-hermenéutico, en *Pedagogía del oprimido*, en el capítulo III, y *Pedagogía de la autonomía*, en los capítulos VI y VIII.

Freire reclama para el ser esperanzado su virtuosidad, con lo cual sitúa la perfectibilidad humana en la línea del existencialismo como denomina Heidegger las características constitutivas de la existencia, pues dicha virtuosidad debe procurarse en ella mediante la *búsqueda*, la *lucha*, la *radicalidad* y la *conectividad*, modos de existir para cuyo desarrollo es indispensable un proceso educativo.

Estos existencialistas son, en consecuencia, habituales, con lo cual se entiende que *pueden hacer parte del habitus*, ya que en el radicalismo de la esperanza no existe virtud sin conocimiento, sin historia, sin cultura, sin política; en una palabra, sin sabiduría vital. En una sociología más reciente, esto es una reafirmación de que hay un intercambio dialéctico y permanente entre los individuos y la sociedad, por el cual la realidad y la historia de los agentes sociales son el resultado del encuentro entre las estructuras internas y las externas; esto es, entre dos estados de la historia: la historia incorporada en forma de disposiciones durables (*habitus*), y la historia objetivada en las cosas y en las instituciones (*campos sociales*).

El *habitus* de las personas, según el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002)*, es un sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje explícito o implícito que funciona como un sistema de esquemas generadores: “es

¹⁸³ Esto se puede apreciar en FREIRE, P. Alfabetización de adultos y concientización. En : FREIRE, Cambio, Op. Cit., p. 75.

* Pierre Bourdieu fue un investigador infatigable, de formación filosófica. Con el conjunto de su obra, donde hace síntesis de tradiciones sociológicas aparentemente opuestas (K. Marx, E. Durkheim y Max Weber), aporta al conocimiento de los determinantes sociales del pensamiento, para liberarlo en la medida de lo posible de los condicionamientos y restricciones que tiene al igual que otras prácticas sociales. La originalidad de su planteamiento, él la sintetiza en la expresión “constructivismo estructuralista”, en donde se resalta la existencia de estructuras objetivas -que son independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes, pero capaces de orientar o de limitar sus prácticas o sus representaciones- en conjunción con la génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción constitutivos tanto del *habitus* como del *campo*, conceptos que aquí se consideran fundamentales.

a la vez un oficio un cúmulo de técnicas, de referencias, un conjunto de creencias”¹⁸⁴. El *habitus* es distinto del hábito, una palabra que se relaciona más con lo corriente, lo repetido y hasta lo monótono, mientras que el *habitus* es “poderosamente generador”, y por ello el *campo* alude también al dinamismo y a la mutación incesante. En palabras que han llegado a ser características, se hace equivaler al *habitus* con el capital adquisitivo inconsciente de una persona o grupo que les lleva a participar en un *campo* particular.

Un *campo* -cualquiera que sea- es “un espacio estructurado de posiciones cuyo funcionamiento depende, entre otras cosas, del *habitus* de las personas que hacen parte de éste, y cuyas propiedades dependen, a su vez, de su posición en estos espacios, y que pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes”¹⁸⁵. Un *campo*, entonces, tiene sus propias reglas, aunque no pueda desligarse de otros campos y de sus normas correspondientes. En él, las personas desempeñan un papel clave, sin ser su razón de ser; para Bourdieu, lo que está en juego y los intereses específicos del juego, definen un *campo*. Así puede observarse la lucha que en él libran agentes e instituciones con intereses diferentes, de donde todo *campo* resulta, en su proceso histórico, un espacio generador y transformador, que adquiere “sus propias tradiciones, sus propias leyes de funcionamiento y de reclutamiento, y por ende su propia historia”¹⁸⁶.

Un cierto *habitus* -el sujeto esperanzado-, en un *campo* -el educativo- son elementos que resultan y se entrecruzan de manera dinámica en el enunciado ontológico de la esperanza en la propuesta pedagógica de Paulo Freire. Ellos

¹⁸⁴ BOURDIEU, P. Algunas propiedades de los campos. *En* : BOURDIEU, Pierre. Sociología y cultura. México : Grijalbo, 1990. p. 136-137.

¹⁸⁵ Ibid., p. 137.

¹⁸⁶ Ibid.

permitirían visualizar varias matrices* y por tanto varias esperanzas**, tomadas no solamente en el horizonte epocal o faseológico anotado en el capítulo 1, sino también en esta dimensión de significatividad examinada antes.

3.2.1 Relación filosofía-sociología en *El principio esperanza* de Bloch: *Spes* militante, más allá de la *Spes* dialéctica. La vinculación dialéctica filosofía-sociología también se puede rastrear en la manera original como Ernst Bloch (1885-1977) interpreta la relación de Avicena (980-1037), filósofo árabe, con Aristóteles, en su obra *Avicena y la izquierda aristotélica*¹⁸⁷. En ella, la concepción aristotélica que en cada época ha intentado ser descifrada de manera “herética” por otros pensadores, es considerada como la de “el” filósofo por excelencia, pues fue el primero en la tradición occidental en concebir al ser como ser en movimiento; lo *real* como un proceso que avanza y no un estado de cosas inmovilizado, o ya acabado. Un decir dialéctico de la esperanza que alcanza en cada momento de la historia otras posibilidades, tal como en el propio Avicena, que radicalizó el pensamiento aristotélico al insistir sobre la importancia del

* Matriz se asume aquí a partir de su sentido general como un cuadro analítico, cuya virtualidad es que permite relacionar elementos que se implican mutuamente, de manera compleja. Este recurso pasó de las matemáticas a las ciencias sociales e, incluso a la filosofía. En relación con la ontología, con características vitales o con otras utilidades que de este término se hacen en el presente trabajo, dice más de un sistema de notación, de un modo de plantear las relaciones; en un abordaje particular de problemas y cuestiones objeto de estudio, para llamar la atención sobre la conexión de determinadas áreas del conocimiento o de la actividad humana, que se conoce como multi o transdisciplinariedad. En Freire, la filiación de este recurso parece estar en el horizonte existencial de Jaspers, a quien atribuye tanto en *Cambio* (p. 85) como en *Educación como práctica de la libertad* (p. 104) el sentido de generación: el diálogo nace de una matriz crítica, que Freire proyecta con nuevos elementos como la esperanza, la confianza y la creación; también la crítica sería generadora de la verdadera democracia, como está dicho en *Educación como práctica de la libertad* (p. 55). La matriz general u ontológica que resulta del análisis exegético de los planteamientos de Freire, revela un sustrato material -para Habermas, propio del mundo de la vida- otro espacio-temporal y el último, posibilitador. De ésta se generan, a su vez, las otras matrices específicas que serán descritas en la última parte de este capítulo.

** Con mirada exegética es posible observar en Freire tres esperanzas -nunca explicitadas por él mismo, excepto su afirmación “la matriz de la esperanza es la misma que la de la educabilidad del ser humano” (FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação : cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo : Unesp, 2000. p. 114). Serían: la esperanza ontológica, la cotidiana y la educativa; con diferentes características: la primera, que es generadora de las otras, depende del acto reflexivo; la segunda del hábito o costumbre, y la tercera, del acto educativo intencionado por una ética.

¹⁸⁷ BLOCH, Ernst. *Avicena y la izquierda aristotélica*. Traducción de Jorge Deike Robles. Madrid : Ciencia Nueva, 1966.

intelecto humano, participando del movimiento de la materia animada, desde un principio dinámico, “*natura naturans*”, inundada de deseo de realización, dinamismo común al hombre y a la naturaleza, al espíritu y a la materia.

En Joaquín de Fiore (1145-1202), el aspecto dialéctico se presenta como dinamismo cósmico, a partir de las fases de la evolución, desde la idea de que el mundo no sólo evoluciona, sino que además debe transformarse profundamente, de manera radical; pues según su detallada exégesis de las Escrituras, “un tercer estado” o “tercera edad” de la historia de la salvación, la del Espíritu, llegará a hacerse realidad en el tiempo de la tierra, con lo cual se tiene el primer esbozo de lo que podría ser una revolución temporal¹⁸⁸.

Ese dinamismo será profundizado en las obras de Nicolás de Cusa (1401-1464) y Giordano Bruno (1548-1600), quienes conciben la actividad humana e intelectual que comprende un movimiento como un esfuerzo de identificación, como tensión violenta entre una materia incandescente de cualidades nuevas que provoca una renovación profunda en el ser humano, mundo abierto en expansión.

En Paracelso (c. 1493-1541), se encuentra que la actividad humana para desenvolverse en condición de posibilidad, debe transformarse en un humanismo integral, que encuentra además en la alquimia lo contrario de lo que propone la astrología, cuando hace depender la acción humana del curso de los astros, esclavizándola en un destino pre-dado y mecánico*. La alquimia, al contrario, es una técnica que manifiesta un dominio activo, un poder sobre la materia, mutando sus propiedades; poder positivo, técnica imperfecta, que piensa más en las

¹⁸⁸ Esta idea es presentada especialmente en BLOCH, Ernst. *El principio esperanza* II. Madrid : Trotta, 2006. p. 72-78. También, en De LUBAC, Henri. La posteridad espiritual de Joaquín de Fiore. Madrid : Encuentro, 1989.

* Paracelso fue un médico y químico suizo, crítico de las creencias escolásticas de su época acerca de los humores y fluidos corporales como causa de las enfermedades. Abrió nuevas perspectivas para la medicina, no solamente al postular ciertos principios de lo que hoy se conoce como homeopatía, sino también por su actitud científica.

posibilidades reales. En ella, el sujeto aparece como creador dominador de la naturaleza, proponiéndose la tarea de cambiarla, mudarla, invirtiendo el orden natural de abajo para arriba, contrariamente a la visión fatalista y absolutista del universo que en la astrología confirma un actuar de arriba hacia abajo.

G. Guillermo Leibniz (1646-1716), de manera similar a como lo propuso Paracelso, imagina y sistematiza una interpretación del mundo “como pasaje de la perfección del hombre”, desde un real animado como inquietud de lo probable; tendencia, principio, que anima al cosmos entero, por medio de la acción humana que, tendiendo a la plenitud, encuentra en la reconstrucción del mundo aquel real que se torna morada del ser.

Sin embargo, es en el mismo Bloch, bajo la perspectiva general del materialismo histórico, donde encontraría mayor asiento la relación sociología-filosofía que se argumenta, culminando esta recuperación dialéctica de la esperanza*. Así lo asegura P. Furter:

Sea en el nivel antropológico, esto es, [con relación a] la vida cotidiana; en el nivel de lo imaginario, en las diversas manifestaciones de la conciencia anticipadora; en el nivel epistemológico por el análisis de los diferentes valores que se pueden dar a la categoría de lo posible, en fin, en el nivel ontológico, [desde] el “todavía-no-siendo”; en todos los niveles de la realidad, este principio (el de la esperanza) aparece como el motor de la dialéctica¹⁸⁹.

En este sentido de la esperanza como factor que moviliza niveles de realidad, que permite que el cambio apenas probable o posible llegue a ser real e histórico, el método marxista juega como modelación del mundo para que sea la morada del hombre. Y Bloch, en cuanto profundo conocedor del pensamiento hegeliano y de

* En tal perspectiva, no se trata de proporcionar los medios para lograr algún objetivo independiente, sino más bien de buscar "la emancipación humana" en circunstancias de dominación y opresión. Como anota Horkheimer, esta tarea normativa no puede realizarse al margen de la interacción entre filosofía y ciencias sociales mediante la investigación social empírica interdisciplinaria. HORKHEIMER, M. *Between Philosophy and Social Science*. Cambridge : MIT, 1993.

¹⁸⁹ FURTER, Op. Cit., p. 119.

Marx, interpreta esos niveles de realidad indicando los aspectos que los condicionan social e históricamente.

Uno de sus blancos de análisis es el existencialismo, al cual critica como reflejo desesperanzado y pesimista de la mentalidad de una clase social decadente (la burguesía) y que, sin embargo, aprovecha frente a otras interpretaciones (la marcusiana y la althuseriana, por ejemplo), en su particular visión del hombre, dispuesto en el centro de las cosas; y por otra parte el psicoanálisis, que aporta a su pensamiento una dimensión transpersonal que sirve de contraste a los personalismos e individualismos existencialistas de la época.

Con mirada ontológica, Bloch plantea en *El Principio Esperanza* un ser que acontece históricamente como portador de esperanzas, desde su “todavía-no-consciente”¹⁹⁰. Él confiere a la base material y existencial de este ser el valor subjetivista, en la relación objeto-sujeto, como una realidad construida en el tiempo y focalizada en sus hechos e ideas; una “existencia humana abierta al futuro”, el cual puede ser conseguido mediante la lucha y el desafío al ser humano que debe ser rescatado de la alienación para la realización de un mundo nuevo.

Este ser que se piensa, en tanto ser histórico, se construye por medio de la contraposición entre la categoría del “aún-no” y la del “no”. El “aún-no” es señal de anticipación que atraviesa el sustrato mantenedor del sí mismo, en su ser utopía, que subyace en su interioridad. Este es estatuto histórico, es posibilidad, es un “aún-no-acontecido”, es un “aún-no-conocido”, y exige por tanto rupturas; es un proceso impulsado por el no poseer que preñado de un poseer utópico, acción destructiva que impulsa el acontecer, entabla una lucha permanente entre ese poseer y la “nada”.

¹⁹⁰ BLOCH, O princípio esperança. Vol. 1, Op. Cit., p. 117 y siguientes. A partir de aquí, el análisis sigue esta parte del texto de Bloch, a menos que se indique otra cosa.

En esta contraposición, todo es posible, como disposición y latencia, pues el hombre es algo incompleto, un “aún-no” en busca de plenitud; por eso aparece pleno de impulsos y de afectos. Lo posible refleja la verdadera situación entre nada y plenitud, es un devenir de la realidad, que no es nada, pero tampoco es el todo, es “un no es” que puede ser realidad, es posibilidad que se identifica como un nada acabado y condicionado. Los condicionantes objetivos de lo posible introducen el realismo como corrección del posible idealismo abstracto, representado en la posibilidad desconectada de sus condicionamientos reales.

Para Bloch la conciencia anticipadora* debe ser buscada en la vinculación con el futuro en su cualidad de ser posible y en su carácter representativo con la realidad material. En ellas el deseo, la nostalgia como impulso primario, de “un no se qué”, desencadena su actitud de búsqueda; deseo que es imaginación. Esta búsqueda está determinada por condiciones objetivas, socio-económicas y políticas, asociadas a condiciones subjetivas, y emerge y presiona desde la interioridad. Tanto la conciencia como los procesos de la realidad objetiva, están sometidos a la ontología del “aún-no-ser”. Se mueven en la dialéctica del “aún-no” y de las alternativas “todo” o “nada” hacia las cuales está abierto el proceso; algo aún no determinado que traza un círculo dialéctico de presente-futuro, posibilidad-totalidad, sujeto-objeto.

Señala, además, que dicho modelo relacional establece el cómo del sujeto y el objeto y el cómo de su configuración en su devenir como ser, desde el uno hacia el otro, y en el desarrollo de todas sus más remotas virtualidades, como un ser con identidad propia, o como un ser con su identidad de patria, punto final de un enunciado. Enunciado que es posible allanar como un acto de anticipación, de intuición que le permite a cada uno obtener un enunciado del yo soy, frente al no me tengo. Explica Bloch:

* La conciencia anticipadora es una modalidad de conciencia que preanuncia la imagen del mundo mejor hacia donde tiende la humanidad. Se basa en posibilidades existentes en la realidad objetiva, mediante mecanismos como el sueño diurno y los símbolos. BLOCH, *O princípio esperança*. Vol. 1, Op. Cit., p. 49 y siguientes.

Aludiendo nuevamente a la conocida distinción entre sujeto y objeto, el ser-que-todavía-no-es (*noch nicht Sein*) se manifiesta de dos maneras: primero, como algo que todavía no es consciente, y segundo, como algo que todavía no ha llegado a ser. El todavía no consciente en *nosotros*, el preconsciente creativo en nosotros, representa eso que todavía no ha llegado a ser *objetivamente* en tanto cuanto la futuridad genuina se halla contenida en él. Si no es así, se trata simplemente de una ilusión o de un disparate¹⁹¹.

Bloch¹⁹² halla varios elementos que se entrecruzan en esta posibilidad gestora de mundo, que se encontrarían en la cúspide de la conciencia: “el todavía-no-consciente que aún no está en circulación, pero que es visible: en la juventud, en los cambios temporales y en la productividad”. La esperanza se desencadena desde el carácter subjetivo y dinámico dominado por la carencia en el principio generador del devenir, en el “no”, “el no poseer”. En este juego ontológico, la señal de vacío, de angustia, remite a un ahí, como negación; pero a su vez, es posibilitadora de la expresión de la realidad presente, en su doble articulación sujeto-objeto, que se expresa en la identidad, la posibilidad y la utopía¹⁹³.

Con respecto al nivel antropológico, y en sintonía con el pensamiento de Hegel, en *Sujeto-objeto* Bloch afirma¹⁹⁴ que el motor intensivo de toda dialéctica es el factor subjetivo, que marcha hacia la meta de la no enajenación contrarrestando toda “cosificación” en cada realidad histórica. El aceite de esta fuerza de transformación es el descontento que, positivamente, es lo mismo que la esperanza; aunque en el primero, “el contenido teleológico de la totalidad existe, negativamente, como su propia privación...”, mientras que “en la esperanza, que ilumina inquietamente el camino, el contenido teleológico existe, positivamente, como su propia atracción, como la posibilidad de tenerse a sí mismo”.

¹⁹¹ BLOCH, E. El hombre como posibilidad. *En* : BLOCH, E. y otros. El futuro de la esperanza. Salamanca : Sígueme, 1973. p. 73.

¹⁹² Ibid., p. 73-75.

¹⁹³ BLOCH, O *Princípio Esperança*. Vol. 1, Op. Cit., p. 142-146.

¹⁹⁴ Cf. BLOCH, E. Sujeto-objeto : el pensamiento de Hegel. México : F. C. E., 1983. p. 507 (nota cinco del capítulo XXV).

Esta disposición subjetiva es mediada afectivamente, como apetitos que cargados de emotividad poseen una doble dimensión, de un lado un estado de un sujeto y del otro, la intención activa del mismo; constituyen un estado, que es a la vez huida y experimento, que en su confrontación es camino hacia algo mejor. En los ámbitos del afecto, como afecto saciado o afecto de espera, se constituyen los segundos como afectos de largo alcance: son los que poseen ese carácter anticipador, y alimentados por el deseo y la esperanza, aportan orientación, intensidad, contenido y fantasía en su concreción

Cuando la conciencia trata de desvelar el “ahora” y el “aquí”, se encuentra la impenetrable oscuridad del instante vivido. El presente, en su vivencia inmediata, es oscuridad, signo de atrapamiento en cada sí mismo. Frente a él, las luces que los mecanismos de anticipación proyectan sobre el mismo presente, terminan siendo “el hilo de Ariadna”, vivencia del sentido que se otorga a lo vivido, que se media como salida en la oscuridad; aquí los sueños diurnos, que se distinguen de los nocturnos por su carga social, son entrega que, como actos del pensamiento, se dan en el tiempo vivido y pensado y se abren sobre el sí mismo a lo que le gustaría vivir, proyección de las ensoñaciones que, a su vez, son hipótesis explicativas o proyectivas de lo que se ha sido, o de lo que se quisiera llegar a ser.

Estos actos de ensoñación, que terminan a su vez como preguntas sobre el sí mismo, aproximan a una identidad común hacia la que se camina con apertura; con conciencia de la precariedad de los actos del pasado y de los que se avizoran a futuro, por tanto reclamo y realización que busca el tiempo apropiado, oportuno; donde se reconoce en su acción a un ser que no es todavía y que busca serlo, cargado de posibilidades, que emerge a la luz del deseo.

Este entramado se refiere al nivel imaginario, como parte de la conciencia anticipatoria, laboratorio que permite ensayar, crear mundos y propuestas*; que de manera semejante a una visión como la de las artes musicales, asume la reflexión en el tiempo, desapareciendo el espacio, dejando desnuda la interioridad, encauzando el torrente de la subjetividad, permitiendo reconocer y reelaborar en su intensidad, en su incompletud a la incansable fantasía.

Según Furter¹⁹⁵, Bloch se plantea (en el nivel epistemológico) una visión que orienta al cómo de los cambios, al qué debe darse y al desde dónde valorarse la complejidad de las situaciones vividas. Lo que implica un movimiento general que permite ver en la educación del ser humano una visión común y crítica del momento histórico vivido, orientada a un trabajo pedagógico sistemático, a través del cual el deseo de cambio sea conducido, desde la reivindicación esencial para crear un clima en el cual cada uno tenga la convicción de que “estamos cambiando”.

Visión que incita a una revolución, vista como renovación, como invención, en donde los deseos de cambio realicen transformaciones, en las cuales se involucra la importancia tanto de la cualidad, como de la dirección, su velocidad y radicalismo. De manera contraria a la concepción que ve en todo lo que cambia rápidamente una revolución, confía en que todo proceso de cambio tenga una cierta orientación y un blanco definido, porque su sustrato es la realidad y no las apariencias, exigiendo compromiso, dignidad personal, concientización del papel de cada quien en el cambio y una real apreciación de la simultaneidad de los tiempos en los que se dan estos procesos.

* Esto se plantea por parte de DESROCHE, Op. Cit., p. 13 y siguientes, de la siguiente manera: “hay mil y una teologías que *expresan* las mil y una experiencias de la esperanza...”, pero asumiendo que se trata de esperanzas *con* teologías que las animan, y de otras *sin* ellas.

¹⁹⁵ FURTER, Op. Cit., p. 55-56.

En la confluencia de todos los niveles mencionados a partir del argumento de Furter sobre la esperanza dialéctica, Bloch sugiere en la renovación, promesa de cualquier revolución, no sólo una innovación sino también el fin de un comienzo, pues se parte de la necesaria condición de trabajar la alienación, aquel presente que en los hombres impide, según el decir de Freire: el “*vivir, el hablar y el oír*”, y que sólo es posible trabajar si se da un proceso que se llamaría de desalienación, como ese llevar o dejar “para atrás”; reflexión que induce la perspectiva, es decir, en relación tanto con las posibilidades del presente, como con los posibles que promete el futuro; acto formidable de un proceso de cambio, en el cual, se sufre el pasado y se proyecta el futuro en el presente, pues se ha trabajado éste como una realidad situada y reflexionada críticamente. Es, en definitiva, la creación de un antecedente fundante que se torna movimiento.

De esta manera, habría que reconocer la esperanza asociada a una propuesta existencial que se habilita en el devenir como un modo de ser, el modo del ser humano que desde su cuerpo dice no a lo dado porque es insuficiente, insatisfactorio, y anhela, necesita alcanzar otra realidad siempre más plena. La realización del ser humano en el mundo, en su relación social y en los ámbitos económico, cultural, ideológico, etc., es susceptible de ser enajenada por una esperanza que no se presente como el amanecer, sino que simplemente está “arriba”¹⁹⁶. En cuanto la esperanza comienza a estar en frente, es un impulso liberador de la razón, la sospecha, la duda, la forma de la pregunta capaz de salvar a la razón de sí misma y de sus propias trampas.

Todavía en el ámbito de su teoría de la conciencia anticipadora, Bloch entrega su versión de la utopía marxiana, cuyas implicaciones retoma para su “humanismo realista”. Aquí se referirá principalmente su análisis de las *Once tesis sobre Feuerbach*, de Marx, cuya importancia resalta entre otras miradas utópicas que igualmente hacen parte de ese esbozo previo al compendio de imágenes del

¹⁹⁶ BLOCH, El hombre como posibilidad, Op. Cit., p. 76.

instante plenamente realizado con el cual concluye *El principio esperanza*. Tal compendio, dicho sea de paso, muestra el momento de la identidad reencontrada por la vía de la moral, de la música, de las imágenes de la muerte, de la religión, del Oriente, de la naturaleza y del bien supremo.

Por su lectura de las condiciones materiales de vida donde transcurre el ser social, Marx se relaciona con los escritos de Ludwig Feuerbach (1804-1872), quien publicara *La esencia del cristianismo* en 1841, autor a quien reconoce una amplia influencia en el pensamiento hegeliano de la época. Bloch propone¹⁹⁷ con respecto a las *Once tesis sobre Feuerbach* un agrupamiento por temas y contenidos, para resaltar su concisión y profundidad. Así, reúne como epistemológicas las tesis cinco, uno y tres*; como histórico-antropológicas, las número cuatro, seis, siete, nueve y diez; como síntesis de la relación teoría-praxis, dos y ocho, y la más importante, la once, que marca el deslinde de Marx con el idealismo y el materialismo precedentes.

Del primer grupo resalta el factor “actividad humana”, descifrada a partir de la “*relación permanente oscilante entre sujeto y objeto, que se llama trabajo*”, en una dimensión sensorial que no conoce el idealismo: en el entorno humano no hay “algo dado que no sea también algo *trabajado*”. Por la recíproca mediación sujeto-objeto que constituye el trabajo, “el ser históricamente determinante, o sea, el económico, contiene una fuerte conciencia objetiva”; lo que no quiere decir que primen las circunstancias “exteriores” con relación al sujeto: “el ser humano y su actividad siempre permanecen siendo lo específico de la base histórica material”, pues está en su origen y en la posibilidad de su transformación. La praxis correcta,

¹⁹⁷ BLOCH, *O princípio esperança*. Vol I, Op. Cit., p. 247ss. Las comillas utilizadas en este apartado son de este texto, excepto cuando se indique lo contrario.

* Freire se referencia principalmente en este grupo, al considerar en particular la tercera tesis: “...la exigencia que hacemos de la inserción crítica de las masas en su realidad a través de la praxis, por el hecho de que ninguna realidad se transforma a sí misma”. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit., p. 36.

en tales términos, está ligada “al *pathos* de la ‘actuación revolucionaria, práctico-crítica’”.

Sobre el conjunto de tesis histórico-antropológicas, Bloch dice: “lo que se reconoce aquí es que humanamente siempre se debe partir de la alienación”. Pero no basta con tratar de evitar que el hombre “duplica” el mundo en uno imaginario y otro real para evadir sus deseos en el primero, si no se reconoce la imposibilidad de una existencia privada, sin historia social. La esencia humana se encuentra, según Marx, en el “conjunto de las relaciones sociales”, por lo cual se plantea un “humanismo real” -sociedad humana o humanidad socializada- que supera el concepto genérico, apenas natural, de “humanidad”. En la base de la conciencia alienada se encuentra, precisamente, la división social que ha tenido lugar en la historia de la humanidad; sólo con su crítica y con la superación práctica de la misma en el futuro, el deseo humano se librará de ideologías nebulosas.

El grupo teoría-praxis se resalta como el de la reafirmación de la fuerza del pensamiento; más que contemplación sensorial, es una actividad “crítica, penetrante, descifradora”: ninguna verdad permanece -referida a sí misma, como pensamiento aislado de la práctica- en el nivel teórico; es más bien “una *relación de teoría-praxis*”. En ella se produce el *novum* que no se halla en la simple aplicación de una teoría, tal como se demuestra en la confrontación de historia y filosofía. El pensamiento concreto y el acto -o práctica humana- resultan valorizados frente al misticismo porque la praxis presupone teoría al tiempo que desencadena y necesita nueva teoría que da origen a una nueva práctica. Y ellos son auxiliados por sentimientos que los hacen posibles en “términos socialistas”. La ética y el futuro que preocupan a Feuerbach, se realizan en la teoría de Marx y en función de la praxis.

Furter afirma que el análisis hecho por Bloch de las tesis dos y ocho de Marx sobre Feuerbach, significa una superación de la *docta spes*, sobre la base de la

relación entre la utopía y la materia, en la cual la utopía indica, de manera absoluta y concreta, el objetivo a ser alcanzado, pero donde la materia es aquello necesario donde se debe apoyar la utopía para que la esperanza anunciada por ella se torne *militante*¹⁹⁸.

En relación con la tesis once -“los filósofos únicamente han interpretado el mundo, pero se trata es de transformarlo”- asegura Bloch que en ella hay sentidos diferentes de los que se le asignan, por ejemplo desde el pragmatismo, desde la hiperactividad que desprecia la inteligencia o desde el método de “ensayo y error”: “...en Marx, un pensamiento no es verdadero por ser provechoso, sino que es provechoso por ser verdadero”. Tanto a “prácticos” como a “teóricos” les dice Marx en la *Introducción a la crítica de la Filosofía del derecho de Hegel*, de 1844, que la filosofía no podía ser suprimida sin ser *realizada*, ni podría ser realizada sin ser *suprimida*; la filosofía se convertiría en reflexión teórica de la praxis revolucionaria, en teoría crítica reservada a los auténticos filósofos; en cuanto “conciencia progresiva del *totum*...”, todavía distante, de la experiencia humana.

Esta y otras referencias al Marx de la transformación del mundo, se entienden como una mediación que “debe concretarse para que no quede vacía, como acontece frecuentemente con las acciones heroicas o las utopías abstractas. Debe ser completamente histórico (...) necesita al hombre para realizar todas las potencialidades que están pendientes en el proceso del mundo: el tránsito del reino de la necesidad al de la libertad”¹⁹⁹. Aquí establece un contrapunto con la Teología crítica que postula una escatología trascendental, más allá de este mundo; Bloch sostiene²⁰⁰ que la esperanza que no esté apegada al conocimiento práctico de los acontecimientos concretos, se hace mítica y consoladora pero

¹⁹⁸ FURTER, Op. Cit., p. 121.

¹⁹⁹ BLOCH, el hombre como posibilidad, Op. Cit. p. 71.

²⁰⁰ Es una referencia hecha por PETULLA, Op. Cit., p. 29 y siguientes, como parte de su análisis de la obra de Bloch.

también ineficaz para incidir en el presente. La teoría crítica no se puede disociar de las luchas y las contradicciones existentes en la sociedad.

Ya mencionado, otro blanco del pensamiento dialéctico de Bloch, crítico del espiritualismo, del idealismo, así como del personalismo y del individualismo existencialistas, es el psicoanálisis, como culminación de una doctrina que tuvo sus orígenes en el psicologismo y el darwinismo, cuyo postulado básico apuntaba al factor irracional que subyace en el comportamiento y la acción humanos. Desde el planteamiento del hombre como un ser de pulsiones hasta el sueño diurno en forma simbólica -para mencionar este aspecto solamente en su teoría de la conciencia anticipadora-, hay para Bloch una base psicológica en aquello que impulsa el dinamismo humano, pero que no coincide estrictamente con el concepto de inconsciente, ya sea en la variante propia de S. Freud o en la de cualquiera de sus discípulos, también considerados²⁰¹; se trata de lo “todavía-no-consciente”.

El concepto de pulsión aparece en la teoría freudiana como fronterizo entre lo somático y lo psíquico, pues surge de funciones biológicas como la alimentación, la excreción y la reproducción. Sin embargo, pronto prescinde de ellas y coloca su objeto allí donde no es posible satisfacerlo, excepto porque sigue en funcionamiento. En textos como *Más allá del principio del placer*, establece la dualidad entre pulsión de vida y pulsión de muerte, ligada esta última a la que denomina “compulsión de la repetición”, que pudo identificar cuando sus pacientes volvían reiteradamente al hecho traumático. De allí dedujo que se puede encontrar “placer en el displacer”.

²⁰¹ BLOCH, *O princípio esperança*. Vol I, Op. Cit., pp. 54-116. En esta parte, Bloch se ocupa extensamente de los discípulos de Freud y los cambios que producen en el psicoanálisis por sus planteamientos sobre las pulsiones básicas. Aquí se resume en extremo, porque es más pertinente considerar lo que en este caso sucede después de él, tras los cambios paradigmáticos que tienen lugar en relación con lo simbólico, lo imaginario y lo real.

Pero la valoración que hace Bloch de las variantes psicoanalíticas de Freud, A. Adler, C. G. Jung y otros, tiende a resaltar su carencia de historicidad, sus desconexiones con la realidad social en un sentido crítico y su absolutización del pasado que atrapa lo subjetivo y le quita potencia de transformación.

Por esta comprensión tan amplia y de múltiples referencias, que él mismo considera multifónica por las múltiples contradicciones que se articulan simultáneamente en el presente y en el pasado, incluyendo los rezagos de ese pasado, es interesante destacar como punto final el enfoque “dialéctico multidimensional” de Bloch: sería el instrumento de una totalidad crítica, no contemplativa, prácticamente comprometida, que desenmascara las fantasmagorías de modos de ser estancados, que definitivamente son pasado; que evita la subsistencia de elementos del pasado que deben ser cancelados, frente a los que conservan una dimensión subversiva y utópica para las relaciones de los hombres entre sí y con la naturaleza y que, finalmente, dialectiza contenidos todavía “irracionales”, que son, “de acuerdo con su positividad que resiste a la crítica, las ‘nebulosas’ de las contradicciones de lo no-simultáneo (o desarrollo desigual)”²⁰². Estas pueden considerarse como las características anunciadas por Bloch para la *spes militans* (militante).

Vistos a grandes rasgos estos elementos de la obra de Bloch, principalmente para situar en su contexto la *spes dialéctica*, cuyo camino hacia la *spes militante* resalta Furter, se puede coincidir con la siguiente afirmación:

²⁰² BLOCH, E. Efectos políticos del desarrollo desigual [lo no-simultáneo]. En : LENK, Kurt. El concepto de ideología : Comentario crítico y selección sistemática de textos. Buenos Aires : Amorrortu, 1982. p. 116 y siguientes. Este es un tema recurrente en el marxismo; Freire se refiere a él como la “contemporaneidad del no coetáneo”, en alusión a la unidad nacional como totalidad, que sin embargo es contradictoria (FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 123). Otra mirada con respecto al mismo tema: “De esta ley universal del desarrollo desigual de la cultura se deriva otra que, a falta de nombre más adecuado, calificaremos de ley del desarrollo combinado, aludiendo a la aproximación de las distintas etapas del camino y a la confusión de distintas fases, a la amalgama de formas arcaicas y modernas. Sin acudir a esta ley, enfocada, naturalmente, en la integridad de su contenido material, sería imposible comprender la historia de Rusia ni la de ningún otro país de avance cultural rezagado, cualquiera que sea su grado”. TROSKY, León. Historia de la Revolución Rusa. Madrid : Sarpe, 1985. p. 33.

Hay un modelo de racionalidad que permite un discurso sobre la fantasía, la esperanza, sobre la utopía, bien articulado, plausible y fundamentado que permite recuperar filosóficamente estos temas y ver lo que dan de sí, su necesidad, su prescindibilidad o imprescindibilidad y su capacidad para ensanchar sin engaño el horizonte de lo humano²⁰³.

No se trata solamente del carácter de pionero que tiene Bloch en su reflexión, frente a otros tratadistas de la esperanza²⁰⁴, sino también de la fuerza de su visión acerca del porvenir en la cual se enraiza la esperanza, que constituye una razón para destacar ésta entre ellos: el hombre aparece como ser inacabado, que tiende hacia el otro, a ser otro y a ser más, siempre como sujeto en expectativa. Esto no le impide reconocer los límites de la esperanza, en condicionamientos concretos como son los socioeconómicos y culturales, entre los cuales está el analfabetismo²⁰⁵.

3.2.2 Hacia una sociología de la esperanza freiriana. Si se estableciera como paradigmática la influencia de Bloch sobre Freire en cuanto a la esperanza como factor que moviliza niveles de realidad, condicionados social e históricamente, ¿significaría ello que también comparten la noción de esa realidad, que tendrían los mismos puntos de partida? Se verá cómo Freire parece aplicar su propia lectura de este autor sin citarlo explícitamente, al considerar las posibilidades de la educación, como ha puesto de presente Ana Lúcia de Souza²⁰⁶ alrededor del *inédito viable*²⁰⁷, con el cual intenta *volver posible lo imposible*, pero

²⁰³ Cf. MARTÍNEZ C., Javier. De los modos de ser o la esperanza : Apuntes sobre filosofía de Ernst Bloch. En : Estudios filosóficos. Instituto Superior de Valladolid. Vol. LIII, no.152 (Ene.-abr. 2004); p. 88.

²⁰⁴ LACROIX, Jean. Psicología del fracaso. Citado por DESROCHE, Op. Cit., p. 29ss. Su dialéctica de la esperanza se encuentra entre lo que se *debe* hacer para responder a la demanda *subjetiva* de los deseos y lo que se *puede* hacer para responder a la situación *objetiva* de los poderes.

²⁰⁵ Estos planteamientos hace GNISS, Ralph Roman K. *A esperança como categoria filosófica: Um encontro entre Tomás de Aquino e Ernst Bloch*. Em : Fragmentos de cultura, Goiânia. V. 14, no. 11 (nov. 2004); p. 2005-2020.

²⁰⁶ SOUZA de Freitas, Ana Lúcia. Prefácio. *Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível*. Em : ARAÚJO, P. *Freire : Pedagogia dos sonhos possíveis*, Op. Cit., p. 27-32.

²⁰⁷ FREIRE, Pedagogía de la esperanza, Op. Cit., p. 194-195 (nota No.1). En Freire el *inédito viable* es una realidad todavía no conocida y vivida claramente pero ya soñada, que cuando se torna en

no como se hace en el pensamiento mágico -que sería según Freire el tipo frecuente de percepción de la realidad entre los campesinos brasileños- ni en el dominio de la “doxa” u opinión, a las cuales trata como formas “desarmadas” de conocimiento, de conocimiento pre-científico²⁰⁸.

Freire parte de la necesidad de conformación de la conciencia crítica para hacer su propio planteamiento²⁰⁹ acerca del *inédito viable*, aunque establece para él relaciones con la “conciencia máxima posible” que L. Goldmann opone a la “conciencia real” (efectiva). Dice, además, que su *inédito viable* se corresponde con lo que André Nicolai llama “soluciones practicables no percibidas” y que a su vez enfrenta con las “soluciones practicables percibidas” y con las “soluciones efectivamente realizadas”; estas dos últimas soluciones equivaldrían a la “conciencia real o efectiva”, porque esta modalidad de conciencia se constituye en los “obstáculos y desvíos” que la propia realidad impone al desarrollo del “máximo de conciencia adecuada a la realidad”; y la consecuencia clara de ello es, para el *inédito viable*, que no podría llegar más allá de las *situaciones límites*, y por tanto, concretarse en la acción que se lleva a cabo, cuya viabilidad no era percibida.

Pero más allá de esta constatación, y antes de concluir cuánto y cómo pueden coincidir las visiones de Bloch y de Freire -hasta el punto de confirmar la cercanía de éste con la *spes* militante que Bloch postula-, será necesario estimar el lugar del *ser*, de la *realidad* y del *conocimiento* en la propuesta freiriana, tal como ya se reseñó en el caso de aquél. Los elementos han de buscarse en otras referencias directas e indirectas, como pueden serlo la *analítica existencial desde los existenciaristas* de Heidegger y el *constructivismo estructuralista* de Bourdieu, aunque se tendrá el cuidado de no hacer decir a ambas fuentes más de lo que

“*percibido destacado*”, por obra de quienes piensan utópicamente, se incorpora a la existencia por medio de una praxis liberadora.

²⁰⁸ FREIRE, Extensión o comunicación, Op. Cit., p. 26-31.

²⁰⁹ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 142-143. Allí cita a: GOLDMANN, L. Las ciencias humanas y la filosofía. Buenos Aires : Nueva visión, 1967. p. 107 y siguientes., y NICOLAI, André. *Comportement économique et structures sociales*. Paris : PUF, 1960. p. 226.

dice el propio Freire, cuidado que también se tiene en el caso de la lectura freiriana de Bloch.

Así pues, con el *inédito viable* Freire responde al desafío de asumir la *posibilidad*, en oposición a la visión fatalista de las realidades, que se verá como una parte de las reservas de Bloch frente a Heidegger. Mediante él, la utopía queda sintetizada y articulada tal como lo afirma R. Reygadas en el texto citado antes, “como un futuro deseado cuyas condiciones de posibilidad se establecen a partir del análisis del presente...”.

Al enfrentar *situaciones límites*²¹⁰ que se les presentan en la vida diaria, los sujetos se constituyen en su praxis de cara al *inédito viable*, al inscribirse en un sueño que mueva su voluntad transformadora con relación al mundo, a la historia, para concretar entre las posibilidades la vía más humana, la que contribuye a la emancipación, porque logra que el oprimido desplace al opresor que domina en su propia subjetividad; si puede pronunciar su palabra, con ella inicia la transformación del mundo. El sueño colectivo, la asunción de la lucha en horizontes de posibilidad, es una construcción colectiva, un constante ejercicio crítico que desvela los condicionamientos sociales que están presentes en las *situaciones límites* y que compromete a un conjunto de personas en la superación de las problemáticas mediante el desarrollo de propuestas transformadoras.

Para Freire es imposible existir sin sueños²¹¹. De esa manera, el sueño y la utopía son algunos de los temas de reflexión blochianos, reelaborados e incorporados a la versión de la esperanza en Freire, quien se expresa en términos muy afines a los heideggerianos, en obras ya citadas aquí: la educación como antropogénesis,

²¹⁰ FREIRE, *Pedagogía del Oprimido*, Op. Cit., p. 228 (nota No. 12). Freire adopta expresamente del Profesor Vieira Pinto este concepto, quien lo rescata de la visión pesimista de Jaspers y para él se constituyen, “no en el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino en el margen real donde comienzan todas las posibilidades”. No son “la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más”.

²¹¹ ARAÚJO, P. *Freire : Pedagogia dos sonhos possíveis*, Op. Cit., p. 35.

donde el ser humano mantiene su permanente deseo de la novedad. La educación como una fuerza erótica que impulsa al ser humano hacia un mundo soñado pero aún no realizado. Es un contacto con el 'todavía no' que nos lleva a un soñar y caminar continuos con la 'necesidad esperanzadora de formación'.

Pero, igualmente, el planteamiento de Bloch sobre conciencia progresiva de la totalidad tiene un desarrollo propio de Freire en sus estados de conciencia: intransitividad y transitividad²¹². La conciencia es "temporalizada", en el sentido de que llega a ser consciente (no ya ingenua sino críticamente) quien conoce y se compromete con su realidad, con un sentido del tiempo que no es mero transcurrir cronológico: la realidad es un proceso creativo sin solución de continuidad, ilimitadamente constructivo, indeterminado. Cada hecho no se encuentra aislado, sino que hace parte de un curso fluido, si bien de manera zigzagueante, donde son frecuentes los avances y los retrocesos; frente a lo cual se expresa Bloch:

La dialéctica debe erigirse en método crítico, en un método que soliviente de un modo mordazmente crítico: en primer lugar, para que *algo* exista, para que algo avance, y no sólo en la imaginación o en sueños; en segundo lugar, para saber *qué tipo* de contradicciones se producen, para que la tarea de hacer la utopía, de anticiparse a ir en pos de cosas que todavía no han existido, tenga una base en la que asentarse, de forma que sea algo concreto y que guarde relación con el mundo. Sólo de este modo, mediante este importante proceso auto-analítico de mediación, puede haber apertura hacia el futuro, hacia un auténtico futuro que es más que algo que se limita a estar ante nosotros. Sólo de este modo se pueden hacer cambios concretos²¹³.

Desde la visión de la esperanza, la realidad está abierta, pues la materia no se entiende simplemente vinculada con la inmovilidad, con lo pasivo y lo inerte; es activa y creadora. En la realidad hay ante todo posibilidad, ya que no se reduce a lo acontecido y ni siquiera es la sumatoria de los fenómenos pasados y presentes.

²¹² FREIRE, Cambio, Op. Cit., p. 69-73.

²¹³ BLOCH, E. *Creative Possibility*. In : *Cross Currents*. XVIII, n. 3 (verano 1968); p. 279. Citado por PETULLA, Op. Cit., p. 33.

Para Freire, esto no es otra cosa que transformar y retransformar el mundo: "nuestras principales responsabilidades consisten en intervenir en la realidad y mantener nuestra esperanza"²¹⁴.

Con la búsqueda de una "pedagogía del deseo"²¹⁵, busca explorar con otros (sujetos de la formación) las razones sociales, históricas, políticas, económicas de que "quieran" determinadas cosas, sobre todo cuando se someten a la fatalidad. Se trata de superar esta comprensión "inexorable" de su situación y sus contextos:

La esperanza forma parte de la naturaleza humana. Sería una contradicción si, primero, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se sumara o estuviera predispuesto a participar en un movimiento de búsqueda constante y, segundo, se buscara sin esperanza. La desesperanza es la negación de la esperanza. La esperanza es una especie de ímpetu natural, posible y necesario, la desesperanza es el aborto de este ímpetu. La esperanza es un condicionamiento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría Historia, sino puro determinismo, sólo hay Historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la Historia²¹⁶.

Freire, con estas palabras y posturas acerca de la esperanza, incorpora implícitamente planteamientos de Bloch, siguiendo una "fundamentación epistemológica" similar y una "máxima vital" común (la transformación del mundo en favor de los desarraigados), con la excepción de que aquél, de acuerdo con su propia inserción social, histórica y cultural, promovía ciertas virtudes, como exigencia para una práctica educativa transformadora. Y este hecho ofrece, tal vez, la manera más apropiada de establecer las divergencias entre ellos, de

²¹⁴ ARAÚJO, Op. Cit., p. 36.

²¹⁵ Ibid., p. 37.

²¹⁶ FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 70-71. Agrega: "La desproblematización del futuro por una comprensión mecanicista de la historia, de derecha o de izquierda, lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. Es que, en el entendimiento mecanicista y por lo tanto determinista de la Historia, el futuro ya es conocido. La lucha por un futuro así a priori conocido prescinde de la esperanza".

acuerdo con el criterio de M. Horkheimer: “el concepto de *virtus* ha desempeñado un papel decisivo en la historia de la filosofía”²¹⁷.

Antes de concluir este capítulo, se dará una versión sobre la virtuosidad en Freire, y aquí interesa resaltar cómo la esperanza es para él algo más que una virtud ética -basado en su creencia de que uno solamente llega a ser cuando los demás llegan a ser ellos mismos-: está ligada a la categoría de conocimiento, y por esta vía a la tensión entre subjetividad y objetividad, entre conciencia y mundo, entre práctica y teoría, entre ser social y conciencia, entre existencia y ser; se remite a una realidad que no está sólo en la cabeza de quien pretende la transformación radical.

De ahí que, en cuanto al *ser*, el énfasis de Freire es el ser esperanzado de la educación; en cuanto a *la realidad*, en su entendimiento común a todo el pensamiento pos-heideggeriano, ella es proceso en construcción del sujeto en el mundo, intersubjetiva y, por esto, la actitud de Freire hacia *el conocimiento* se hace depender de la praxis de liberación: es ella la que determina la significatividad de los saberes específicos y su relevancia para el *habitus* de los sujetos esperanzados que se encuentran inscritos en *el campo* educativo.

Por lo menos estas tres perspectivas se sustentarán seguidamente: el planteamiento sobre el *ser esperanzado de la educación* -sin olvidar que se conecta con la praxis de liberación, según se vio antes- se referencia en el horizonte que sugieren la *analítica existencial* heideggeriana y otras perspectivas afines*, donde también se funda un sentido de *realidad* coincidente con el

²¹⁷ HORKHEIMER, M. Historia, metafísica y escepticismo. Barcelona : Altaya, 1995. p. 27. Anota que su contenido designa el conjunto de cualidades que se consideran deseables y honestas en el marco en que se utiliza ese concepto, y que su sentido en un momento dado “sólo puede ser captado poniéndolo en relación con el conjunto de las condiciones de vida de una época determinada”.

* Vienen al caso, por su cercanía a Zubiri y por la amplitud de su perspectiva, los planteamientos del filósofo español Ángel Amor Ruibal (1869-1930) acerca de la íntima relación del entendimiento

psicoanálisis lacaniano -y ya no freudiano-, y una nueva perspectiva de *conocimiento* socialmente relevante, con Pierre Bourdieu, y sus “conceptos operativos” del *habitus* y el *campo*.

3.2.2.1 Existencialidad del ser esperanzado de la educación: mundo real y significatividad. Entre los temas comunes a las tres escuelas filosóficas existencialistas, a saber: la francesa de carácter ateo, representada por J.P. Sartre; la cristiana, por S. Kierkegaard o G. Marcel, J. Maritain, E. Mounier y K. Jaspers (filosofía de la existencia y personalismo), y la agnóstica, de M. Heidegger y A. Camus, están “el reconocimiento de la finitud humana, y el peso central que se atribuye a la categoría de posibilidad”²¹⁸. En conexión con la metafísica, el segundo tema queda bien expresado por Mounier, cuando afirma que la esperanza es condición ontológica; y en cuanto al primero, a juicio de Enrico Berti (n. 1935), profesor de Historia de la filosofía en la Universidad de Padua, una ontología que se hace cargo de la finitud, se limita a mostrar “...la problematicidad, la insuficiencia de todo aquello de lo cual se tiene experiencia: entes y eventos, afinidades y diferencias, mundo e historia”²¹⁹.

El *ser de la esperanza*, finito y pleno de posibilidades, será presentado aquí por medio de los existencialistas como modos de existir en el mundo como horizonte de

humano con el ser ontológico y viceversa, así como de la estructura de la realidad: en la composición de las cosas, sus relaciones son determinantes, ya no como accidentes, sino más bien como conjuntos significativos de su estructura. El entendimiento permanece atento a este carácter relacional del ser: entre sujeto y mundo, hombre y ser, hay una correlación previa a todo conocimiento consciente, ya que el hombre capta que el ser es, naturalmente por un conocimiento de nociones. Es notable su coincidencia con la ontología fundamental de Heidegger: la afinidad “pre-ontológica” del espíritu humano con el “*Dasein*”, ni infinito ni determinado, sino más bien condición de su conocimiento de los “seres”, pero Amor Ruibal afirma que la unidad que todas las cosas tienen para el ser sólo se puede comprender a partir de la diversidad y alteridad, ya que la inteligencia llega a la unidad gracias a la segunda de ellas. Su obra principal está recogida en diez volúmenes de *Los Problemas Fundamentales de la Filosofía y el Dogma*, de los cuales los últimos cuatro son póstumos. Igualmente vale mencionar como cercana la *metafísica de la finitud* del tipo elaborado en Italia por Marino Gentile (1906-1991), según se recuerda en BERTI, Enrico. ¿Cómo argumentan los hermeneutas? En : VATTIMO, G. (comp.). *Hermenéutica y Racionalidad*. Bogotá : Norma, 1994. p. 58.

²¹⁸ GEYMONAT, Op. Cit., p. 152.

²¹⁹ BERTI, Op. Cit., p. 58.

sentido²²⁰: *la radicalidad, la lucha, la conectividad o dialecticidad y la búsqueda*. En el centro del pensar crítico freiriano está la praxis²²¹, asumida en la tarea pedagógica -individual y colectiva-, que media tanto el mundo que podría ser -a partir de la lectura de mundo social- como la relación con los otros que resisten desde la esperanza los aspectos subjetivos de la dominación. Similar al análisis freiriano, la analítica existencial heideggeriana desde los existencialistas da razón de que el mundo en cuanto horizonte es diferente para cada quien según la cultura, el tiempo o época histórica en la que se nace o se vive.

Bloch indicó que una vertiente negativa de la esperanza puede conducir al nihilismo, como para Heidegger, en su inmersión en el fracaso más radical -la muerte²²²-. No es esta la visión sobre Heidegger que tiene Hans-Georg Gadamer (1900-2002): según sostiene éste, un filósofo como Werner Marx (1910-1994)²²³, sucesor del primero en Friburgo y quien intentó conectar la cuestión ética con el pensamiento de su maestro sin lograrlo, no sólo “confirma la autonomía de la ética” (con relación a la metafísica), sino que también termina “con las absurdas afirmaciones de que el pensamiento de Heidegger sería nihilista y de que el

²²⁰ SOTO, Op. Cit.: “Mundo es la apertura del yo al conjunto de existencialistas que lo hacen ser: temporalidad, historicidad, ser en relación, ser abierto, ser para la muerte, ser en movimiento, ser en el lenguaje, ser en la contrariedad regulada...;

- lo que todavía no somos pero podemos ser;

- la actualización de lo posible en tanto posible;

- lo que creamos para saber pensar, saber vivir y saber hacer;

- la resistencia ético estética a los juegos de verdad y de poder que sujetan nuestro ser en el mundo y no le permiten subjetivarse como libertad...”.

²²¹ Se trae a esta parte la certera definición lacaniana de praxis: “acción concertada por el hombre, sea cual fuere, que le da la posibilidad de tratar lo real mediante lo simbólico”. LACAN, J. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis [Seminario XI]. 5 ed. Buenos Aires : Paidós, 1992. p. 14.

²²² BLOCH, El principio esperanza III, Op. Cit. p. 263, cita la visión de Heidegger sobre la angustia como angustia de la muerte, como “la constitución fundamental de la existencia humana”, “el único ente en la analítica existencial de la existencia”, tomada de *Sein und Zeit*, p. 13. Igualmente, BLOCH, *O Princípio Esperança*. Vol. 1, Op. Cit., p. 111-113: en su crítica, Bloch da relieve una vez más a la esperanza “como aquella que no cede la última palabra al fracaso”.

²²³ MARX, Werner. ¿Hay una medida en la tierra? (1983). Citado por GADAMER, H-G. Los caminos de Heidegger. 2. ed. Traducción de Angela Ackermann Pilári. Barcelona : Herder, 2003. p. 182.

mundo, en cambio, estaría en orden”²²⁴. Por su parte, Richard Rorty (n. 1931) presenta la esperanza heideggeriana como reverso de la nostalgia: Heidegger quiere decir las palabras sencillas de la filosofía y, por lo demás, algo *nuevo* sobre el ser²²⁵.

Sobre una base tan polémica en la consideración del legado de Heidegger, en cuanto autor crucial en la dirección que tomarían el existencialismo y otras corrientes filosóficas, parece pertinente reseñar su búsqueda de fundamentos de lo real (del mundo), si además su admisión de la *finitud humana* y de la *centralidad de la posibilidad* relaciona deliberadamente al *ser* con la práctica social, como creación o construcción de *la realidad* y como origen del *conocimiento*; tal práctica social es para el mismo Heidegger “un dato primario e incuestionado”; “ilustración de la primacía ontológica de lo social”, según Rorty²²⁶. Heidegger, junto a otros pensadores, estima que la *verdad* de las cosas es plenitud que se produce, que adviene según el tiempo²²⁷.

Antes de plantearse “si es posible elaborar una ontología en la que el mismo ser-ahí esté incluido”²²⁸, Heidegger acude en *Ser y Tiempo* (1927) a la fenomenología interpretativa o hermenéutica, con el propósito de recuperar la “esencia” del “ser-ahí” *en cuanto existencia*, que había sido olvidada por la tradición metafísica. Un elemento central de su analítica es el mundo de los seres humanos, diferente al ambiente, la naturaleza o el universo donde viven; el mundo es constitutivo del ser y está constituido por él. El mundo es el todo en el cual los seres humanos se

²²⁴ GADAMER, Los caminos de Heidegger, Op. Cit., p. 200.

²²⁵ RORTY, Richard. Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos : Ensayos filosóficos 2. Barcelona : Paidós, 1993. p. 25 y siguientes.

²²⁶ Ibid., p. 27.

²²⁷ JURANVILLE, Alain. Lacan y la filosofía. Buenos Aires : Nueva Visión, 1992. p. 10. No se puede dejar de indicar que este es también el horizonte de realidad para Freire. Ver al respecto: FREIRE, Cambio, Op. Cit., sobre todo el concepto de “duración”, en la nota 2 de la p. 12, el cual hace sinónimo de tiempo real siguiendo a Bergson; un proceso, “el más importante de la vida humana”.

²²⁸ ARROYAVE, Op. Cit., p. 143.

hallan *inmersos y rodeados por él*; es dado por la cultura y lenguaje y hace posible el entendimiento de cada uno y de los demás²²⁹.

En la *Introducción* se destacan tres existenciales, a partir de la “cotidianeidad” que desvela estructuras de Ser, tres elementos del *Dasein*:

- “Encontrarse” (*Befindlichkeit*), como disposición afectiva, lo que hace posible las afecciones; el “cómo va” el mundo para cada quien.
- “Comprender” (*Verstehen*): el existencial más importante; un entender que supera la diltheiana división entre comprender y explicar. Tiene que ver con el Ser del ente.
- “El habla” (“*Rede*”): discurso, logos.

Tales existenciales y los que se viven en las casas del querer, del entender y del habla misma (estar arrojado, estar en el mundo, estar con, apertura, disposición, entender, sentido, proyección, cuidado, angustia, ser para la muerte, historicidad, etc.), no son facultades (afectividad, entendimiento y lenguaje), sino postulados ontológicos a priori. Tampoco han podido deducirse de un supremo principio lógico, a semejanza de una tabla sistemática de categorías, sino que han de entenderse más bien como pautas para una comprensión del ser siempre histórico, nunca terminado ni terminable.

El lenguaje articula el mundo que se configura gracias a la cultura, y por tanto las prácticas y los significados que se les asignan. De él dependen las formas de relación, así como los modos de ser y de sentir. En esta noción se asienta lo que Heidegger llama *mundo*, noción que pasa inadvertida y se evidencia solamente en

²²⁹ Ibid., p. 183.

momentos críticos. Pero tales mundos no son universales y atemporales, sino que dependen de una cultura determinada, para cada momento histórico.

Para Heidegger *estar en el mundo* es existir, es estar involucrado, comprometido²³⁰. El ser humano vive o habita en él de tal forma que éste es su *ser en el mundo*. En cuanto conjunto de relaciones, prácticas y compromisos adquiridos en una cultura, el mundo es un horizonte de sentido²³¹, dentro del cual las cosas son “significativas, no tanto por ser reales, cuanto por entrar a formar parte del objetivo que el ser-ahí tiene (...) ya que las cosas son tales porque hay una totalidad que las explica (...) la totalidad es propiamente el mundo, el que es un existencial del ser-ahí”.

Las personas tienen como forma básica de existir su actividad práctica. Heidegger²³² describe dos modos en los cuales los seres humanos están involucrados en el mundo. El primero es aquel en el cual las personas están completamente involucradas o sumergidas en la actividad diaria sin notar su existencia; en éste las personas están comprometidas con cosas que tienen significado y valor de acuerdo con su mundo. En contraste, el segundo modo es aquel en el cual las personas son conscientes de su existencia. Al respecto, dice que *eso que es ópticamente muy cercano y bien conocido es ontológicamente lo más lejano y desconocido*²³³.

Desde la referencia heideggerina de “ser en el mundo”, es posible reconocer el valor existencial presente en la esperanza; allí radica su condición ontológica como movimiento del ser y de su conciencia de existir; pero igualmente, en la relación filosofía-fenomenología, como conciencia intencional, retomando la visión

²³⁰ Ibid., p. 166.

²³¹ ARROYAVE, Op. Cit., p. 149.

²³² HEIDEGGER, M. Cap. IV. Significatividad carácter de ocurrencia en el mundo. En : HEIDEGGER, Ontología : Hermenéutica de la facticidad, Op. Cit., p. 119.

²³³ HEIDEGGER, El ser y el tiempo, Op. Cit., p. 54.

que procede de la obra de Edmund Husserl* (1859-1938) y de Franz Brentano (1838-1917) y que continúa en las lecturas posteriores de otros filósofos.

Otro fundamento de la analítica existencial desde los existencialistas de Heidegger es la concepción del *Dasein* como *ser en el tiempo*: el tiempo es constitutivo del ser o existencia. Esta *temporalidad* no es el tiempo lineal o la sucesión infinita de *ahoras* como generalmente se piensa en las culturas occidentales**. El tiempo lineal dificulta concebir la continuidad o transición; hace creer que los seres y cosas que existen son estáticas y atemporales. La visión ontológica del tiempo presentada por Heidegger es diferente de la visión óptica del tiempo que prevalece en la sociedad²³⁴.

En cuanto son relevantes las cosas del mundo para los seres humanos, éstos adoptan posiciones que no solamente muestran su compromiso con un interés propio sino también aquello que son ellos mismos. En su fenomenología, Heidegger no ofrece un conocimiento *objetivo* acerca del ser humano, puesto que él dependería de las formas de ser y estar en un mundo de las personas de que se trate. Como seres auto-interpretativos, son los intereses o inquietudes de la persona la mejor ilustración de lo importante y preocupante de una situación específica²³⁵.

Esta concepción fenomenológica se vincula a la corporalidad de la persona de modo diferente al enfoque cartesiano, con su separación entre cuerpo y mente,

* Mencionado por Freire en su Pedagogía del oprimido, p. 86, en la consideración de las "*visiones de fondo*" que permiten ver los "*percibidos destacados*".

** Al sostener que el *tiempo* es la sucesión se afirma: los fenómenos se dan realmente, pero el *tiempo* no se da, es una relación que liga los fenómenos unos a otros en la experiencia, pero que sólo existe en el sujeto.

²³⁴ HEIDEGGER, El ser y el tiempo, Op. Cit., Prólogo. Concepto de tiempo originario: el que hace posible que las cosas sean comprendidas; es la "simultaneidad", no la sucesión, lo que está como horizonte de comprensión de las cosas. El tiempo, para Heidegger, no se sucede, es "extático", está fuera de sí (esto se relaciona con el pf. 44 donde elabora el concepto de apertura del *Dasein* a los entes). Para Heidegger, lo importante es el futuro: el momento de las posibilidades, lo no dado.

²³⁵ GUTIÉRREZ, Carlos B. Temas de filosofía hermenéutica : Conferencias y ensayos. Bogotá : U. de los Andes-U. Nacional, 2002. p. 280 y siguientes.

pues en ella la persona es corporal y no simplemente posee un cuerpo. Su inteligencia le lleva a hacerse parte de las situaciones, que comparte con quienes tienen similares capacidades corporales.

Se llega a comprender si se compara lo que se ignora con aquello que se conoce de antemano. Todo esto forma un círculo de interpretación, a partir de los conocimientos previos, por lo cual no es posible prescindir de los prejuicios. La pre-comprensión está inmersa en el contexto del mundo, y de ahí en adelante, es el *sujeto* quien otorga cualidades al *objeto*, según su esquema de significados, entendimiento e interpretación.

Vattimo establece la implicación de este planteamiento sobre la historicidad del ser, en los siguientes términos:

Esto (la continuidad de la cadena en el tiempo, que "transmite" unidad) es lo que Heidegger expresa con el término *Ge-Schick*: el ser no es *Grund*, principio o *arché*, fundamento, sino *Ge-Schick*, envío, transmisión, mensaje; las lenguas naturales que hacen posible la experiencia del mundo son lenguas histórico-naturales, acaecen de vez en vez como respuestas a otras instancias, que ya son, a su vez, respuestas e interpretaciones²³⁶.

Si la verdad no hubiera comenzado a producirse a partir de ese envío, a partir de la experiencia del mundo que es orden simbólico al cual cada uno debe sujetarse, para ser sujeto, tampoco habría sentido para lo real. Esa es la postura de Lacan, quien escribió: "Ningún sujeto tiene razón para aparecer en lo real, salvo que existan allí seres hablantes"²³⁷. Esa perspectiva lacaniana*, en conexión con la

²³⁶ VATTIMO, Gianni. *Ética de la interpretación*. Barcelona : Paidós, 1991. p. 42.

²³⁷ Esta frase es citada, sin referencia bibliográfica alguna, por IBÁÑEZ, Jesús (Coord). *Nuevos avances en investigación social : La investigación social de segundo orden I. 2. ed.* Madrid : Suplementos Anthropos, 1998. p. 56.

* El interés en ella también es, desde luego, situar en estas coordenadas los planteamientos de Freire. En ese sentido, sería necesario reconocer otras fuentes en el campo psicológico, que son incluso más explícitas en la obra *La educación como práctica de la libertad*, como es el caso de la visión de esta disciplina en los libros *Sicología de la democracia y de la dictadura* y *Problemas de la Psicología de la historia*, de Zevedei Barbu. En ellos, él emplea un enfoque no **psicométrico** sino histórico, aplicado a los procesos básicos que llevaron a la formación de los sistemas políticos

filosofía posterior a Heidegger, en busca de ese algo que pugna desde adentro del sujeto²³⁸, es el paso adelante que representa su relectura de la teoría freudiana cuando localiza la pulsión en la dimensión intersubjetiva; la pulsión se remite al Otro, sobre todo a su voz y a su mirada. En todo caso, la repetición no está ligada solamente a la pulsión, sino también al goce y al encuentro con lo traumático.

En torno a la realidad, Jacques Lacan anuda tres registros: lo Simbólico, como campo del Otro del lenguaje; lo Imaginario, como realidad del yo y del otro como espejo; y lo Real como lo traumático que no es posible simbolizar, donde se registra el goce de la pulsión. En la intersección de los tres círculos, se ubica el llamado objeto a, que es en realidad una nada, una falta constitutiva²³⁹.

Según esta teoría, la fantasía o el “fantasma” procura cerrar la distancia entre la realidad y lo Real, al proyectar sobre esto último la constitución simbólica de la primera: “Lo real es la experiencia del desfallecimiento de la verdad (y del goce) en el punto en que había comenzado a producirse, el suspenso por encima de la grieta y del abismo”²⁴⁰. Ese abismo es para Heidegger la confusión en que se precipita el pensamiento cuando intenta responder a la llamada del ser, y poder “decir sencillamente qué cosa es,... decir *qué* es eso de que una cosa sea”²⁴¹.

3.2.2.2 El comienzo del pensar y la reconstrucción de la *relevancia social del conocimiento*, tras el “agotamiento” de la filosofía en Occidente. Cuando

occidentales democráticos y totalitarios, y presenta un detallado examen de la estructura de esas sociedades y de la personalidad de los individuos que las integran, análisis que no está alejado de la perspectiva freiriana, por sus críticas permanentes a los sectarismos y visiones deterministas, tanto de personas de izquierda como de derecha. Por **psicometría** se entiende una especialidad de la Psicología que se ocupa de la aplicación de los *tests* o prueba mentales, como teoría y como práctica. También indica el sector de la Psicología que trata de la elaboración matemática y estadística de los datos psicológicos.

²³⁸ En últimas, la ideología o las “ilusiones de la conciencia”: el yo sería el individuo más los prejuicios que implica todo saber, según Lacan. Citado por ZAVALA, Iris M., *Bajtín y el acto ético: una lectura al reverso*. En: Bajtín, M. M. *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores*. Barcelona: Anthropos-Universidad de Puerto Rico, 1997. p. 209.

²³⁹ JAMESON, F. *Imaginario y Simbólico en Lacan*. Buenos Aires: El cielo por asalto, 1995.

²⁴⁰ JURANVILLE, Op. Cit., p. 10.

²⁴¹ HEIDEGGER, *Caminos de bosque*, Op. Cit., p. 336.

Heidegger habla del agotamiento de las posibilidades de la metafísica²⁴², se refiere a la metafísica histórica, a la que fundan los griegos y termina con Marx y Nietzsche, según su esquema de la historia de la metafísica, que en palabras de Heidegger es:

De acuerdo con el tipo de presencia (*Anwesenheit*), el fundamento (*Grund*) tiene el carácter de fundación, o como causación óntica de lo real, o como posibilitación trascendental de la objetividad de los objetos, o como mediación dialéctica del movimiento del espíritu absoluto o del proceso histórico de la producción, o como voluntad de poder estatuyente de valores²⁴³.

H. G. Gadamer argumenta por la comprensión del discurso de Heidegger sobre el comienzo del pensar, tanto si “nuestro pensar comenzó en lo inmemorial, como si está delante de nosotros como un pensamiento diferente, que en cualquier caso sería el final del tipo de filosofía que en la historia de Occidente se delimitó como ciencia frente a la religión y la poesía, y que finalmente también se ha delimitado como ‘filosofía’ frente a la ciencia moderna”²⁴⁴. En la última frase se refiere a la tercera de las grandes objeciones que se le formulan a Heidegger, en este caso proveniente de la ciencia, sobre todo por su postura en el artículo *Das Ende der Philosophie*²⁴⁵. Gadamer estima que esto se relaciona con “el modelo según el cual Heidegger intentó pensar, es decir, no en el sentido de la metafísica ni de la ciencia, para pensar de nuevo y para pensar el pensamiento”²⁴⁶.

Según este artículo, la metafísica griega ve el ser de los entes como el resultado de una producción y por eso toma sus conceptos centrales de los momentos de toda producción; mientras que la metafísica medieval, por su dependencia de la platónica y aristotélica, hace de Dios un *creator* especie de *causa efficiens* de todo

²⁴² Cf. CRUZ Vélez, Danilo. De Hegel a Marcuse. 2. ed. Bogotá : USTA, 1986. p. 193-211. En esta parte sobre la historia “abreviada” de la metafísica, se siguen sus planteamientos.

²⁴³ HEIDEGGER, M. *Das ende der Philosophie und die Aufgabe des Denkens*. Im : *Zur Sache des Denkes*. Tübingen : Max Niemeyer, 1969. p. 62. Citado por CRUZ, Op. Cit., p. 193-211.

²⁴⁴ GADAMER, Los caminos de Heidegger, Op. Cit., p. 232.

²⁴⁵ HEIDEGGER, *Das Ende der Philosophie und die Aufgabe des Denkens*, Op. Cit.

²⁴⁶ GADAMER, H. G., Los caminos de Heidegger, Op. Cit., p. 162.

lo que hay. La frase sobre la fundación del ser del ente como "posibilitación trascendental de la objetividad de los objetos" remite a Kant, en quien culmina la metafísica de la subjetividad, iniciada por Descartes. Si éste establece un sujeto como fundamento firme e inquebrantable, sin llegar a escudriñar su constitución, y Kant saca a la luz sus estructuras fundamentales y muestra cómo funciona, Hegel hiperboliza esta línea evolutiva y convierte al sujeto en el único fundamento con la "mediación dialéctica del movimiento del espíritu absoluto".

Para Heidegger, después de Hegel a la metafísica de la subjetividad sólo le quedaban tres posibilidades, a saber: la de ser superada, la de ser vuelta al revés y la de ser fundada desde una nueva dimensión de la subjetividad. La primera posibilidad habría resultado vana, a pesar de los esfuerzos de A. Comte por delimitar la primacía del espíritu positivo sobre los demás, lo que habría dado la última palabra a la ciencia. Las otras dos posibilidades las habrían realizado respectivamente Marx y Nietzsche, a quienes se refieren las últimas palabras del texto de Heidegger que se comenta.

En el caso de Nietzsche, el ser del mundo se ve a través del *ego volo* del querer, el quantum de poder que es cada ente, el grado de su ser, ascendente o decadente, se concibe de acuerdo con el grado alcanzado por la voluntad de poder. Por eso dice Heidegger que la voluntad de poder funda el ser de los entes estatuyendo valores.

En cuanto a Marx, la relación sujeto-objeto por medio de la cual la metafísica de la subjetividad interpreta la relación del hombre con lo que lo rodea, el sujeto es para el pensador alemán mucho más que el sujeto pensante de la tradición; es el hombre total, que también maneja un cuerpo, procrea, come, se viste y vive en una casa, y todo ello determina su relación con los objetos: ella no es cognoscitiva sino práctica. A todas las actividades del hombre en el marco de esta relación, Marx les da el nombre de trabajo (*Arbeit*). Gracias a la mediación dialéctica que

Lleva a cabo el trabajo en la relación sujeto (trabajador)-objeto, el hombre supera su relación de dependencia de la naturaleza, en la que se pierde al comienzo a causa de sus instintos. A lo largo de su historia el hombre va imponiendo su forma interna a los objetos mediante las técnicas de producción, los va humanizando, los va penetrando de subjetividad. El proceso donde se constituye el ser del objeto en cuanto producto del trabajo es, al mismo tiempo, el modo como se funda el sujeto. A esto lo denomina Heidegger la "mediación dialéctica del movimiento del proceso de producción".

Esta línea de análisis no lleva a considerar extinguida toda metafísica, y es un hecho que ello no ha ocurrido. No obstante, el tipo de disyuntiva que propone Heidegger sigue teniendo actualidad, pues su propósito explícito no excluye que haya una nueva metafísica -en todo caso una que evite la confusión del ser con un ente, que para él ha sido el pecado original de la metafísica occidental²⁴⁷-, aunque plantea para la filosofía un camino distinto al seguido por la metafísica, una última posibilidad, actualmente en proceso de realización; se refiere a la posibilidad que constituyen las ciencias "desarrolladas en el horizonte abierto por la filosofía"²⁴⁸.

En la contemporaneidad, cuando las ciencias particulares han terminado por adueñarse de toda la realidad, Heidegger piensa en el fin de la filosofía, pero tomando la palabra en el sentido de perfección. Se trata de un grado superior al alcanzado en la evolución de la metafísica: "El despliegue de la filosofía en las ciencias autónomas, pero cada vez más intercomunicantes entre sí, es la legítima perfección de la filosofía"²⁴⁹.

Ahora bien, para considerar una teoría del conocimiento desde la educación en Freire, al anterior análisis sobre el "crepúsculo" en el pensamiento occidental hay que agregar una polémica general en las ciencias sociales, entre el individualismo

²⁴⁷ ARROYAVE, Op. Cit. p.150.

²⁴⁸ CRUZ, Op. Cit., p. 203.

²⁴⁹ Ibid.

metodológico y la producción de conocimiento socialmente relevante, que en el caso de Freire, se resuelve en la segunda dirección, es decir, a favor de la práctica social como generadora de *la realidad* y como origen del *conocimiento*.

En parte, esta dirección se puede comprender en torno a la polémica que desata Gadamer con relación al libro de Pierre Bourdieu *La ontología política de Martin Heidegger*²⁵⁰. Más allá de su crítica particular a Heidegger²⁵¹, Bourdieu se propone caracterizar allí los marcadores teóricos y políticos de las jergas filosóficas en general, a partir de un severo contrapunto entre las jergas eruditas y el lenguaje científico. Con relación a ellas se queja de: la manera (esquizoide) de decir y desmentir; ruptura radical entre el sentido sólo comprensible a los privilegiados filósofos y el sentido común; su discurso se legitima por sí mismo, más allá de los conflictos sociales (políticos y culturales); la falacia de la referencialidad negativa, donde la esencia del mundo es el fundamento fundado por aquello que el discurso, con cargo a la violencia simbólica y al fundamentalismo metafísico, decide fundar (este aspecto señalado por Bourdieu, parece neutralizado por el mismo Heidegger con la idea de apertura, donde procura dejar sin efecto la noción de fundamento).

La tesis central de Bourdieu en dicha obra es que los detractores de Heidegger que recusan su filosofía en nombre de la afiliación al nazismo y sus defensores que la separan de su pertenencia al nazismo, coinciden en ignorar que la filosofía de Heidegger podría ser la sublimación filosófica impuesta por la censura específica del campo de producción filosófico²⁵², de los principios políticos (o éticos) que determinaron su adhesión (provisional o no) al nazismo.

²⁵⁰ BOURDIEU, Pierre. *La ontología política de Martin Heidegger*. Barcelona : Paidós, 1991. Gadamer se basa en la traducción alemana publicada en Francfort/M. en 1975.

²⁵¹ Ibid., p. 95 y siguientes.

²⁵² Para CASTORIADIS, Cornelius. ¿El fin de la filosofía? *En* : Ensayo & Error. Año 3, no. 4 (abr. 1998); p. 61 y siguientes, Heidegger es "ciego" ante la actividad crítica/política de los seres humanos, así como ante la *polis*, el *eros* y la *psyché* en el mundo griego que, sin embargo, analiza tan ampliamente.

No solamente con su crítica, sino mediante la teoría y el trabajo empírico en cuanto sociólogo, Bourdieu ha permitido pensar las prácticas de los intelectuales - al considerarlos agentes sociales productores de conocimiento-, como desplegadas dentro de un campo específico y autónomo, que presenta sus propias relaciones de fuerza y sus propias leyes de funcionamiento, pero que se encuentra indisolublemente ligado al campo del poder. El análisis específico demostrará hasta dónde se trata de un condicionamiento del científico por parte de los ideales o intereses sociales, o de un condicionamiento de su análisis filosófico atribuible a la configuración histórica objetiva (extra-mental) de la sociedad.

Por su parte Gadamer, en *Heidegger y la sociología*²⁵³, en respuesta al planteamiento de Bourdieu, dice que no lo comparte por su “pretensión de validez general” y porque piensa que tampoco se puede aplicar al “caso Heidegger”: “Desde el *Fedro* de Platón más bien está claro que la adaptación de los argumentos al destinatario y el apuntar a sus emociones que están en juego en todo discurso público, deben distinguirse de su relación con el conocimiento y la verdad” y busca “ver a la filosofía desde otra perspectiva que la de un sociólogo que reduce su tendencia a la eufemización y la forma que se da a las circunstancias políticas y sociales”. En efecto, Bourdieu observa que Heidegger es el gran eufemizador porque anuncia un sentido y determina otro políticamente diferente; crítica que hace en concordancia con su postura sobre la causa intelectual: “Lo que defiende antes que nada, es la posibilidad y necesidad del intelectual crítico, y crítico en primer lugar, de la doxa intelectual que ejercen doxósofos. No hay democracia efectiva sin verdadero contra-poder crítico. El intelectual es uno de ellos y de primera magnitud”²⁵⁴.

²⁵³ GADAMER, Los caminos de Heidegger, Op. Cit., p. 341-353.

²⁵⁴ BOURDIEU, P. Intelectuales, política y poder. Buenos Aires : Eudeba, 2000. p. 158.

En cuanto a las críticas a Bourdieu, no solamente es Gadamer quien señala que al abogar por la cientificidad del saber intelectual y cuestionar su autonomía, paga el precio de un discurso que se vuelve a autoelevar a lenguaje privilegiado, de expertos, donde la ciencia social y sus portadores (aunque sea una ciencia social autorreflexiva) parecen ser la voz autorizada. Bourdieu parece confundir su papel de encarnar el saber con lo que significa ocupar un determinado lugar en el conflicto social. Tal vez sin poder escapar a una trampa ideológica, cuando conscientemente se halla más próximo al tratamiento que de la ideología se hace en la sociología del conocimiento de K. Mannheim: esta se diferencia de la teoría más extendida de la misma en que “no se ocupa de las mentiras que nacen de un deliberado esfuerzo de engañar, sino de los diferentes modos en que la realidad se muestra al sujeto a causa de sus distintas posiciones sociales”²⁵⁵.

Se sustentará que Freire mantuvo la postura de la praxis como un abordaje alternativo a esta discusión sobre producción de conocimiento: hace avanzar la praxis, sin desconocer la especialización disciplinaria, pero con la convicción de que ella producirá nuevos horizontes. Se puede decir que entiende su tarea intelectual, así como se la plantean otros autores de nuestro tiempo -entre ellos el Foucault de *La arqueología del saber*²⁵⁶ y de sus entrevistas-, como el compartir su convicción de que individuos y organizaciones son obra de sí mismos, que la libertad que buscan no es otra cosa que el ejercicio de la misma en la crítica de su realidad y en la praxis de su transformación, sin menospreciar el error pero sin apresurarse a suscribir dogmas que les alejen de sí mismos y de la relación con los otros.

²⁵⁵ MANNHEIM, K. Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento. México : Fondo de Cultura Económica, 1987. p. 49–52.

²⁵⁶ FOUCAULT, M. La arqueología del saber. 10. ed. México : Siglo XXI, 1984. p. 223: “El diagnóstico (...) no establece la comprobación de nuestra identidad por el juego de las distinciones. Establece que somos diferencia, que nuestra razón es la diferencia de los discursos, nuestra historia la diferencia de los tiempos, nuestro yo la diferencia de las máscaras. Que la diferencia, lejos de ser origen olvidado y recubierto, es esa dispersión que somos y que hacemos”.

3.2.2.3 La práctica producción de la existencia como punto de partida para la *ontología del ser de la esperanza*. La relación sujeto-objeto fue convertida por Bourdieu, en particular, en el núcleo generador de la mayor parte de su trabajo. En su caso, de allí se derivan otros retos y objetivos fundamentales, representados en la superación de falsas polaridades muy comunes ante todo en la filosofía de la historia: realidad material o realidad espiritual, cuerpo o alma; sujeto o estructuras colectivas, sociedad o individuo, estructuras macrosociológicas o estructuras microsociológicas, estática o dinámica social; determinismo y necesidad social o creatividad y libertad individuales, racionalismo o irracionalismo, teorismo o empirismo, humanismo culturalista o positivismo naturalista; sociología o psicología, y demás términos antitéticos que han marcado las luchas y contradicciones en el campo científico.

Ante estas falsas oposiciones, Bourdieu propone y construye una economía de los bienes simbólicos y del poder que integra el nivel de las relaciones materiales de fuerza y las relaciones de sentido, que en suma son las relaciones sociales. La investigación de los mecanismos que rigen el orden social es la clave de su teoría de la legitimación. Desde ésta, construye una sociología que dispone sus instrumentos teóricos contra todas las formas de dominación, de mistificación y fetichización que subsisten y caracterizan las sociedades modernas, en las cuales, tras la apariencia de pluralismo y eclecticismo, y gracias al monopolio interesado de los medios masivos de comunicación, lo que se produce, en la práctica, es una visión unidimensional que elimina todo espacio para la crítica social²⁵⁷.

Bourdieu establece:

Ya no cabe limitarse a buscar en el 'sujeto', como enseña la filosofía clásica (kantiana) del conocimiento (o, aún hoy, la etnometodología o el idealismo 'constructivista' en todas sus formas), las condiciones de posibilidad y los límites del conocimiento objetivo. Hay que buscar en el objeto elaborado por la ciencia (el espacio social o el campo) las condiciones sociales de

²⁵⁷ Esta valoración es de TÉLLEZ IREGUI, Gustavo. Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2002. p. 34.

posibilidad del 'sujeto' y su actividad de elaboración del objeto (y por ende, de la *scholé* y toda la herencia de problemas, conceptos, métodos, etcétera) y revelar de este modo los límites sociales de sus actos de objetivación²⁵⁸.

En la línea de la producción práctica de la existencia del sujeto rodeado de objetos susceptibles de significatividad, también es pertinente la referencia al político y ensayista italiano Umberto Cerroni (n. 1926)*, para quien hay una profunda veta escéptica en los intentos de aplicar el conocimiento científico a los fenómenos sociales y a la historia humana, reservándolo solamente para los de carácter natural. Pero esta reducción trajo consecuencias en cuanto al desplazamiento que sufrió la razón, de una parte frente a la ética (en Kant), y de otra frente a la política (en Hegel).

Por otra parte, empujó a muchos científicos sociales a considerar solamente una *objetivación del pensamiento*, temiendo convertir la objetividad social en pura *objetividad natural*. Sin embargo, reconocidos los ámbitos del derecho y la política, en particular, como “no reducibles al puro pensamiento y a la pura voluntad”²⁵⁹ -a pesar de diferenciarse de los objetos naturales-, Marx exploró este “tercer continente” de la objetividad social, “en busca, por así decir de una primacía no de la razón práctica sino de la práctica producción de la existencia”²⁶⁰.

A partir de este fundamento, las ciencias sociales, en cuanto ciencias *objetivas*, tratan de fijar en los distintos momentos de la evolución histórica, las fases que determinan variantes específicas de los sistemas históricos: “Se trata de un complejo problema de mediación de los determinismos y las variantes de especie que encuentra como extremos la muerte física del individuo y la sobrevivencia o

²⁵⁸ BOURDIEU, Pierre. Meditaciones pascalianas, p. 159.

* Se trata del politólogo italiano Umberto Cerroni cuya vasta obra, traducida en gran parte al español y a otros idiomas, sobra decir, es ampliamente conocida en México y en América Latina.

²⁵⁹ CERRONI, Humberto. Política. Método, teorías, procesos, sujetos, instituciones y categorías. México : Siglo XXI, 1997. p. 41.

²⁶⁰ Ibid.

inmortalidad históricamente producida de la cultura: dos extremos que se anudan en la concreta organización histórica de la especie”²⁶¹.

Enfrentar cada variante específica de un tipo social es, en este orden de ideas, lograr una objetividad históricamente producida:

Esta objetividad es, por consiguiente, tanto relatividad cuanto inalterabilidad: su inalterabilidad naturalista se articula en el *hecho* de que la existencia individual debe reproducirse como existencia natural, pero puede hacerlo sólo dentro de un sistema de convivencia social (y de producción de los bienes materiales) que varía en la historia. Esta variación naturalista pone fin a la producción de una inalterabilidad (relativa) que se sustrae al determinismo de la naturaleza: la cultura.

En efecto, de vuelta a Bourdieu, el *habitus* concita para un individuo la ontología del ser en el mundo, su auto-comprensión, y su situacionalidad²⁶² material e ideológica, que se asumen a la manera de disposiciones; y el *campo* supone, para el esperanzado, la dialecticidad de su razón en la medida en que se inserta en un conjunto de relaciones, con su conciencia y su intencionalidad, porque se eleva sobre el sí mismo hacia los otros y hacia sus prácticas en el mundo social. Freire explicita este proceso en la siguiente forma:

Idealistas seríamos si, dicotomizando la reflexión, entendiésemos o afirmásemos que la simple reflexión sobre la realidad opresora, que llevara a los hombres al descubrimiento de su estado de objetos, ya significase que son sujetos. No hay duda, sin embargo, de que este reconocimiento, aunque no significa que sean sujetos, si ‘significa’, dice un alumno nuestro*, “ser sujetos en esperanza”. Y esta esperanza los lleva a la búsqueda de su concreción²⁶³.

²⁶¹ Ibid.

²⁶² FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 133-134, los aspectos que desarrolla sobre los hombres como seres en situación, con su tendencia a proyectarse sobre su propia situacionalidad, en la medida en que desafiados por ella, obran sobre ella, y que los pone en una situación objetivo-problemática, en la cual hacen inmersión, y de la cual emergen para insertarse en la situación problemática que se devela.

* Freire se refiere a Fernando García, alumno hondureño en un curso para latinoamericanos en Santiago de Chile, en 1967.

²⁶³ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 173-174.

En consecuencia, el *habitus* del sujeto esperanzado estaría articulado por la disposición ética que define la radicalización de la esperanza, disposición que se expresa en el *campo*, bien como ética hermenéutica, dialógica o del discurso, pero en todo caso, una ética de la comprensión práctica, que es “el sentido práctico del *habitus* habitado por el mundo que habita, *pre-ocupado* por el mundo donde interviene activamente en una relación inmediata de implicación, tensión y atención, que elabora el mundo y le confiere sentido”²⁶⁴.

Su apertura al sí mismo, a los otros y a las cosas involucra su corporalidad y lo conecta directamente al mundo social; y de manera correspondiente, en el *campo* se expresaría por el sueño y la utopía, como “afecto expectante”²⁶⁵, esto es, la esperanza que acarrea un contenido más que existencial, que tiene una función utópica: “En la esperanza consciente no hay debilidad, sino una voluntad que determina: es así como tiene que ser, así ha de ser. En ella el trazo del deseo y de la voluntad irrumpe enérgicamente (...) Su presupuesto es un caminar firme, una voluntad que no se deja predeterminar por nada ya existente: esta firmeza es su privilegio”²⁶⁶.

Finalmente, en el proceso educativo, el *habitus* ya no es tanto una reproducción de las respuestas habituales del sujeto, pues si a este se le enfrenta con situaciones inéditas, el *habitus* puede ser llevado a innovar, dada su constitución por “principios generadores”^{**} o, dicho de otra forma, interactivos. Dice Freire: “Investigar el tema generador es investigar, repitamos, el pensar de los hombres

²⁶⁴ BOURDIEU, *Meditaciones pascalianas*, Op. Cit., p. 188.

²⁶⁵ BLOCH, *O princípio esperança*. Vol. I, Op. Cit., p.146.

²⁶⁶ Ibid.

^{**} Para Bourdieu, los principios generadores del *habitus* operan (incluso en cierto modo como programas *on line* de ordenador), cuando es llevado a dar múltiples respuestas a diversas situaciones encontradas, a partir de un conjunto limitado de esquemas de acción y de pensamiento (CORCUFF, Op. Cit., p. 53). Es inevitable relacionar este concepto con el de “temas generadores” en Freire, los que permiten a los individuos afrontar las *situaciones límites* con apertura al *inédito viable*, que es necesario traspasar. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit., p. 122-143.

referido a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis”²⁶⁷.

Entre tanto, el *campo*, en lo educativo, se entendería como aquel espacio de conflictos y de concurrencias pedagógicas, de enseñanzas y aprendizajes, en los cuales los concurrentes luchan por establecer el monopolio de su propio capital cultural para la comprensión de una realidad dada.

Así, en su dialecticidad, *campo* y educación interactúan en el presente de sus interiorizaciones (*habitus*) como oportunidades objetivadas que se transforman en esperanzas o desesperanzas subjetivas: “Aunque no se excluye de ningún modo que las respuestas del *habitus* vayan acompañadas de un cálculo estratégico que trata de realizar conscientemente la operación que el *habitus* realiza de otro modo (...) suponiendo la transformación del efecto pasado en el objetivo anticipado, esas respuestas se definen en primer lugar fuera de todo cálculo, en relación con potencialidades objetivas, (...) en relación con un porvenir probable”²⁶⁸, por lo cual se constituyen en una actitud posibilitadora de mundo.

Por su parte, Freire afirma: “La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa de cual de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad”²⁶⁹.

La filosofía resulta una pedagogía, también para H. G. Gadamer cuya obra, valorada como “la reinención de la tarea del pensar”²⁷⁰, es a la vez el fundamento

²⁶⁷ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 128.

²⁶⁸ BOURDIEU, Pierre. El Sentido Práctico. Madrid : Taurus, 1991. p. 93-94.

²⁶⁹ FREIRE, Pedagogía de la esperanza, Op. Cit., p. 104.

²⁷⁰ ARTEAGA Villa, Víctor. Hans-Georg Gadamer: La reinención del pensar [en línea] <Disponible en:

de orientaciones éticas contemporáneas, sobre todo la del discurso y la ética dialógica²⁷¹. Éste argumenta que la pedagogía amplía el horizonte de la comprensión, no solamente en el ámbito intelectual, sino y ante todo, desde la existencia cotidiana. Sobre este fenómeno se lee en *Verdad y Método*:

La conceptualidad en la que se desarrolla el filosofar nos posee siempre en la misma medida en que nos determina el lenguaje en que vivimos. Y forma parte de un pensamiento honesto el hacerse consciente de estos condicionamientos previos.

Se trata de una nueva conciencia crítica que desde entonces debe acompañar a todo filosofar responsable, y que coloca a los hábitos de lenguaje y de pensamiento, que cristalizan en el individuo a través de su comunicación con el entorno, ante el foro de la tradición histórica a la que todos pertenecemos comunitariamente²⁷².

Para él, la educación se inicia en el propio sujeto, como autocomprensión, cuando el mundo deja de ser habitual, perdiendo su cotidianidad, y emerge una “experiencia de curiosidad”²⁷³. Su punto de partida sería similar al de la filosofía, a saber, la admiración, el asombro, el sobresalto, el extrañamiento...

Según Arteaga, Gadamer postula “una nueva conciencia crítica que toma al individuo desde las circunstancias del pensamiento y del lenguaje y que lo hacen sujeto comunitario. El producto de la tarea del pensar es el concepto y la expresión de éste es el lenguaje, existenciario histórico -Heidegger-, que da cuenta del hombre, que lo dice, que lo habla”²⁷⁴.

www.comfama.com/contenidos/servicios/Jóvenes/Nuestros_y_sus_servicios/Documentos_para_jóvenes/Link_Texto_Gadamer.pdf [consulta : 19 ago. 2006]

²⁷¹ CORTINA, Adela. Introducción : Karl-Otto Apel : Verdad y responsabilidad. En : APEL, Karl-Otto. Teoría de la verdad y ética del discurso. Barcelona : Paidós-Universidad Autónoma de Barcelona, 1991. p. 9-26.

²⁷² GADAMER, H. G., Verdad y Método. Vol. I. Salamanca : Sígueme, 1996. p. XXXI.

²⁷³ GADAMER, H. G. La educación es educarse. Barcelona : Paidós, 2000. p. 18.

²⁷⁴ ARTEAGA, Op. Cit.

Vistas las referencias anteriores como ruta hacia una sociología de la esperanza freiriana, ellas enriquecen la visión del *ser esperanzado de la educación* que se encuentra en Freire. Si se trata de una construcción histórica, ligada a las condiciones materiales de existencia, no por ello se postula un determinismo de cualquier tipo que deje sin posibilidades al sujeto que interactúa (que dialoga efectivamente) con otros, y por ello implica asumir todos los niveles de su realidad: desde las características de su existencialidad (ontológicas) hasta las de su actitud frente al conocimiento (epistemológicas), pasando por su corporeidad e imaginación, por su lucha y su movilización social, y por la crítica de las ideologías al uso en su época.

Una ontología en la cual el ser es *esperanzado*, tiene el mérito de haberse asociado al porvenir -no únicamente de la filosofía*, sino también del mundo-, por cuanto hay hombres y mujeres -en América Latina, al menos- para quienes la utopía es una forma que adquiere el conocimiento social²⁷⁵. Se ha citado la afirmación de Bloch: “en la esperanza consciente no hay debilidad, sino una voluntad que determina: es así como tiene que ser, así ha de ser (...) Su presupuesto es un caminar firme, una voluntad que no se deja predeterminar por nada ya existente: esta firmeza es su privilegio”.

En Freire, todos esos niveles confluyen en la práctica pedagógica, que por tanto no se agota en el acto o en el proceso educativo, sino que se empeña en una transformación radical de la realidad, que sólo se reconoce en la práctica producción de la existencia. La radicalización de la esperanza en el sujeto

* Otto Friedrich Bollnow, uno de los fundadores de la antropología pedagógica alemana, sustentaría que la esperanza es más originaria que el cuidado (*Sorge*) heideggeriano (LAÍN, Op. Cit. p. 550). Por otra parte, si se asume la visión heideggeriana, en su “historia” de la metafísica, de que el propósito de Marx era volver al revés la metafísica, el pensamiento de Bloch no habría cruzado el horizonte de acabamiento que tal *dictum* postula para la filosofía.

²⁷⁵ LUMINATO D., Susana. La función de los valores en el pensamiento filosófico latinoamericano : Utopías y ucronías. En : ZEMELMAN, Hugo (coord.). Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina. Caracas : UNAM-CRIM-Nueva Sociedad, 1995. p. 29-52. La utopía es la forma imaginaria-racional por medio de la cual los sujetos muestran su preocupación por una realidad problematizada.

esperanzado se expresa como una ética de la comprensión práctica, que implica tanto habitar el mundo como ser habitado por él, elaborarlo de manera activa y conferirle sentido; en ella coinciden Gadamer y Bourdieu, y se verá hasta qué punto Freire. Porque con ello ya no se trata de Bloch y su *Principio esperanza*; se trata de la propuesta pedagógica de Freire que incluye, admirablemente, su propia sociología.

3.2.3 Reflexión pedagógica (crítica) de Freire como *spes* militante. Tal como ha sido expuesto, una sociología freiriana se fundaría en unos determinados existenciales o modos de existir en el mundo como horizonte de sentido: *la radicalidad, la lucha, la conectividad o dialecticidad y la búsqueda*, a los cuales se regresará pronto. Sólo que de ella también son parte un *habitus* y un *campo* que delimitan su carácter social: lo social aparece en ese mundo -que es diferente para cada quien- cuando él deja de ser habitual, perdiendo su cotidianidad, y emerge una “experiencia de curiosidad”, y cuando el otro es en sí el sujeto que debe *conectar* con las *situaciones límites* de su existencia, debe *buscar* para ellas sus propias soluciones y emprender por ellas una *lucha radical*. Los individuos y las organizaciones son obra de sí mismos, en su praxis por transformar su realidad y su existencia, con los objetivos de un sujeto comunitario en el cual los primeros se reconocen.

Si a los componentes de existencialidad y de constructivismo estructuralista que integrarían esta sociología de Freire, se le suman otros dos, igualmente valiosos en su propuesta pedagógica, el *inédito viable* y la *virtuosidad*, tal propuesta podrá considerarse como tipológica de la *spes* militante blochiana. ¿Cuál podría ser su articulación específica?

En primer lugar, se recordarán conceptos freirianos relacionados con la perspectiva filosófica general -y en particular fenomenológica y hermenéutica consideradas antes-, los cuales son inseparables del carácter epistemológico de su reflexión pedagógica, por su valoración social del conocimiento; que además

concuenda con el planteamiento heideggeriano de posibilidades abiertas por la filosofía para el desarrollo de las ciencias, mientras ella misma proyecta su perfeccionamiento, pues su porvenir se halla en relación con las ciencias particulares; en tal caso, la pedagogía, junto con una *teoría evolutiva del conocimiento*²⁷⁶ que se desarrolló en el siglo XX, y con otros apoyos intelectuales ya registrados, como aquellos que también abordan el aspecto social de la experiencia humana facilitada por la actividad simbólica, en particular de la lengua, como lo hace Hans-Georg Gadamer.

Se aborda, en segundo término, la experiencia intersubjetiva del tiempo como duración²⁷⁷, que es su sentido histórico -donde se busca tornar posible lo imposible por medio del *inédito viable*, y de la cual hace parte su versión acerca de la *virtuosidad*-, ligada a los cuatro existenciarios indicados, que son tensionantes para procurar una acción *esperançosa*. Estas referencias, además de los *percibidos destacados*, están en la original reflexión de Freire sobre la educación en su *Pedagogía del oprimido*.

En tercer lugar, se retoma el que puede ser el aspecto central en el pensamiento crítico de Freire, la praxis, que aquí se asume como el elemento mediador entre el

²⁷⁶ En particular, John Dewey está a favor de un abordaje naturalista que ve el conocimiento como un despuntar de la adaptación activa del organismo humano frente a su entorno. También apoya esta vertiente WUKETITS, Franz. M. *Evolutionary Epistemology and Its Implications for Humankind*. Albany, N. Y. : SUNY, 1990. Este teórico fue colaborador de Konrad Lorenz y enseña Filosofía de la Biología en la Universidad de Viena. Su versión de lo que se ha dado en llamar *teoría de una epistemología evolutiva*, se basa en un abordaje sistémico de la evolución; es una mirada no-adaptativa de la cognición fundamentada, al menos, en las siguientes tesis:

- La cognición es una función activa de los sistemas que interactúan activamente con su entorno.
- Las capacidades cognitivas -en los seres humanos y en los animales- son el resultado de complejas interacciones entre los organismos y su medio ambiente, y estas interacciones tienen una larga historia (evolutiva).
- La cognición es un proceso que no puede ser suficientemente descrito -y explicado- como una serie de adaptaciones, sino que se parece más a un "proceso en espiral".

²⁷⁷ Freire dice que la estructura social se constituye en tanto está siendo; que el "**estar siendo** es el modo que tiene la estructura social de 'durar', en la acepción bergsoniana del término", esto es, como la "duración" de la dialecticidad permanencia-cambio. FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 254.

sujeto y el objeto, el discurso y la práctica, la teoría y la acción*, al proyectar la práctica educativa al *conjunto social* en cuanto objeto de transformación radical.

Las nociones sociontológicas resuenan en la propuesta de Freire desde su primera versión expuesta en la *Pedagogía del Oprimido*, sin dejar de ser consideradas en las obras posteriores, hasta su *Pedagogía de la autonomía*, publicada en 1996. Sus conceptos acerca de la existencia y de su comprensión; de la explicación ontológica del ser en el mundo; del lenguaje, del tiempo y la corporalidad, así como de la apertura del ser y su autocomprensión, son deudas con una ontología de la finitud, y de las posibilidades, con el carácter relacional del ser, sin que se limite a repetirlo.

Por ejemplo, se encuentra esta visión sobre lenguaje²⁷⁸, comunicación y cultura en su relación con la ética, en su *Pedagogía de la autonomía*: “La invención de la existencia implica, hay que repetirlo, necesariamente el lenguaje, la cultura, la comunicación en niveles más profundos y complejos que lo que ocurría y ocurre en el dominio de la vida, la ‘espiritualización’ del mundo, la posibilidad de embellecer o de afear el mundo y todo eso definiría a mujeres y hombres como seres éticos”²⁷⁹.

Con respecto a comprensión y autocomprensión, expresa en esa misma obra:

* En *Pedagogía del oprimido* (p. 163), Freire reafirma “que los hombres son seres de la praxis”, “son seres del quehacer”, que “emergen” de él y, “objetivándolo, pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo”.

²⁷⁸ FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit., p. 110. Se refiere en particular, al lenguaje “del educador o del político”, que “tanto como el lenguaje del pueblo no existen sin un pensar y ambos, lenguaje y pensar, sin una estructura a la que se encuentran referidos”.

²⁷⁹ FREIRE, *Pedagogía de la autonomía*, Op. Cit., p. 59. En el mismo texto, p. 97, sobre el lenguaje: “La existencia, por ser humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco puede nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas, con las cuales los hombres transforman al mundo. Existir humanamente, es **pronunciar** el mundo, es modificarlo. El mundo pronunciado, a su vez, se vuelve problematizado sobre los sujetos **pronunciantes** para exigirles que lo **pronuncien** de nuevo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión”.

La conciencia del mundo y la conciencia de sí como ser inacabado inscriben necesariamente al ser consciente de su inconclusión en un permanente movimiento de búsqueda. En realidad, sería una contradicción si, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se insertara en tal movimiento. Es en este sentido como, para mujeres y hombres, estar en el mundo significa necesariamente estar con el mundo y con los otros (...) También es en la inconclusión, de la cual nos hacemos conscientes y que nos introduce en el mismo movimiento de búsqueda, donde se cimienta la esperanza. “No estoy esperanzado”, dije cierta vez, “por pura testarudez, sino por exigencia ontológica”²⁸⁰.

Sobre cuerpo y conciencia, determinismo y libertad en la historia escribe: “Los hombres, por el contrario, porque son conciencia de sí y así conciencia del mundo, porque son un cuerpo consciente, viven una relación histórico-dialéctica entre la determinación de los límites y su libertad”²⁸¹.

Y con relación a la inserción en el tiempo, dice: “Este [el pensar crítico] es un pensar que percibe la realidad como proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. No se dicotomiza a sí mismo de la acción. ‘Se baña’ permanentemente de temporalidad, cuyos riesgos no teme”²⁸².

De igual suerte incorpora otros conceptos, que si bien no son exclusivos de la reflexión gadameriana, son articulados por éste en su visión sobre las interacciones humanas: el círculo hermenéutico, la cultura, la curiosidad, la conciencia crítica.

En cuanto al círculo hermenéutico, es posible leer un ejemplo de transformación de pre-comprensiones y fusión de horizontes, en relación con la cultura, en esta exposición:

Y nos pareció que la primera dimensión de este nuevo contenido, con que ayudaríamos al analfabeta -aun antes de iniciar su alfabetización- para

²⁸⁰ Ibid., p. 57.

²⁸¹ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 115.

²⁸² Ibid., p. 103.

conseguir la destrucción de su comprensión “mágica” y la construcción de una comprensión crecientemente crítica, sería la del concepto antropológico de cultura, esto es, la distinción entre estos dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura; el papel activo del hombre en su y con su realidad; el sentido de mediación que tiene la naturaleza para las relaciones y la comunicación de los hombres; la cultura como el acrecentamiento que el hombre hace al mundo que no ha creado; la cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador; la dimensión humanista de la cultura; la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación, por esto crítica y creadora, una yuxtaposición de informes y descripciones “donadas”; la democratización de la cultura, que es una dimensión de la democratización fundamental (...) sería pues, como una llave con la cual el analfabeta inicia su introducción en el mundo de la comunicación escrita. Como ser en el mundo y con el mundo. En su papel de sujeto y no de mero y permanente objeto²⁸³.

Así se expresa sobre la curiosidad: “Histórico-socio-culturales, mujeres y hombres nos volvemos seres en quienes la curiosidad, desborda los límites que le son peculiares en el dominio vital, se torna fundadora de la producción del conocimiento. Es más, la curiosidad ya es conocimiento. Como el lenguaje, que anima la curiosidad y con ella se anima, también es conocimiento y no sólo su expresión”²⁸⁴.

Y propone como características de la conciencia crítica, entre otras: “Rechaza posiciones quietistas. Es intensamente inquieta. Es tanto más crítica cuanto más reconoce en su quietud la inquietud y viceversa. Sabe que es en la medida en que es y no por lo que parece. Lo esencial para parecer algo es ser algo; es la base de la autenticidad (...) Ama el diálogo, se nutre de él”²⁸⁵.

Con relación al segundo aspecto que se aborda como posible configuración de la *spes* militante en Freire: la interpretación del tiempo como cambio permanente, como transición ininterrumpida, detiene y compromete a quien tiene tal vivencia en la experiencia social específica, de suerte que la temporalidad se vuelve histórica

²⁸³ FREIRE, Cambio, Op. Cit., p. 87-88.

²⁸⁴ FREIRE, Pedagogía de la Autonomía, Op. Cit., p. 54.

²⁸⁵ FREIRE, Cambio, Op. Cit., p. 73.

y práctica; el conjunto de preguntas y de *temas-problemas*; los sueños colectivos y hasta cada uno de los actos pedagógicos mismos, adquieren significatividad en razón del sentido de transformación que los vincula en una actividad realizada en común y los sitúa en una polaridad –intersubjetiva- en la relación sujeto-objeto.

La relación entre conciencia y conocimiento -efectuada en Freire por medio del *inédito viable*, según se vio antes-, sitúa al sujeto de la educación en el terreno de las posibilidades. Su sentido de la temporalidad “se halla vinculado a la experiencia histórica, la cual es propiamente una experiencia de épocas, de la propia época y, aún más fundamentalmente, de la época que ha pasado: hitos en el perenne fluir del tiempo; determinación precisa de un ‘espacio de tiempo’ que encierra en sí lo coetáneo y lo contemporáneo”²⁸⁶.

La concreción de la utopía que se sintetiza en el inédito viable freiriano, demanda de la educación, con la cual se abre un horizonte donde quedan incluidos tanto el educador como el sujeto de la misma, donde se adquiere conciencia de la historia en su propio mundo. Esta praxis, histórica y socialmente situada, se ajusta a los sentidos políticos que alcanza una comunidad.

En su camino a una *pedagogía del deseo*, continúa así la reflexión freiriana sobre conciencia y conocimiento mediados por la educación: “Superar un entendimiento fatalista de la historia necesariamente significa descubrir el papel de la conciencia de la subjetividad en la historia (...) es sinónimo de sondear las razones sociales, políticas e históricas (...) contra las cuales podemos, de esa forma, luchar, colectiva y conscientemente”²⁸⁷.

En la *Pedagogía de la esperanza*, Freire asegura: “Es que la relación de conocimiento no termina en el objeto, esto es, la relación de un sujeto conocedor

²⁸⁶ GADAMER, H. G. El tiempo en el pensamiento occidental de Esquilo a Heidegger. En : RICOEUR, Paul y otros. El tiempo y las filosofías. Salamanca : Sígueme-UNESCO, 1979. p. 51.

²⁸⁷ ARAÚJO, Op. Cit., p. 37-38.

con un objeto cognoscible no es exclusiva. Se prolonga hasta otro sujeto, transformándose, en el fondo en una relación sujeto-objeto-sujeto”²⁸⁸.

Ya desde *La pedagogía del oprimido*, afirmaba:

Si, en la educación como situación gnoseológica, el acto cognoscente del sujeto educador (también educando) sobre el objeto cognoscible no muere o en ella se agota, porque dialógicamente se extiende a otros sujetos cognoscibles, de tal manera que el objeto cognoscible se hace mediador de la cognoscibilidad de los dos, en la teoría de la acción revolucionaria se da lo mismo (...) En esta teoría de la acción, exactamente porque es revolucionaria, no es posible hablar ni de actor, en singular, ni siquiera de actores en plural, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación²⁸⁹.

Con relación a la *virtuosidad* en Freire, ya se anotaba que la esperanza aparece con el *estatus* de categoría de conocimiento -aunque es considerada una virtud ética, por lo tanto valorativa-, lo cual sugiere que debe haber investigación sobre las formas habituales de valor positivo que impulsan la existencia y la mejoran. Según la delimitación terminológica propuesta por Habermas²⁹⁰, serían éticas las disposiciones (o virtudes) consideradas como conducentes a la vida buena, y morales las reclamadas mutuamente en las relaciones sociales (solidaridad, sinceridad y confiabilidad; ayuda prestada, consideración y ecuanimidad), aunque estas últimas pueden ser consideradas también como éticas en la medida en que se atiende su aporte al logro de la vida individual.

En la apreciación de disposiciones sociales hecha por Freire, habría que atenerse a su concepción del conocimiento, esto es como se ha afirmado, como sinónimo de transformación de una realidad que no está sólo en la cabeza de quien así lo

²⁸⁸ FREIRE, Pedagogía de la esperanza, Op. Cit., p. 114.

²⁸⁹ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 170.

²⁹⁰ HABERMAS, J. Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona : Planeta-De Agostini, 1994. p. 123-134, sobre moralidad y eticidad.

pretende. Entrarían según la tensión que se vive entre: subjetividad y objetividad; conciencia y mundo; práctica y teoría; ser social y conciencia; existencia y ser.

Sobre la relación entre conciencia y mundo, para Freire el ser humano aprende, conoce, se vuelve más porque tiene esperanza. Según afirma “[...] una educación sin esperanza no es educación”²⁹¹. Más todavía, “[esperanza y educabilidad] del ser humano: el inacabamiento de su ser que se tornó consciente”²⁹². Así, a semejanza del futuro, el ser humano es “[...] problemático y no inexorable [...]”²⁹³. Por lo tanto, ambos, seres humanos y futuro, pueden ser transformados.

Freire señala cómo él mismo experimentaba en su práctica la necesidad de atenerse a la riqueza de los saberes producidos por las “[...] mañas” (destrezas, astucias) de los oprimidos, que permiten descubrir o aprender por medio de *adivinaciones*. Son formas de conocimiento que se desenvuelven a partir de la “[...] sensibilidad en torno de los hechos [...]”, una virtud inventada y construida en la lucha de los oprimidos (y también de los no oprimidos) por la supervivencia, en el mundo de la vida, en espacios de producción de saberes.

Sobre práctica y teoría, dice Freire:

Otra virtud es la de vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como yuxtaposición, como superposición, sino como unidad contradictoria. De tal manera que la práctica no sea subteoría, sino que no puede prescindir de la teoría. Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorarla.

Hacer esto demanda una fantástica seriedad, una gran rigurosidad (y no superficialidad), estudio, creación de una seria disciplina. Esta cuestión de pensar que todo lo que sea teórico es malo, es algo absurdo, es absolutamente falso. Hay que luchar contra esta afirmación. No hay que

²⁹¹ FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1999. p. 30.

²⁹² FREIRE, *Pedagogia da indignação : cartas pedagógicas e outros escritos*, Op. Cit., p. 114.

²⁹³ Ibid., p. 119.

negar el papel fundamental de la teoría; sin embargo, la teoría deja de tener cualquier repercusión si no hay una práctica que motive la teoría.

Yo creo que la formación de los educadores populares es un capítulo fundamental. Deberíamos profundizar este aspecto como lo hemos discutido en las sesiones del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, del cual me han elegido Presidente²⁹⁴.

En otro contexto, con relación a la distancia entre el discurso y la práctica, dice²⁹⁵:

La primera virtud o cualidad que me gustaría subrayar, que no es fácil de ser creada, es la virtud de la coherencia entre el discurso que se habla y que anuncia la opción y la práctica que debería estar confirmando el discurso.

Esta virtud enfatiza la necesidad de disminuir la distancia entre el discurso y la práctica. Cuando me refiero a esta virtud en el nivel más alto de la lucha política en Brasil, yo digo que hay que disminuir la distancia entre el discurso del candidato y la práctica del que resulta elegido, de tal manera que en algún momento la práctica sea el discurso y el discurso sea práctica. Obviamente que en este intento de coherencia, es necesario señalar, en primer lugar, que no es posible alcanzar la coherencia absoluta y que, en segundo lugar, ello sería un fastidio. ¡Imagínense ustedes que uno viviera de tal manera una coherencia, que no tuviera la posibilidad de comprender lo que es incoherente, porque sólo se es coherente! Entonces no se sabe lo que es (risas). Yo necesito ser incoherente para transformarme en coherente²⁹⁶.

Sobre paciencia e impaciencia, tan dinámica como la relación de teoría y práctica, existencia y ser:

Otra virtud es la de aprender a experimentar la relación tensa entre paciencia e impaciencia, de tal manera que jamás se rompa la relación entre las dos posturas.

²⁹⁴ FREIRE, Paulo. Intervención en el acto preparatorio de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos, realizado en Buenos Aires en 1985 [en línea] <Disponible en: www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/artigos/7.html> [consulta: 11 ago. 2007]

²⁹⁵ Varios de los testimonios sobre virtudes sugeridas por Freire, como éste, y en tanto no se indique otra fuente, son aportados por MONCLÚS, Antonio. Pedagogía de la contradicción : Paulo Freire : Nuevos planteamientos en educación de adultos (Estudio actualizado y entrevista con Paulo Freire). Barcelona : Anthropos, 1988. p. 131-135.

²⁹⁶ FREIRE, P. Reflexión crítica sobre las virtudes del educador. Buenos Aires : Búsqueda, 1985. p. 7-8.

Si uno enfatiza la paciencia cae en el discurso tradicional que dice: “Ten paciencia, hijo mío, porque tuyo será el reino de los cielos”. El reino debe ser hecho aquí mismo, con una impaciencia fantástica.

Ahora, si nosotros rompemos esta relación (que es tan dinámica como la de teoría y práctica, existencia y ser) a favor de la impaciencia, caemos en el activismo que olvida que la historia existe. En nombre de una postura dialéctica revolucionaria caemos en el idealismo subjetivista. Pasamos a programar, a detectar una realidad que sólo existe en la cabeza del revolucionario. No tiene nada que ver con la realidad. Está fuera de ella²⁹⁷.

Sobre la tensión entre subjetividad y objetividad, conectada con los otros pares dialécticos, anota:

Otra virtud que es un poco complicada desde el punto de vista filosófico es la de trabajar en forma crítica la tensión entre subjetividad y objetividad, entre conciencia y mundo, entre práctica y teoría, entre ser social y conciencia.

Es difícil definir esta tensión porque es un tema que acompaña toda la historia del pensamiento pedagógico. Es difícil porque ninguno de nosotros escapa, andando por las calles de la historia, de sentir la tentación de minimizar la objetividad y reducirla al poder -que entonces se hace mágico- de la subjetividad todopoderosa. Entonces se dice que la subjetividad arbitrariamente crea lo concreto, crea la objetividad. No hay que transformar el mundo, la realidad, sin transformar las conciencias de las personas. Ese es uno de los mitos en que miles de cristianos han caído: primero se transforma el corazón de las personas y cuando se tenga una humanidad bella, llena de seres angelicales, entonces esta humanidad hace una revolución que es divina también (aplausos). Esto simplemente no existe, jamás existió. La subjetividad cambia en el proceso de cambio de la objetividad. Yo me transformo al transformar. Yo soy hecho por la historia al hacerla (y no sólo yo tengo ese privilegio)²⁹⁸.

Dice, en una línea similar, con respecto a la lectura del texto y del contexto:

Finalmente yo diría que todo esto tiene que ver con la relación de la lectura del texto y la lectura del con-texto del texto, o del contexto del intelecto.

²⁹⁷ Ibid.

²⁹⁸ Ibid., p. 10-11.

Esto es una de las virtudes que deberíamos vivir para testimoniar a los educandos, cualquiera que sea el grado de instrucción (universitario, básico o de educación popular), la experiencia indispensable de leer la realidad, sin leer las palabras. Para que incluso se puedan entender las palabras. Toda lectura de texto, presupone una rigurosa lectura del contexto²⁹⁹.

Con respecto a la virtualidad del diálogo, expresa:

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Se nutre de amor, de humildad, de esperanza, de fe, de confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo y se produce una relación de "empatía" entre ambos. Sólo allí hay comunicación. "El diálogo es por lo tanto, el camino indispensable", dice Jaspers, "no solamente en las cuestiones vitales para nuestra ordenación política, sino en todos los sentidos de nuestro existir". Solamente por la virtud de la creencia, sin embargo, el diálogo tiene estímulo y significación: por la creencia en el hombre y en sus posibilidades, por la creencia en la persona que puede llevar a la unión de todos; por la creencia de que solamente se llega a ser uno mismo, cuando los demás llegan a ser ellos mismos³⁰⁰.

Esto se liga con la lección de Freire con respecto a la tolerancia: "[...] la virtud revolucionaria que consiste en una convivencia con los diferentes para que se pueda luchar mejor contra los antagónicos"³⁰¹. Sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica; sin ella la práctica educativa progresiva se desdice; la tolerancia requiere respeto, disciplina, ética³⁰².

Y con respecto a la palabra y el silencio:

²⁹⁹ Ibid.

³⁰⁰ FREIRE, Cambio, Op. Cit., p. 85. Al parecer, Freire hace referencia a la comunicación existencial, en JASPERS, Op. Cit., p. 58.

³⁰¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1999. p. 39.

³⁰² FREIRE, Profesora, sí; tía, no : cartas a quien quiere enseñar, Op. Cit., p. 64-65.

Otra virtud que emerge de la experiencia responsable, es la virtud de aprender a lidiar con la tensión entre la palabra y el silencio. Esta es una gran virtud que los educadores tenemos que crear entre nosotros. ¿Qué quiero decir con esto? Se trata de trabajar esta tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del educando, entre la palabra de los educandos y el silencio del profesor. Si uno no trabaja bien esta tensión, puede que su palabra termine por sugerir el silencio permanente de los educandos. Si yo no sé escuchar y no doy el testimonio a los educandos de la palabra verdadera a través de exponerme a la palabra de ellos, termino discursando “para”. Hablar y discursar “para” termina siempre en hablar “sobre”, que necesariamente significa “contra”. Vivir apasionadamente la palabra y el silencio, significa hablar “con”, para que los educandos también hablen “con”. En el fondo ellos tienen que asumirse también como sujetos del discurso. Y no como repetidores del discurso o de la palabra del profesor. Es difícil, lo reconozco, porque no hay nada fácil. Hablo de educador y educadora popular aunque no asumo todavía la valentía de enfrentar la sintaxis machista de nuestras lenguas, que implicaría entender a las mujeres dentro del concepto de educadores. Yo no puedo comprender, como educador, que no se haya incluido en la introducción del pensamiento revolucionario la idea de machismo. Elza es mi mujer, yo soy el hombre de ella; ella es mi polola, mi amante y es la abuela de mis nietos. Hace 41 años que hicimos un acuerdo extraordinario³⁰³.

Sobre el valor del aquí y el ahora para un auténtico educador:

Otra virtud del educador, educadora, es cómo no sólo comprender sino vivir la tensión entre el aquí y el ahora del educador y el aquí y el ahora de los educandos. Porque en la medida en que yo comprendo esta relación entre “mi aquí” y “el aquí” de los educandos es como empiezo a descubrir que mi “aquí” es el “allá” de los educandos. No hay “allá” sin “aquí”, lo cual es obvio. Sólo reconozco que hay un “aquí” porque hay algo diferente que es el “allá” y que me dice que “aquí” es “aquí”. Si no hubiera un “allá” no comprendería el “aquí”. Solamente es posible conocer un “aquí” porque hay un contrario [...]. Esto es algo que los políticos-educadores y los educadores-políticos nos olvidamos, esto es, respetar la comprensión del mundo, de la sociedad, la sabiduría popular, el sentido común. En nombre de la exactitud de juicio que los educadores a veces juzgan poseer, declaran que las masas populares necesitan de esta sabiduría, olvidando que desconocemos la percepción de los grupos populares, de su cotidianidad, de la visión que tienen de la sociedad. Entonces pretendemos partir de nuestro aquí³⁰⁴.

³⁰³ FREIRE, Reflexión crítica sobre las virtudes del educador, Op. Cit., p. 8-9.

³⁰⁴ Ibid., p. 12-13.

Como último componente a retomar en la configuración de la *spes* militante freiriana, estaría la praxis; esa que, al decir de Freire, es investigación del actuar de los hombres sobre la realidad. La praxis reproduce la existencia individual como existencia natural, dentro de un sistema de convivencia social (y de producción de los bienes materiales), condicionando las posibilidades del sujeto y las de su actividad cognoscitiva; sólo que la cultura se sustrae al determinismo de la naturaleza, con lo cual su relativa inalterabilidad (a largo plazo) se encuentra limitada por la reproducción individual: la duración “real” determina que la experiencia individual pueda desmentir la experiencia general de la humanidad, en casos determinados.

Para Freire, la acción es inseparable de la reflexión, y entre las dos no hay disyunción, puesto que con ambas se configura la praxis, que no se reduce a la acción por sí misma; no se pueden dicotomizar o unilateralizarse, pues su compromiso llega hasta la liberación. La ad-miración que supone el situarse frente a la realidad, demanda tanto de la reflexión, como del actuar, del cual la primera es parte constitutiva³⁰⁵.

Igualmente plantea que al buscar la delimitación del objeto del acto cognoscente en la práctica educativa, se realiza la “ad-miración” de lo que siendo objeto “admirable”, se hará en un momento dado el objeto *ad-mirado*, en cuyo caso ocurre que el sujeto cognoscente llega cada vez más hasta el *ontos* del objeto³⁰⁶. En la relación entre educador y educando -en la educación problematizadora- ambos son sujetos del proceso donde el objeto cognoscible es puesto como “incidencia” de su acto cognoscente, mediatizador de la reflexión crítica de ambos. La práctica educativa se constituye en situación gnoseológica y en ella se crean

³⁰⁵ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 164ss.

³⁰⁶ ARAÚJO, *Freire : Pedagogia dos sonhos possíveis*, Op. Cit., p. 42.

las condiciones en las cuales el conocimiento supera el nivel de la “doxa” y adquiere el del “logos”³⁰⁷.

Este encuentro dialéctico entre objetivismo y subjetivismo, cuyo balance se hizo en páginas precedentes, define un *habitus* que, como lo indica Bourdieu³⁰⁸, se va constituyendo a partir del conocimiento adquirido, y también de un haber y de un capital, lo que indica una disposición incorporada, corporal, de un agente en acción, como sujeto que trasciende. Es decir un sujeto activo, que en su práctica incorpora de la misma manera un pensamiento realmente productivo.

Por eso se ha dicho que el *habitus* concita para un individuo la ontología del ser en el mundo, tanto como su auto-comprensión y su situacionalidad material e ideológica como sujeto “relacional”. Pero tal como lo afirma Freire, la simple reflexión sobre la realidad opresora, que lleva a los hombres al descubrimiento de su estado de objetos, no significa que ya son sujetos; este reconocimiento, aunque no significa que sean sujetos, si “significa ser sujetos en esperanza”. Y esta esperanza los lleva a la búsqueda de su concreción, dentro de un *campo*, en la medida en que se insertan en un conjunto de relaciones, con su conciencia y su intencionalidad, tras “oportunidades objetivadas que se transforman en esperanzas o desesperanzas subjetivas”.

En consecuencia, con los elementos planteados quedan contrastados: de un lado la cosmovisión blochiana de la esperanza, y del otro, la sociología freiriana, la cual integran la existencialidad del *ser esperanzado* -quien lleva a cabo *la práctica producción de su existencia*, acorde con la ontología de la finitud, y de las posibilidades, con el carácter relacional del ser- y el *habitus* del sujeto esperanzado en el *campo* educativo, de un sujeto histórico para quien es socialmente relevante el *conocimiento*; pero se adicionó la experiencia

³⁰⁷ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 81-83.

³⁰⁸ BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989. p. 60-63.

intersubjetiva del tiempo como duración con dos componentes más: el *inédito viable* y la *virtuosidad*, para configurar en Freire una tipología de la *spes* militante de Bloch. Resta considerar que en la naturaleza de ésta, según se dijo, hay un objetivo a alcanzar, indicado de manera absoluta y concreta por la utopía, mientras que la materia³⁰⁹ es su punto de apoyo; también, que su instrumento es la “dialéctica multidimensional”, inscrita en una totalidad crítica de los hombres en sus relaciones con los otros y con la naturaleza.

En los numerales que siguen se exponen las matrices que delimitan, al menos simbólicamente, el objetivo utópico propuesto por Freire, y el despliegue de su apuesta en dos niveles que la dialectizan: en un primer nivel de despliegue, está la reflexión sobre lo que se pierde y lo que continúa en las dos versiones epocales de su propuesta de la esperanza* -indicadas en el capítulo 1-, y en el segundo nivel, el conjunto de direcciones a las cuales remiten, tanto la primera de las matrices de la esperanza (ontológica), como las dos siguientes (cotidiana y educativa), que tienen en ella su origen.

Para el primer nivel, se tienen en cuenta los antecedentes indicados** del pensamiento dialéctico reconocible en Freire y de su método interdisciplinario, pero es necesario considerarlas como un intento de aprehensión de lo “real”***,

³⁰⁹ TRÍAS, Eugenio. Diccionario del espíritu. Bogotá : Planeta, 1996. p. 193. En atención a su etimología, se relaciona a la materia con matriz, madre, *hyle*, bosque, selva.

* La definición de lo epocal y lo faseológico en Freire se trató en el Capítulo 1. También en: ... nota de pie de página 120 ...

** En el Capítulo 1, se hace referencia a la formación dialéctica de Freire.

*** Lacan introduce modificaciones en la lógica modal aristotélica, constituida por lo Posible, lo Imposible, lo Contingente y lo Necesario: las modalidades de lo Necesario y lo Posible son las dos únicas que tienen lugar en la lógica y en la ciencia, mientras que lo Contingente y lo Imposible se oponen a las modalidades ordenadoras del mundo. ¿Cómo lo aplica?

- Lo Necesario caracteriza a la ley como ley efectiva, y la existencia de un padre como autor (el campo de la escritura de la ciencia en el mundo está ordenado por una ley que no toma sentido para un sujeto Posible sino por la Existencia Necesaria del padre, padre totémico de Freud).

- Lo Posible es lo que, a partir de lo Necesario de esta ley efectiva, resulta para el sujeto (es decir, lo Posible es que efectivamente aparezca un sujeto para la ley).

esto es, las circunstancias de la coyuntura local en el primer caso (relacionada con la *spes* dialéctica, en un horizonte democrático para Brasil), y de la situación global en el segundo (relacionada con *spes* militante, en un nuevo horizonte, socialista), con la lectura propia de Freire, con la reflexión hecha de una praxis correspondiente a cada período vital, en una construcción en la que ha incorporado a su manera todo un universo cultural, con respecto a todo lo cual la segunda de las versiones sería negación de algunos aspectos de la primera y reiteración así como profundización de la misma, según el contexto al cual se refiere.

Entre los aspectos que se pierden, se encuentra la perspectiva notablemente individual de la filosofía existencialista, y su noción de la historia como sucesos orientados a un futuro de plenitud*, algo que no se tomará en cuenta en la segunda versión. En esta, hay sin embargo un vínculo con Marcel, que no abandona al situar la esperanza adelante y no arriba (como espera de *algo* trascendente): la relación personal de entrega y confianza, pero sobre todo la “relación original entre la conciencia y el tiempo”³¹⁰. Su esperanza supone una apertura del “tener” al “ser” por la virtud transformadora y creadora del amor. Más que la angustia, la esperanza abre a la totalidad de la existencia; esto la sitúa en la misma perspectiva freiriana.

Por otra parte, continúa siendo una referencia el proceso educativo como indispensable para radicalizar la esperanza, a lo cual se agrega en la segunda versión lo relativo al tiempo fundante -considerado como tal por los nuevos

- Lo Contingente caracteriza el encuentro del objeto en el mundo, que no puede ser previsto de ninguna manera (es encontrado un elemento que escapa parcialmente a la ley, que debe ser llamado Contingente).

- Lo Imposible: lo que ni siquiera puede venir a instalarse en ámbito del mundo y de la lógica; lo que corresponde irreductiblemente a lo Real: algo escapa por último radicalmente al mundo y corresponde a lo Real. Ver ZIZEK, S. Porque no saben lo que hacen : el goce como un factor político. Buenos Aires : Paidós, 1998. p. 183, 255 y siguientes.

* En el Capítulo 1 se relacionó a Freire con Marcel, Maritain, Mounier, Le Senne, etc.

³¹⁰ LAÍN, Op. Cit., p. 552.

aprendizajes, contenidos y experiencias-, y lo concerniente a la virtuosidad. En esto no se aleja de la comprensión marxista de la verdad, que en la interpretación de Habermas es: “La unidad de teoría y praxis designa la verdad que hay que sacar a la luz y, al mismo tiempo, la suprema medida de la razón en cuanto que dentro de la alienación todos los esfuerzos que conducen a sacar a la luz la verdad deben ser siempre razonables; la razón es el acceso a la verdad futura”³¹¹.

En otro nivel, también es posible identificar el despliegue de la esperanza freiriana, dependiendo del horizonte en el cual se sitúa el sujeto; nivel que a su vez conduce a tres direcciones*. Dado que “el horizonte trascendental es *ontológicamente constitutivo* de lo que llamamos ‘realidad’”³¹², es posible hablar de una esperanza “*en matriz ontológica*”; pero también es cierto que ese horizonte, que se mantiene como tal frente a una causación óptica -esto es, frente a la “creación” de la realidad-, no se identifica en sentido alguno con ella, puesto que puede llegar a ser o no. Esto permite designar otras dos direcciones de la esperanza: una, más ligada al mundo de lo posible-imposible; ella es “la matriz cotidiana”, y otra, en conexión con lo necesario-contingente, que es “la matriz educativa”.

Se parte, en primer lugar, del supuesto freiriano: “la esperanza tiene su matriz en la naturaleza humana. Siendo inconcluso e inconsciente de su inconclusión, o como dice François Jacob, ‘programado para aprender’, él (el hombre) no podría ser sin moverse en la esperanza”³¹³. En segundo lugar, se refrenda el supuesto de

³¹¹ HABERMAS, J. *Theorie und Praxis*, Política 2. Frankfurt, 1963. p. 316. Citado por SÖLLE, D., Op. Cit., p. 85.

* Hay más de una coincidencia con la estructura triádica que plantea Laín Entralgo en el dinamismo originario del ser humano: **pístico** (*pistis*, la creencia), **elpídico** (*elpís*, la esperanza) y **filico** (*phillá*, la amistad, el amor). Su espera *entitativa* u ontológica, referida a la existencia temporal, aquí se plantea como el origen de las otras dos; por su parte, la estructura cognoscitiva-apetitiva, está signada por el hábito entitativo de la espera, y allí se reunirían, en la exposición que sigue, *la cotidiana*, que es espera y depende de lo contingente y *la educativa*, más con el componente cognitivo, búsqueda de la verdad por medio de la praxis, significatividad del mundo. LAÍN, Op. Cit., p. 540 y siguientes.

³¹² HEIDEGGER, El ser y el tiempo, Op. Cit., p. 282.

³¹³ FREIRE, P. *A sombra desta mangueira*. São Paulo : Olho d’água, 2000. p. 30. Hay un tratamiento amplio de este tema en MAFRA F., Jason. *A conectividade radical como princípio e*

que la esperanza como exigencia ontológica de los seres humanos, por su naturaleza histórica, está condicionada a la posibilidad de su concreción o no, en virtud de que los hombres y mujeres que la posibilitan son seres de relaciones con el mundo y con los otros.

En tercer lugar, se recurre a una exégesis de su texto la *Pedagogía de la esperanza* en su primer apartado³¹⁴, el cual comprende las primeras palabras y los sucesos históricos que incubaron la *Pedagogía del oprimido*, en su habitual cotidiano, acumulado histórico mundano y referencia autobiográfica de sus vivencias en Recife y Chile³¹⁵.

Como de lo que se trata al establecer estas matrices es de la creación de un sujeto que asume un nuevo orden de relación simbólica con el mundo, este aspecto se examinará aparte, generalmente en notas de pie de página. Para el efecto, el mejor encuadre es la esmerada articulación que hace Lacan de los tres órdenes conocidos como SIR³¹⁶: el discurso concreto es el lenguaje real; los registros de lo simbólico y lo imaginario se encuentran en los términos del significante y el significado. El material significante es lo simbólico, y la significación, del orden de lo imaginario y, por tanto, evanescente, porque está ligada estrictamente a lo que interesa.

Bajo la misma óptica aludida de la dialecticidad posible-imposible, necesario-contingente³¹⁷, el comportamiento de las “tres esperanzas” se encontraría en el

prática da educação em Paulo Freire. São Paulo, 2007. Tesis doctoral en educación. Universidad de São Paulo.

³¹⁴ FREIRE, *Pedagogía de la esperanza*, Op. Cit., p. 7-12.

³¹⁵ Ibid., p.13-47.

³¹⁶ LACAN, J. Seminario III : Las psicosis. Buenos Aires : Paidós, 1992. p.83.

³¹⁷ Este cruce o disposición hace referencia específica al “cuadro semiótico greimasiano”, por el cual se entiende “la representación visual de la articulación lógica de una categoría semántica cualquiera”. Obedece a la necesidad de una tipología de las relaciones que cabe establecer para las categorías semánticas cuyos rasgos distintivos están basados en la isotopía o “parentesco”; tales relaciones pueden ser: de contradicción, de contrariedad o de complementariedad.

punto de partida de la necesidad, que reclama lo posible y se dirige a lo imposible (en este caso, lo “Real” en la terminología lacaniana), que aparece definido por lo contingente, y de lo cual depende a su vez la necesidad misma.

Lo contingente no es en modo alguno igual a lo posible, precisamente porque en la contingencia siempre hay algo de “encuentro con lo Real”, en el cual *la verdad debe necesariamente emerger*, pero al tiempo que desaparece la contingencia: la oposición entre la necesidad y la imposibilidad queda disuelta en la posibilidad, en tanto esta niega a la necesidad como negación. De ahí que se pueda afirmar con Bourdieu: “...lo que nos proponemos con la acción corriente no es un futuro contingente: el buen jugador es aquel que, según el ejemplo pascaliano, ‘coloca mejor’ la pelota o, en vez de situarse donde está la pelota, se sitúa donde va a caer”³¹⁸.

Se afirma, a partir de este encuadre exegético que las esperanzas que se visualizan por medio de estas matrices, se concretan a través de un cierto *habitus*. Situación por lo demás, corroborable de manera particular, en otros textos que el autor producirá posteriormente como: *À Sombra de esta Mangueira*, *Cartas a Cristina*³¹⁹, y *Pedagogia e Educação*, entre otros.

GREIMAS, A.J. y COURTÈS, J. Cuadro semiótico. *En* : Semiótica : Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid : Gredos, 1982. p. 405.

³¹⁸ BOURDIEU, Meditaciones pascalianas, Op. Cit., p. 277.

³¹⁹ FREIRE, P. Cartas a Cristina : Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. México : Siglo XXI, 1996.

3.2.3.1 Matriz ontológica de la esperanza. La esperanza en Freire desde su propuesta existencial se hace posible a partir de una primera matriz general que aquí se denomina ontológica y que requiere para explicitarla de los siguientes sustratos³²⁰: un *sustrato material*, un *sustrato espacio temporal* y un *sustrato posibilitador* que la dinamiza.

En su *sustrato material* se entrecruzan el contexto y las condiciones materiales de existencia de los hombres y mujeres que se movilizan en una realidad dada, asimilable bajo ciertas condiciones al *mundo de la vida* husserliano. El *sustrato espacio temporal* se materializa por la “*unidad epocal*”, entendida por Freire -como se refirió antes- como: “el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos en interacción dialéctica con sus contrarios, en la búsqueda de su plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época”³²¹. En el *sustrato posibilitador*, lugar donde se configuran los sueños y las utopías, es posible partir del par “*situaciones límites*” e “*inédito viable*”^{*}.

Para que esta matriz se explicita se hace necesario que la esperanza se constituya a partir de “las relaciones *hombres-mundo*”, de “la *conciencia de mundo*”³²², aquel vínculo posibilitador que le permite al sujeto situarse en su mundo, y en su discurrir, editar o reeditar su mundo. Estos actos, propios del lenguaje, para Freire son actos comunicados, dialogados, que le permiten al sujeto pasar de una lectura de sintaxis de su mundo -de aquella lectura que se construye a partir de sus palabras y frases, obteniendo un discurso intransitivo de su visión

³²⁰ Equivalente al concepto *Hypokeimenon* (“lo que subyace”), traducido luego al latín como “substancia”. Semánticamente, en la modernidad se altera el sentido del *subiectum* (sujeto) del *Hypokeimenon*, como era aplicado por Aristóteles: se refería a la materia cuando hablaba de metafísica, y al sujeto de predicación cuando hablaba de lógica. ÁNGEL, Augusto. La actitud premoderna y moderna ante la naturaleza. *En* : Argumentos. No. 30 (1993); p. 33-43.

³²¹ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p.119.

^{*} ... Ver la primera parte del capítulo, numeral 3.2.2 ...

³²² Ibid., p. 112 y siguientes.

de mundo, es decir de su mecánica ingenua del mundo-, a construir una semántica de mundo, de su significado, que es una lectura a partir de la representación del sentido de sus enunciados. Esta es una lectura crítica, un discurso donde afloran sueños y deseos.

Se indica que la matriz ontológica de la esperanza freiriana se mueve en una lógica de la dinámica estético-sensible, que procura los discursos en el ámbito de la prosodia, es decir, posibilitando que los discursos ganen el tono, la altura, la intensidad, la duración y el ritmo adecuado que le da el sustrato creador de posibilidad, apelando a su sentido común y evidenciando un amplio conocimiento de su contexto de actuación y movilidad, es decir generando una fuerza de su identidad en su “yo y el nosotros” que es, según el filósofo y sociólogo alemán Norbert Elias (1897-1990), “parte integrante del *habitus* social de una persona”³²³ que le confiere singularidad en su subjetividad, pero al mismo tiempo relación y sinergia con el grupo o el contexto de donde proviene, como un bagaje de su desenvolvimiento, de su estructura social.

En esta matriz ontológica de la esperanza freiriana la búsqueda es una constante, hay encuentro y desencuentros, pero el camino cierto es la comprensión; en ella se enfrentan dificultades, problemas, pero el diálogo es el soporte que se convierte en el mutuo participado, se da un cambio de “*al mundo*” a “*con el mundo*”.

Este posible del “*al*” al “*con*” se da porque el sustrato material, donde se entrecruzan el contexto y las condiciones materiales de existencia de los hombres y mujeres que se movilizan en una realidad dada, se ha ido configurando a partir de una red de diferentes “*tramas*”³²⁴, que para Freire, son las acumulaciones de la vida diaria que generan en el sujeto condiciones de esperanza o desesperanza, y

³²³ ELIAS, N. *Mudanças na balança : Nos ; Eu. Em : A sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994. p. 151.

³²⁴ FREIRE, Pedagogía de la esperanza, Op. Cit., p. 29. Los conceptos que aparecen entre comillas en este apartado, proceden de esta obra.

que hacen que en la desesperanza se den manifestaciones humanas, como el dolor, el no tener sueños, las imposibilidades, el acatamiento frente a las prohibiciones, el desinterés. De manera contraria a como se da la estructuración de las “*tramas en la esperanza*” donde hay deseos, sueños, disposición, recelo. Este conjunto de tramas, da como resultado una “*experiencia hecha*”, que es a su vez producto de las condiciones materiales de existencia, por el lugar que se ocupe en el mundo como oprimido, estudiante, trabajador, profesor, empleado, intelectual, campesino, en fin como ser, y por su capacidad de la estructura de su conciencia.

El sustrato espacio temporal de “*unidad epocal*”, se va igualmente robusteciendo por el conjunto de ideas y concepciones, que Freire asume como acumulaciones o “*soldaduras de mundo*”. En este hay nuevos conceptos, nuevas nociones, producto de lecturas, observaciones. De ahí, igualmente, se generan nuevas dudas, valores y desafíos. Configurando y afianzando la interacción dialéctica de sus contrarios, de manera igual a como se da entre la Esperanza y su contrario desesperanza, propiciando su tensión y produciendo de paso, nuevas búsquedas. Las “*situaciones límites*” del sustrato *posibilitador*, se abren y propician un margen para que el “*inédito viable*” aflore en su condición de “*ser más*”, se libera el malestar propio de la desesperanza*, hay “*agitación del alma*”, el malestar se vuelve objeto de curiosidad y producto de su distanciamiento, se devela la realidad permitiendo ver la razón de su incomprensión. Reaparece el sueño y se robustece la esperanza, continúan las dudas, pero hay amor por lo que se desea, pasión por obtenerlo, voluntad de ser más y se afronta “*la lucha*” con movilidad.

* La tensión del sustrato posibilitador entre esperanza y desesperanza genera estilos de habituación diferentes; en el primer caso, procurando un *habitus* social, de mayor circunspección, más consciente y de menor espontaneidad, similar al *habitus* que Bourdieu denomina “secundario” (CORCUFF, Op. Cit., p. 51). Y en la desesperanza un *habitus* menor, se diría un *habitus* intranscendente de inmovilidad y aquietamiento, también asimilable al que Bourdieu vincula a las primeras experiencias (primario). Este habituarse, si se refiere a la ética, se concreta en la máxima aspiración de la esperanza que es la liberación y, en el caso contrario, en una anti-ética de la desesperanza que se concreta en la acomodación.

El inédito viable se trabaja, a la par que se educa la esperanza, se dan nuevas lecturas del mundo y la imaginación aflora como constante, se rompe el límite de los tiempos y se toma la palabra, hay palabra hecha realidad y el sujeto histórico la recorre analizándola, anunciándola y anticipándola en el futuro.

Ahora bien, este constituirse como sujeto de una realidad, desde el robustecimiento de la esperanza, en procura de un ser más, es posible porque adquiere su valor como *habitus* social, una constitución ética, por su doble valor como virtud y como *ethos*. Como virtud (*virtus* o *areté*), por su disposición habitual frente al obrar bien, entendido aquí en el sentido de actuar *esperançoso*, crítico, posibilitador de nuevas emergencias. Y como *ethos* por su disposición o capacidad adquirida, por su ejercitarse en el aprendizaje, de hacer lo que es moralmente bueno, lo que le implica tener una voluntad y que supone un bien para uno mismo o para los demás.

Dependiendo del tipo de *habitus* que “anime” el comportamiento, movilidad y aquietamiento son dos características ligadas respectivamente a la esperanza y la desesperanza. Freire habla de una esperanza de alma inquieta o de un alma que se aquieta en la espera vana*. Una esperanza con vitalidad, en movimiento constante o una espera que abdica en la declarada derrota; una esperanza que es lucha y una espera que se aquieta en el temor y el miedo. El *habitus* que la esperanza engendra es inquieto; en un instante dado determina una posición, y este impulso es un haber, un ardor de vivir, un *habitus* activo. Lo inmediato, lo anticipado y lo rememorado forman una tríada habitual para proceder en todo momento de la existencia.

* Laín Entralgo diferencia entre espera animal y espera humana, que es suprainstintiva, suprasituacional e indefinida; en una palabra, proyectiva. Es un hábito entitativo, innato, de pervivir que se da en el tiempo; pero según la medida en que el hombre se compromete en su espera, esta puede ser: *inane* (de un obrar impersonalizado), *circunspectiva* (referida a un “tener”), y espera *auténtica* o *radical* (realización propia con base en las creencias fundamentales de la vida). Por su parte, la *esperanza* -acto del hábito de esperar-, como esperanza *natural*, es en sentido técnico el “hábito de segunda naturaleza”, es decir, no originario (LAÍN, Op. Cit., p. 469 y siguientes)

3.2.3.2 Esperanza y matriz cotidiana. Se podría definir la esperanza cotidiana como aquel andar *mundano** que se funda en la necesidad del vivir y el existir diario. Predomina en su estructura el *sustrato material* de existencia que comporta en ésta una doble acepción. Una objetiva en referencia a las condiciones materiales de existencia y otra subjetiva en tanto estado emotivo y de *existencialidad* del estar en el mundo. Este sustrato se comporta como el dispositivo detonante de su existencia, y es el estímulo para el diario vivir en una esperanza ontológica.

Su *sustrato espacio temporal* es de más corta duración y en él a su vez, priman los valores y las interacciones que se dan con los espacios más circunscritos al ámbito laboral, familiar o de convivencia institucional o habitacional o las personales en el terreno del amor, la muerte, los lazos afectivos, la amistad, etc. y que constituyen las luchas diarias por la procura de lo inmediato. El *sustrato posibilitador* está cargado de multiplicidad de sueños que son el nutriente constante de la esperanza ontológica. Los “*inéditos viables*” igualmente son múltiples, tantos cuantos sueños se construyen y su abrir y cerrar es dinámico y posibilitador de “*nuevas soldaduras*” que estimulan nuevos y diversos sueños *esperanzosos*. Las “*condiciones límites*” se tensionan permanentemente producto de su dialecticidad y se convierten en esperanzas y desesperanzas que preñan nuevas esperanzas, se revierten en renaceres, dudas, frustraciones, deseos y sueños nuevos.

A lo largo de la obra de Freire existe una constante, su vivenciar de forma permanente. Son múltiples los casos en que acompaña su teoría con ejemplos de su propia práctica, haciendo de esta una biografía esperanzadora constante. Sin embargo, existen dos textos que recogen de manera particular la esperanza cotidiana en Freire: las *Cartas a Cristina* y su *Pedagogía de la Esperanza*. En la

* El adjetivo es de Freire, y por lo general se opone al orden trascendente; pero Freire dice: no hay trascendentalidad sin mundanidad.

primera, las cartas octava y novena son un ejemplo explícito de la esperanza cotidiana.

En ellas es posible observar cómo se construye la esperanza cotidiana en los sueños; en principio son portadores de una fuerte carga en las fantasías y en el entusiasmo. Pero su elemento fundante lo constituyen, en la mayoría de ocasiones, las experiencias frente a las necesidades existenciales básicas de subsistencia, y sus limitaciones para obtenerlas. La esperanza cotidiana posee al contrario de la esperanza ontológica una mayor carga de expectativa, pues en buena medida depende de las posibilidades de los otros que participan en tales experiencias, los cuales no siempre comportan una postura esperanzadora frente a la vida, y se convierten en un obstáculo para su facilitación.

La matriz cotidiana de la esperanza, de modo semejante a los *habitus* próximos en Bourdieu -en términos de condiciones de existencia y de trayectoria del grupo social vinculante, por ejemplo³²⁵-, tiene “una relación de complicidad ontológica con el mundo”, y además, sirve para referirla como un funcionamiento sistemático de cuerpo socializado y sus posibilidades se dan a partir de los sistemas de interacción del juego³²⁶, en donde la tensión se desplaza a las interacciones sociales de apetencia.

Tanto el riesgo como la tensión entre el ganar y el perder dependen de la lucha en que se dan las jugadas y a partir de las cuales toma cuerpo y son cuerpo de posibilidades. Así lo vive y lo evidencia Freire en su octava carta a Cristina, escrito autobiográfico, “la esperanza deshecha”, un relato de un episodio con su madre: “su sueño era conseguir el cargo de secretaria”... “Tal vez fuese mejor trabajar sin salario durante parte de sus días, a la espera de lo que vendría. Tal vez fuese

³²⁵ CORCUFF, Op. Cit., p. 52.

³²⁶ BOURDIEU, P. *Razões práticas : sobre a teoria da ação*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 155: “Los juegos sociales son juegos que se hacen olvidar como juegos y la ilusión es esa relación encantada como un juego que es el producto de una relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas del espacio social”.

mejor jugar que no jugar.”... “Un día llegó a casa como a las diez de la mañana. Traía en el cuerpo, expresado en la cara sufrida, el dolor del sueño roto, de la esperanza deshecha. El director había cerrado la secundaria”³²⁷.

De otro lado, para Bourdieu, el sentido del juego creado por el *habitus* es “el tener el juego en la piel; es percibir en el estado práctico el futuro del juego; es tener el sentido histórico del juego”³²⁸. De tal manera que la esperanza cotidiana y el *habitus* se dan en una reciprocidad entre acciones y posibles anticipaciones; teniendo claro que estas no son estrategias predeterminadas, sino que obedecen más al sentido de la decisión que se construye en función de un casi presente inscrito en el hoy, en las interacciones que la suscitan y que generan en el individuo esperanza o desesperanza, al atender las necesidades básicas. Freire asume esta esperanza cotidiana no como provincia histórica de un futuro mas allá del hoy, lo asume como ese futuro que nace del presente, de las posibilidades en contradicción, de la lucha; en el trabajo del día a día.

3.2.3.3 Matriz de la esperanza educativa. La matriz de la esperanza educativa se mueve más en el terreno de la *episteme* y en su valor ético y estético. Valor ético, en relación con su valor político y que Freire reaprende en su tiempo, “No, no hay un aspecto político; la educación es política (...) la educación tiene una politicidad, la política tiene una educabilidad, quiere decir que hay una naturaleza política del aspecto educativo, indiscutible”³²⁹. Lo que remite a una esperanza que en el acto educativo encuentra valor frente al conocimiento hecho a través de prácticas de mundo.

La constitución de su matriz por tanto, se da como parte de una práctica educativa, que en su sustratos *material y espacio temporal*, asume la lectura de su contexto desde una perspectiva, en la cual no se dicotomiza la lectura de

³²⁷ FREIRE, Cartas a Cristina (Octava carta), Op. Cit., p. 87.

³²⁸ BOURDIEU, *Razões práticas : sobre a teoria da ação*, Op. Cit., p. 144.

³²⁹ FREIRE y BETTO, *Esa escuela llamada vida*, Op. Cit., p. 80.

mundo/lectura de la palabra; y lectura del texto/lectura del contexto, adquiriendo su lectura un sentido envolvente, de totalidad, de ser más.

La totalidad de sus sustratos está impregnada de una constante curiosidad epistemológica; la cual cargada de emoción, de sensibilidad, de asombros y de deseo, actúa en favor del conocimiento de las cosas, pues adquiere con ello, fuerza, peso y significado. Así, palabra, mundo, texto y contexto se problematizan, en su consideración histórica como pasado, presente y futuro, trascendiendo en un tiempo nuevo; en conocimiento, en verdad que, dándose, asegura una nueva posición frente al mundo: “Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de manera tal que leer el mundo y leer palabra se constituye en un movimiento en donde uno va y viene. Y leer mundo junto con leer palabra en el fondo, para mí significan rescribir el mundo. Rescribir en comillas, quiere decir, transformarlo”³³⁰.

En su *sustrato posibilitador*, el sueño, que es históricamente viable, demanda de un tiempo no tan corto, como en la esperanza cotidiana, no tan lejano como el de la esperanza ontológica; demanda sí un tiempo y un espacio que se debe transitar y en ese andar viabilizarlo. Es un reaprender a realizar el sueño, buscando su camino, pues su fin será el cambio, la transformación. Sueño y tiempo son una constante de práctica y aprendizaje donde se modifica la manera de pensar.

De otra parte en sus “*situaciones límite*”, el “*inédito viable*” se asume en este caso en términos de reaprender para transformar; está abriéndose, salvándose, desde la comprensión generadora, que le da su fuerza e impulso para salvar el obstáculo que se enfrenta en tales situaciones límites:

³³⁰ Ibid., p. 78.

No hay práctica educativa sin sujeto educador y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo, que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces práctica educativa sin ética³³¹.

Por lo anterior, la comprensión es en ella diálogo, discusión, dinámica crítica, ante la emergencia de las cosas concretas.

La matriz educativa de la esperanza busca que el *habitus* generado se comporte en favor de un nuevo capital cultural* que, interiorizado, constituya un acumulado social que permita la transformación cultural de los oprimidos, dando cuenta de su fin, la libertad; libertad para ser más, educarse, soñarse y posibilitarse como actor válido que interactúa en el seno de la democracia, como ciudadano sujeto de derecho.

En la matriz educativa de la esperanza, se asume un actor *esperançoso* radical como aquel que interviene en las relaciones de poder establecidas, que educa educándose, en su dialecticidad, y como sujeto posibilita y se posibilita un nuevo espacio en las relaciones sociales objetivadas. En suma, educación y esperanza actúan en movimiento de construcción y de reconstrucción posibilitadora de un estado de relaciones y un sistema de comprensiones que altera las relaciones de poder existentes.

³³¹ FREIRE, Grito manso, Op. Cit., p. 42-43.

* Bourdieu estudia el comportamiento general del *habitus* en el campo educativo, a partir de sus relaciones, determinaciones y el estado de incorporación, objetivación e institucionalización del capital cultural incorporado. Tres elementos ha utilizado para establecer estas condiciones: de existencia, de disposición frente a la cultura y los acervos y arraigos culturales. En esta valoración Bourdieu muestra que el *habitus* tiene una sinergia ascendente con respecto a su capital en el campo educativo, donde actúa; su resultado permite interpretar las prácticas sociales de los grupos en cuestión, y determinar la configuración lógica del poder social que se estructura en este campo.

De otro lado, la esperanza educativa se refiere al campo educativo; ya se ha afirmado que el campo se comporta como un espacio social de relaciones objetivas y de referencias -que al igual que la esperanza procura de una matriz generadora, históricamente constituida, institucionalmente enraizada y socialmente variable- que actúa como operador de una racionalidad práctica, inherente a un sistema histórico de relaciones sociales, que trasciende al individuo y que se comporta como espacio de conflictos y de concurrencias; para el caso, pedagógicas, de enseñanzas y aprendizajes, en los cuales los concurrentes luchan por establecer el monopolio de su propio capital cultural para la comprensión y desenvolvimiento en una realidad dada.

3.2.3.4 Modos de existir en lo social. En el enunciado ontológico de la esperanza, quedarían por explicitar *la radicalidad, la búsqueda, la lucha y la dialecticidad*; cuatro características integradas a la concepción existencial que para Freire se expresa en un “vivir, hablar, oír”; condiciones que, educadas, permiten al hombre humanizarse y habitar la esperanza; a partir de una base materialista, incandescente, dinámica, de construcción; de lo incompleto, inacabado e inconcluso, de lo renovado, que en Freire se pueden explicitar como sigue:

Uno: la radicalidad. La radicalidad para Freire tiene su asiento en Marx, que en su *Sagrada Familia* anuncia: “ser radical es atacar el problema por la raíz. Y la raíz, para el hombre, es el hombre mismo (...) en el imperativo categórico de echar por tierra todas las relaciones en que el hombre sea un ser humillado, sojuzgado, una revolución radical sólo puede ser la revolución de necesidades radicales, cuyas premisas, cuyos lugares están en la emancipación de Alemania, están en la emancipación del hombre”³³². “Freire vinculó la selección, discusión y evaluación del conocimiento a los procesos pedagógicos que brindaban un

³³² MARX, C. La Sagrada Familia. México : Grijalbo, 1962. p. 10-11.

contexto para tal actividad. Según su punto de vista, era imposible separar una de otra, y toda práctica pedagógica viable debía vincular las formas radicales de conocimiento con las correspondientes prácticas sociales radicales³³³. En *Cambio*, hace esta anotación:

Por humanismo, no entiende el autor, en este como en otros estudios suyos, bellas letras, formación clásica, aristocrática, erudición, ni tampoco un ideal abstracto de buen hombre. El humanismo es un compromiso radical con el hombre concreto. Compromiso que se encauza en el sentido de la transformación de cualquier situación objetiva en la cual el hombre concreto esté siendo impedido para ser más³³⁴.

Para Freire esta característica de la existencia -habituable-, la radicalidad, se expresa en su *Educación como práctica de libertad*³³⁵, como aquella *elección* que le permite al hombre profundizar las contradicciones, y provocar un *clima emocional*, un enraizamiento en su *opción*, positiva y preponderantemente *crítica, amorosa, humilde y comunicativa*, de su elección concientizadora:

Es decir ya no fue posible existir sin asumir el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política. Y todo eso nos lleva de nuevo a lo imperioso de la práctica formadora, de naturaleza eminentemente ética. Y todo eso nos lleva de nuevo al radicalismo de la esperanza. Sé que las cosas pueden incluso empeorar, pero también sé que es posible intervenir para mejorarlas³³⁶.

Elección radical que no niega la posibilidad de optar y confrontarse con su contrario, pues dialoga convencido de su acierto, y por ello, intenta convencer y convertir, sin oprimir a su oponente. Porque al verlo como su deber, enraizado en su existente humano amoroso, le permite optar, pero que igualmente, desde su radical existencial le confiere a su *elección* una reacción de violencia ante la

³³³ GIROUX, Introducción a FREIRE, La naturaleza política de la educación, Op. Cit., p. 18.

³³⁴ FREIRE, Cambio, Op. Cit., p. 46 (nota 4).

³³⁵ FREIRE, Educación como práctica de la libertad, Op. Cit. En este apartado aparecen expresiones de Freire sobre la radicalidad, desde la p. 41 y siguientes.

³³⁶ FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 52.

explotación, la opresión, que es obstáculo de amor; un radical de sublevación ante el poder opresor, de derecho, de *insubordinación*, que en su raíz humana encuentra una respuesta del oprimido para recuperar su humanidad, su libertad; no es una acomodación o pasividad frente al poder exacerbado, es contrariedad y contradicción ante el opresor, pero igualmente ante el sectarismo emocional y acrítico. Este radical rechaza el activismo, reconoce la historia como suya, no se declara espectador del proceso, por el contrario se asume como *sujeto crítico, contradictor, dinamizador* de un conjunto que con otros coadyuva al aceleramiento de las transformaciones. Freire lo reafirma en sus escritos posteriores:

Para indicar el papel de esta radicalidad en la forma como debe asumirse la transformación social: “El radical, comprometido con la liberación de los hombres, no se deja aprisionar en ‘círculos de seguridad’, en los cuales aprisione también la realidad. Tanto más radical, cuanto más se inscriba en esta realidad, para poder transformarla mejor, conociéndola mejor”³³⁷.

Como movilidad para afincar la situación de ser histórico y cultural, inacabado: “Repito, sin embargo, como inevitable, la inmunidad de mi mismo radical, delante de los otros y del mundo. Mi inmunidad ante los otros ante el mundo mismo es la manera radical en que me experimento como ser cultural, histórico, inacabado y consciente del inacabamiento”³³⁸.

Para expresar el papel de la radicalidad en la comunicación existencial: “Este diálogo como exigencia radical de revolución responde como exigencia radical; la de los hombres como seres que no pueden ser fuera de la comunicación, puesto que son comunicación. Obstaculizar la comunicación es transformarlos en ‘cosa’ y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios”³³⁹.

³³⁷ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 15.

³³⁸ FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 49-50.

³³⁹ Ibid., p. 169.

De igual manera, en su texto dialogado con Frei Betto (Carlos Alberto Libânio Christo, n. 1944) y orientado por Ricardo Kotscho, *Esa escuela llamada vida*³⁴⁰, Freire entiende lo radical de una manera contextualizada, pero igualmente *optativa* para su época, así lo refiere en relación con su propuesta metodológica para la alfabetización de adultos, la cual entiende dentro de un panorama general que él denomina de “la sustantividad, la radicalidad democrática”, afirmando que ésta obedece en primer lugar a dos connotaciones especiales, la de un método que se comporta y construye de manera radical *antielitista* y *antiautoritaria*, pero igualmente obedeciendo a las raíces esenciales propias de la convivencia humana democrática, de dar *participación* al excluido.

Este doble esencial de *anti-exclusión* y *participación*, le permite rescatar en el excluido su lenguaje, su palabra cargada de sensibilidad, su peso y significado; rescatar su presencia viva generadora de un ser y un accionar político, histórico y cultural. Detrás de este esencial radical se suscita otro esencial, que se imprime en el desafío y juego democrático, y es el del *convencimiento*, que en el acto educativo se establece con ese interactuar de los alfabetizados populares con su propia realidad y que se expresa en sus propias comprensiones, otorgándoles movilidad y estímulo a su inseguridad para lograr su propia seguridad. “De ahí esta exigencia radical, tanto para el opresor que se descubre opresor, como para los oprimidos que, reconociéndose contradicción de aquel, desvelan el mundo de la opresión y perciben los mitos que lo alimentan; la radical exigencia de transformar la situación concreta que engendra la opresión”³⁴¹.

Freire referencia, como una condición para el afianzamiento de la radicalidad, las propias experiencias vivenciales de su estadía en Chile, antes y en el gobierno de Salvador Allende; su paso por París en mayo del 68, su vivencia en países que experimentaban el socialismo de la época: Grenada, Nicaragua, y que se

³⁴⁰ FREIRE y BETTO, *Esa escuela llamada vida*, Op. Cit., p. 82-87,138,149-150.

³⁴¹ FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit., p. 29.

expresan en su mayor radicalidad, confiriéndole mayor *vitalidad* y por tanto nuevos aprendizajes y comprensiones dentro de lo que él llama: “un aprendiendo a pensar correctamente”³⁴².

En una entrevista con Moacir Gadotti, afirma: “Nosotros podemos reinventar el mundo (...) es posible que su ser muera, pero no su radicalidad, la cual es una necesidad, y no un favor, que implica *comprensión* y en su comprensión posibilidades de comprender lo diferente, que es igualmente lo antagónico, que nos vuelve más radicales, y descubrir a la vez que en ese antagonismo también se aprende”³⁴³. Estas confrontaciones, por el compromiso que implican, y aunque pueden ser no sólo antagónicas, sino incluso violentas, son una oportunidad de aprendizaje, así estén ligadas al dolor y al sufrimiento personal.

Radicalidad para Freire, por tanto, no es impedimento, no es opción de cierre, sectarismo; pues en el fondo de la brega, el antagonismo no es contra los otros, sino que se da en el sí mismo, en el sentido de que los antagonismos no lleven a la sectarización, porque ésta implica la negación del otro, del contrario, de lo diferente y por tanto negación del mundo, de la vida.

Recientemente Jason Mafra Ferreira³⁴⁴, en su tesis doctoral, demuestra que la radicalidad de Freire es expresión de una práctica que tiene que ver con la coherencia que debe ganar un educador progresista ante los desafíos sociales; que, inscrito en los orígenes de un niño *conectivo*, debe extrañarse y admirarse, ante el lenguaje de los desarrapados para que en él descubra las conexiones que de manera compleja se tejen, como una red curiosa de saberes, valores y prácticas, que en los límites de su educación, osarán cambiar el mundo.

³⁴² FREIRE, Pedagogía de la esperanza, Op. Cit., p. 32ss.

³⁴³ ENTREVISTA CON Paulo Freire (a cargo de Moacir Gadotti, del Instituto Paulo Freire). São Paulo. Noviembre de 1993.

³⁴⁴ MAFRA, Op. Cit., p. 2.

Radicalidad, existenciaro habituable que le permite al educador alzar las anclas hacia la búsqueda de una *conectividad radical* donde convergen todos los esfuerzos intelectuales y prácticos para el educador; que se proyecta emancipador, lector de una realidad dialéctico–dialógica, comprensible en su binomio subjetivo-objetivo, impulsor imprescindible de una lucha emancipatoria; compromiso que rebasa toda práctica y que lo constituye en un sujeto transindividual, tal y como lo legó Freire desde sus enseñanzas y vivencias práctico-existenciales educables: “Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la ‘educabilidad del ser’. La educación es entonces una especificidad humana”³⁴⁵.

Dos: la búsqueda. El existenciaro habituable de “la búsqueda” se constituye en Freire, como se ha señalado ya, en ese permanente movimiento, en el estar siendo de su inconclusión³⁴⁶, afianza su vocación de ser más. Característica de la naturaleza humana que encontramos asociada a lo esencial de todo aprender y de todo investigar, en y por su condición de ser *curioso e imaginativo*. Búsqueda es ese existir en el interrogar³⁴⁷, que en el presente y frente al mañana, permite distanciarse del sí mismo y de la vida, apasionados por el conocer, deseosos de libertad:

³⁴⁵ FREIRE, El grito manso, Op. Cit., p. 20.

³⁴⁶ FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 57: “También es en la inconclusión, de la cual nos hacemos conscientes y que nos introduce en el movimiento permanente de búsqueda, donde se cimienta la esperanza. ‘No estoy esperanzado’, dije cierta vez, ‘por pura testarudez, sino por exigencia ontológica’”.

³⁴⁷ Para Dewey, la realidad es devenir, en el sentido de que el devenir es búsqueda, “indagación” en el sentido más amplio del término, o sea adecuación del organismo biológico al ambiente, con miras a la supervivencia: “A medida que las sociedades se vuelven más complejas en estructura y recursos, aumenta la necesidad de la enseñanza formal o intencional, así como la del aprendizaje. Cuando la enseñanza formal y la formación se amplían, existe el peligro de crear una indeseable división entre la experiencia adquirida en asociaciones más directas y la que se adquiere en la escuela. Este peligro es mayor que nunca en el momento actual, a cuenta del rápido crecimiento en los últimos siglos de los conocimientos técnicos y de las pautas de conducta”. DEWEY, J. *Democracia e educação : Introdução à Filosofia da Educação*. 4ª. ed. São Paulo : Nacional, 1979. p. 8-9.

No hay búsqueda sin esperanza, y no la hay porque la condición de buscar humano es hacerlo con esperanza. Por esta razón sostengo que la mujer y el hombre son esperanzados, no por obstinados, sino como seres buscadores. Esta es la condición del buscar humano: hacerlo con esperanza. La búsqueda y la esperanza forman parte de la naturaleza humana. Buscar sin esperanza, sería una enorme contradicción³⁴⁸.

La búsqueda es la condición propia de y para una *episteme* del ser, pero también para su ontologitud; por ello la búsqueda es *auto reflexión* en la que cada uno se puede descubrir como ser inacabado que está en búsqueda. De igual manera, la búsqueda está, para Freire, en la raíz de la educación, como objeto persistente de la curiosidad y del asombro: “La libertad, que es una conquista y no donación, exige una permanente búsqueda, búsqueda permanente que sólo existe en el acto responsable de quien la hace. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que no siendo libre lucha por ella”³⁴⁹.

Sin embargo, Freire valora que nadie puede buscar en la exclusividad individual. Afirma, sí, que quien busca solitario, obtendrá una respuesta opuesta al fin de la búsqueda, que es el ser más, traduciéndose en una forma de ser menos. Ya que la búsqueda debe hacerse con otros seres que también buscan para, en *comuni3n* con otras conciencias, posibilitar el indisoluble jaspersiano (trascendencia en comuni3n) de relaci3n estrecha entre *comuni3n* y *b3squeda*.

Existe, adem3s, una clara asociaci3n de la b3squeda con el estado de la conciencia; para Freire la b3squeda se afianza en el estado de la conciencia cr3tica, pues 3sta se da con un proceso educativo de *concientizaci3n* que se construye como superaci3n del estado de conciencia ingenua, en la medida en que la curiosidad ingenua sin dejar de ser curiosidad se va tornando cr3tica, y a la vez *curiosidad epistemol3gica*, rigurosa, metodol3gica, cada vez m3s cualificada.

³⁴⁸ FREIRE, El grito manso, Op. Cit., p. 23.

³⁴⁹ FREIRE, Pedagog3a del oprimido, Op. Cit., p. 25.

La conciencia ingenua recorre un proceso de diferenciación que en su búsqueda, se asocia al saber del sentido común, se transforma a partir del asombro, en *rebeldía* que la hace más abierta hasta adquirir la capacidad de la *admiración*, la misma que los científicos y filósofos académicos utilizan para admirar el mundo:

La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos³⁵⁰.

Para Freire, el ejercicio de *la curiosidad*, propio de un entorno de búsqueda, convoca la *imaginación*, la *intuición* y las *emociones*³⁵¹. Una tríada que permite al educador y al educando aventurarse en su capacidad de conjeturar, comparar, para que participando en la búsqueda de sus objetos o en el hallazgo de su razón de ser, encuentre las comprensiones, que explican su presencia en el mundo. Este proceso exige trabajo y cristalización que de no darse se convertirá en fanatismo, propio de un hombre masificado. La búsqueda en la conciencia crítica es compromiso y se manifiesta para Freire en: 1. El anhelo de profundidad. 2. El reconocimiento de una realidad cambiante. 3. El análisis esencialmente explicativo. 4. El despojo de prejuicios. 5. La concepción de un movimiento que inquieta y es inquietante. 6. La delegación y asunción de responsabilidades. 7. El diálogo. 8. El asombro creativo ante lo nuevo.

Por ello, la búsqueda crítica como existente vital, con asiento en la creatividad humana, para Freire, tiene un ascendente histórico que está en su *construcción y reconstrucción social*. Lo que no se da como promoción de un estado a otro; es una tarea de la *práctica educativa* que es estímulo para el desarrollo de la *curiosidad crítica*, para que el hombre pueda defenderse de los irracionalismos.

³⁵⁰ FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 33.

³⁵¹ FREIRE, Cambio, Op. Cit., p. 69-73. Allí se encuentran las referencias de esta parte.

La creatividad lleva a Freire a proponer en los educadores una actitud de búsqueda por la comprensión e inteligibilidad de la realidad. “Todo educando, todo educador se descubre como ser curioso, como buscador, indagador, inconcluso, capaz sin embargo de captar y transmitir el sentido de la realidad”³⁵².

Tres: la lucha. El existenciaro habituable “la lucha”*, es reconocido por Freire como aquel dispositivo que encauza la humanización de los hombres en su mundo, que en uso de su libertad, les permite *crear* posibilidades para su existencia: “El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la historia”³⁵³.

Para Freire, en una persona progresista la lucha está antecedita siempre por la crítica esperanzada que le permite romper el temor ante la novedad, generarle indisposición ante las injusticias, ofenderse con las discriminaciones, chocarse ante la indecencia. Para encontrar así, en la lucha conducente a su humanización, la herramienta, el medio social contra la impunidad, contra el rechazo al fatalismo cínico e inmovilizante:

Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada... Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza³⁵⁴.

³⁵² FREIRE, El grito manso, Op. Cit., p. 24.

* El componente existencial de este dispositivo, parece asumido desde Jaspers, como “...amor combativo que se juzga lúcido y que desde el fondo de la existencia posible, cuestiona, provoca, exige, comprende la otra existencia posible”. JASPERS, Op. Cit., p. 65.

³⁵³ FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 53.

³⁵⁴ FREIRE, Pedagogía de la esperanza, Op. Cit., p. 7-8.

Además, para Freire no existe lucha sin perspectiva *dialéctica*, sin antagonismos, sin contrarios, sin inspiración en el sueño y la utopía. La lucha es igualmente para él una actividad responsable, una manera de pensar y de leer el mundo, que busca su realización en asocio con los otros. En la lucha hay confrontación y combate, medición de fuerzas que tensionan las contradicciones existentes frente a los privilegios, el respeto a los derechos, las negaciones, la impunidad; es en últimas un combate contra la desesperanza.

La lucha es una labor que modifica, pues es el resultado de una actividad que obedece a nuevos niveles de educación, de comprensión de la realidad. Así lo hace saber Freire, en su diálogo abierto con Adriano Noriega en *Que Fazer: Teoria y Prática em educação popular*³⁵⁵, pues en el lugar de los sectores populares, el nivel de lucha es más organizado; la valoran como una “comprensión experimentada”, que responde por el nivel de organización y de movilización alcanzado.

Estos sectores ponen en el centro la lucha, y reflejan en ella, a su vez, una demanda por: el crecimiento, el tener lo que no se posee o necesita y el bienestar de los suyos; lo que la hace generadora de sueños, de nuevas esperanzas y de un mañana diferente. Es decir, su concepción es la de un futuro *esperançoso*, no repetible del pasado pero sí de un presente que se modifica, en un mañana que se transforma, de hecho y en la práctica. Porque la lucha es tiempo de construcción, de movilidad, de futuro; proceso que en su materialidad permite ver “*lo destacado*”³⁵⁶.

³⁵⁵ FREIRE, P. e NORIEGA, A. *Que Fazer : Teoria y Prática em educação popular*. Rio de Janeiro : Vozes, 1993.

³⁵⁶ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 116. Dimensiones concretas e históricas de una realidad dada. Dimensiones desafiantes de los hombres, que inciden en ellas por medio de acciones que Vieira Pinto califica de *actos límites*. Aquellas que se dirigen a la superación y a la negación del hecho, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva.

¿Pero qué es lo destacado de la lucha, para Freire? Aquello que engendra un cierto sabor, un nivel diferente, siempre que en ello haya una cierta noción, una cierta claridad, sobre aquello por lo que se lucha. Ella lleva implícita la concepción de remover los obstáculos, como es por ejemplo la lucha por las necesidades básicas de los hombres, al descubrir que éstas pueden ser resueltas por ese medio.

Este descubrimiento, en los oprimidos, les permite ver cómo las necesidades, en el momento en que se van tornando alcanzables, develan su límite y se *percibe* el *destacado* que aflora en su solución al palparlo; de igual forma, ver en la transformación los caminos posibles, así como los frenos y ganancias que representa y tiene el poder. De manera análoga, lo *percibido destacado*, que se da en la lucha, es anunciante de las posibilidades de ese poder que se construye para los oprimidos, permitiéndoles en su práctica valorar colectivamente su unidad y resistencia inteligente. Lo que lleva a Freire a manifestar en su *Pedagogía de la esperanza*:

Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura científicidad, es frívola ilusión.

Prescindir de la esperanza que se fundamenta no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales. Lo esencial, como digo más adelante en el cuerpo de esta *Pedagogía de la esperanza*, es que ésta, en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica³⁵⁷.

Esta práctica, para Freire, está necesariamente articulada al conocimiento cada vez más organizado y sistematizado en la lucha de los sectores oprimidos. Conocimiento que se da como producto de la reflexión, a través de los cuerpos

³⁵⁷ FREIRE, *Pedagogía de la esperanza*, Op. Cit., p. 7-8.

humanos que están resistiendo y luchando y por tanto aprendiendo a tener esperanza. Porque las luchas organizadas, al igual que las cotidianas tienen sus formas de enseñar y aprender la sobrevivencia; y es ahí, donde se da esa tradición de conocimiento, en medio del movimiento de la lucha que permita volver a ver y conocer apasionadamente.

Para Freire, en su *Pedagogía de la esperanza*, una de las tareas de los educadores y educadoras progresistas es descubrir los obstáculos y las posibilidades para la esperanza. Porque cuando se lucha en medio de la desesperanza o de los desesperados, la lucha es suicida o vengativa, en cambio la lucha esperanzada es una lucha que tiene una base en el pensar acertado, de naturaleza pedagógica de su realidad, lucha política que es expresión de su estado. Como lo muestra esta afirmación: “Lo que se le plantea a la educadora o al educador democrático, consciente de la imposibilidad de la neutralidad de la educación, es formar en sí un saber especial que jamás debe abandonar, saber que motiva y sustenta su lucha: si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede todo”³⁵⁸.

Cuatro: la dialécticidad. Son múltiples las relaciones dialécticas que Freire plantea en su *Pedagogía de la esperanza*, ese revivir pedagógico del papel histórico-social de los oprimidos en el mundo en tiempos de claudicación, tiempos difíciles, de inmovilismos y determinismos. Sin embargo, es posible identificar tres de tales relaciones que se denominarían envolventes, por su característica de abarcar y totalizar el resto de las posturas o dinámicas dialécticas.

La primera de ellas: la dialéctica conciencia-mundo, procuradora de una tensión, que en la relación subjetividad-objetividad, genera una constante tensión dialéctica que implica que el conocimiento de la realidad debe posibilitar su transformación. Visión envolvente que confronta las visiones fatalistas y deterministas, no

³⁵⁸ Ibid., p. 107.

esperanzadas, que encuentran el futuro como algo inexorable. De ahí que esta dialéctica sea una posibilitación constructora, dadora de futuro, crítica, que determina todo un cuerpo consciente de conocimiento para explicar y actuar en el mundo: “Los hombres, por el contrario, porque son conciencia de sí y así conciencia del mundo, porque son un cuerpo consciente, viven una relación histórico-dialéctica entre la determinación de los límites y su libertad”³⁵⁹.

Esta visión esperanzada de sueño, de utopía está sumergida en una dialecticidad, a la manera hegeliana, pues es evocadora en los sujetos de su tarea histórica, de su vocación humana, propia de la “forma histórico social, de estar siendo”, proceso de devenir, que no agota la tensión en torno a la previsión de un futuro, realizable en el presente. Devenir temporal de unidades epocales, donde un conjunto de ideas y concepciones, esperanzas, dudas, y desafíos, se dan en interacción dialéctica con sus contrarios, en busca de su plenitud. Por ello, afirma: “Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de adquisición del conocimiento ya existente, pues se prolonga hasta la fase de creación de un nuevo conocimiento, la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad”³⁶⁰.

Igualmente, una segunda dialéctica envolvente, se encuentra en la lectura de mundo-lectura de la palabra, una realización que provoca la modificación de los existenciales “*vivir, oír, hablar*” y le otorga una identidad construida socialmente, provocadora de un diálogo, de un pensar crítico, solidario, que en su

³⁵⁹ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 115; ya en la p. 29, escribió: “Como al obrero no le basta con tener en la cabeza la idea del objeto que desea producir. Es preciso hacerlo. La esperanza de producir el objeto es tan fundamental para el obrero como indispensable es la esperanza de rehacer el mundo en la lucha de los oprimidos y las oprimidas. Sin embargo la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella”.

³⁶⁰ FREIRE, Pedagogía de la esperanza, Op. Cit., p. 99.

simultaneidad le permite un desciframiento de sus *situaciones límites* y de sus posibilidades.

Esta dialéctica es productora de una cultura de resistencia, que se va constituyendo desde sus propias sintaxis y semántica, que en su lectura de mundo es defensora de los sometidos y constitutiva de un sentido, de un cuerpo de cultura emergente, de un compromiso por la dialéctica del derecho y el deber: “Agréguese que no es puro idealismo no esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica procesal, contradictoria”³⁶¹.

Igualmente la posición dialéctica y democrática es intervención de comprensión para las relaciones mundo-conciencia, producción económica-producción cultural³⁶², esto es, de un contra movimiento de negatividades y positividades culturales, que son el resultado de la dialéctica envolvente mundo-conciencia-práctica-teoría-lectura del mundo-lectura de la palabra-contexto-texto. Esta dialéctica es propia de los aprendizajes de una cultura fundada en la resistencia, en los sueños, y las rebeldías.

Como se vio, los anteriores modos de existir en lo social son generadores de la virtuosidad, en este caso particular, de la esperanza, desde una postura existencial y humana. La virtuosidad que Freire propone, toma en cuenta los conceptos de bien, felicidad, justicia, libertad, que en la tradición aristotélica se agrupan en el postulado general de ética, en los cuáles el centro de la preocupación está en el hombre y su actividad práctica.

³⁶¹ Ibid., p. 64.

³⁶² Ibid., p. 100-104.

De Aristóteles se ha recogido la noción de *habitus*, al traducir de ese modo la *postura* o *gesto* (*hexis*) en relación con los principios lógicos (*eidos*) y prácticos (*ethos*)³⁶³, y así han quedado comprendidos todos ellos en el sistema de disposiciones a las cuales nombra Bourdieu con la palabra *habitus*. La virtud moral sería también el resultado de un “cierto *ethos*”, de una práctica que se adopta, se aprende y se hace gesto y postura en su realización.

La preocupación de Freire por la virtuosidad humana, nace de la relación pensamiento-lenguaje, que se presenta desde su ser dialógico, sin desligarse de cualquier otra práctica posible: “No hay tampoco diálogo, si no hay intensa fe en los hombres; fe en su poder de hacer y de rehacer. De crear y de recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos, sino derecho de los hombres”³⁶⁴.

Diálogo de los excluidos, sin el cual no es posible aclarar el sentido de su realidad a partir de problematizarla, al igual que Aristóteles desde sus enigmas, que articula pensamiento, lenguaje, realidad y de lo que de ella deviene en su acción, de la vida práctica, con una comprensión de la vida humana desde la acción moral misma, y desde la particularidad en la acción de cada sujeto³⁶⁵. Lo que se constituye en Aristóteles en actuación moral sin prescindir de la razón, se devela en Freire como su ejercitarse *esperançoso*.

La permanente diferenciación que Freire ofrece en su realización de la virtuosidad *esperançosa*, logra su plenitud en asocio con la coherencia, la humildad, la paciencia e impaciencia, la fe, el amor, la relación teoría-práctica, en cuanto virtudes que toman cuerpo en cada una de sus pedagogías: del oprimido, de la indignación, de la autonomía, de la tolerancia, de la esperanza, como expresiones

³⁶³ ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. Bogotá : Epigrama, 2005. p. 26.

³⁶⁴ FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit., p. 101.

³⁶⁵ Cf. CARMONA A., Iván D. *La virtud : invención de lo humano en la filosofía griega*. Medellín : UPB, 2006. p. 53.

de su valoración filosófica y existencial, así como de su propuesta ética y estética, que se abordará detalladamente en el capítulo final de la presente indagación hermenéutica.

3.3 A MANERA DE CIERRE

Se sustentó la construcción filosófico-sociológica de la esperanza freiriana, como su reflexión pedagógica inscrita en una práctica social que se designa como filosófica: una praxis de la liberación que requiere el apoyo de todas las ciencias críticas, por ese interés de emancipación. No se trata solamente de atender a los condicionamientos histórico-sociales de sus visiones o ideas filosóficas, sino también al análisis histórico-sociológico de su producción, y de su interrelación, en un marco que conecta íntimamente ontología y epistemología: la evolución, la aspiración a ser más, a la plenitud; el saberse incompleto y, por tanto, necesitado de lo otro, de los otros, sirve de apertura a la concientización, a las posibilidades inéditas, a la cultura, a la historicidad; con una aproximación “disposicional” de la individualidad, pero en su contexto social, donde adquieren significado las cosas para la experiencia y para los fines propios de la existencia.

De ahí la reiteración del vínculo entre ontología y epistemología: una ontología de lo humano, que por otra parte no podía ser más que una ontología del hombre como productor histórico de conocimiento: el entendimiento permanece atento al carácter relacional del ser; entre sujeto y mundo, hombre y ser, hay una correlación previa a todo conocimiento consciente, ya que el hombre capta que el ser es, naturalmente por un conocimiento de nociones.

También en la analítica existencial desde los existencialistas de Heidegger, se reitera que la manera fundamental de vivir las personas en el mundo es por medio de la actividad práctica: la significatividad, en las relaciones con una totalidad, tiene el carácter de ocurrencia en el mundo. Por su parte Vattimo ilustra, con

relación al legado histórico, la condición de continuidad de la cadena en el tiempo, que "transmite" unidad: en la interpretación del pasado, el ser no es principio o fundamento, sino envío, transmisión, mensaje.

Si la epistemología no puede hacerse "fuera del tiempo", el análisis ontológico y existencial ha de ser, recíprocamente, un análisis histórico. La *spes* dialéctica de Bloch muestra la estrecha relación histórica entre los dominios de la filosofía y la sociología, un contrapunto entre el *ser* y lo *real*, entre el movimiento del primero y el proceso de lo segundo, redimensionado en cada época histórica desde que fuera postulado por Aristóteles, pero que solamente con el materialismo histórico deja de estar envuelto en la mistificación y en su irrelevancia social. Es cuando Bloch encuentra que la esperanza es el motor de la dialéctica; que por ello debe ser superada la docta *spes* y examinar cómo la *spes* militante aparece más allá de la *spes* dialéctica: cuando la esperanza comienza a estar en frente, porque no es únicamente impulso liberador de la razón, sino también la forma de la pregunta capaz de salvar a la razón de sí misma y de sus propias trampas, y requiere para ello un abordaje "dialéctico multidimensional".

En la pedagogía de Freire hay imbricadas, entonces, una ontología y una epistemología que recuperan la esperanza anclada en la condición propia del existir humano, cuyo desafío es mostrar que la *praxis* humana constituye la conjugación de los aspectos objetivos y subjetivos del quehacer cotidiano de las personas, en lo individual como en lo social. Una *praxis* asumida en la tarea pedagógica, que media tanto el mundo que podría ser como la relación con los otros, que resisten desde la esperanza los aspectos subjetivos de la dominación. La *praxis* determina, igualmente, la significatividad de los saberes específicos y su relevancia individual y social, pues va más lejos que las meras actividades educativas en tanto obedece al interés de la emancipación.

Su método dialéctico y su trabajo interdisciplinario definen en lo epistemológico, más que un sentido ecléctico para fusionar horizontes de comprensión de cada disciplina relacionada, este interés emancipatorio, y por ello su fundamento en la resistencia de los oprimidos, en su saber y en su lectura de mundo, desde el cual hará el intento de aprehensión de lo real. Y en lo ontológico -en su maduración de una sociología de la esperanza-, aclaran la necesidad y la contingencia de hacerse humano con lo otro y con los otros, en cada uno de los modos de existir en lo social. “La invención de la existencia”, desde la insuficiencia y la finitud; en el encuentro y las dificultades; con la configuración de nuevas formas de expresar y de significar, en el diálogo y la ayuda mutua, mediante una participación consciente, cuenta con el lenguaje, la cultura, la comunicación y alcanza los niveles de “espiritualización” del mundo: la posibilidad de embellecer o de afear el mundo, con lo cual se define a mujeres y hombres como seres éticos.

El proceso educativo transformador contribuye a hacer del ser social inacabado, incompleto, inconcluso, un ser esperanzoso, virtuoso -en el plano de lo existencial desde los existencialistas y en el sentido histórico-; en la práctica, que también da cuenta de una razón filosófica, según el alcance macrológico. Es el sujeto esperanzado de la educación, situado en un horizonte epocal o faseológico, cuya *realidad* es un proceso intersubjetivo de construcción en el mundo, en una dimensión de significatividad frente a su entorno biológico, económico y social.

En la sociología freiriana, tres notas configurarían el concepto del *ser esperanzado de la educación*: su *existencialidad*, ya anotada; la *relevancia social del conocimiento*, y su punto de partida, que se encuentra en la práctica producción de la existencia.

Con relación a la relevancia social del conocimiento se anotó cómo, al aludir al “pensamiento diferente”, que representaría el final del tipo de filosofía delimitado primero como ciencia frente a la religión y la poesía, y luego, como “filosofía”

frente a la ciencia moderna, Gadamer no toma partido por cualquiera de las tres posibilidades que según Heidegger le quedaban a la metafísica de la subjetividad, después de Hegel: la de ser superada, la de ser vuelta al revés y la de ser fundada desde una nueva dimensión de la subjetividad. Sería Marx el explorador del sentido nuevo que esta última tiene: el sujeto es para él el hombre total, diferente de los objetos naturales, pero “no reducible al puro pensamiento y a la pura voluntad”, cuya relación con los objetos no es cognoscitiva sino práctica.

Esta es la perspectiva que adoptaría Freire, la cual se corresponde con la alternativa que cabe frente a la discusión que entabló Gadamer -en nombre de Heidegger- con Bourdieu, es decir, a favor de la práctica social como generadora de *la realidad* y como origen del *conocimiento*. Freire no se sitúa por encima de las condiciones y los condicionamientos que entraña lo social para la producción de conocimiento, sino que los asume tan a fondo como para pretender su transformación práctica hacia nuevos horizontes, y no desde el discurso experto o del saber que se dogmatiza en su apreciación disciplinaria de los objetos de cualquier otra disciplina, sino desde la práctica que produce la existencia.

Específicamente esta praxis, que asume la duración “real” -esto es, tan histórica como pre-ontológica, y por ello requiriendo constituirse simbólicamente-, se convierte en el elemento mediador entre el sujeto y el objeto, el discurso y la práctica, la teoría y la acción. Cada existencia individual se reproduce como existencia natural, en un sistema de convivencia social que varía en la historia. Pero la cultura, y en su centro la educación, se sustraen al determinismo de la naturaleza.

Al interpretar el tiempo como cambio permanente, como transición ininterrumpida entre el mundo de la naturaleza y el de la cultura, en la vivencia intersubjetiva del mismo como duración, la temporalidad se vuelve histórica y práctica. Es, junto a Marcel, la “relación original entre la conciencia y el tiempo”, sin convertir al sujeto

en espíritu absoluto, esto es, carente de relaciones con el objeto (Hegel). A partir de lo histórico-práctico, con Freire se podrán diferenciar los modos de existir en lo social: *radicalidad, búsqueda, lucha y dialecticidad*, que se catalogan como tensionantes dentro de las “*situaciones límites*”, que permiten develar los “*percibidos destacados*” de la esperanza, en el margen real donde comienzan todas las posibilidades: el *inédito viable* ligado a la *conciencia máxima posible*.

En la *spes* militante, la concreción de la utopía relacionada con su sociología estaría mediada por el *inédito viable* freiriano, junto a su virtuosidad, que empieza por la esperanza, en razón de los existenciales en cuanto características constitutivas de la existencia, y sigue en relación con el conocimiento, abordando las tensiones entre subjetividad y objetividad; conciencia y mundo; práctica y teoría; ser social y conciencia; existencia y ser. Según se vio antes, este inédito viable freiriano demanda de la educación, donde se adquiere conciencia de la historia. Una praxis, histórica y socialmente situada, que se ajusta a los sentidos políticos que alcanza una comunidad.

En últimas, el *habitus* concita para un individuo la ontología del ser en el mundo, su auto-comprensión, y su situacionalidad material e ideológica, que se asumen a la manera de disposiciones; y el *campo* supone, para el esperanzado, la dialecticidad de su razón en la medida en que se inserta en un conjunto de relaciones, con su conciencia y su intencionalidad, porque se eleva sobre el sí mismo hacia los otros y hacia sus prácticas en el mundo social. Este sujeto esperanzado, el mismo que en el proceso educativo ha trabajado por su desalienación mediante el *vivir, hablar, oír*, tiene en el *habitus* un capital adquisitivo inconsciente, que conlleva su participación en ese *campo* educativo. Tales *habitus* y *campo*, se construyen en un juego desde el presente, enfrentado a las relaciones posible-imposible, necesario-contingente, en las cuales se fragua la esperanza. La esperanza es una necesidad ontológica; es necesaria, no suficiente, pero sin ella la lucha flaquea y titubea.

Así se tienen, no solamente *dos* versiones epocales de la esperanza, correspondientes a la lectura del mundo que hace Freire: la coyuntura local en el Brasil de los 60, y la situación global de los 90, sino también tres matrices más de la esperanza, de acuerdo con las pautas existenciales “*vivir, hablar, oír*”, puestas en el mismo horizonte de trascendentalidad ontológica, a las cuales se remite la primera de las matrices (ontológica) y desde ella, como origen de las dos siguientes (cotidiana y educativa), al conjunto. Esta construcción guarda afinidad con la dialecticidad que también puede considerarse “multidimensional” de su método y se posibilita desde la exégesis particular del texto *Pedagogía de la Esperanza*, pero más que eso reafirma su cercanía con la *spes* militante, pues allí se encuentra el objetivo utópico propuesto por Freire, tanto como el despliegue de su apuesta por un embate esperanzado, para el cual es necesario educar la esperanza.

4. OBRA FREIRIANA COMO CONFIGURACIÓN ÉTICO-ESTÉTICA *ESPERANÇOSA*

El presente capítulo se aproxima a las lecturas tanto desde la ética como desde la estética que son referenciales en la obra freiriana, abordada particularmente desde la esperanza. Las coordenadas que se requieren para hacerlo se sujetan a una doble pertinencia: enunciar los sentidos que se estiman más relevantes con relación a la ética y la estética para la precomprensión y localización de su propuesta, al tiempo que ésta se caracteriza no sólo como un conjunto de textos, sino también como un lugar social -la educación, que incluye y trasciende la institución escolar- en el cual hay abierta una tensión, “incompleta” como diría él, por la edificación de la esperanza de quienes viven y podrían morir despojados de cualquier esperanza.

En cuanto a la precomprensión, al considerar a Freire como un filósofo de la educación cuyo *ethos* -o carácter- es el de un *aisthétés* -o esteta- que imprimió a su obra el sentido de una formación emancipadora, se le relaciona inicialmente con Gadamer y con la recuperación que éste lleva a cabo de la ética aristotélica, para leer desde allí la confrontación entre antiguos y modernos que sugiere Tugendhat. De este modo, se aclara por qué en la precomprensión freiriana la formación es asumida como diálogo, intersubjetiva. El posterior despliegue dentro de este horizonte, al ampliar su praxis educativa, le vinculará con el pragmatismo de un Dewey, en cuya crítica filosófica hay estímulos para una reflexión de largo aliento sobre la pedagogía como transformación de la vida, en un sentido integral, multidimensional, que incluye los aspectos ético y estético.

Sin embargo, Freire no puede ser etiquetado como pragmático, y si algo puede constituir en él una crítica fundada del pragmatismo, es su manera de recrear la influencia marxiana y la de la teología política, por su contacto con filósofos y

teólogos de la liberación, que le lleva a coincidir³⁶⁶ en varios aspectos con una ética de la responsabilidad, a la manera moderna, tal como la que postula Habermas con el ajuste que implican las críticas que recibe de Rorty. Sólo que, más contemporáneamente aún, se ha postulado el paradigma de la “modernización reflexiva”*, y frente al mismo es necesario considerar si ahí se ahoga o no la vigencia del planteamiento freiriano; si al establecer Freire la virtuosidad como resultado de la praxis formativa -en un contexto de esperanza militante como se argumentó antes-, se puede afirmar que su obra recrea dicha praxis como práctica producción de la existencia y, al mismo tiempo, redimensiona la actividad creativa, emancipadora, de los pobres de esta parte del mundo, para que su esperanza no se vea frustrada en planteamientos similares al eterno retorno, a la contingencia absoluta, al pensamiento débil y a la sociedad diluida que plantea tal paradigma de modernización**.

La amplia y compleja obra freiriana constituye, como se trasluce en las referencias apenas enunciadas, una apuesta apasionada: por el grado de interés invertido en ella y por ser también el resultado de una convicción acerca de la vocación del *ser más*, “como característica hoy del ser humano”³⁶⁷ casi se puede hablar de pulsión, de responsabilidad en la búsqueda de una verdad con los otros; empeño freiriano

³⁶⁶ POLLI, José Renato. *Freire e Habermas*. Em : Revista *Viver mente & cérebro*, Op. Cit., pp. 56-65.

* Ulrich Beck (n. 1944), catedrático de sociología en la Universidad de Munich, aventura la tesis de que son las condiciones objetivas de la propia modernización industrial (economía, técnica, política, ciencia) los únicos factores que ponen realmente en cuestión el monopolio de racionalidad y de moral que ostenta la actual civilización. Ver: BECK, U. *Teoría de la modernización reflexiva*. En : BERIAIN, Josetxo (comp.). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona : Anthropos, 1996. p. 223-265.

** En los párrafos precedentes se condensa el hilo argumental principal del capítulo, pero tanto en lo referente a la ética como a la estética, se precisan elementos que sin ser los centrales, contextualizan las respectivas configuraciones de tales dominios en la modernidad, ya que la obra de Freire debe ser asumida en este encuadre; recurriendo en el caso de la ética a lecturas que ilustran las continuidades y rupturas entre Kant y Hegel, y en cuanto a la estética, a otras que dimensionan su actualidad, en relación con los planteamientos del marxismo al respecto. Así se procederá en los respectivos apartes.

³⁶⁷ ARAÚJO, P. *Freire : Pedagogia da tolerância*, Op. Cit., p. 86.

que cumple el aserto de Lacan de que el deseo es ético en sí mismo³⁶⁸. Su planteamiento ético-estético no puede desligarse de su lectura del mundo; al contrario, se impone contrastarlo con ella.

El conjunto de vivencias por él evocadas en distintos momentos como “tramas” o “soldaduras” de su existencia, no serían otra cosa que su *pathos*, entendido como su experiencia del dolor humano, pero que no se reduce a las dificultades que se afrontan con más o menos optimismo, sino que determina una actitud, la que aquí se reconoce como *esperançosa*. Es la certeza de que el dolor no se elimina, porque para ello habría que negar la vida; pero que no le lleva hacia la tragedia, sino que le permite reunir en el presente lo que ha sido, grato y desafortunado, y lo que cabe esperar del futuro, sin desistir, con la alegría de enseñar y de aprender; una esperanza de rasgos bellos, inscrita en los cuerpos, como resultado de conjugar cada día el “verbo” *esperanzar*.

Conjugar dicho verbo es un ejercicio de anamnesis: el reino prometido surge cuando se crean nuevas dimensiones; la descolonización que ha tenido lugar en América y en otras partes del mundo, trajo tal inversión que a la vez permitiría la reconquista de valores y significaciones, hasta de la propia esperanza, transformada, donde se encuentra el hombre junto con los otros, en una nueva naturaleza. Esperanzar es ir atrás, es juntar, es no desistir³⁶⁹.

Así pues, en la relación ético-estética de la esperanza freiriana³⁷⁰ se aludirá a la praxis dialéctica; al papel del educador frente a los educandos; a su visión de los sujetos de la práctica educativa, considerados como seres sociales, relacionales y

³⁶⁸ LACAN, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis [Seminario XI], Op. Cit., último capítulo. En el horizonte del psicoanálisis, abre la posibilidad de un deseo de diferencia absoluta con los ideales, cualquiera sean, y la posibilidad de que cada cual, “eleve su objeto de goce a la dignidad de la cosa”. “Un deseo de diferencia absoluta donde se abre un amor sin límites donde se puede vivir”.

³⁶⁹ CORTELLA, Mário Sérgio. Andariego de la utopía. *En* : Fórum. Edición 50 (mayo 2007); p. 17.

³⁷⁰ FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 34 y siguientes. Esta obra es clave para la comprensión de las implicaciones del planteamiento ético-estético de su propuesta pedagógica, que parte de la “necesaria coherencia entre el ‘saber-hacer y el saber-ser-pedagógicos’” (Prefacio de Edina Castro de Oliveira, p. 12).

contextuales en su subjetividad, y en proceso de concientización frente al mundo que está en transformación; que por tanto son virtuosos de la esperanza, la alegría y la autonomía.

En particular, sobre la ética, considerada como hermenéutica, crítica, humanista y de liberación, signada por la responsabilidad y la solidaridad, se vinculan a ella la práctica educativa como quehacer contextualizado, y los procesos y proyectos político-pedagógicos como parte de su apuesta. Y en cuanto a la estética de la formación emancipadora, se inscribe en la perspectiva dialógica de su práctica educativa, y ésta como un quehacer intencionado por la liberación y la utopía.

Otras consideraciones generales se agregan en esta parte y en el texto del capítulo, que en conjunto con lo anteriormente dicho, configuran la impronta ético-estética de su singular obra, que él radica en América Latina: “una teoría de la educación cuyo motor fundamental, la idea de la formación política de los ciudadanos y su autocomprensión como sujetos de la historia, se mantiene con gran fuerza en la actualidad”³⁷¹.

El término *êthos* (con *eta* inicial) se refiere a una espacialidad física (“morada, habitación, escondite de animales”) que garantizaba la supervivencia de un organismo determinado, pues atenuaba la amenaza por parte de los predadores al tiempo que aquél gozaba de familiaridad con sus pares.

Con Aristóteles, esa espacialidad deja de ser física y se vuelve disposición interna de los humanos, con el significado de “carácter, índole, hábito, naturaleza, costumbre” (*ethos*, con *épsilon* inicial). Esta transposición corresponde al despliegue del *logos* en la investigación filosófica de aquel tiempo: mientras los primeros pensadores griegos tenían por objetivo comprender el origen del universo a partir de su constitución material o de sus elementos, apartándose de

³⁷¹ POLLI, Op. Cit., p. 56.

las explicaciones mitológicas de sus predecesores, a partir de Sócrates las cuestiones relevantes giran en torno al alma, el conocimiento, la belleza y la justicia.

En el mundo romano, la palabra ética se traduce a la expresión latina *mor-mores*: “costumbre, norma de conducta, hábito”. La ética de raíz griega se amplía para incluir las distintas formas de vida y actividades, mientras que la acepción latina de moral se refiere a reglas y obligaciones: el ideal a ser emulado ya no es el del sabio sino el del legionario y el jurisconsulto, que conquistan espacios y poder en la extensión de la tierra y no en la fluidez del espíritu. Dicha moral, alimentada por un Imperio que llegó a abarcar la mayor parte del mundo conocido, tenía la pretensión de moldear las costumbres y creencias bajo un mismo orden y autoridad.

Una vez fusionados el horizonte del Imperio y el de la Cristiandad, ese orden de cosas se volvió deseable, y hasta adoptó el carácter de camino de salvación. Los códigos normativos del comportamiento aseguraron por cientos de años la continuidad del control y del poder, convenciendo a los individuos de que la obediencia a esos códigos era por su bien y su felicidad y la garantía de futuro para ellos y las generaciones venideras.

La época de la Ilustración marca en buena parte la ruptura de este panorama. En la cumbre del criticismo, Kant, reflexiona sobre las relaciones de la filosofía con la ética y con la estética³⁷², hasta dar significado metafísico y moral a la experiencia estética, por medio de la cual se es consciente del mundo y de los otros; la conciencia de la obligación moral sería semejante a la apreciación de la belleza.

³⁷² COHEN, Richard A. Monoteísmo político : Levinas en la política, ética y religión. U. de Carolina del Norte, 2003. p. 23. En este apartado, se siguen sus planteamientos sobre Kant y Levinas, excepto los que se atribuyen explícitamente a otros autores.

Para él, sólo los agentes cuya actividad libre se ajusta a máximas prácticas que pueden ser universalizadas -racionalmente autodeterminadas- sin contradicción, viven bajo la regla de imperativos morales, contrariamente a quienes siguen su inclinación personal. Con esto no solamente indicó las dos vertientes que hay en el componente racional, la teórica y la práctica, sino también el rumbo a seguir en ambas direcciones, con lo cual inaugura la fundamentación racional, tanto de la ética como de la estética -si bien para Walter Benjamín queda pendiente “la relación entre el momento crítico y el momento dogmático” en ambos casos³⁷³-.

El fundamento racional de la ética es entendido, en particular por X. Zubiri, como un camino abierto a un *saber de la esperanza*, que se refiere tanto al *ser* que es como al que *debe ser*, “en el dinamismo inteligible de la vida humana”³⁷⁴; la esperanza estaría, así, ligada al ámbito de la razón práctica. En cuanto a la estética, Kant la remite al dominio de lo sensible como tal, ya sea expresado como arte o como corporeidad, pero no suprimiendo su componente racional, sino porque excluye de la ciencia y de la moralidad la importancia de lo particular en cuanto particular, es decir, lo singular.

El *dictum* kantiano de que sin la autodeterminación o autonomía completamente racional³⁷⁵, el agente se ligaría por completo a una serie de arbitrarias causas heterónomas, no sería libre y no podría ser moralmente responsable, será puesto en cuestión desde el pensamiento que se referencia en la alteridad. Tal sería la salida que buscan, en el terreno ético Emmanuel Levinas (1906-1995), y en la relación entre la ética y la estética, Mijail M. Bajtin (1895-1975).

³⁷³ BENJAMÍN, Walter. Sobre el Programa de la Filosofía Futura y otros ensayos. Caracas: Monte Ávila Ed., 1970. p. 17. Líneas antes, asegura: “Toda la filosofía es, pues, teoría del conocimiento, y así teoría, crítica y dogmática, de todo conocimiento”.

³⁷⁴ ZUBIRI, X. Cinco lecciones de filosofía. Madrid : Alianza, 1982. p. 108.

³⁷⁵ KANT, I. Crítica de la razón práctica. Buenos Aires : Colihue, 2007. p. 50 y siguientes.

Levinas se propone escapar al monismo latente no sólo en la tradición filosófica clásica, sino también en el extremo racionalismo. La distancia entre el sentido religioso y la decisión ética, que no entraña una disyunción entre ambas esferas, pero donde Levinas reconoce un papel superior para la ética, significa la reconsideración del lugar de la libertad humana, ya no sólo como postulado de la razón práctica, sino que entraña también una reafirmación de la esperanza como inspiración ética y estética.

Por su parte, para Bajtin la ética tiene que ver con la felicidad ajena y no sólo con la propia perfección; en tanto que la estética forma parte integral de la subjetividad, hace parte del proceso de pensamiento como recepción activa del discurso del otro.

Al decir de éste³⁷⁶, con las expresiones carnavalescas, populares, se adoptan y frecuentan nuevas formas y símbolos patrimoniales de uso colectivo, como la risa, donde todos serían cómicos ambulantes, andantes, ambivalentes; sarcasmos, alegrías, alborozos, pero al mismo tiempo burla, mortaja y resurrección, la cual expresa una nueva forma de relación con el mundo: de abajo para arriba, invirtiendo la reinante visión de la época: de arriba para bajo.

“El principio material y corporal es percibido como universal y popular, y como tal se opone a toda separación de las raíces materiales y corporales del mundo, a todo aislamiento y confinamiento en sí mismo, a todo carácter ideal abstracto, a toda pretensión de significado destacada e independientemente de la tierra y del cuerpo”³⁷⁷, adquiriendo un carácter universal, *ambivalente* de *degradación* y *renovación* cuyo centro capital está en su condición fertilizante de crecimiento y abundancia, que se da en el cuerpo popular, aquel genérico, aquel colectivo, que se renueva en el abajo de la tierra y del vientre. Así, se crea una nueva

³⁷⁶ BAKTHIM, M. M. *A cultura popular na idade média e no renascimento : o contexto de Françoise Rabelais*. São Paulo : Fundação Universidade de Brasília, 1966. p. 4-12.

³⁷⁷ Ibid., p. 17.

humanidad, la del abajo productivo, en el que se da la concepción y el renacimiento, el comienzo, que se eleva y universaliza, de manera antagónica -en medio de la risa, de la degradación y el sentimiento de felicidad, por la libre producción y disfrute colectivo-, a la valoración que se universaliza de arriba, de un mundo excluyente, ceremonioso de las ideas; un mundo sumiso y servil de los de abajo.

Los puntos de partida kantianos no pueden, con todo, ignorarse. No lo hizo Bloch al valorar la “perspectiva cosmopolita”³⁷⁸ sobre la esperanza que Kant desarrolla en su madurez crítica, ni tampoco Habermas quien anota: “ya Kant respondió a la pregunta de ‘¿qué debemos esperar?’ con un *postulado* de la razón práctica, y no con una certeza premoderna que hubiera sido capaz de infundirnos *absoluta confianza*”³⁷⁹. Para Francisco Miró Quesada³⁸⁰, con esos postulados se relacionan los esfuerzos de los pensadores que acometen como tareas actuales de la filosofía: recuperar el conocimiento científico de la oleada de escepticismo que niega su fundamentación racional; retomar la fundamentación racional de la ética, y explicitar el significado moral del proyecto histórico del mundo moderno, igualmente desatendido en muchas de las reflexiones.

4.1 LA FORMACIÓN, EL HORIZONTE PRE-HERMENÉUTICO FREIRIANO. DE LA ÉTICA MODERNA A LA ÉTICA ARISTOTÉLICA

Entre quienes se han ocupado de manera central en la fundamentación de la moral moderna, está el checoslovaco Ernst Tugendhat (n. 1930), con sus intentos por construir una filosofía moral. El considerar aquí su perspectiva tiene que ver con la relación que establece Freire entre su llamado a una ética universal del ser humano y su postura de que ella es inseparable de la práctica educativa,

³⁷⁸ BLOCH, El Principio esperanza II, Op. Cit., p. 426-427.

³⁷⁹ HABERMAS, Jürgen. Textos y contextos. Barcelona : Ariel, 1996. p. 165.

³⁸⁰ MIRÓ Q., Francisco. Hombre, naturaleza, historia. El problema de una fundamentación racional de la ética. En : SOBREVILLA, David (comp.). El derecho, la política y la ética. México : Siglo XXI, 1991. p. 97-137.

de manera que sus planteamientos sobre la ética, presentes en muchas partes de su obra³⁸¹, la relacionan con un saber que no es meramente técnico o especializado, sino que más bien se refiere al mundo de la vida. Su aproximación la define con estas palabras: “En verdad, hablo de la ética universal del ser humano de la misma manera como hablo de su vocación ontológica para serlo más, como hablo de su naturaleza que se constituye social e históricamente, no como un *a priori* de la Historia”³⁸².

Por su parte, Tugendhat, en la conferencia que tituló *Ética antigua y moderna*³⁸³ con ocasión del 80 aniversario de Hans-Georg Gadamer, se comporta como un pedagogo para explicar cómo dialoga el ámbito de la ética con el de la hermenéutica: si la conversación filosófica se propone mejorar la comprensión de un asunto, es hermenéutica en el sentido que le da Gadamer, en tanto se intente comprender lo que el interlocutor afirma sobre ello.

Una vez que precisa lo anterior, Tugendhat explicita su abordaje propio: “el punto de partida (por así decirlo, la tesis) es siempre la referencia objetiva (*Sachbezug*) pre-hermenéutica en primera persona, derivada de una pretensión de verdad absoluta”³⁸⁴. La antítesis sería la puesta en cuestión de esta concepción, a la luz de la propia determinación o por confrontación con otra con respecto al mismo objeto. El resultado es la fusión de perspectivas, que como síntesis, implica una concepción unitaria del asunto. Aquí no se trata de copiar la dialéctica hegeliana, sino de apreciar que la hermenéutica tiene como punto de partida la propia posición contingente y su proceso avanza paso a paso, sin que sea posible anticipar su conclusión: “la experiencia hermenéutica se construye a partir de la

³⁸¹ Por ejemplo, en *Pedagogía de la autonomía*, cuyo subtítulo es precisamente, “saberes necesarios para la práctica educativa”. FREIRE, *Pedagogía de la autonomía*, Op. Cit., p. 16 y siguientes.

³⁸² FREIRE, *Pedagogía de la autonomía*, Op. Cit., p. 20.

³⁸³ TUGENDHAT, Ernst. *Ética antigua y moderna* (en el 80 aniversario de Gadamer). *En* : *Problemas de la ética*. Barcelona : Crítica, 1988. p. 39-65.

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 42-43.

ingenua experiencia pre-hermenéutica”³⁸⁵. Se verá cómo Freire se atiene a su manera a un similar procedimiento.

En seguida compara la ética antigua con la moderna y sus campos adyacentes, y para ello acude de nuevo a Gadamer, de quien se conoce un artículo de 1961 (*Sobre la posibilidad de una ética filosófica*), donde confronta la ética aristotélica con la kantiana. Y la clave de la comprensión en ese caso, el territorio común con otros seres humanos considerados en un mismo nivel, es el concepto aristotélico de *phrónesis* (prudencia), cuya relevancia para Gadamer es su sentido de un “saber cómo” ético opuesto al “saber técnico”; sin la prudencia difícilmente se pueden adquirir las virtudes éticas³⁸⁶.

La función productiva se realiza por medio del conocimiento o dominio de un arte. En tanto que la virtud de la prudencia (*phrónesis*) o racionalidad práctica se corresponde con la función práctica, es decir, como pensamiento que dirige la ética y la política, tanto en la vida privada como en la pública.

Tugendhat afirma que Gadamer “contrapone globalmente la posición aristotélica a la kantiana”, en cuanto tiene que ver con la “ética legal” de Kant, donde lo correcto parece deducirse en cada actuación del principio moral general -bajo la regla de imperativos morales-; mientras que para Aristóteles lo correcto se conoce en la situación particular, sin mediación, entre la concepción que se inspira en el principio y que por tanto es la adecuada. Pero acá se exigiría una facultad de discernimiento que, en Aristóteles -al decir de Tugendhat- “depende de la disposición afectiva adecuada del ser humano que, por su parte, remite a una correcta educación”³⁸⁷.

³⁸⁵ Ibid. Es notoria la coincidencia con la propuesta de Freire basada en la conciencia como conocimiento práctico: la ingenua, correspondiente con la experiencia pre-hermenéutica, y la conciencia crítica, afín con la experiencia hermenéutica. La temática de este “tránsito” se revisa desde el capítulo 1.

³⁸⁶ GADAMER, Verdad y método I, Op. Cit., p. 50-51.

³⁸⁷ TUGENDHAT, Problemas de la ética, Op. Cit., p. 47.

Para Aristóteles, el saber productivo (*poiésis*) subordina al saber práctico (*praxis*), al tiempo que la prudencia aparece subordinada a la *episteme*, pues esta dice de la capacidad de discernir sobre cosas que pueden ser o no ser; mientras este discernimiento es competencia del saber, la prudencia permite descifrar entre un bien concreto y un mal concreto: “Lo que nos queda es pues que la prudencia es un hábito verdadero y práctico que trata los bienes y los males de los hombres conforme a razón”³⁸⁸.

En tanto se corresponden con la parte racional del hombre, la prudencia (*phrónesis*) y la inteligencia (sabiduría), son las principales virtudes dianoéticas -la *diánoia* es la parte racional o cognitiva del alma- y deben ser aprendidas mediante la educación o la enseñanza. Además, existen las virtudes éticas como la templanza, la fortaleza, la generosidad y la justicia, adquiridas a través de la costumbre o el hábito.

En su comparación de Kant con Aristóteles, Gadamer se vincula a la crítica que Hegel hace a Kant³⁸⁹ en su obra la *Filosofía del Derecho*, cuando consagra la separación entre moral y política y desconecta el deber moral y la realidad (*Sollen* y *Wirklichkeit*). Si la facultad del juicio moral depende de la disposición afectiva correcta o, en otras palabras, de la educación correcta, la moral no debe posponerse a una eticidad (*Sittlichkeit*) dada previamente, que ya no se deja interrogar. Sería entonces errónea la insistencia kantiana en fundamentar lo correcto solamente en el ámbito práctico; cuando es más apropiado considerar como previamente dada la existencia de derecho y costumbre a fin de reconocer

³⁸⁸ Ibid., p. 114. Por otra parte, en Kant el postulado de la existencia de Dios es ordenado por la razón práctica, pues es condición de posibilidad del objeto de ésta, el supremo bien. Como se vio en Bloch, la esperanza presupone la religión, y con esta *docta spes* tiene que ver la reflexión kantiana sobre la esperanza, ligada al sentido de la ética. Su teoría del fin final para una facultad de juzgar de tipo práctico, “teleológico-reflexionante”, no riñe con la ruta hacia la *spes* militante, que sin embargo es más una expresión de razonabilidad -en la acepción gadameriana de la *phrónesis*- y de confianza en la propia actividad humana intersubjetiva.

³⁸⁹ GIRALDO ZULUAGA, Conrado. Eticidad y Moralidad : Hegel y la eticidad, su crítica a la moralidad kantiana. Medellín : Universidad Pontificia Bolivariana, 2007 (Curso de maestría). Aquí se siguen algunos de sus planteamientos.

lo correcto, como la conexión entre leyes establecidas por la comunidad y la articulación de la *phrónesis*, así como de la noción de *sýnesis* (sensatez). Más que la adquisición de una ciencia, ambas virtudes son más bien el fruto de la experiencia.

En el libro X de la *Ética a Nicómaco*³⁹⁰, Aristóteles afirma que la actividad más propia del hombre y la que mayor felicidad le proporciona es la contemplación teórica: es decir, la sabiduría, que es el más deleitoso de los actos. Representa, así mismo, el grado más elevado de virtud, ya que tiene por objeto la determinación de lo verdadero y lo falso, del bien y del mal.

Para Aristóteles el carácter, la naturaleza o la índole humanos se dirigen al bien, “todo arte y toda investigación y todo acto y todo propósito parecen tener en la mira un bien; por eso definen el bien como aquello a lo que todos aspiran”, dice en su *Ética a Nicómaco*, y agrega: “de todos los bienes, la felicidad es el supremo”³⁹¹. La consolidación de hábitos y disposiciones del carácter deben tener por objetivo el bien común, lo que implica ir más allá de la simple satisfacción de impulsos y deseos auto-referidos. Esa práctica sobre los asuntos públicos tuvo lugar en el Ágora de la *polis* griega, en el convivir democrático, en el ejercicio popular de legitimar lo diferente. Y es allí, en la plaza y en el mercado, donde la disposición interna para el bien adquiere su ideal viviente en la figura del sabio, único digno de admiración e imitación. La educación, entonces, será el instrumento por excelencia para atender ese modelo de acción prudente, justa y bella.

La finalidad más propia de lo humano se alcanza no en la soledad, sino en la vida ciudadana. Para Aristóteles, la política o gobierno de la Polis subordina todos los fines al fin común.

³⁹⁰ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Op. Cit., p. 187.

³⁹¹ Ibid., p. 7.

Pues bien, en su reivindicación de Aristóteles, Gadamer se va en contra del realismo cartesiano-kantiano y de la idea de trascendencia, así como de la omnipotencia de la razón. También está en desacuerdo con métodos que pretendan abarcar con logaritmos los diversos aspectos de la vida social; y le parece trivial el dualismo entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu.

La característica ontológica de “estar-en-el-mundo” que fue formulada por Heidegger se convierte para Gadamer en un “comprenderse-en-el-mundo”, una de las bases de la hermenéutica filosófica. El vínculo hombre-cosas se realiza en los territorios de la hermenéutica; la existencia humana es un juego de intelección, de comprensión y de interpretación. En la empresa gadameriana se vinculan con coherencia la lingüística y la historia. Esto permite indagar en el ámbito de la racionalidad práctica.

La tarea de la filosofía es justificar y defender la razón práctica y política contra la dominación tecnológica basada en la ciencia. Este es el punto de la filosofía hermenéutica. Ella corrige la peculiar falsedad de la moderna conciencia: la idolatría del método científico y la anónima autoridad de las ciencias reivindican nuevamente la más noble tarea del ciudadano -la elaboración de decisiones de acuerdo con la propia responsabilidad- en lugar de conceder esta tarea al experto. En este sentido, la filosofía hermenéutica es la heredera de la más antigua tradición de la filosofía práctica³⁹².

Según Tugendhat, “la formulación de la pregunta de la ética antigua era: qué es aquello que quiero verdaderamente para mí; la de la moderna es: qué es aquello que debo hacer con respecto al otro. Esto no significa naturalmente que los griegos no conociesen esta temática de la ética moderna: tenían sin embargo para ella otra denominación: no *to agathón* (lo bueno), sino *to kalón** (lo bello)”, integrado en la pregunta por la verdadera felicidad. Más bien, se trata de que la ética antigua abordaba en primer lugar lo referente a la verdadera felicidad y sólo

³⁹² GADAMER, Verdad y método I, Op. Cit., p. 647.

* En Aristóteles, lo *kalón* -que también quiere decir elogiabile-, mantiene un significado claramente ético y social, lo que puede justificar el hecho que fue luego traducido al latín como *honestum*, lo honroso, lo que merece reconocimiento y complacencia pública.

atendía a lo moral de forma secundaria, mientras que las versiones modernas de la ética, en Kant y el utilitarismo, se refieren al conjunto de lo que para los griegos era tanto lo bello como lo justo, pero ya no es un contenido de la verdadera felicidad.

En tal análisis, no se enfatiza un aspecto que sin embargo es clave para Hegel³⁹³: Hegel considera que es mérito de Kant el descubrimiento de la libertad en el sentido moderno (el reconocimiento de la libertad subjetiva), que hace pleno lo que comenzó en Grecia. Hegel intentará recuperar aquella unidad de ética y política típica de la eticidad griega, pero bajo las condiciones de la Modernidad, es decir, de un concepto de libertad públicamente conseguido según el cual todos los hombres puramente en cuanto tales (y no en cuanto incardinados éticamente en las instituciones de la comunidad política) son libres, es decir, bajo el concepto de libertad expresado filosóficamente por Kant.

Ya se había anotado hasta qué punto Levinas³⁹⁴ reasigna un lugar para la libertad humana más allá de la razón práctica, al hacerse cargo del significado de la alteridad y de sus consecuencias morales, incluso como reafirmación de la esperanza en un sentido relacional. Su punto de partida es la responsabilidad que surge en el encuentro de un humano yo con otro yo humano, de un usted y un yo, antes que el asombro o la pregunta. Así sea para negar a la otra persona, para tratarla de manera instrumental o como signo estético; para permanecer indiferente o interesarse por su dolor o sus riesgos, todo es posible porque el humano yo es, por encima de todo, una responsabilidad por otros.

Precisamente esta responsabilidad singulariza a cada persona, de tal modo que nadie más que el sí mismo moral de ella puede ser lo uno y único, aquí y ahora, llamado a responder al otro a quien enfrenta. Además, tal responsabilidad, la singularización efectuada por medio del sacrificio propio, no tiene límite interior, va

³⁹³ GIRALDO Z., Op. Cit.

³⁹⁴ Cf. COHEN, Op. Cit., p. 27 y siguientes.

de todos modos en los eventos más extremos de la vida, hasta morir por otro. O, con menos drama, significa vivir para un futuro que no es propio sino de otros.

Antes de continuar con nuevas fuentes de segura inspiración para la obra freiriana, vale la pena retomar aquí el enunciado con el cual se nombra este apartado: al comenzar Freire sus trabajos en torno a la alfabetización de adultos y jóvenes, cuenta con unas influencias que se pueden reconocer en sus escritos como punto de partida o “referencia objetiva pre-hermenéutica en primera persona, derivada de una pretensión de verdad absoluta” a la cual se refiere Tugendhat³⁹⁵. Su noción de formación, que en algún momento se pudo señalar que estaba impregnada de dirigismo o populismo, se basa en el develamiento crítico de la realidad social (*concienciación*), perspectiva que luego considerará él mismo insuficiente, si se la toma únicamente como motivación para la transformación, sin enlazar dialécticamente estas polaridades.

En el horizonte de la razón práctica, Freire se pronuncia por una relación entre formador y educando donde ambos enseñan y aprenden; se inquietan por el ser cultural e histórico, en cuyo reconocimiento asumen el riesgo de lo nuevo y de la identidad cultural, y producen juntos -con rigor investigativo- para resistir los obstáculos que se oponen a su alegría. En su virtuosidad, educable y basada en la razonabilidad, se reúnen también la admiración por lo singular o particular y la universalidad que no se piensa en abstracto; la alteridad y el sentido del sueño, la utopía y la esperanza.

Lo que se articula en los siguientes apartados son otras tantas referencias del camino hermenéutico, visto en conjunto, mediante el cual fusiona Freire sus horizontes plasmados en los primeros escritos con las visiones que le confrontan y con las experiencias de las cuales se alimenta, desde su natal Recife hasta su exilio o sus múltiples trabajos y contactos en otros países. Para decirlo brevemente, al final de su vida y sin que su *obra abierta* haya concluido, se podrá

³⁹⁵ TUGENDHAT, Op. Cit., p. 43, donde explicita el proceder hermenéutico en filosofía.

evaluar hasta dónde consiguió realizar una síntesis, en la cual se plantee “una concepción unitaria del asunto”³⁹⁶.

En primer lugar, se examinarán sus conexiones con el pragmatismo, que le inspira, pero con el cual mantiene una confrontación crítica en tanto sigue los desarrollos que le indica el análisis dialéctico de la realidad. Esto se precisará en segundo término, al analizar cómo el fundamento racional de la ética es clave para la educación ciudadana, en un proyecto democrático, que se plantea como un escenario abierto. Si se recoge, posterior a esta fundamentación, la emancipación de los desposeídos, es por la apertura a la creatividad de éstos, a su capacidad de transformación, no como una meta para el final de los tiempos, en una perspectiva lineal, sino como un conjunto de posibilidades que se establecen como inéditos viables tras las situaciones límites, allí donde se lleva a cabo una praxis de formación emancipadora. Por último, se destaca en el conjunto de la obra freiriana la configuración ético-estética de la esperanza, de una esperanza que se consolida desde la *docta spes* hasta la *spes* militante -sin desconocer la *spes* dialéctica- en cuanto horizonte de la razón práctica.

4.2 FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN EN DEWEY. INSPIRACIÓN FREIRIANA EN UNA CRÍTICA LLENA DE ESPERANZAS A LA TRADICIÓN FILOSÓFICA

Ya se anotó cómo no puede considerarse a Freire como conectado a fondo con el pragmatismo, entre otras cosas por su concepción sobre la virtuosidad, que va en la línea de reafirmar el valor de todos los seres humanos, y que por tanto le aleja de una ética utilitarista que propugne el bienestar del máximo posible de personas sin atender al resto. Su opción por la praxis en su planteamiento ético, no le impide orientarse en la dirección de la libertad y la dignidad del educando; la práctica educativa sería el medio para la libre autodeterminación, para la formación que significa ordenar la vida de cada uno con responsabilidad y libertad:

³⁹⁶ Ibid., p. 43. Se trata del tercer movimiento -de síntesis- considerado por Tugendhat en su procedimiento hermenéutico.

el paternalismo o el autoritarismo inhibe la curiosidad de los educadores³⁹⁷. Desde esta precisión, cabe considerar sus puntos de afinidad relativa con la perspectiva del filósofo, psicólogo y educador estadounidense John Dewey (1859-1952)*.

Por ser Richard Rorty conocido como uno de los continuadores del pragmatismo, se alude a la entrevista concedida por él, a Giovanna Borradori, donde hace la siguiente consideración: “Dewey fue sin duda la figura más influyente durante toda mi juventud. Lo llamaban filósofo de la democracia, del *New Deal*, de los intelectuales socialistas estadounidenses (...) en Dewey podemos ver la original combinación de la esperanza social cristiana con el modo darwiniano de mirar a los seres humanos”³⁹⁸. La deuda con esta influencia, Rorty la cancela en el desarrollo de su neopragmatismo, donde hay una visión de la filosofía completamente secularizada.

Pero una segunda ubicación, tiene que ver con su planteamiento de que la filosofía no puede ser otra cosa que filosofía de la educación; la filosofía es la teoría de la educación como una práctica realizada deliberadamente: “Si consentimos en entender la educación como el proceso por el cual se crean ciertas disposiciones fundamentales de orden intelectual y emocional con respecto a la naturaleza y a nuestros semejantes, se hace posible definir la filosofía como la teoría general de la educación (...) filosofar consiste en aplicarse deliberadamente a elaborar una perspectiva didáctica”³⁹⁹.

³⁹⁷ FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 82-87.

* La influencia de Dewey en la obra freiriana se puede rastrear no sólo en sus planteamientos explícitos, sino por su vinculación con los isebianos (por el ISEB), que conocieron las propuestas de Anísio Texeira para la renovación de la escuela, basadas en la lectura de John Dewey y William Kilpatrick. A su vez, Freire deja constancia de su cercanía con Texeira en *Educação e atualidade brasileira* y en *Educación como práctica de la libertad*, con la referencia a sus textos de mediados de los 50.

³⁹⁸ RORTY, Richard. Después de la filosofía, la democracia. En : BORRADORI, Giovanna. Conversaciones filosóficas : El nuevo pensamiento norteamericano. Santafé de Bogotá : Norma, 1996. p. 158.

³⁹⁹ DEWEY, *Democracia e educação : Introdução à Filosofia da Educação*, Op. Cit. p. 60. Por Moacir Gadotti se conoce que esta obra, publicada por primera vez en Brasil en 1936, es punto de referencia para Freire, tras haber sido divulgado el pensamiento de su autor por el educador

A ello hay que agregar su rechazo de la distinción entre filosofía especulativa y teórica y filosofía práctica. Conforme con la teoría de la evolución y del pragmatismo, el pensamiento, incluso el filosófico, tiene una funcionalidad práctica; pero la filosofía es esencialmente crítica, en el sentido de aplicarla a problemas relativos a bienes o valores. Si ella nace de situaciones que conciernen a ambas cuestiones, por lo menos debe ocuparse de los problemas que se plantea a diario el ser humano, incluso aportando hipótesis que sirvan de orientación a éste en su lucha: “Las actividades de la enseñanza tienden a convertirse en tareas rutinarias y empíricas cuando sus propósitos y sus métodos dejan de estar animados por el afán amplio y comprensivo de situarse en el lugar que les corresponde dentro de la vida contemporánea, afán que corresponde a la filosofía infundirles”⁴⁰⁰.

En su pensamiento, el concepto de experiencia y su ideal de una continua reconstrucción o reorganización de la misma, determinan algunos puntos fundamentales: la realidad como flujo continuo donde el individuo trata de imprimir a los acontecimientos un curso que le permita desarrollar su existencia, es a la vez el modelo de iniciativa que debe tomarse para no permanecer encerrado, como parásito o en una posición solipsista: la conexión entre las ciencias y la filosofía llega hasta la “indagación de la indagación” o saber propiamente filosófico. De manera similar a la continuidad que encuentra entre lo físico, lo psíquico y lo mental, no halla solución de continuidad entre conocimiento común y conocimiento científico. Dice:

La ciencia, en el sentido especializado, es una elaboración de operaciones cotidianas, aunque esta elaboración asuma a menudo un carácter muy técnico. A pesar del tecnicismo de su lenguaje y de sus procedimientos, su significado genuino sólo puede ser comprendido teniendo presente su

bahiano Anísio S. Teixeira. GADOTTI, Moacir. Paulo Freire : su vida y su obra. Bogotá : CODECAL, s.f. p. 127-128.

⁴⁰⁰ Ibid., p. 61. Esta cita es retomada un poco más extensa en TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação : A escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro : DP&A, 2000. p. 171.

relación con enfoques y procedimientos que pueden ser usados por todas las personas dotadas de comportamiento inteligente⁴⁰¹.

Otra característica que agrega a su entendimiento de la ciencia, es su relación con la acción. Contrario al esquema clásico, de procedencia griega, para el cual todo conocimiento es en últimas aprehensión, en tanto que el conocimiento científico se constituiría en una visión “mejor” de algo que ya está, para Dewey el conocimiento se define en términos de búsqueda, pero no viceversa. De esto se sigue el cuestionamiento del concepto tradicional de “verdad” que significó durante milenios la adecuación del pensamiento al ser. Para él, la verdad se identifica con el “probado poder de guía” de una idea y, en su totalidad, con el “cuerpo siempre creciente de las aserciones justificadas”, mediante las cuales todo operar humano, incluyendo la búsqueda científica y la experiencia en general, es una continua “rectificación” de las diversas situaciones por las cuales atraviesa la humanidad en su historia.

En su planteamiento ético-social hay una apertura temática basada en valores como la ecuanimidad, integridad intelectual, respeto por la argumentación, y la colaboración en la indagación, todo lo cual está en consonancia con el enfoque científico; de suerte que difundir este método como el de “la inteligencia eficaz y libre”, es el imperativo moral superior. También es crucial en su pensamiento la educación de los jóvenes, tanto como la realización de una cultura y de un conjunto de instituciones lo más diversas y complejas que sea posible, tanto como para comprender y guiar de manera inteligente hábitos formados sobre modelos distintos, que incluso contrasten con los propios, para no frenar impulsos antagónicos que pueden armonizarse en una nueva situación.

En la antigua filosofía política de Platón y Aristóteles, la relación entre la libertad individual y la comunidad política es pensada en el sentido de una relación

⁴⁰¹ DEWEY, J. *The Unity of Science like social problem*. In : *International Encyclopedia of Unified Science Volume I*. Chicago : The University of Chicago, 1938, p. 60.

orgánica de cambio en la cual el individuo particular experimenta, mediante el desarrollo de las virtudes correspondientes, su libertad en la realización de un bien común que, a su vez, es solamente la expresión de los esfuerzos de todos los particulares que concuerdan entre sí por medio de la división del trabajo. Dewey admite que así no habría diferencia entre el ideal clásico de la aristocracia y el ideal democrático: los ciudadanos alcanzan su libertad mientras se realizan de conformidad con las finalidades éticas que, tomadas en conjunto, constituyen la eticidad de la comunidad.

La diferencia existente, según Dewey, no está en el fin, sino en los medios de la constitución política: en la visión aristocrática, sólo un pequeño círculo de individuos estarían dotados para una autorrealización éticamente virtuosa, mientras que el ideal democrático confía en que cada miembro particular de la sociedad se perfeccione libremente en la dirección que sea adecuada para sí, en la cooperación social.

En cuanto a su apuesta por la democracia como cooperación reflexiva⁴⁰², en el primer artículo⁴⁰³ donde Dewey se ocupa en forma general de las preguntas acerca de esta teoría, se ocupa de la tendencia de la filosofía social contemporánea que ve en la democracia sólo una forma de la organización del gobierno estatal. Refuta el concepto instrumentalista de la misma que reduce la idea de la formación democrática de la voluntad al principio numérico de la regla de la mayoría, porque supone la sociedad como una masa desorganizada de individuos aislados, cuyos fines concuerdan tan poco entre sí, que se requiere de la constatación numérica de un propósito u opinión representados mayoritariamente:

⁴⁰² HONNETH, A. John Dewey y la teoría de la democracia del presente. *En* : Estudios Políticos. Universidad de Antioquia-Instituto de estudios políticos. No. 15 (jul.-dic. 1999); p. 81 y siguientes.

⁴⁰³ DEWEY, John. *The Ethics of Democracy*. *In* : *The Early Works*. Bd. 1. Carbondale and Edwardsville, 1969. p. 227-249.

En la búsqueda de las condiciones bajo las cuales puede funcionar la opinión pública democrática, todavía hoy inacabada, podemos partir de una afirmación sobre la naturaleza de la ideología democrática en su sentido social general. Considerada desde la perspectiva del individuo, ella consiste en contribuir responsablemente, según las capacidades, a la formación y dirección de las actividades de aquellos grupos a los que pertenece y, según las necesidades, participar en los valores que portan los grupos. Desde la perspectiva del grupo, ella exige la liberación de las potencias de los miembros del grupo en consonancia con sus intereses y bienes colectivos⁴⁰⁴.

Aquí, como en el resto de su reflexión -y en particular en su punto de vista sobre la educación-, es crucial el término formación⁴⁰⁵, que con todo y su ambigüedad, no es fácilmente reemplazable en la controversia entre pedagogos. Dewey indica la posibilidad de un sentido de este término mediante la distinción existente entre éste y el término educación, los cuales están correlacionados de tal modo que la conjunción y simultaneidad de ellos determina el quehacer pedagógico.

Educación significaría entonces, acción desde fuera sobre el hombre en constante devenir, un conjunto de medidas necesarias para guiarlo; formación designa, en cambio, el proceso de desarrollo en el cual se manifiesta algo interior del sujeto, mediante el intercambio con el mundo, que es inconcebible sin educación⁴⁰⁶.

En forma análoga, ya que la democracia está en el principio de libre intercambio para la continuidad social, es necesario desarrollar una teoría del conocimiento que ve en él un método por el cual una experiencia es dispuesta para dar orientación y sentido a otra, en forma abierta a la innovación del devenir y del tiempo. Los recientes avances en la fisiología, la biología y la lógica de las ciencias experimentales suministran los instrumentos intelectuales específicos exigidos para elaborar y formular esa teoría. Su equivalente en la educación es la

⁴⁰⁴ DEWEY, J. La opinión pública y sus problemas. Madrid : Morata, 2004. p. 128.

⁴⁰⁵ Cf. GADAMER, Verdad y método I, Op. Cit., p. 38-48.

⁴⁰⁶ OCHOA R., Francisco O. John Dewey : Filosofía y exigencias de la educación. En : Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia-Facultad de Educación. Segunda época Vol. 6, nos. 12 y 13 (segundo semestre 1994-primer semestre 1995); p. 145 y siguientes.

conexión de la adquisición de conocimientos en las escuelas con actividades u ocupaciones, llevada a cabo en un medio de vida asociada.

Muchas de estas ideas son compatibles con la versión de Bogdan Suchodolski (1903–1992)*, quien considera que la “dependencia entre el hombre y el ambiente y la actividad humana, exige una transformación de este ambiente”⁴⁰⁷. Plantea⁴⁰⁸ así mismo que la conciencia no es fuente independiente de representaciones, ideas y principios, y por ello la educación no puede entenderse como “reforma de la conciencia” independiente, sino que debe vincularse a la transformación de la vida material práctica del hombre: “La conciencia no puede ser otra cosa que el ser consciente, y el ser del hombre está en su proceso real de la vida. Las representaciones que los individuos realizan son representaciones sobre su relación con la naturaleza, o sobre sus mutuas relaciones, o sobre su propia condición”⁴⁰⁹. Además del esfuerzo por superar la enajenación que significa llevar una vida que es extraña, aunque sea concreta, también hay que rechazar la pretendida superación de la alienación por la filosofía⁴¹⁰.

Estos puntos de contacto entre teóricos de la educación con tan diferentes inscripciones paradigmáticas son algo más que una coincidencia, y así podría significarlo la obra de Freire, al hacer confluir en su apuesta por la pedagogía de la praxis a un Dewey que ofrece un análisis genético de la mente como un nuevo aspecto de la actividad de cooperación mediada por la comunicación lingüística: para Freire “la educación es una forma de intervención en el mundo” y, además,

* Para Freire, el último de los grandes teóricos humanistas de la educación, de quien hizo una detallada lectura.

⁴⁰⁷ SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoría marxista de la educación. México, D.F. : Grijalbo, 1966. p. 16.

⁴⁰⁸ Ibid., p. 26.

⁴⁰⁹ MARX, K. La ideología alemana. Citado por SUCHODOLSKI, Op. Cit., p. 26.

⁴¹⁰ SUCHODOLSKI, Op. Cit., p. 117.

es ideológica; enseñar exige crítica y reflexión crítica sobre la práctica. También, libertad y autoridad, así como el rechazo de cualquier forma de discriminación...*

Para Freire, “la concienciación” (expresión basada en el término brasileño *conscientização*), tiene contenido dialéctico:

...no es posible modificar la conciencia al margen de la praxis (...) el tipo de praxis por medio del cual se modifica la conciencia no consiste sólo en acción, sino en acción y reflexión (...) existe una unidad entre práctica y teoría por la cual ambas se construyen, se formulan y reformulan en movimiento constante (...) El educador y el pueblo se conciencian juntos, gracias al movimiento dialéctico que relaciona la reflexión crítica sobre la acción pasada con la lucha que continúa⁴¹¹.

4.3 HABERMAS Y RORTY: LA FORMACIÓN RACIONAL DE LA VOLUNTAD VISTA DESDE LA ÉTICA DEMOCRÁTICA

Toda una serie de experiencias humanas sólo pueden explicarse parcialmente con base en la realidad social, entre ellas la esperanza y la desesperación. No es gratuito, entonces, que Freire indague según se estudió en capítulos precedentes en componentes ontológicos y epistemológicos de la persona y de su educabilidad. Sin embargo, es el momento de situar su perspectiva ética, de solidaridad con los desposeídos, en relación con la de teóricos, alemanes sobre todo, que buscan una justificación radical para su visión acerca de la ética, con un nuevo sentido para los imperativos que ella debe contener. Freire argumenta: “...sólo los oprimidos, en tanto clase social a la que se le ha prohibido hablar, pueden convertirse en utopistas, profetas y mensajeros de la esperanza, siempre

* Estos son varios de los temas que se abordan a lo largo de los capítulos de FREIRE, *Pedagogía de la autonomía*, Op. Cit.

⁴¹¹ FREIRE, *La naturaleza política de la educación*, Op. Cit., p. 132-133.

que su futuro no sea simplemente una repetición reformada del presente. Su futuro reside en la materialización de su liberación, sin la cual no podrán ser”⁴¹².

La Escuela de Francfort⁴¹³ produce una crítica vehemente de la razón instrumental, entendiéndola como corazón del avance de las fuerzas productivas contemporáneas, a la vez material e ideológico, de los mecanismos de dominio en el capitalismo avanzado. Con énfasis en el pensamiento del llamado “joven Marx”, recuperaron la noción de “alienación”, señalando que tal alienación en el mundo industrial contemporáneo se había profundizado hasta hacer de la conciencia administrada de los consumidores un espacio plano, “unidimensional”, sin posibilidad alguna de crítica o negatividad.

El conjunto de la Teoría Crítica⁴¹⁴ de la sociedad que representó dicha Escuela, es un primer paso en la progresiva disolución teórica de la razón moderna que se ofrece hoy a la vista. Todavía se mantienen muchos supuestos de la modernidad: la irracionalidad del sistema puede ser superada/negada hacia el reino de otra racionalidad superior, sustantiva; el vector tiempo opera con promesas de futuro redentor del presente, o al menos negador de los irreparables sufrimientos de éste; la acción consciente opera en el cambio de la historia; hay que recuperar la posibilidad de autoconciencia de cada sujeto individual, y la de los sectores oprimidos de la sociedad (aquellos capaces de hacer revuelta contra ésta), como sujeto; la experiencia estética, en consonancia con las vanguardias, es muestra de otro mundo posible; la crítica de lo existente, si bien a veces desesperando de su eficacia, es frontal, asumida desde el supuesto de otra sociedad posible y deseable.

⁴¹² Ibid., p. 136.

⁴¹³ FOLLARI, Op. Cit., p. 41 y siguientes.

⁴¹⁴ MUGUERZA, Javier y CEREZO, Pedro. La filosofía hoy. Barcelona : Crítica, 2000. p. 41.

Con respecto al legado de Francfort, toma Habermas algunas distancias⁴¹⁵, cuando asume la hermenéutica como *koiné* por la cual se reconoce una conciencia común que se expresa en la lengua⁴¹⁶, con dos niveles por lo menos: en el ético-político apunta a definir un *ethos* democrático*, como el bien que se puede compartir de manera amplia y que ayuda a formar racionalmente la voluntad; en el campo ético, donde el desarrollo de su idea de autonomía⁴¹⁷ requiere la responsabilidad de que otros hallen su virtual expresión en una identidad entre diferentes.

La Teoría de la acción comunicativa de Habermas⁴¹⁸, mediante la utilización de la hermenéutica, “aterrizza” como una teoría de la democracia participativa y radical. Esta teoría, conocida como el procedimentalismo democrático, es uno de los modelos de democracia radical que hoy se discuten, junto con el republicanismo político; proyectos normativos que tienen en común una idea de libertad comunicativa según la cual la autonomía individual está vinculada al entendimiento intersubjetivo en el ámbito de lo público. En el terreno de la ética, tal teoría inspira la ética procedimental, que utiliza recursos racionales como la reflexión crítica, la argumentación y la comprensión de la perspectiva del “otro” y se centra en la pregunta por la *forma justa* de vivir**, a diferencia de la ética comunitarista que se pregunta por la *mejor forma* de vivir.

⁴¹⁵ LARA, Ma. Pía. La democracia como proyecto de identidad ética. Barcelona : Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, 1992. p. 96 y siguientes.

⁴¹⁶ VATTIMO, Ética de la interpretación, Op. Cit., p. 208.

* Es de resaltar el valor que tiene para Freire la democracia como un universal. No abandona esta visión ni siquiera al abanderar el socialismo en la segunda versión epocal de la esperanza.

⁴¹⁷ Una idea de autonomía que va de la mano con un proceso cognitivo que se logra históricamente con la Modernidad. FREIRE. Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 58, lo expresa así: “...el inacabamiento de que nos hicimos conscientes nos hizo seres éticos. El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros”.

⁴¹⁸ HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. Barcelona : Taurus, 1987. 2 v.

** Para Freire, la educación es un acto de intervención en el mundo que, sin restricciones, busca lo justo. FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 104-105.: “Cuando digo de la educación como intervención me refiero tanto a la que procura cambios radicales en la sociedad, en el campo de la economía, de las relaciones humanas, de la propiedad, del derecho al trabajo, a la tierra, a la

El lugar que Habermas encuentra⁴¹⁹ para su ética discursiva, está en reconocer la separación entre moralidad y eticidad. Así vincula principios universales con principios abstractos en el mundo de la vida; y extrae de allí los procedimientos normativos para la formación racional de la voluntad.

Este proyecto, el de la formación racional de la voluntad, no puede pretender que los modos discursivos sustituyan la experiencia, pero sirven como guías o promotores de nuevos puntos de vista que permitan otras percepciones de los problemas. En este ejercicio, la experiencia enseña a transformar las visiones y opciones vitales; los valores y las necesidades sociales se prueban con argumentos, para ser considerados por todos como normas de universalización aceptables.

Igualmente, el proyecto de formación racional de la voluntad, para diferenciarse de una ficticia voluntad general, demanda la responsabilidad intersubjetiva y la autonomía de los sujetos comprometidos con el carácter ético de una democracia reflexiva y conquistada en la práctica; incluso, con respecto al pasado, pues la memoria trae a flote cualquier injusticia que clama todavía por sus derechos. Este es un ejercicio de anamnesis, que traza la obligación de explicar el pasado solidariamente como una lucha de sujetos por el reconocimiento. Lo inacabado en la historia, el fracaso de generaciones precedentes, depende en el presente de las generaciones posteriores.

La versión habermasiana de la propuesta kantiana⁴²⁰ de justificación de una acción moral en cuanto pudiera erigirse como máxima de conducta universal, tiene su impulso más claro en relación con el trabajo de Karl-Otto Apel, y desde allí, su vinculación con la teoría de la pragmática universal, formulada en el texto

educación, a la salud, cuanto a la que, por el contrario, pretende reaccionariamente inmovilizar la Historia y mantener el orden injusto”.

⁴¹⁹ LARA, Op. Cit., p. 76 y siguientes.

⁴²⁰ Ibid., p. 122 y siguientes.

Conciencia moral y acción comunicativa, en el apartado “Ética del discurso, notas sobre un programa de fundamentación”⁴²¹.

En su argumentación, se conecta la pretensión de validez de las normas morales a teorías de la argumentación, pues mediante ellas se puede detectar la garantía de validez generada en el espacio discursivo, donde se tematizan las normas para ser consideradas como universales o no. En el territorio de validez normativa, distinto del terreno cognitivo de la ciencia, es necesario acudir a una lógica del discurso práctico, que establece nexos inmediatos con las argumentaciones y su posibilidad de generar tanto aceptación como reconocimiento.

La reformulación por Habermas del imperativo categórico kantiano, lo dota de un carácter lingüístico, argumental, único que le confiere validez:

Desde esta perspectiva, hay que volver a formular el imperativo categórico en el sentido propuesto: “En lugar de proponer a todos los demás una máxima como válida y que opere como una ley general, tengo que presentarles mi teoría al objeto de que quepa hacer la comprobación discursiva de su aspiración de universalidad. El peso se traslada, desde aquello que cada uno puede querer sin contradicción alguna como ley general, a lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal”⁴²².

Al decir de Umberto Cerroni, se trata del sujeto hombre no reducido a abstracta alma-libertad, tampoco al productor y ni siquiera al ciudadano. Todas estas imágenes regresan recompuestas al sujeto cognoscente, porque “la primacía de la razón práctica pública funda la primacía de la razón pura del género humano”⁴²³.

La discusión pública sobre opciones acerca de lo político y lo moral, puede establecer “cuándo una razón política tiene razón”⁴²⁴ y, por tanto, generar

⁴²¹ HABERMAS, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Op. Cit., p. 57-134.

⁴²² Ibid., p. 88. La cita entre comillas es de Thomas McCarthy, en su crítica a la razón comunicativa habermasiana.

⁴²³ CERRONI, Op. Cit., p. 156-157.

⁴²⁴ HABERMAS, J. Soberanía popular como procedimiento. *En* : Letra internacional. Madrid. Nos. 15-16 (1989). p. 45-50.

solidaridad y reconocimiento. En los procesos de comunicación social hay espacio para reconocer las necesidades e inquietudes de los implicados, mediante argumentos que interrogan las acciones que les afectan. Así se distinguen, igualmente, cuestiones acerca de la vida buena y de la justicia, y tareas morales referentes a las identidades.

En su reacción a las nuevas pragmática y hermenéutica, Rorty postula⁴²⁵ una serie de fracasos en la epistemología, en los eternos cuestionamientos de la metafísica frente a los fundamentos de la verdad y la representación de la realidad. Piensa que no existen fundamentos en común para todos los seres humanos, y así el filósofo no será más un guardián de la racionalidad.

Rorty no considera el modelo hermenéutico como contrapuesto a concepciones rigurosas de la ciencia, y mantiene con Habermas polémicas por las implicaciones metodológicas del marco de referencia kantiano que éste utiliza. Reconoce mayor cercanía en este aspecto con Gadamer, a quien atribuye influencia sobre su propio concepto de “edificación”, por el cual deja a un lado las cuestiones epistemológicas en la vida social.

Pero de este último se distancia en la consideración de los horizontes, porque para él la sociedad está atomizada y así niega que la dimensión pública esté directamente vinculada con la privada. También, en la finalidad del diálogo, que para Rorty tiene utilidad, como una nueva forma de expresarse y renovarse, mientras que Gadamer considera que los diálogos son recursos que permiten hacer acuerdos sobre cuestiones de índole moral.

Pese a ello, el esquema epistemológico de ruptura del que parte Rorty, se abre a la consideración de una democracia como construcción de identidad colectiva.

⁴²⁵ LARA, Op. Cit., p. 139 y siguientes.

Según Apel⁴²⁶, las críticas hegelianas a los imperativos kantianos toman cuerpo en su valor abstracto, monológico y despreocupado frente a las consecuencias generadas al aplicar sus máximas, quedando diluida, de esta forma, una ética de la responsabilidad. Si bien la discusión sobre la moralidad kantiana, tiene en Hegel una contraparte que pretende la universalización de principios en un *ethos* concreto, no es menos cierto que sus atributos actuales rondan más los de una conciencia moral, que una verdadera ética.

Reconstruir una ética de la responsabilidad, para Cortina, siguiendo a Apel, implica discurrir, formalizar, proceder, con un carácter menos universal, y buscar una responsabilidad frente a la intención que le subyace a ésta, a partir del *factum* como categoría clave de la argumentación expresiva de la intersubjetividad*. De tal modo que el reconocimiento recíproco de sus interlocutores, en una lógica desde el discurso práctico, por el “nosotros argumentamos” de una comunidad sea el ideal supremo de tal reflexión.

Valoración, por lo demás, ya ganada en la pragmática trascendental habermasiana, en donde la relación sujeto-sujeto ha mostrado que la razón humana es “el diálogo” para todos los seres dotados de competencia comunicativa, y no el monólogo. Se involucran de paso todos los actores afectados y que participan de él en condiciones de simetría y de derecho.

Con su opción por una ética que aspira a su propia universalidad, basada en una “ciencia educacional crítica”⁴²⁷, Freire concursa para coadyuvar en la formación de

⁴²⁶ CORTINA, Op. Cit., p. 26-27.

* Con respecto a esta relación, dice Freire: “Al mismo tiempo, la tensión dramática no puede reducirse a mi propia experiencia existencial. Por supuesto, no puedo negar la singularidad y el carácter único de mi existencia, pero esto no significa que ella sea en sí misma aislada de otras existencias, un modelo de significado absoluto. Por el contrario, mi existencia cobra sentido en la intersubjetividad, mediada por la objetividad. El ‘yo existo’ no tiene prioridad frente al ‘nosotros existimos’, pero es allí donde adquiere plenitud”. FREIRE, La naturaleza política de la educación, Op. Cit., p. 137-138.

⁴²⁷ POLLI, Op. Cit., p. 59.

“sujetos autónomos y capaces de practicar la solidaridad”⁴²⁸, que contribuyen en la humanización de la sociedad en su conjunto. Como las formulaciones de Habermas con respecto a una *esfera pública, libre y democrática*, lo que plantea Freire en cuanto a la *formación emancipadora*, tiene consecuencias de intervención social en una perspectiva democratizadora: “No tengo otra forma de conquistar las trivialidades alienantes de la vida cotidiana más que por la vía de una praxis histórica, que no es individual sino social. Sólo en tanto acepte plenamente mi responsabilidad dentro del juego de esta tensión dramática podré crearme una presencia consciente en el mundo”⁴²⁹.

4.4 LIBERACIÓN EN AMÉRICA LATINA COMO ESPERANZA (HUMANISTA) DEL MUNDO

Anotada en otro momento la fuerte presencia que entre los teólogos y filósofos de la liberación en América latina, tienen los planteamientos del autor de Teología política J. B. Metz, aquí se recoge su cuestionamiento a la confusión operada en cierto momento, dentro de la perspectiva cristiana, de las cosmovisiones griega y hebrea acerca de la historia y sus consecuencias, y en un segundo momento, se considera el significado de una “concepción filosófica de una humanidad liberada”⁴³⁰, con base en los aportes de Freire y otros pensadores del lenguaje de la posibilidad y de la teología de la liberación, cuya reseña se inició en el Capítulo 2 y se concluye acá, considerando la afirmación de Freire: “...la cuestión de la Iglesia, la educación y el rol de las iglesias en la educación sólo puede discutirse

⁴²⁸ Ibid.

⁴²⁹ FREIRE, La naturaleza política de la educación, Op. Cit., p. 137.

⁴³⁰ GIROUX, Introducción a FREIRE, La naturaleza política de la educación, Op. Cit., p. 18. Agrega: “La naturaleza de esta concepción está basada en el respeto por la vida y en el reconocimiento de que la esperanza y la visión de futuro que la inspiran no apuntan tanto a brindar consuelo a los oprimidos como a promover formas permanentes de crítica y lucha contra las fuerzas objetivas de la opresión”.

históricamente. La humanidad debe responder al movimiento profético del tercer mundo en el marco histórico”⁴³¹.

Para Metz ha ocurrido que, por medio de la razón filosófica de procedencia griega, un cristiano helenizado se ha dejado distanciar de lo que fuera su propio origen en el espíritu de Israel, de tal manera que la teología se ha vuelto insensible frente al grito de sufrimiento y la exigencia de la justicia universal. Con una motivación práctico-existencial, de origen judaico y ciertamente helenizada, afirma que tal exigencia debe ser acogida por la Iglesia, aun en contra de su tradición en una autocomprensión monocultural, a partir de considerar su contexto judaico originario, para desenvolverse como una Iglesia universal culturalmente policéntrica. Esta es su fuente para postular la necesidad de una razón anamnética, posibilitadora de memoria y del recuerdo histórico salvífico.

Para Habermas⁴³² esta razón que postula Metz, es una apuesta por la razón filosófica, que se concibe en la fuerza de la rememoración histórica como un elemento que se resiste al olvido, incluso al olvido del olvido, que se aleja de toda mera historización del pasado. Fuerza administradora de la razón, que para su entendimiento se vincula a la memoria; en palabras modernas, a la fundamentación de la razón comunicativa en la razón anamnética.

Metz entiende la rememoración, afirma Habermas, en el sentido freudiano, como la fuerza analítica del *hacer consciente* o de la fuerza mística de Benjamin de una reconciliación retroactiva. El pensar rememorativo salva de la ruina aquello que no se quiere perder, concepto religioso de salvación que la filosofía hace plausible bajo las condiciones del pensamiento postmetafísico.

⁴³¹ FREIRE, La naturaleza política de la educación, Op. Cit., p. 148. Ver los subtítulos del numeral 10, pertinentes en relación con este tema: el rol de la Iglesia, la Iglesia modernizadora, la Iglesia profética, entre las páginas 138 y 148.

⁴³² HABERMAS, J. Israel o Atenas : ¿A quién le pertenece la razón anamnética? Johann Baptist Metz y la unidad en la pluralidad multicultural. En : Fragmentos filosófico-teológicos. Madrid : Trotta, 1999. p. 89-100. Contribución a un simposio que tuvo lugar en Münster el 16 de junio de 1993 con ocasión de la investidura de Johann Baptist Metz como profesor emérito.

Habermas localiza aquí un tipo de filosofía “que se entiende a sí misma como una apropiación y transformación críticas, es decir, como un dar cobro a contenidos esencialmente religiosos, trasladándolos al universo del discurso argumentativo. De esta autocomprensión (...) tampoco se desprendieron sus discípulos materialistas [de Hegel] y pervive sobre todo en Bloch, Benjamin y en la teoría crítica”⁴³³.

Por ello puede ocurrir que tal aserto se cumpla con el primer “*esbozo de las utopías*”, tal como llama Furter⁴³⁴, a las construcciones imaginarias por las cuales el hombre intenta que sean reducidas o dejen de existir necesidades que no son una sensación individual, interna, sino que hacen parte de una realidad existencial que se asocia al otro, a los otros, y que se *comunican* en razón de su alcance, de sus soluciones. En esas construcciones se reúne por primera vez lo que será decisivo para la constitución de una *conciencia anticipadora*: la conciencia, el posible imaginado, los deseos y las imágenes que, según Bloch⁴³⁵, de forma tosca, rudimentaria, tal vez ilusoria, serán *una fase más elaborada de la utopía*. De esta forma, se establece un intenso intercambio entre los impulsos más profundos del ser y las imágenes que guían e inspiran la acción en la praxis cotidiana. “Por eso, el deseo en su pasaje por el imaginario puede ser llamado ‘el padre del pensamiento’”⁴³⁶.

Habermas igualmente, en las mismas condiciones del pensamiento postmetafísico, reconoce que la teología intenta dar cuenta de “experiencias de redención, de hermandad universal, de individualidad incanjeable, articuladas en el lenguaje de esa historia judeo-cristiana de la salvación”⁴³⁷, sin someterse a categorías filosóficas demasiado rígidas que las mutilen o les resten plenitud específica.

⁴³³ HABERMAS, Texto y contexto, Op. Cit., p. 156.

⁴³⁴ FURTER, Op. Cit., p. 81.

⁴³⁵ BLOCH, *O Princípio Esperança*. Vol. 1, Op. Cit., p. 142-173.

⁴³⁶ FURTER, Op. Cit., p. 85.

⁴³⁷ HABERMAS, Texto y contexto, Op. Cit., p. 156.

Así, el teólogo J. Alfaro⁴³⁸, afirma que el hombre moderno es cada vez más consciente de su proyección comunitaria hacia el porvenir. El cristiano vive de la esperanza, sostenida por la fe, de que la obra del hombre en el mundo no terminará en el fracaso; su esperanza en la definitiva plenitud le sostiene en su acción sobre el mundo. La frágil conciencia de su libertad, determina la incerteza y el riesgo del fracaso de la existencia en los hombres, el llamado que les permite un arrojo confiado hacia el futuro, está en la esperanza, sin la cual la libertad humana quedaría paralizada. La esperanza es por tanto, una dimensión trascendental de la existencia humana, inscrita en la misma estructura fundamental del hombre. Afirma que el hombre no puede actuar su aspiración a ser más, sin su acción sobre el mundo, porque transformando el mundo, el hombre se perfecciona a sí mismo.

Y según Gustavo Gutiérrez, un teólogo influido por Levinas, en su texto *Teología y liberación*⁴³⁹, las claves éticas de la liberación están relacionadas, en primer lugar, en torno a la comprensión del contexto y su significado histórico; en segundo lugar, desde el diálogo asumido con un sentido de liberación; en tercer lugar, en la inclusión de la dimensión personal como social que se procura por el sentido de su historia, y en cuarto lugar por el clamor de la justicia que se propicia a través de la liberación.

Esta condición moral, se da en la teología de la liberación dentro de un pensar utópico posible, que implica un nuevo modo de ser y de relacionarse. El cual es procurador de una práctica que introduce un comportamiento y una nueva actitud; la de la relación con los pobres. Relación que está además, condicionada como criterio redimensionado, por el amor y la vida desde su predilección por los pobres.

⁴³⁸ ALFARO, J. Las Esperanzas Intramundanas y la Esperanza Cristiana. En : Concilium. Revista internacional de Teología. No. 59 (1970). p. 353 y siguientes. J. Alfaro es un teólogo español, jesuita, doctorado en Teología del Pontificio Instituto Bíblico de Roma y de la Universidad Gregoriana; ha escrito acerca de lo natural y lo sobrenatural, ha realizado estudios históricos desde Tomás de Aquino hasta Cayetano y sobre Teología y el progreso humano.

⁴³⁹ GUTIÉRREZ, G. Teología y liberación : Religión cultura y ética. Lima : Bartolomé de las Casas, 1991. 399 p.

De otro lado, la racionalidad que se establece desde esta consideración ética, para Gutiérrez, se da desde una nueva *episteme*, la cual varía el rigor científico establecido tradicionalmente desde una consideración, de arriba para abajo, invirtiéndola por la relación que se le antepone, desde una nueva dirección la de abajo para arriba; reconfigurando su sentido, y a la vez reforzada en su condición por la lógica interpretativa de los pobres.

Pero, ¿cómo se establece esta perspectiva ética de un andar tras el pobre (oprimido)? Gutiérrez, afirma que desde tres contenidos esenciales: el primero, estableciendo su saber histórica y socialmente, contenido propicio para obtener un contexto de situación y de interlocución con el oprimido. El segundo, aprendiendo a mirar y a leer su realidad; para esto es indispensable ocupar el lugar del otro, es decir, leer y mirar con los ojos del oprimido; y el tercero siguiendo las coordenadas del pobre, la cuales a su vez se dan por tres condiciones: 1. Reconocer su propio comprender, el de abajo hacia arriba. 2. Situar en su periferia y 3. Manifestarse desde un interés por las mayorías oprimidas.

Pero, además, este construir ético tiene como rasgo fundamental el de su autonomía, un manual abierto y progresista donde predomina el subjetivismo, aquel actuar transformador que se materializa en su referencial del hombre oprimido y su existente, el de sus desigualdades.

Así se configura, para Gutiérrez un todo ético, que tiene como centro de su sentido el oprimido y su mundo, y que actuando a la manera de modelo, tiene como fin: su liberación; como condición: su vínculo con la espiritualidad subjetiva; como método: su reflexión vinculante, desde lo subjetivo en su condición de colectivo; como fundamento o estatuto epistemológico: una lectura que actuando a la manera de tensión dialéctica entre la opresión y la liberación, materializa su significado crítico, en el plano económico, social y político de una realidad, la cual tiene su ascendente histórico y utópico en la lucha por su propio destino.

Este *ethos* de actuación popular, por tanto es un estado que desde la intuición del ser procura la racionalidad dialéctica en busca de un actuar ético-práctico utópico por acción del amor por los oprimidos.

De manera análoga la ética marxista, que se enfrenta a unas condiciones materiales de vida y de dependencia económica e histórica, provenientes de unos modos de producción alienantes, procura su des-alienación desde el derecho, como contraste negativo, lenguaje de rebelión, de libertad, de fe en una praxis de acción liberadora como intencionalidad.

El aporte freiriano a estos planteamientos hechos sobre la liberación y la esperanza desde América Latina es, tal como lo ilustra Giroux⁴⁴⁰, el combinar "crítica y posibilidad", unir "historia y teología", relacionar "la reflexión crítica y la lucha colectiva con una filosofía de la esperanza", y ligar "una pedagogía más comprensiva y radical" con "el lenguaje de la posibilidad y el compromiso". Freire vincula la "crítica ideológica" con la "acción colectiva". También critica con dureza a la iglesia reaccionaria, pues dice que es imposible "reconciliar el amor cristiano con la explotación de los seres humanos": es "utópico", porque no se rinde a los peligros y desafíos que afronta al poder dominante; es "profético", porque dice que el reino de Dios debe ser creado en la Tierra por medio de la fe en otros seres humanos y en la necesidad de luchar siempre. Además, no renuncia a la rememoración -que se cruza con la razón anamnética de Metz-, porque hay promesas incumplidas de futuro a aquellos que vieron postergados sus deseos por hacer parte de los desarrapados de América.

Así se encuentra en Freire "*una fase más elaborada de la utopía*", allí donde su planteamiento ético conecta con la *Spes* militante: en el objetivo a alcanzar, como

⁴⁴⁰ GIROUX, Introducción a FREIRE, La naturaleza política de la educación, Op. Cit., p. 18 y siguientes. Afirma que Freire "ha creado un lenguaje de posibilidad arraigado en lo que él denomina una visión profética permanente. Subyace a esta visión profética una fe, que según dice Dorothee Sölle en *Choosing Life*, 'nos hace presente la vida, haciéndola por lo tanto posible... Implica decir 'Sí' a la vida... lo que presupone nuestro poder para luchar'". Las expresiones entre comillas en el párrafo del texto, son de la misma fuente.

ya se dijo, indicado de manera absoluta y concreta por la utopía -como un pensar utópico posible- se reúnen “profecía” y anamnesis con unos contenidos específicos que son puestos como “claves éticas de la liberación”: comprensión del contexto y de su significado histórico, diálogo asumido con un sentido de liberación, sentido de historia en lo personal y en lo social, y clamor de justicia que se propicia a través de la liberación. Esta ética implica “un nuevo modo de ser y de relacionarse”, “un comportamiento y una nueva actitud” en relación con los pobres, condicionada además “por el amor y la vida” desde su predilección por ellos, por el oprimido.

Con los temas abordados en los anteriores apartados, y antes de precisar las referencias específicas a la ética y a la estética en Freire, se incluyen consideraciones sobre la estética, también a manera de puntualización de su horizonte conceptual y de vigencia en las condiciones de la modernidad, particularmente en América Latina.

4.5 CONSIDERACIONES A MODO DE APROXIMACIÓN A LA ESTÉTICA

En relación con las teorías estéticas, en el caso de Freire, hay que retomar su humanismo, presente desde los primeros escritos, así como la variante del pensamiento marxiano* que en él se delinea, referida a las esferas esenciales de la verdadera existencia humana, vivida en su proyección colectiva y apropiada tanto de su necesidad de liberación como de desalienación -crítica de todo aquello que impide a los hombres, según el decir de Freire, el “vivir, el hablar y el oír”-, en sus dimensiones revolucionarias. Con respecto a Marx, sobre todo en los trabajos de juventud (principalmente los *Manuscritos económico-filosóficos de 1844* y *La ideología alemana*) se encuentran ideas que apuntan a problemas estéticos

* El pensamiento estético de Marx no constituye un cuerpo orgánico de doctrina y más bien se encuentra disperso, tanto en sus obras de carácter filosófico o económico como en aquellas donde aborda temas sobre el arte y la literatura. Una situación similar parece ocurrir en la obra de Freire, con sus continuas alusiones a la estética en varios de sus textos, aunque por lo general las hace en relación con la educación.

fundamentales. Su pensamiento estético es, entonces, parte esencial de su concepción del hombre y la sociedad, que se concretan en una filosofía de la praxis^{**}.

Las teorías estéticas marxianas relacionan el trabajo y la producción material con el desarrollo histórico y social, y están estrechamente vinculadas a la actividad práctico-creadora de los pueblos, en cuanto actos de objetivación o plasmación de fines, ideas o sentimientos humanos en un objeto material, “concreto-sensible”. Esta visión, sin embargo, sólo pudo adquirir el estatuto de “sentido común” una vez que se dejó de identificar el arte con la ideología, tras el proceso de desestalinización que tuvo lugar a partir de 1956^{***} y que culmina en una ruptura con las concepciones del realismo socialista en el campo de la estética. En el entorno latinoamericano, esta labor aparece vinculada con la vida y obra del filósofo español Adolfo Sánchez Vázquez (n. 1915), exiliado en México y vinculado por más de 50 años con la Universidad Nacional Autónoma de México.

^{**} A ella se refiere el autor que se presenta en seguida, Adolfo Sánchez Vázquez, con estas palabras: “...la función práctica de la filosofía que, como teoría, se inserta necesariamente en la praxis. Esta función es determinante y en ella arraigan, en definitiva, todas las demás. Justamente en la necesidad de que la filosofía de la praxis se integre en la praxis misma (o sea, cumpla la función práctica que le corresponde) la que determina el cumplimiento de las funciones anteriores: como crítica de la realidad existente y de las ideologías; como compromiso con las fuerzas sociales que ejercen la crítica real; como laboratorio de los conceptos y categorías indispensables para trazar y aplicar una línea de acción; como conciencia de sí misma para elevar la racionalidad de la praxis y finalmente como autocrítica que le impida alejarse de la acción real, paralizarse o arrojarse en la utopía o la aventura”. SÁNCHEZ V., Adolfo. Sobre filosofía y marxismo. Puebla : Ediciones de la Universidad Autónoma de Puebla, 1983. p. 43.

^{***} En febrero de 1956 tuvo lugar el XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética, dos años después de la muerte de Stalin, y allí se decide dar por terminados los programas iniciados por el régimen soviético en 1947, entre los cuales se incluía la “superación permanente de los vestigios de la ideología burguesa y reforzamiento de la intransigencia bolchevique para con toda clase de distorsiones ideológicas” y la “preservación de los representantes de la cultura soviética de la admiración por la literatura y el arte burgueses que se encuentran en un estado de marasmo y descomposición”. DRAGANOV, Dragomir. 1956 y los países del Bloque del Este sin desestalinización. *Historia Actual On Line*, Núm. 10 (Primavera, 2006); 125-133 <Disponible en: www.historia-actual.com/HAO/Volumes/Volume1/Issue10/esp/v1i10c11.pdf> [consulta: 23 abr. 2008]

En su libro muy conocido *Las ideas estéticas de Marx*⁴⁴¹ devela cómo Marx se encuentra con lo estético mientras busca lo humano, lo humano perdido que impide la realización de la verdadera existencia humana, aquella que está en posesión de todas sus fuerzas esenciales ya recuperadas. En este contexto del marxismo humanista, la creación artística y el goce estético prefiguran la apropiación específicamente humana de las cosas y la naturaleza humana que han de regir en la sociedad comunista, una vez que el hombre salte “del reino de la necesidad al de la libertad”, ya des-enajenado y recuperado en sus fuerzas creadoras esenciales, aquellas que se encontraban perdidas tras un largo y milenario proceso de alienación.

Además, en *Estética y marxismo*⁴⁴² aplica su concepción de la estética marxista como teoría abierta, que permite dar razón de la aparición constante de nuevos movimientos, corrientes, tendencias y estilos, para componer una antología con textos de diversos autores, entre ellos: Alfonso Sastre, Galvano de la Vollpe, Bertolt Brecht, Henri Lefèbvre; G. Lukács, A. Gramsci, Lucien Goldmann, Karel Kosik, L. Althusser, Lenin, Trotsky, José Carlos Mariátegui, Roger Garaudy, Fidel Castro, Julio Cortázar. Ciertamente, varios de ellos se han mencionado en relación con Freire, quien por su parte tiene con ellos cercanías y distancias. En el caso de la estética, se reitera lo dicho sobre su *Pedagogía de la autonomía* como el ensayo donde mejor describe su visión estética. Así, se lee en la página 57:

Estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin “tratar” su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia, o teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible.

⁴⁴¹ SÁNCHEZ V., A. *Las ideas estéticas de Marx : Ensayos de estética marxista*. 6. ed. México : Era, 1991. 294 p.

⁴⁴² SÁNCHEZ V., A. *Estética y marxismo*. 2. ed. México : Era, 1975. 2 v.

Más adelante, reivindica el gusto estético del educando como una parte de su ser autónomo⁴⁴³; incluye las estéticas entre las condiciones favorables del espacio pedagógico⁴⁴⁴; dice que la alegría, “en cuanto clima o atmósfera del espacio pedagógico”, debe estar en relación con la esperanza; dimensiona el silencio frente a la comunicación, pues hace posible “escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó”⁴⁴⁵, y vincula la sensibilidad “a la belleza de la práctica educativa” con sus convicciones como docente:

Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste. Belleza que se esfuma de mi práctica si, soberbio, arrogante y desdeñoso con los alumnos, no me canso de admirarme⁴⁴⁶.

En esta opción de Freire, aparece no solamente la noción de una teoría estética marxiana, abierta a la discusión con otras y que reconoce la necesidad de investigar y explicar los cambios que ocurren en este terreno en las diversas sociedades humanas, sino también la posibilidad hermenéutica que se despliega en la modernidad para la estética. En efecto, para realizar un balance de la actualidad⁴⁴⁷ en tal campo, hay que partir de la labor crítica de los autores de la Escuela de Francfort, quienes coinciden con la crítica “vitalista” del capitalismo (desde el siglo XVI, Pascal, Spinoza, Erasmo) y las vanguardias artísticas; con un gusto renovado por lo expresivo y lo sensible-inmediato; asumiendo también la crítica del cálculo, de lo instrumental y del intelectualismo o cientifismo que se imponen. Sin embargo, sus vínculos con el hegelianismo y con Marx, así como con Heidegger y Freud en algunos casos, les condicionan proyecciones políticas

⁴⁴³ FREIRE, *Pedagogía de la autonomía*, Op. Cit., p. 59.

⁴⁴⁴ Ibid., p. 65.

⁴⁴⁵ Ibid., p. 113.

⁴⁴⁶ Ibid., p. 70 y 99.

⁴⁴⁷ FOLLARI, *Op. Cit.*, p. 43.

inéditas, otra sensibilidad y razonabilidad, desde donde siguen postulando la utopía, el futuro, la esperanza, como características de la mentalidad moderna.

Habermas considera la obra de Baudelaire como ejemplar en la asunción del “espíritu y la disciplina”⁴⁴⁸ de la modernidad estética, y seguidamente liga con ella a varios movimientos de vanguardia que se sucedieron hasta “el Café Voltaire de los dadaístas” y el surrealismo. Estas tendencias cambiaron la conciencia del tiempo, que pretendería afrontar territorios desconocidos del futuro, pero que en realidad solamente consigue exaltar el presente.

La modernidad interioriza⁴⁴⁹ una actitud que se muestra a menudo contraria a “la realidad”. Tal confrontación es casi siempre “negativa”, pero con frecuencia también entraña un movimiento “positivo” de transformación, de regeneración, a partir del sentido más bien etimológico que se toma de Kant, para quien la estética es una teoría de la percepción, teoría de la facultad para tener percepciones, o bien teoría de la sensibilidad como facultad para tener percepciones. Se suceden, entonces, las modas, de influencia generalmente coyuntural; el arte muta constantemente y ello determina multiplicidad de conciencias estéticas fragmentarias, pues a menudo el propio artista elabora sus reflexiones con base en sus realizaciones. Para Walter Benjamin en las vanguardias -que se reemplazan permanentemente- se manifiesta con claridad el talante utópico-apocalíptico heredero del romanticismo y que fue destacado por Nietzsche.

Para Marcuse, lo estético es “promesa de felicidad”; anticipa un mundo diferente, lo hace vivencia y representación desde lo sensible, y provoca el deseo de su cumplimiento en otra organización de la sociedad. En ésta, el trabajo, si bien mantendría la carga de necesidad que le es inherente, recobraría su ligazón a la creatividad e incluso a lo lúdico. La ruptura con el sistema será estética, tesis que

⁴⁴⁸ HABERMAS, Jürgen. Modernidad versus postmodernidad. En : PICÓ i LÓPEZ, José Ramón (coord.). Modernidad y postmodernidad. Madrid : 1998. p. 87-102.

⁴⁴⁹ Varios planteamientos hechos aquí se referencian en ARGULLOL, Rafael. Un balance de la modernidad estética. En : MUGUERZA y CERESO, Op. Cit., p. 347-353.

sostuvo en toda su trayectoria hasta el final. Cercano en esto al utopismo de Ernst Bloch, pensó que una vivencia diferente, y no las apelaciones ideológicas, provocaban la ruptura con el orden establecido; era un modo de acercar el marxismo a temas poco transitados y necesarios como la subjetividad y la experiencia inmediata.

Por su parte, Teodoro Adorno remarca la relación “negativa” entre arte y realidad, enfatizando más drásticamente que Benjamin la paradójica capacidad de salvación que entraña el arte: para él la “verdad del arte”, que se expresa por medio de la forma y no de los contenidos, constituye el refugio de lo humano, al contribuir a desenmascarar una lógica social basada en la tecnología y en el despliegue de la “razón instrumental” distanciada de fines emancipadores. El papel de las vanguardias no sería otro que anunciar que lo verdadero está oculto tras el carácter opresivo y totalitario de un mundo organizado a imagen y semejanza de la técnica, que niega la realidad humana.

Heidegger, sobre presupuestos muy diferentes, postula que el arte ha de comprenderse en términos de la verdad del ser -de cara a la historia como fuerza fundadora- y no de belleza ni de sensibilidad, con lo cual sugiere en cierto modo que deben superarse los sentidos estéticos que han primado desde la ilustración. En esta, según sostiene Gadamer, se produjo la exclusión de la verdad del campo estético, a partir de la kantiana *Crítica del Juicio*.

En consecuencia, Gadamer⁴⁵⁰ retoma la historización de la verdad en la obra artística tendiendo un puente, en *Actualidad de lo bello*, entre la apariencia histórica del arte y su apariencia progresista, con tres pasos: una fundamentación antropológica del fenómeno del juego como exceso (lo que se intenta al jugar es retener lo fugitivo); la detención del juego de las formas en una conformación (función de lo simbólico que se persigue en todos los lenguajes artísticos y que parece agotada en la modernidad -pero se trata de dejar ser a lo que es, sin

⁴⁵⁰ GADAMER, H. G. *Actualidad de lo bello*. Barcelona : Paidós, 1990. p. 50 y siguientes.

repetirlo y más bien en un encuentro-), y la fiesta, como aquello que une a los contemporáneos, el reto de enseñar y aprender “con la propia actividad”.

El acto estético se puede valorar, según ello, como entrecruzamiento del juego, del símbolo y de la festividad, que se representa precediendo o reafirmando los posibles, re-apropiados, en tanto se articule con él una manera propia de conocer, que Gadamer vincula con el concepto del gusto⁴⁵¹. Algo para nada ajeno al planteamiento estético de Freire, según se anotó párrafos atrás.

Por su parte, Pierre Bourdieu ha hecho un aporte específico al desentrañar las posturas objetiva y subjetivamente estéticas, al relacionarlas con el *habitus* que, como se ha indicado en otra parte de este trabajo, es considerado como un sistema de disposiciones con relación a la experiencia de los individuos de un grupo social, que constituye un factor primordial en la reproducción cultural o simbólica. Así ha podido describir el mecanismo mediante el cual se pretenden imponer ciertas visiones estéticas, ligadas o no a las vanguardias, que se hacen pasar como “lo natural”, lo que debería ser acogido sin reserva.

La aversión por los estilos de vida diferentes es, sin lugar a dudas, una de las barreras más fuertes entre las clases: ahí está la homogamia para testificarlo. Y lo más intolerable para quienes se creen poseedores del gusto legítimo es, por encima de todo, la sacrílega reunión de aquellos gustos que el buen gusto ordena separar. Lo que quiere decir que los juegos de artistas y estetas y sus luchas por el monopolio de la legitimidad artística son menos inocentes de lo que parecen; no existe una lucha relacionada con el arte que no tenga también por apuesta la imposición de un arte de vivir, es decir, la transmutación de una manera arbitraria de vivir en la manera legítima de existir que arroja a la arbitrariedad cualquier otra manera de vivir⁴⁵².

Así como el artista basa su estilo de vida -con el cual desafía al burgués-, en las disposiciones de un *ethos* que se legitima en tanto permanezca desconocida su relación con los intereses propios de un grupo determinado, son visiblemente

⁴⁵¹ GADAMER, Verdad y Método. Vol. I, Op. Cit., p. 70.

⁴⁵² BOURDIEU, Pierre. La distinción, criterio y bases sociales del gusto. Madrid : Altea-Taurus, Alfaguara, 1988. p. 54.

éticos los juicios de quienes no poseen medios como para guiarse en su vida y hacerse reconocer acudiendo a referencias artísticas. De ese modo los gustos se relativizan mutuamente y contribuyen, no sin paradoja, a la pretensión de absolutizar la diferencia entre ellos, como si fuera una “distinción natural”.

El anterior balance de la estética, centrado en la modernidad, quedaría inconcluso sin una referencia a una teoría de la recepción que lanza una mirada a la antigüedad clásica, así como sin considerar las implicaciones sociales de una teoría estética que se dimensiona en la práctica de los movimientos sociales. A ello se dedica el apartado siguiente, antes de intentar la síntesis de la configuración ético-estética de la esperanza freiriana.

Si desde el mundo griego se logró establecer una relación intrínseca entre la obra de arte y lo bello -un concepto de estética que se iría ampliando sin cesar- a esa tradición estética también pertenecen tres categorías fundamentales a las cuales dedica Hans R. Jauss (1921-1997)⁴⁵³ su ensayo: *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*. Por la primera, entiende una capacidad por la cual el hombre satisface su necesidad de encontrarse *en el mundo como en casa*, haciendo de él una obra propia y, en tal sentido, objeto de su experiencia estética. Por *aisthesis* (percepción) reconoce la experiencia fundamental donde la obra de arte puede renovar tal percepción de las cosas, anquilosada por la costumbre, y destaca el conocimiento intuitivo frente al conceptual. También la *catharsis* es experiencia estética fundamental para quien contempla, cuando en la recepción del arte, se libera de la parcialidad de intereses vitales prácticos por obra de la satisfacción estética que le conduce a una identificación comunicativa u orientadora de la acción.

⁴⁵³ JAUSS, Hans R. Pequeña apología de la experiencia estética. Barcelona : Paidós, 2002. p. 50 y siguientes. Es un célebre profesor de literatura, retirado de la docencia universitaria en 1987, año en que plantea su “Estética de la recepción”. Su enfoque de las artes y la literatura es de tipo hermenéutico y se le considera uno de los más radicales renovadores de la estética contemporánea.

En su consideración de la experiencia estética y de la conciencia imaginativa, Jauss plantea que la actitud del goce estético libera al hombre de su quehacer cotidiano y le capacita para otra experiencia. De ahí, que:

La liberación por medio de la experiencia estética puede efectuarse en tres planos: para la conciencia productiva, al engendrar el mundo como su propia obra; para la conciencia receptiva, al aprovechar la posibilidad de percibir el mundo de otra manera, y finalmente -y de este modo la subjetividad se abre a la experiencia intersubjetiva-, al aprobar un juicio exigido por la obra o en la identificación con las normas de acción trazadas y que ulteriormente habrá que determinar⁴⁵⁴.

Por eso, para él, la experiencia estética es liberación de y liberación para, como se considera desde Aristóteles en la *catharsis*. Este último elemento, en relación con los movimientos de liberación, aproxima a una consideración de la estética desde la política, como lo hace Elsa del Carmen Ponce⁴⁵⁵ en el caso de Brasil. Para ella, las prácticas expresivas o las formas de la estética son numerosas en los ámbitos del hacer humano, es decir, en sus manifestaciones culturales. Se remite Ponce a los comienzos del reconocimiento de la estética, cuando era definida como la ciencia del cuerpo, y por tanto estaba ligada a una teoría de la sensación, a su vez

⁴⁵⁴ Ibid., p. 41.

⁴⁵⁵ PONCE, E. del C. Entre el palco y la tribuna : La marcha de los sin tierra de Brasil. Ensayo estético-político, de corte democrático radical y plural. Buenos Aires : Universitas-Jorge Sarmiento, 2005. Estudio estético-político que la autora realizó teniendo presente las pautas y consideraciones anotadas en el apartado, durante el acompañamiento a la marcha efectuada por el MST (Movimiento de los Sin Tierra) entre febrero y abril de 1997 a la ciudad de São Paulo, como producto de sus luchas y reivindicaciones de la época. El MST desarrolla el simbolismo y la parte visual en sus actividades de protesta; utiliza referencias religiosas -la cruz, por ejemplo- y otras tantas, en relación con el campo y la tierra. Además de su mística, de la cual hacen parte acciones que se vuelven significativas en su lucha, están sus manifestaciones con relación a los otros, sus banderas, y demás símbolos, que son siempre una constante. En la p. 24 de su ensayo, plantea lo que entiende por estética: "El conjunto de prácticas en las que se recrea o recrean procedimientos rituales y simbólicos cuyo contexto de referencia va de la religión al arte pasando por diversas esferas de la vida social. Se incluyen bajo su denominación prácticas culturales migradas de tradiciones diversas, actividades y objetos artísticos y estrategias comunicativas empleadas en un contexto de acción colectiva".

referida como atributo a los bienes simbólicos y al mundo social, de tal manera que implica todas las prácticas sociales, y entre ellas las políticas*.

Sin embargo, señala que tal aseveración debe ser valorada teniendo en cuenta que la estética puede adquirir en el transcurso, por obra de las trayectorias culturales de los sujetos, un carácter de cierta autonomía con respecto al mecanismo que las pauta; de igual manera, puede ser instrumentalizada por la influencia de las teorías que buscan estetizar esas trayectorias en el ámbito de la vida social o política, o correr el riesgo de introducirla en el problema de la intencionalidad de la acción, lo cual es un rasgo constitutivo de la misma, desde las condiciones que la potencian.

Igualmente, la relación estética -ámbitos políticos, sociales, físicos y éticos, entre otros- coexiste en una relación necesaria, entre actores y la disputa por la significación-sensibilización, en su realización. Al hacer una lectura que permita ver los recursos y las prácticas en la que se dan, es posible observar una especie de indistinción ontológica entre sujeto y objeto, sin embargo pueden advertirse unas ciertas regularidades que manifiestan tales objetivaciones a partir de poder valorar los siguientes aspectos:

El primero, el que se da en los niveles de iniciativa individual o colectiva que aparecen por el empleo de las prácticas estéticas dentro de un colectivo. El segundo, al valorar los opuestos que se constituyen durante la puesta de la práctica estética, que es posible traducir a partir de la autorreflexión del actor en su doble dimensión cognitiva y emotiva, es decir en sus motivaciones y en el dominio de su saber, frente al hecho estético. Tercero, la capacidad argumentativa y las condiciones materiales que representan el direccionamiento del hecho.

* Bajo una perspectiva histórica, señala Ponce que la producción en los antiguos era estética en todos sus ámbitos: el religioso, el político, el social, y estos a su vez eran culturales, fusionados en una amalgama totalizante, donde cada ámbito de la vida estaba contenido el uno en el otro. Con relación a esta perspectiva se tiene: FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 99, donde expresa su credo integral como profesor, a favor de la belleza de la práctica, que se refleja en un cuerpo de "luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste".

Cuarto, la reconstrucción del sentido y las aproximaciones que generan frente al mismo. Y quinto, las actitudes frente a los resultados producto de las respuestas, es decir la experiencia crítica de los discursos suscitados.

En cuanto a dichos niveles, y teniendo presente los planos de conciencia que señala Jauss, es como si se hiciera el ejercicio de realizar paso a paso el postulado tantas veces reiterado por Freire acerca de las prácticas estéticas en la educación: como indica Edina Castro de Oliveira⁴⁵⁶, en Freire se reconoce el “saber-hacer de la autorreflexión crítica y el saber-ser de la sabiduría”, como bases de una postura vigilante frente a las “verdaderas causas de la degradación humana y de la razón de ser del discurso fatalista de la globalización”; al tiempo que señala su sensibilidad para problematizar y conmover al educador, como “dimensión estética de su práctica, que precisamente puede ser movida por el deseo y vivida con alegría, sin dejar de lado el sueño, el rigor, la seriedad y la simplicidad inherentes al saber-ser-de-la-competencia”. En efecto, hay en esos niveles una progresión dialéctica, que toma en cuenta iniciativas individuales o colectivas de práctica estética (referidas a la “conciencia productiva”, de Jauss); la dilucidación de sus componentes cognitivos y emotivos, las condiciones materiales y la capacidad de argumentación cuando aparecen oposiciones dentro de un colectivo (en la “conciencia receptiva”); la reconstrucción de sentido y la experiencia crítica de los discursos que se suscitan como producto de las respuestas que generan esas prácticas (“experiencia intersubjetiva” con relación a la obra estética o a las pautas de tales prácticas).

En una postura donde Ponce no sólo vuelve a estar cercana a Freire, sino también a Bloch, afirma que la existencia de los actores políticos es inacabada, debido al asedio permanente de lo *otro*, y es la cultura el lugar de las formas posibles en donde acontece la búsqueda frente a ese inacabamiento.

⁴⁵⁶ CASTRO de Olivera, Edina. Prefacio. En : FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 13. Las frases entre comillas en este párrafo son de este Prefacio, excepto las que van entre paréntesis, que se recogen de Jauss en la obra citada.

4.6 LA ESPERANZA Y SU CONDICIÓN ÉTICO-ESTÉTICA EN FREIRE

El actuar esperanzado de Freire, para Gadotti⁴⁵⁷, se asume desde una racionalidad práctica que le permita a los excluidos hacer uso de su libertad en busca de un ser más, cuyos fines y medios se refrendan colectivamente, políticamente.

Freire procura estos básicos del pensamiento ético en su propuesta práctica de una educación transformadora a partir de un quehacer virtuoso en la coherencia, la simplicidad, y el ejemplo. Su puesta en marcha desencadenaría una acción solidaria, una acción coherente entre teoría y práctica que se insubordina desde una clase ante otra:

No junto mi voz a la de los que, hablando de paz, piden a los oprimidos, a los desarraigados del mundo su resignación. Mi voz tiene otra semántica, tiene otra música, hablo de la resistencia, de la indignación, de la 'justa ira' de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más sufridas⁴⁵⁸.

Un todo ético naciente *esperançoso*, porque para Freire, según el filósofo Mario Sérgio Cortella: “aquel que encuentra que la historia está abierta para que nosotros creemos, como decía él (Freire) la capacidad de esperar, ya que no aceptaba la esperanza del verbo esperar. Decía que tiene que ser esperanza, del verbo *esperanzar*”⁴⁵⁹. Postura ética que no es propia de una práctica obstinada, de la terquedad, pero si de un imperativo histórico y existencial, que en compañía de su capacidad de decir, de tomar lo suyo como propio, aquello que es un quehacer autónomo, acude a la lucha y a la educación en la búsqueda de crear una

⁴⁵⁷ GADOTTI, M. Legado de *esperança*. São Paulo : Cortez, 2001. p. 23-42. En esta introducción a la consideración de las bases ético-estéticas de la esperanza freiriana, se acude a este texto.

⁴⁵⁸ FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 113-114.

⁴⁵⁹ CORTELLA, Op. Cit., p. 17.

sociedad civil con capacidad de gobernar y controlar su propio desarrollo, lo que además equivale a un gusto por la democracia.

Gusto por la democracia que a su vez es agente de un pensamiento utópico, de aquello que se sueña como posibilidad que se afirma en una ética integral a favor de los desposeídos. De ahí su postura radical contra el neoliberalismo y el mercado, como posturas fatalistas, anti-éticas del mundo:

De ahí la crítica permanente, presente en mí a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y su rechazo inflexible al sueño y a la utopía. De ahí mi rabia, legítima rabia, que envuelve mi discurso cuando me refiero a las injusticias a que son sometidos los desarraigados del mundo. De ahí que no tenga un interés, no importa de qué orden, de asumir un aire de observador imparcial, objetivo, seguro de los hechos y de los acontecimientos. En ningún tiempo pude ser un observador accidentalmente imparcial, lo que sin embargo jamás me apartó de una posición rigurosamente ética⁴⁶⁰.

Tiene además esta postura ética dos elementos motivadores de su presencia: de un lado, la subjetividad democrática, llamada así por su énfasis relacional con un horizonte de construcción del mayor bien humano, en contra de la desigualdad, y la capacidad de preguntar, de asombrarse; elementos que ayudan a contrarrestar las falsas alternativas de democracia y edificar las respuestas necesarias, que se dan en el ámbito de la cultura, como respuestas efectivas y afectivas propias de una racionalidad para una nueva modernidad.

El compromiso ético por una educación transformadora alcanza en Freire un compromiso político a favor de los excluidos, dado que como conocimiento es insustituible en la existencia humana, pues el conocimiento permite entender el mundo, averiguar lo verdadero y lo errado con respecto a lo que sucede en él, e interpretarlo y transformarlo. Es una herramienta fundamental para intervenir en el mundo.

⁴⁶⁰ FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit., p. 15.

De otro lado, esta postura ética por el conocimiento es un descubrir y un construir, valor que encierra y orienta la búsqueda en una clara aproximación con lo estético, lo epistemológico y lo social; por eso para él es necesario que el conocimiento tenga facciones de belleza. Valores que ocupan no sólo el poder que se genera en la escuela sino además, por la distribución que de éste se hace en ella, colocando el conocimiento en manos de los excluidos de forma crítica, en un postulado que refrenda una clara asociación entre alfabetización y politización y una oposición entre pedagogía de la esperanza y pedagogía de la exclusión.

En los tres apartados que siguen, se recogen: en primer lugar, la relación ético-estética en cuanto tal (bajo la consideración freiriana de que “no hay ética sin estética”); en segundo lugar, su ética hermenéutica y crítica, humanista y de liberación, y en tercer lugar, su estética de la formación emancipadora. Los “fragmentos” que se presentan, dan cuenta apenas de una parte de la vastísima producción teórica de Freire, para aproximarse a la génesis de algunas de las formulaciones que referencian su concepción ética y estética.

4.6.1 Relación ético-estética. Con Mijail M. Bajtin⁴⁶¹, se encabeza este primer planteamiento acerca de la obra *esperançosa* freiriana. En sus *Tempranos trabajos filosóficos*, plantea que la necesidad del otro es estética: es continua la necesidad de una participación que ve, que recuerda, que acumula y que une al otro. Estética, si se entiende por el término lo inagotable, inconcluso, abierto, y el carácter creativo de la comprensión; la extraposición del yo y del otro en el acontecimiento de la comunicación dialógica, que supone comprensión y valoración, y no pérdida del lugar propio.

⁴⁶¹ ZAVALA, Op. Cit., p. 201.

También para Freire, la necesidad del otro es estética y ética, y la estética sólo está allí donde nos muestra una de las fases de la función ética. Así, toda filosofía o moral que reduzca al yo cae en un solipsismo ético.

Bajo este acápite, se pueden mencionar los siguientes aspectos claves de esta relación ético-estética en la obra de Freire:

4.6.1.1 Praxis dialéctica. Gadotti⁴⁶² afirma que la dialéctica hegeliana entre el señor y el esclavo está presente como eje articulador de la obra de Freire con las siguientes polaridades: oprimido-opresor (años 50-60), opresión de clase (años 60-70), opresión de género y raza (años 80-90).

- Acerca de la posmodernidad progresista⁴⁶³, anota de manera contextualizada que, en cuanto clima histórico pleno de optimismo crítico, no hay espacio para optimismos ingenuos ni para pesimismos deprimentes. Como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha. La historia como posibilidad no prescinde de la controversia, de los conflictos que, por sí mismos, generarían la necesidad de la educación. Lo que la posmodernidad progresista impone es la comprensión realmente dialéctica del enfrentamiento y de los conflictos, y no su inteligencia mecanicista. Se dice realmente dialéctica porque muchas veces la práctica así llamada es en realidad puramente mecánica, de una dialéctica domesticada.

En una nueva historia sin clases sociales, sin ideología, sin lucha, sin utopía y sin sueño, que la cotidianidad mundial niega contundentemente, lo que se debe hacer es colocar nuevamente en el centro de las preocupaciones al ser humano que

⁴⁶² GADOTTI, M. e TORRES, C. A. Paulo Freire : una biobibliografía. México : Siglo XXI, 2001. p. 106.

⁴⁶³ FREIRE, Pedagogía de la autonomía, Op. Cit.

actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que *hereda* como lo que *adquiere*.

- Su legado a quienes siguen actuando como educadores en América Latina, se plasma con esta construcción: "la concepción metodológica que prima es de carácter dialéctico, en la que el rol de los educandos es considerado como esencial, así como la valoración de su práctica como punto de referencia fundamental en todo el proceso"⁴⁶⁴.

- Freire formula preguntas, a ser atendidas en los actos pedagógicos, para identificar posiciones sobre los actos de conocimiento:

¿Cuáles son nuestras concepciones en la teoría del conocimiento? ¿Cómo abordamos el objeto de conocimiento? ¿Lo poseemos? ¿Lo llevamos en el portafolios para distribuirlo entre nuestros estudiantes? ¿Utilizamos este objeto de conocimiento para alimentar a los estudiantes o para estimularlos a conocer? ¿Los estimulamos a asumir el rol de sujetos o el de receptores pasivos de nuestro conocimiento?⁴⁶⁵

4.6.1.2 Sujetos de la práctica educativa. La esperanza se cimienta en la conciencia de la inconclusión. Hombres y mujeres se hacen educables si se reconocen inacabados; hacedores de cosas, contempladores y transformadores, productores de saber que buscan la belleza y la ética; abiertos a la búsqueda.

- Frei Betto dice que a lo largo de las últimas cuatro décadas los "alumnos" de Freire emergieron desde la esfera de la ingenuidad hacia la de la crítica, del dolor a la esperanza, de la resignación a la utopía.

⁴⁶⁴ OSORIO, Jorge y otros. Nuestras prácticas : perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en America Latina. Guadalajara : CEAAL, 1993. p. 72.

⁴⁶⁵ FREIRE, La naturaleza política de la educación, Op. Cit., p. 185.

- En la autonomía de los sujetos cifra Freire el medio para su realización personal, y en el diálogo con los otros, su toma de conciencia frente al mundo: "Desde entonces nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo"⁴⁶⁶.

4.6.1.3 Papel del educador. Para Freire, el educador gana autenticidad vinculada a la del pensamiento de los educandos, cuando su relación está mediada por la realidad.

En su *Pedagogía de la autonomía*, Freire⁴⁶⁷ hace pensar en aquello que los maestros deben saber y hacer, para educar en la igualdad, la transformación y la inclusión social.

Esta educación, interacción entre educar y aprender, supone pasos como: rigor metodológico, investigación, respeto por el conocimiento del estudiante, pensamiento crítico, ética y estética, hacer lo que se dice y arriesgarse aceptando lo nuevo, rechazo a la discriminación, contextualización cultural.

El educador puede y debe tomar decisiones para ayudar a transformar la realidad de los estudiantes, sin fatalismos, para trocirla de desesperanzada en esperanzadora y llena de posibilidades.

- Paulo Freire afirmaba que la capacidad de comenzar siempre, de hacer, de reconstruir, de no entregarse, de rehusar burocratizarse mentalmente, de entender y de vivir la vida cotidiana como proceso, como ir-a-ser, es algo que siempre le acompañó a lo largo de los años. Es una cualidad del educador, comenzar siempre, no importa de qué nuevo, con la misma fuerza y energía. Vivir, vivir de nuevo.

⁴⁶⁶ FREIRE, *Pedagogía del Oprimido*, Op. Cit., p. 82.

⁴⁶⁷ FREIRE, *Pedagogía de la autonomía*, Op. Cit. Las que se relacionan aquí, son algunas de sus ideas expuestas en los capítulos del libro.

El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que pueden concederse o no unos a otros. El respeto por la autonomía se caracteriza por valorar la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje.

El enseñar no es un quehacer mecánico de transferencia. Enseñar es hacer posible que los educandos epistemológicamente curiosos se apropien de la significación profunda del objeto de estudio como manera de aprehenderlo, aprendiéndolo. Lo anterior, implica una búsqueda viva, curiosidad, equívoco, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad, pero también satisfacción, placer y alegría.

4.6.1.4 Esperanza, alegría y autonomía. Freire expuso una serie de convicciones en torno a esta relación, que se construye socialmente: su gusto por la curiosidad, por el riesgo y su propia afirmación y el respeto por los otros. Cuando se asume la educación como posibilidad, se entiende que el tiempo de la historia es también posibilidad.

Una pedagogía de la alegría aborda la libertad, la liberación, la comprensión del cuerpo consciente y sensual. Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza.

4.6.2 La ética: hermenéutica y crítica, humanista y de liberación. Desde su ética, propiamente, se tiene un segundo conjunto de planteamientos:

4.6.2.1 Ética de la responsabilidad y de la solidaridad. La ética esperanzada de Paulo Freire es una ética de la responsabilidad universal, una ética de la solidaridad con los desposeídos, a través de una ciencia educacional crítica. Afirma Jason Mafra que entre algunas de sus características están el “mantener su radicalidad ética en los valores de la modernidad, en especial los de la tradición

marxista y cristiana, y el combatir la pseudo-inexorabilidad de la historia, sugerida por el pensamiento liberal”⁴⁶⁸, las que hacen de Freire un “modernista crítico”, según Carlos Torres.

Esta ética radical, señala el mismo Mafra, siempre se mantuvo en una constante tensión entre radicalidad y sectarización. Lo que implicaba para Freire que la primera se materializara, en una posición coherente y crítica, ante unos valores, y la otra, en una ortodoxia irracional que en la mayoría de los casos conducía al fatalismo: “La *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo que no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia, que no se confunde con la connivencia, de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo al neoliberalismo conservador”⁴⁶⁹.

Estos elementos éticos y morales marcarían según Mafra, toda una trayectoria de las múltiples actividades y lugares donde él trabajó, al igual que en la constante rememoración que hace de su infancia, años que están marcados por la simplicidad y la radicalidad, en una clara correspondencia con su permanente llamado a tener un actuar como el de un “niño conectivo”. Así, entre simplicidad y radicalidad, Freire estaría siempre enseñando que así como lo había propuesto en su *Pedagogía del oprimido* en los años sesenta, época de grandes convicciones, o en su *Pedagogía de la esperanza* en la década de los noventa, tiempo de las grandes dudas, la política es la acción que permite conceder a otros pero con límites éticos.

- Hombres y mujeres, seres histórico-sociales, se vuelven capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper; por todo eso, se hacen

⁴⁶⁸ MAFRA, Op. Cit., p. 10.

⁴⁶⁹ FREIRE, *Pedagogía de la esperanza*, Op. Cit., p. 12 (cursiva del autor).

seres éticos. No es posible pensar seres humanos lejos de la ética y mucho menos fuera de ella.

4.6.2.2 Práctica educativa como quehacer contextualizado. Un proceso de formación, en un contexto teórico-práctico, implica estar al tanto de lo que ocurre con la familia de los educandos. La lectura del mundo y la lectura de la palabra mantienen una continuidad, si bien la primera precede a la segunda: la palabra surge del mundo por medio de la lectura que se hace del mismo.

- En la relación con el contexto donde comienza su trabajo y desde donde lo proyecta, hay una tríada conceptual que le permite volver praxis su convencimiento de que la cualidad que más admira en las personas es la coherencia⁴⁷⁰: las ideas isebianas (por el ISEB - Instituto Superior de Estudios Brasileños), la relación con la izquierda católica y con el movimiento de escuela nueva son el punto de partida de un abordaje de la educación que ya no abandonará, sino que enriquecerá continuamente a la luz de las experiencias propias y de las influencias...

- Freire padeció en varias ocasiones la opresión, y afirmó: "Al fundarse en el amor, en la humildad, en la fe en los hombres, el diálogo se hace una relación horizontal, en la que la confianza de un polo en el otro es consecuencia lógica. Sería una contradicción, si amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre los sujetos"⁴⁷¹. Freire utilizó esas experiencias de opresión para formular su crítica y análisis institucional de los modos por los cuales las ideologías dominantes y opresivas están insertas en las reglas, los procedimientos y las tradiciones de las instituciones y sistemas.

⁴⁷⁰ ARAÚJO, Ana Ma. La voz de la esposa. En : GADOTTI y TORRES, Op. Cit., p. 12.

⁴⁷¹ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 102.

4.6.2.3 Procesos y proyectos político-pedagógicos. Es imposible pensar en la superación de la opresión, de la discriminación, de la pasividad o de la pura rebelión que aquéllas generan, sin primero pasar por una comprensión crítica de la historia y de las relaciones interculturales que se dan en forma contradictoria y dinámica; para ello se **requieren procesos y proyectos político-pedagógicos**. La naturaleza política de las propuestas educativas populares descarta prácticas asistenciales, adaptadoras, transmisionistas o bancarias⁴⁷², con las cuales se busca romper.

Freire ve la escuela como un espacio posible para la práctica educativa que lleva en cuenta la necesidad de buscar elementos radicales de democratización, una escuela capaz de engendrar una esperanza como futuro a ser creado, una ética universal del ser humano.

Perseguía la perspectiva de la construcción de una hegemonía de los oprimidos y de un socialismo democrático, diciendo que los discursos neoliberales, llenos de modernidad no tienen la fuerza suficiente para acabar con las clases sociales y decretar la inexistencia de intereses antagónicos entre ellas.

- El legado freiriano, de carácter ético, epistemológico y político-pedagógico se materializa en una educación popular como una búsqueda incesante de coherencia, que se crea y recrea en las múltiples prácticas pedagógicas y sociales en la cual toman parte jóvenes y adultos, educadores y educadoras. La educación popular amplió sus horizontes y se sumó a otros campos de conocimiento imponiendo nuevas interacciones y nuevos sujetos sociales.

4.6.3 La estética como formación emancipadora. Finalmente, el tercer conjunto de planteamientos:

⁴⁷² FREIRE, P. Política y educación. México : Siglo XXI, 1996.

4.6.3.1 Práctica educativa, un quehacer intencionado por la liberación. Una filosofía de la educación en la cual, bajo una mirada de influencias locales y globales, hace la crítica de la religión y de la teología, de la filosofía y de la alienación política, social y económica.

Con respecto a las influencias filosóficas y las reconstrucciones admitidas, considera fundamental la apertura para la acción creadora y transformadora de sus propias ideas, manteniéndose coherente en relación con los aspectos fundamentales de un pensar progresista transformador. Se valió de una hermenéutica, del psicoanálisis y del lenguaje como instrumento de la comprensión de la realidad y proponía la superación de la dominación a través de la actitud dialógica.

Su pedagogía está al servicio de la emancipación social, en cuanto busca formar sujetos autónomos y capaces de practicar la solidaridad, contribuyendo a la formación de una conciencia colectiva transformadora y humanizadora del propio proceso escolar y de la sociedad como un todo.

- Su pedagogía liberadora, pensada en conexión con una filosofía de la liberación y del pensamiento teológico de la liberación, inscrita en las luchas y movimientos emancipadores de América Latina, resalta el humanismo pedagógico.

- Reconocer la relación de Dewey y de Freinet con las ideas pedagógicas que Freire despliega en su praxis, es tener también un ejemplo revelador de la extensión de su pensamiento, y de la importancia de su aporte a la pedagogía de su país y de otros lugares, particularmente en cuanto a la separación de caminos entre la pedagogía tradicional -no llamada así en un sentido peyorativo, sino para reflejar su mecanicismo- y la pedagogía emancipadora.

- El enfoque de la pedagogía emancipadora busca la libertad como conquista y no como donación. Es una búsqueda permanente que sólo existe para quien la realiza.

- La pedagogía emancipadora de Freire está centrada en la inversión del potencial humano para la creatividad y la libertad en el interior de las estructuras político-económicas y culturales opresoras. Fue definida como el proceso por el cual las personas adquieren una profunda comprensión, tanto de la realidad que conforma sus vidas, como de sus capacidades para transformarla. Ella supone entendimiento desde la praxis, una comprensión de la relación dialéctica entre acción y reflexión. Ese abordaje propone una acción críticamente reflexiva, basada en el par teoría-práctica.

- La realidad puede ser modificada cuando una vez que se descubre que es modificable y que puede hacerse. Este ha de ser el primer objeto de la educación: hace falta una actitud crítica, de reflexión, que comprometa en la acción.

Sólo el hombre es capaz de aprehender el mundo, afirma Freire⁴⁷³ “de objetivar el mundo, de tener en éste un ‘no yo’ constituyente de su yo que, a su vez, lo constituye como un mundo de su conciencia”. “La conciencia es conciencia del mundo: el mundo y la conciencia, juntos, como conciencia del mundo, se constituyen dialécticamente en un mismo movimiento, en una misma historia. En otras palabras: objetivar el mundo es historizarlo, humanizarlo. Entonces, el mundo de la conciencia no es creación, sino elaboración humana. Ese mundo no se constituye en la contemplación sino en el trabajo”.

- Freire asume los estados de conciencia como un tránsito propiciado por la educación, así: la conciencia intransitiva, como aquella donde no se presenta un compromiso del hombre con su propia existencia. La conciencia ingenua o mágica

⁴⁷³ FREIRE, Pedagogía del oprimido, Op. Cit., p. 91 y siguientes, donde se encuentran las frases entre comillas en este párrafo.

tiende a olvidarse de la realidad y a prescindir de ella, limitando seriamente a la libertad. El hombre con esta conciencia no logra llegar a la raíz profunda de la realidad, no conoce sus causas profundas y su explicación de la realidad es de tipo fantástico.

Y le otorga mayor valor a la conciencia crítica: como la profunda interpretación de la verdadera realidad, conociendo sus causas más reales y su funcionamiento. Quien posee esta conciencia, posee una capacidad de razonamiento y de diálogo fecundos, tratando siempre de buscar la verdad para comprometerse en la construcción del hombre. En ésta adquieren valor los procesos de la concientización: como el proceso por el cual el hombre no sólo toma conciencia de su realidad, sino que lo hace en forma crítica comprometiéndose con su cambio concreto.

Estas dos últimas toman valor en la educación liberadora: ella toma en cuenta al hombre verdadero y real, que parte de él y busca llevarlo a su plena humanización. El hombre no se libera sólo, ni es liberado por otro, sino que se libera en comunión y partiendo desde su realidad.

- Comprendía que debía ir más allá de lo metodológico: creó la pedagogía del oprimido, de la esperanza, de la indignación, de la autonomía; inventó una concepción de la educación como práctica de la libertad, educación como concientización.

- Su concepción de la alfabetización refleja los ideales de un hombre frente a su tiempo. Una de las premisas es que la educación como práctica de la libertad sólo es posible si está ceñida al diálogo, condición *sine qua non* para la superación de la conciencia ingenua.

Freire además, en su *Política y educación*⁴⁷⁴ reflexiona sobre el cuerpo consciente y capaz de comprender, de leer el mundo, de intervenir en él en forma técnica, ética, estética, científica y política. Afirma que la conciencia y el mundo no pueden ser entendidos separadamente, en forma dicotomizada, sino en sus relaciones contradictorias. La conciencia no es la hacedora arbitraria del mundo, de la objetividad, ni es puro reflejo de él. La importancia del papel interferente de la subjetividad en la historia da especial importancia al papel de la educación. Si los seres humanos fueran seres totalmente determinados y no seres "programados para aprender" no habría por qué apelar, en la práctica educativa, a la capacidad crítica del educando. No habría por qué hablar de educación para la decisión, para la liberación. Pero por otra parte, tampoco habría por qué pensar en los educadores y las educadoras como sujetos. No serían sujetos, ni educadores, ni educandos.

4.6.3.2 Perspectiva dialógica de la práctica educativa. El diálogo es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, que es entorpecida por la autosuficiencia.

Sin humildad no puede haber cercanía con el pueblo. Quien dialoga expresa su fe en los otros, no precisamente de manera ingenua, puesto que no renuncia a criticar, a transformar y a crear. El diálogo lleva a la tolerancia, pero sin admitir lo intolerable y sin admitir las agresiones. El acto de tolerar enseña a convivir, entre principios y límites que deben acatarse.

En Freire, el diálogo también es una impugnación del autoritarismo, así como de la masificación⁴⁷⁵. El diálogo aparece como la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes⁴⁷⁶.

⁴⁷⁴ FREIRE, *Política y Educación*, Op. Cit.

⁴⁷⁵ Así está sustentado en FREIRE, *Educación como práctica de la libertad*, Op. Cit., p. 58; en FREIRE, *Investigación y metodología de la investigación del tema generador En* : TORRES, C.

En esta construcción dialógica la pregunta surge como afirmación del sujeto, capaz de correr riesgos, capaz de resolver la tensión entre la palabra y el silencio. De esta manera la pregunta confronta la modalidad pedagógica de la contestación, de la respuesta única y definitiva. Hay que alertar que tampoco se dan preguntas definitivas.

El diálogo y el lenguaje son para Freire el terreno donde se otorga significado a los deseos, a las aspiraciones, a los sueños y a las esperanzas, al posibilitar el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad⁴⁷⁷. Las propias autocríticas que realiza Freire pueden entenderse como parte de este diálogo.

- Desde la perspectiva dialógica de la práctica educativa es necesario preguntarse, ¿cómo dialogar si se alienta la ignorancia, si se la ve siempre en el otro? ¿Cómo se puede dialogar si cada uno se admite como una persona diferente, virtuosa por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no se reconocen otros yo? ¿Cómo se puede dialogar si alguien se siente participante de un ghetto de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o son nativos inferiores? ¿Cómo se puede dialogar estando cerrado a la contribución de los otros, la cual jamás se reconoce y hasta se sienten ofendidos?

- Según Gadotti⁴⁷⁸, una síntesis esquemática del método Paulo Freire consiste en tres momentos dialéctica e interdisciplinariamente entrelazados: investigación temática, para encontrar, profesor y alumno, las palabras y temas de la biografía y el mundo de éste; tematización, por la cual codifican y descodifican ambos el

(compilador). La praxis educativa de P. Freire. México : Guernica, 1978, y en FREIRE, Pedagogía de la esperanza, Op. Cit., p. 78.

⁴⁷⁶ FREIRE, P. y MACEDO, D. Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona : Paidós, 1989. p. 47.

⁴⁷⁷ Este tema puede ser hallado en FREIRE, Pedagogía del Oprimido, Op. Cit., cap. III.

⁴⁷⁸ GADOTTI y TORRES, Op. Cit., p. 66.

significado social de los temas hallados, y problematización, para superar la visión mágica hacia una de tipo crítica, planteándose la transformación del mundo.

Su método de la alfabetización se inscribía en el ámbito de las experiencias vividas, en un referencial de razón fundamentado en la cooperación y en la búsqueda de un entendimiento intersubjetivo. El ser persona en historia, sociedad y cultura y el descubrir que su vida se hace historia en cuanto es sujeto, va entrañando poco a poco el sentido más exacto de la alfabetización: el sujeto paulatinamente aprende a ser autor, testigo de su propia historia; entonces es capaz de escribir su propia vida, es decir, biografiarse, existenciarse e historizarse. “... el aprendizaje y profundización de la propia palabra, la palabra de aquellos que no les es permitido expresarse, la palabra de los oprimidos que sólo a través de ella pueden liberarse y enfrentar críticamente el proceso dialéctico de su historización”⁴⁷⁹.

4.6.3.3 Utopía. El pensamiento freiriano cuestiona la imposibilidad de la convivencia entre las personas, insistiendo en la lógica de la utopía que puede llegar a ser, implícita en la dialogicidad, en una comunicación efectiva, en un potencial comunicativo entre los humanos, en una dinámica en construcción. No acepta las simplificaciones teóricas que proponen el agotamiento de las utopías, de la ética y de la razón.

Apunta a la tarea de humanizar las relaciones y contemplar la perspectiva del encuentro de posibilidades para la construcción de una sociedad más justa, menos deshumanizada. A partir de las experiencias cotidianas, indica la posibilidad de crear instrumentos para la comunicación, para la construcción posible de nuevas utopías, por el consenso provisional entre los pares, de una ética fundada en el diálogo.

⁴⁷⁹ Ibid., p. 72.

- La utopía presente en el legado freiriano permanecerá como tal, si quienes incorporan algunos aspectos del mismo, asumen el desafío de plantear nuevas lecturas, nuevos temas, interpretaciones, actores y sujetos para los cuales la educación popular deberá responder a partir de los nuevos escenarios de expresión de la lucha, manteniendo su fe en la capacidad del pueblo de decir su palabra y, de esa forma, recrear el mundo social, estableciendo una sociedad más justa. Así, “la obra de Paulo Freire deberá continuar configurándose en múltiples direcciones, tal vez hasta inconciliables (...) Y las críticas, positivas y negativas, también deberán continuar”⁴⁸⁰.

4.7 A MANERA DE CIERRE

No se puede pensar en los legados de Freire como una pretensión de elaborar discursos generalizables y totalizadores que desarrollen, filtren, jerarquicen y ordenen de una manera única saberes y prácticas. En este capítulo se ha abordado de conjunto la obra de Freire, en relación con sus afinidades electivas tanto explícitas como implícitas, que son el resultado de una búsqueda *esperançosa*, como la denominó él mismo. Como en los anteriores capítulos, este ejercicio conlleva una contextualización para muchos de sus planteamientos, pero hacerlo de una manera más exhaustiva de la que se ha intentado, puede ser una empresa imposible, por la amplitud del mismo.

En todo caso, se ha conseguido establecer varios elementos que se entrecruzan de manera unificadora en la propuesta freiriana para fundamentar su propuesta ético-estética. En el comienzo de su trabajo, ya está presente como constitutivo de su noción de formación el elemento de develamiento crítico de la realidad, que paradójicamente es un impulso con pretensión de experiencia absoluta, porque de otra manera no hubiera logrado conectarse con visiones que le permitieran relativizarla. Al considerar, en consecuencia, que la razón práctica puede ir más

⁴⁸⁰ Ibid., p. 111.

lejos que el sentido común, sintonizó su indagación con una forma de razonabilidad inspirada en la *phrónesis*, que hoy está puesta, al menos para autores como Gianni Vattimo, como horizonte de referencia para las ciencias humanas: la hermenéutica.

Con una disposición como ésta, en relación con las duras realidades que conoció directamente, aprende la importancia del diálogo creador, se acerca a la concepción dialéctica que será su gran fortaleza para comprender las razones del otro, y se reafirma en que no hay un tribunal más idóneo que el de la razón para enfrentar las dudas, las tentaciones intelectuales y los nuevos desafíos que su empeño demanda.

Al profundizar en la intencionalidad práctica de lo que significa el postulado de “transformación de la realidad opresora”, conoce otras dimensiones que avalan sus opciones éticas diametralmente opuestas a las formas de individualización de la vida: la solidaridad intersubjetiva, es una forma de alteridad que en su caso se vuelve praxis más allá de los objetivos de la educación centrada en el sujeto que aprende de Dewey, en su propia experiencia de aprender y hacer.

Esta opción relacional, situada al lado de aquellos pensadores que han reflexionado sobre la irrupción del Otro frente al ser propio, como nuevo comienzo de la ética y punto de partida para el disfrute de la libertad, de la dignidad y de la responsabilidad en una perspectiva de humanización, lo acerca a las tradiciones comunitarias que han llegado a hacer parte de la reflexión teológica y filosófica que en América Latina se conoce como Teología y Filosofía de la Liberación, no desligadas de las inquietudes que se sembraron en Europa, particularmente, alrededor de la reflexión que realizara Ernst Bloch acerca de la esperanza.

En esa línea, la *spes* militante blochiana, en la aproximación representada de manera específica por Freire según la serie de componentes ya examinados en el capítulo 3, se proyecta hacia “una fase más elaborada de la utopía”, en conjunción

con “profecía” y anamnesis y con el contenido de unas “claves éticas de la liberación”.

Con las consideraciones hechas, ni siquiera el “giro lingüístico” ha sido razón suficiente para desplazar el ideal de transformación que empieza por el nivel de la conciencia, puesto que el proceso conocido como “de concientización”, con un término tomado de Álvaro Vieira Pinto, implica una dimensión ético-crítica con tales contenidos, que la acción educadora no se asume como un mejoramiento cognitivo, o afectivo pulsional, sino que se trata de la formación de sujetos que producen las condiciones de orden material, imaginario y simbólico de su propia liberación. En consecuencia, el énfasis no está puesto en una filosofía de la conciencia, sino en una praxis de emancipación que se referencia en la esperanza, más que en una ideología.

El pensamiento freiriano propende por la relación entre teoría y práctica, pero no entendida de una manera mecanicista, y la prueba de ello es cuando se vale de la denominada “razón anamnética” para arrojar nueva luz sobre las tareas del presente, tomando en consideración que el futuro ya ha sido negado en el pasado, y que por tanto la esperanza debe edificarse con la participación de quienes fueron apartados de esta posibilidad porque su voz no se escuchó antes.

Sus planteamientos tienden a una teoría de la acción dialógica, que lleva la misma dirección que la reformulación (por Habermas) del imperativo kantiano: el común acuerdo que permita saber lo que será reconocido por todas las personas como criterio universal, es resultado de llevar el diálogo a todos los escenarios, pero principalmente donde se invisibiliza a quienes es necesario que participen del mismo.

La “curiosidad epistemológica” que subyace el planteamiento de la educación emancipadora, no se aísla de las otras curiosidades, tal como la curiosidad estética, a la cual se recurre para realizar de forma placentera la construcción de

conocimiento en su sentido más pleno: razón, sentimiento, emoción, deseo; que es captado por el cuerpo todo, consciente del mundo, que se intenciona con respecto al mundo mientras se forma.

El campo de lo social y el de la ética, son como puntos de atracción para las opciones y las decisiones que se toman cotidianamente, y en ese sentido son otras tantas curiosidades, que a su vez organizan muchas otras, igualmente posibles: la epistemológica o sed de conocimiento; la política como oportunidad y decisión de participar, y la estética, con su significado de liberación de lo que cada uno lleva “adentro”, la *catharsis* aristotélica que ha servido para distinguir el sentido de la formación (más expresivo del propio ser relacional) frente al de la educación.

De esta manera, la fuerza mutuamente implicativa de la ética y de la estética de la esperanza freiriana, se asienta sólidamente en su teoría social radical con la cual aclara los horizontes de la formación emancipadora, con una amplitud y una contundencia propias de la filosofía de la praxis marxiana, y de sus implicaciones humanistas, que arraigan en la existencia verdaderamente humana, vivida en comunión con los otros y apropiada tanto de su necesidad de liberación como de desalienación.

5. CONCLUSIONES

La obra de Freire no sólo está abierta sino que es necesario concebirla como un tránsito con relación a la esperanza. Una clave de este tránsito está en la categoría “faseológica” que aplica en su interpretación histórica y que luego cambia por la de “unidad epocal”, variación con base en la cual fue posible diferenciar dos esperanzas que se corresponden a distintas coyunturas en la vivencia del autor; a su vez, pertinente para lo ocurrido con modernidad y posmodernidad o el sentido con el cual otros autores se refieren a los “antiguos” y los “modernos” (como en el caso de la ética o del valor de la libertad para la vida social)⁴⁸¹. Su propuesta pedagógica con base en la esperanza, es un “esclarecimiento de la existencia”⁴⁸² en el horizonte de una ética que aún es posible después de la metafísica, compatible con los nuevos estudios sobre

⁴⁸¹ Sobre las discontinuidades y niveles diversos que interactúan en los procesos sociales es muy ilustrativo ZEMELMAN, Hugo. Pensar teórico pensar epistémico : Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Conferencia dictada en ciudad de México, 2001. “Los fenómenos históricos, en su complejidad han de estudiarse en varios recortes de la realidad; son a la vez macro y microsociales, y tienen lugar por medio de coyunturas, las cuales forman parte de los procesos, de las tendencias a largo plazo. Los procesos socio-históricos no son solamente económicos, políticos, institucionales, etcétera, sino que conforman una constelación de múltiples determinaciones recíprocas. Por otro lado, son universos de significación en cuanto construcción de los seres humanos, de los sujetos, pero no de uno sólo, sino de múltiples sujetos que tienen distintas características, variados espacios, tiempos diversos, y visiones diferentes del futuro -son complejísimos-”.

⁴⁸² JASPERS, Op. Cit., p. 32. Aquí se asume este “esclarecimiento de la existencia” en el “sentido especial” que atribuye Jaspers a la investigación filosófica que resalta lo incondicional contrapuesto a lo relativo, la libertad frente a las simples generalidades, el infinito de la existencia posible confrontado con la finitud de la realidad empírica. Freire deja constancia -en su *Pedagogía del oprimido*- de la ruptura que hace junto con Vieira Pinto de la comprensión de las “situaciones límites” en Jaspers -mencionada en la cita donde se precisa esa noción (... 3.2.2 Hacia una sociología de la esperanza freiriana ...)-, pero este “sentido especial” está en la misma dirección que busca Freire: la transitividad crítica no basta si sólo es conciencia crítica sin transformación, y por tanto, debe incidir en el cambio de la realidad, también con un sentido práxico, político, democrático; por tanto, resaltando igualmente la libertad y las posibilidades de la existencia como trascendencia, si bien lo hace en un sentido diferente al que emplea Jaspers orientada hacia el Creador. Freire ya no lo plantea de esa manera en su *Pedagogía del oprimido*.

estética⁴⁸³ y sus desarrollos ligados al conocimiento de la realidad*, donde sea posible cerciorarse de quién se es y quién se quiere ser.

Según el planteamiento de E. del C. Ponce recogido en el Capítulo 4, es posible hablar de regularidades en la forma como algunos sujetos se relacionan con otros, mediante las prácticas estéticas, algo que Freire practicó y por lo cual abogaba permanentemente: desde los niveles de iniciativa individual o colectiva frente al hecho estético (“conciencia productiva”, según Jauss) a la experiencia crítica de los discursos suscitados como respuesta en la reconstrucción de sentido y las aproximaciones que se generan en él (para Jauss, “experiencia intersubjetiva”) pasando por la valoración de los opuestos que se constituyen a partir de la autorreflexión del actor en su doble dimensión cognitiva y emotiva, es decir en sus motivaciones y en el dominio de su saber durante la puesta de la práctica estética, así como por la capacidad argumentativa y las condiciones materiales que representan el direccionamiento del hecho estético mismo (“conciencia receptiva”, en el caso de Jauss).

La *Pedagogía del oprimido* es punto de partida y de referencia de su propuesta - incluidas las obras previas-; pero si en éstas permanecen los fundamentos allí esbozados, no se trata de repetición dogmática de criterios pedagógicos: sobre esos fundamentos se desarrolla un planteamiento cada vez más integral en cada nuevo texto, en el sentido de concitar otros saberes disciplinarios, nuevos

⁴⁸³ Para una referencia a ellos, GUATTARI, Félix. El nuevo paradigma estético. *En* : FRIED, Op. Cit., p. 188: “El poder estético de sentir, aunque similar de derecho a los otros poderes como el de pensar filosóficamente, de conocer científicamente, de actuar políticamente, nos parece que está pasando a ocupar una posición privilegiada dentro de los agenciamientos colectivos de enunciación de nuestra época”.

* La relación entre estética y desocultamiento de la verdad es desarrollada por Heidegger en el escrito *El origen de la obra de arte*. En Occidente, la objetividad se vuelve vivencia, y tras de aquella esta la realidad efectiva; por eso hay ahí “una peculiar manera de ir siempre juntas la belleza y la verdad”. Su conclusión es que la belleza “se manifiesta cuando la verdad se pone en la obra. Esta manifestación -en tanto que ser de la verdad dentro de la obra y en tanto que obra-, es la belleza. Así, lo bello tiene su lugar en el acontecer de la verdad”. HEIDEGGER, Caminos de bosque, Op. Cit., p. 70.

horizontes de comprensión, reflexiones acerca de las propias vivencias y las de los sujetos de la educación con los cuales trabaja en distintos escenarios y países.

Gramsci⁴⁸⁴ señaló que el gran problema del conocimiento social es poder construir un conocimiento que sea capaz de crecer con la historia; este es el punto, y no es problema teórico, es un problema de epistemología. Es, básicamente, la misma actitud que se considera ontológica: el ser puede ser salvado -o se condena- intersubjetivamente, como resultado de su obrar, de su praxis para cambiar (construir) su realidad, que no es inexorable pese a lo que digan las ideologías retardatarias.

La esperanza es el punto de tensión y reencuentro por encima de las circunstancias variables. Esto queda claro al considerar los tres ensayos con un carácter más filosófico (*Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía de la autonomía*) que resaltan entre los que se basan en entrevistas, sistematizaciones o recopilaciones. En dos citas que recuerda Paulo Roberto Padilha⁴⁸⁵, está toda la fuerza que imprime a la esperanza como eje de virtuosidad. La primera: “Una pedagogía del oprimido que tiene que ser forjada **con** y no **para** él. Como personas o pueblos en una lucha incesante de **recuperación de su humanidad**. Pedagogía que borre la opresión y sus causas, que se convierten en objeto de reflexión de los oprimidos y que llevará a su compromiso necesario en la lucha para su liberación en la que esta pedagogía se hará y rehará”⁴⁸⁶. La segunda: “Una formación de la clase trabajadora, en la perspectiva progresivamente posmoderna, democrática, en la que me pongo, le reconoce el derecho de saber cómo funciona su sociedad, conocer sus derechos,

⁴⁸⁴ Este punto de vista de A. Gramsci es citado sin una fuente bibliográfica particular en ZEMELMAN, Pensar teórico pensar epistémico : Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas, Op. Cit.

⁴⁸⁵ PADILHA, Paulo R. Educación ciudadana : bajo la óptica de las enseñanzas de Paulo Freire. En : PADILHA, Paulo R. y otros. Escuelas y ciudadanías. Medellín : C. Región-F. Confiar-C.E.C. Penca de Sábila-C. Colombo Francés, 2003. p. 10, 12.

⁴⁸⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogía do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987, p. 32. Citado por PADILHA, Op. Cit., p. 10.

sus deberes; conocer la historia de la clase trabajadora, el papel de los movimientos populares para rehacer una sociedad más democrática”⁴⁸⁷.

En las primeras páginas (15 a 21) de *Pedagogía de la autonomía* -un libro esperanzado, optimista; no ingenuo ni desorientado, sin fatalismo; crítico, curioso; el último de su vida- insiste en el sujeto ético de la transformación. Se plantea su vocación ontológica, su naturaleza social e histórica; una naturaleza que está siendo, una presencia en el mundo, con el mundo y con los otros; sin responsabilidad no se puede hablar de ética. Seres *condicionados* pero no *determinados*; posibilidad y no determinismo. La ética universal, la del ser humano, es veraz y consciente; inseparable de la práctica educativa; hay que vivirla en la práctica, testimoniarla en la educación. Práctica específicamente humana.

La configuración de su obra *por la esperanza*, se da en torno a la conciencia (no cognitiva); es un proceso de subjetivización donde juegan elementos valorativos, de razonamiento, de personalidad, del sentimiento; ella no es una píldora, pero tiene su lugar en el proceso de las personas, de apertura al mundo. Esta última considerada como claridad y luz de la esperanza: constitutiva del ser creador, de la creación subjetiva, en el contexto del Mundo -horizonte de sentido- y del mundo de la vida, donde las estructuras que lo constituyen -persona, cultura, sociedad- no se desconocen pero no se consideran determinantes del sujeto por la sociedad, como en el individualismo metodológico.

Como las subjetividades no son homogéneas, las discontinuidades y contradicciones, en diferentes grados de especificidad, permiten apreciar: un énfasis en la alteridad, en los sistemas abiertos, en la conciencia crítica, en la resignificación de saberes, en la praxis de liberación. Pero la *situación* también pone límites para la creación y la recreación subjetiva, de manera que se puede

⁴⁸⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança : um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3 ed. São Paulo : Paz e Terra, 1994. p. 133. Citado por PADILHA, Op. Cit., p. 12.

hablar de posibilidades reales y de acción viable, en la medida en que se entiende con Bloch, que “*realmente* posible (...) es todo aquello cuyas condiciones todavía no están integralmente reunidas en la esfera del *propio objeto*, sea porque ellas todavía están madurando, sea sobre todo porque nuevas condiciones -que todavía están mediadas por las existentes- concurren para la ocurrencia de un nuevo real”⁴⁸⁸. En sus términos, “exactamente la utopía concreta tiene en la *realidad del proceso* un correspondiente: el del *novum* mediado”⁴⁸⁹. Es la forma de concebir lo viable, mediado en *términos dialéctico-materialistas*; opuesto al ciclo riguroso del final que ya estaba en el comienzo, que la esperanza suspende porque no se queda en un solo punto⁴⁹⁰.

Pero, ¿cómo determina la esperanza al sujeto en Freire? En un entendimiento descentralizado del mundo que superpone lo objetivo con lo social y subjetivo, se ha encontrado su expresión en el *habitus* (sujeto esperanzado) y en un *campo* (el educativo). La virtuosidad de este sujeto elige la esperanza como la que asegura la vivencia de las otras dos virtudes teologales⁴⁹¹ -no por terquedad; más bien por “*teimosia*”*: la fe es adhesión con búsqueda y compromiso, y en este camino está el amor:

“[Freire] aboga por la fe en la capacidad de los oprimidos para luchar en pos de su propia liberación (...) es un discurso que genera un nuevo punto de partida al tratar de que las esperanzas se materialicen y la desesperanza pierda fuerza de convicción” (...) Como expresión de una teoría social radical, la política cultural de Freire resulta más amplia y fundamental que cualquier

⁴⁸⁸ BLOCH, *O Princípio esperança*, Op. Cit., p. 195.

⁴⁸⁹ Ibid.

⁴⁹⁰ Ibid., p. 202.

⁴⁹¹ SCHNEIDER, Op. Cit., p. 180: “El pasaje [neotestamentario] que une en una sola frase el Espíritu, la esperanza, la fe y el amor es Gal. 5,5-6...” [“Por nuestra parte, la anhelada rehabilitación la esperamos de la fe por la acción del Espíritu, pues como cristianos da lo mismo estar circuncidado o no estarlo; lo que vale es una fe que se traduce en amor”].

* Expresión brasileña que significa tesón, constancia, perseverancia, aguante. A diferencia de la palabra “terquedad” en castellano, tiene una connotación militante; pero el sentido original griego, en la tragedia, tiene similar connotación: la de no capitular ante los llamados del destino, como se ilustra en: BLOCH, *O princípio esperança*. Vol. I, Op. Cit., p. 415-417.

discurso político específico, tal como la teoría marxista clásica, un punto que a menudo confunde a sus críticos”⁴⁹².

El contexto de estas experiencias es América Latina: la propuesta *esperançosa* es un humanismo con nuevos rasgos para Europa, tal como lo han puesto de presente la Teología y la Filosofía de la liberación, y la Pedagogía de la esperanza.

Lo ontológico y lo epistemológico de la Pedagogía de la esperanza los instituye Freire en los términos considerados (interdisciplina); pero no es la posición clásica, tradicional al respecto, la cual es criticable por su orientación hacia el mundo de lo existente, con preeminencia del pensamiento ontológico y que se corresponde con los privilegios concedidos al conocimiento, en epistemología y teoría de la ciencia. Su reflexión pedagógica, opuesta ciertamente a esta parcialización ontológica y cognitiva, se inscribe en una praxis de liberación y su actitud, por eso mismo, no es ecléctica: “Ocurrió conmigo una larga y lenta evolución. A pesar de eso, es superficial criticar mi trabajo denunciando los elementos idealistas de mis libros, sin considerar éste a partir del lenguaje del pueblo, de los valores del pueblo, de su concepción del mundo. Es necesario percibirlo como un elemento preanunciador de mi nueva posición”⁴⁹³. Como indica Giroux: “De hecho, su política cultural [de Freire] representa un discurso teórico cuyos intereses subyacentes giran en torno a una lucha contra todas las formas de dominación subjetiva y objetiva, así como a una lucha por alcanzar formas de conocimiento, habilidades y relaciones sociales que proporcionen las condiciones necesarias para la emancipación social, y por ende individual”⁴⁹⁴.

⁴⁹² GIROUX, Introducción a FREIRE, La naturaleza política de la educación, Op. Cit., pp. 14-15.

⁴⁹³ BEISIEGEL, Op. Cit., p. 22.

⁴⁹⁴ GIROUX, Introducción a FREIRE, La naturaleza política de la educación, Op. Cit., p. 15.

Tal como lo expresa P. Casaldáliga⁴⁹⁵, la praxis en América Latina se desprende del ser que no es cartesiano, racional, sino vivencial; en cuya cultura está la acogida al otro como el darse, el dar la vivienda por completo, sin reservas que podrían justificarse. Estas formas de ser y de actuar, que más que realización personal requieren transformación social, influyen decisivamente en la filosofía y en la religión del continente, y son la base de la Pedagogía de la esperanza y de la Teología de la liberación. En el caso de Freire, la *Pedagogía del oprimido* se realiza en un vaivén de teoría y práctica de acción y evaluación, que desemboca nuevamente en la praxis. “Dime si ‘haces’ y te diré si eres”⁴⁹⁶. En el pensamiento moderno, con el aporte del marxismo, no se trata de “interpretar” el mundo sino de “transformarlo”.

Su propuesta esperanzada, emancipadora -que también es estética pues considera que ésta es inseparable de una rigurosa formación ética-, se sitúa en la tradición de la modernidad -hermenéutica crítica, cuyo sello es lo concerniente a la validez del conocimiento- pero afronta con mentalidad “progresista” la posmodernidad. Su educación para la libertad se dirige al hombre sujeto, cuya *praxis de liberación* tiene como prueba de validez de los aprendizajes, de la verosimilitud y de la autenticidad, los inéditos viables. Frente a tres palabras claves: opresión, dependencia y marginalidad, instaura la fuerza dialéctica, lo dialógico con el oprimido, que resulta diferente al “ideal de la comunidad de comunicación” de la ética discursiva.

Freire se esfuerza por el sentido de la coherencia, y es testimonio de ella: “...ni ético ni estético [cada una por su lado], que van muy juntas... Complicidad que trata con la diferencia, sin complacencia y sin antagonismos. Curiosidad que se

⁴⁹⁵ CASALDÁLIGA, Pedro y VIGIL, José Ma. Espiritualidad de la liberación. Bogotá : Paulinas, 1992. Capítulo II.

⁴⁹⁶ Ibid.

torna cada vez más crítica y que es eficaz ética, estética, política y gnoseológicamente⁴⁹⁷.

¿Cuáles elementos configuran y le dan significación a la matriz de la esperanza, que según Freire es la misma que la de la educación? Esta aproximación freiriana a la esperanza se caracteriza por ser un tránsito que según sus palabras “se hace un tiempo de opciones”, nutriéndose de cambios: “implica realmente una marcha que hace la sociedad en procura de nuevos temas, de nuevas tareas, o más precisamente de su objetivación”.

Simbólicamente, ese tránsito arranca desde la mítica *elpis* que, referida al tiempo como término parcial o definitivo, es próxima semánticamente a lo último, el “*eskaton*”, que se convierte en “*pleroma*”, plenitud como consumación definitiva del ser, “*parusía*”. Como actitud filosófica, la *elpis* permite al ser rutilar, y por ello en el panteón del *siglo de Augusto* se la asocia, como *Spes Augusta*, con los dioses del hogar.

Los pensadores de raíz cristiana retoman la esperanza como una virtud, pero la interpretan vinculada con la promesa hecha al pueblo de Israel y la renuevan con la implicación de superación de la muerte; se convierte en un elemento sapiencial en relación con la alianza entre Dios y los hombres, como hilo conductor de la religión judeo-cristiana. En las décadas finales del siglo, tras el Concilio Vaticano II (1962 a 1965), la escatología cristiana quedará vinculada estrechamente a la virtud de la esperanza.

Ya se anotó cómo, para Metz, la fe está llena de esperanza, lo cual se traduce en una teología básicamente escatológica que redefine el vínculo entre la esperanza

⁴⁹⁷ ENTREVISTA CON P. Freire (a cargo de la revista Dos puntos). En : ARAÚJO, P. Freire : *Pedagogia da tolerância*, Op. Cit., p. 183-184.

escatológica y la práctica social. Es una escatología que no ve la esperanza como una espera pasiva, puesto que ella misma es productiva, crítica y creadora.

De este modo, la resolución de la tensión filosofía y teología, a la luz de la esperanza, deviene por el camino de la praxis, de la transformación, a la luz de la filosofía de la praxis: retorno del conocimiento al seno de las relaciones sociales, donde siempre se origina, en función de la vida material y de los interrogantes que en ella se generan -Bobbio-.

La *docta spes*, en cuanto cavidad luminosa, bastante distante del fuego pasajero, responde finalmente a la forma materialista abierta, en la nueva tierra del todo utópico de un mundo inconcluso, incompleto: “Lo propio en sí o esencia es *aquello que todavía no es, es lo que empuja hacia sí en el núcleo de las cosas, lo que aguarda su génesis en la tendencia-latencia del proceso*: es en sí mismo esperanza fundamentada, esperanza real-objetiva” (Bloch).

Lanzada “*al aire*, es decir, al vacío, a las nubes, al cielo”, ocurre que la esperanza, a la manera de una cuerda -Desroche- “encuentra asidero”; se *constituye* así una imaginación que a su vez es *constituyente*, “constructora de realidad social”. Es su maduración, que tiene alcance no sólo en el dominio de una vida interior, sino también sobre lo que se presenta como independiente de la acción propia -Pourrat-: mediante la recuperación de la libertad, aumentando la seguridad en el ser que se opone a la inseguridad del tener y que constituye lo que Pourrat define como el signo ontológico de la esperanza (como lo es para Mounier).

En este tránsito inconcluso de la esperanza, Paulo Freire habla del “*inédito viable*” como un futuro deseado cuyas condiciones de posibilidad se establecen a partir del análisis del presente: “Anticipando el mañana por el sueño que tienes hoy, el inédito social viable es un recurso imaginativo que proyecta el futuro posible, a partir de la deconstrucción del presente” -Reygadas-.

Desde una valoración religiosa, Freire asume la esperanza en condición de *religare*, sentido trascendental de tal relación en el amor, el posible liberador, de esa comunión, unión comunicativa, que trasciende comunicando y participando. En un nuevo conocimiento de la temporalidad, que en la esperanza comienza cuando traspasando el tiempo unidimensional comprende el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana, que conoce mediante el discernimiento. La concreción de la utopía requiere de la acción educativa, por medio de la cual el educando puede admirar su mundo y comprobarlo como histórico, con un panorama que le permita organizarlo de otra manera, crear nuevas posibilidades de estar-en-el mundo. A partir de ahí, pasar a la acción transformadora de la realidad, que en adelante será vista como histórica y articuladora de la palabra y de la acción humanas.

La pedagogía del deseo está en la exploración de las posibilidades de estos contextos *esperançosos*, como eventos que comportan tanto un carácter social, como histórico y político. Pero donde la idea de la historia del pensamiento en la modernidad, entendida como una progresiva iluminación que se desarrolla sobre la base de un proceso cada vez más pleno de apropiación y re-apropiación de los “fundamentos”, ha dado paso a la historicidad como un determinado modo de tener conciencia de que se forma parte del proceso objetivo de la historia.

En la hermenéutica contemporánea, el símbolo abre una multiplicidad de interpretaciones, y la posmodernidad concibe un tiempo de avances y retrocesos, un tiempo no lineal, no evolutivo. Para la esperanza empieza a configurarse una imagen del universo como un proceso siempre inconcluso del cual se participa activamente, y en ese sentido no se es actor de una realidad objetiva sino creador con otros de la realidad en la que se participa, y eso quiere decir también que individual y colectivamente se organiza la visión de la realidad *esperançosa*, en cuyo interior las relaciones se establecen por medio de las palabras inventadas para construir tal visión. De este modo, la realidad objetiva no es más que la producción realizada mediante consenso sobre lo que se aspira a construir.

En la descripción de la matriz de la esperanza se incluye, por tanto: la unidad histórico-dialéctica de la esperanza (*elpis* griega, *spes* latina, *docta spes*, *spes* dialéctica y *spes* militante); características propias de la esperanza militante (de acuerdo con el tipo de realidad por constituir, pero que se refieren a una crítica de las sujeciones que operan desde el pasado o que constriñen el futuro); elementos materiales para ello y elementos dinamizadores (relacionados ambos con el *habitus* del sujeto -colectivo- que se relaciona en el *campo* educativo), a partir de una ética de la responsabilidad. En su virtuosidad, educable y basada en la razonabilidad, se reúnen también la admiración por lo singular o particular y la universalidad que no se piensa en abstracto; la alteridad y el sentido del sueño; método (dialéctico multidimensional), objetivo utópico (donde se reúnen “profecía” y anamnesis con contenidos específicos puestos como “claves éticas de la liberación”) -de lo cual son ejemplo el despliegue de dos esperanzas epocales y de tres matrices de esperanzas en la obra de Freire-, y configuración estética, en relación con una formación emancipadora.

Entre los indicadores para comprobar la vigencia del legado de Freire, Paulo Roberto Padilha se refiere al Movimiento de la Escuela Ciudadana, cuyos orígenes remite a la década de los 80 en São Paulo⁴⁹⁸, y que caracteriza como la aspiración a una “escuela que fuese **estatal en cuanto a la financiación; comunitaria y democrática en cuanto a la gestión, y pública y popular en cuanto a la finalidad**”⁴⁹⁹. En su currículo inter y transdisciplinar, el conocimiento se considera simultáneamente en sus dimensiones local y global, y de ese modo ha crecido esta experiencia: de su implantación en varias ciudades brasileñas se llegó en 2001 al Primer encuentro nacional de escuelas ciudadanas, y por medio del Foro Social Mundial se realizó en el año siguiente el primero internacional. Por su parte, el Instituto Paulo Freire, localizado en la misma ciudad, trabaja actualmente en educación, ecología y comunicación, “entendiendo que la educación no es

⁴⁹⁸ PADILHA, Op. Cit., p. 20.

⁴⁹⁹ Ibid.

separable de la cultura, la economía y la política”⁵⁰⁰. Esta institución acredita en el mundo una red de “institutos, cátedras, escuelas, centros y núcleos de estudios e investigaciones, directorios y centros académicos”, entre otras entidades que “desarrollan investigaciones y/o proyectos educativos en la perspectiva freiriana”⁵⁰¹. Es la impronta *esperançosa* del cambio pedagógico sugerido y avalado por aquel para quien morir sin leer es un irrespeto a la vida humana.

⁵⁰⁰ GADOTTI, Moacir. Educación para el desarrollo sustentable : lo que necesitamos aprender para salvar al planeta. Pronunciamiento ante la iniciativa de Naciones Unidas “Década de la educación por un mundo sustentable”. S.l., Instituto Paulo Freire, 2005. p. 1.

⁵⁰¹ VALE, Ma. José; GONÇALVES J., Sonia M. y BENEDETTI, Sandra. Paulo Freire, educar para transformar : almanaque histórico. São Paulo : Mercado Cultural, 2005. p. 55.

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N. Introducción al existencialismo. México : F.C.E., 1993. 181 p.

ALFARO, J. Las Esperanzas Intramundanas y la Esperanza Cristiana. En : Concilium. Revista internacional de Teología. No. 59 (1970); p. 353 y siguientes.

ALONSO, Martín. Diccionario del español moderno. Madrid : Aguilar, 1974. 1.383 p.

ANAYA GUTIÉRREZ, A. Tesis sobre la crisis del capitalismo y la coyuntura mundial. En : Encuentro Internacional Civilización o barbarie (2004 : Serpa, Portugal) [en línea] <disponible en : www.insumisos.com/lecturasinsumisas/crisis_del_capitalismo_en_la_coyuntura_de_hoy.pdf> [consulta : 25 jul. 2007]

ANGEL, Augusto. La actitud premoderna y moderna ante la naturaleza. En : Argumentos. No. 30 (1993); pp. 33-43.

ARAÚJO, Ana Ma. La voz de la esposa. En : GADOTTI, M. y TORRES, C. A. Paulo Freire : una biobibliografía. México : Siglo XXI, 2001. p. 3-18.

_____. (Organizadora). *P. Freire : Pedagogia da tolerância*. São Paulo : Unesp, 2005. 329 p.

_____. (Organizadora). *P. Freire : Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo : Unesp, 2001. 300 p.

ARAÚJO, Ana Ma. *Utopia peregrina*. Em : *Viver mente & cérebro (Coleção Memória da pedagogia)*. Rio de Janeiro, Edidouro. No. 4 (2006); p. 16-29.

ARGULLOL, Rafael. Un balance de la modernidad estética. En : MUGUERZA, Javier y CEREZO, Pedro. *La filosofía hoy*. Barcelona : Crítica, 2000, p. 347-353.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. Bogotá : Epigrama, 2005. 2 v.

ARROYAVE, Orlando. *El pensamiento débil : ¿un filosofar a medio camino? : Una confrontación con la obra de Gianni Vattimo*. Medellín : Universidad Pontificia Bolivariana, 2005. 356 p.

ARTEAGA VILLA, Víctor. Hans - Georg Gadamer: La reinención del pensar [en línea] <Disponible en: www.comfama.com/contenidos/servicios/Jóvenes/Nuestros_y_sus_servicios/Documentos_para_jóvenes/Link_Texto_Gadamer.pdf> [consulta: 19 ago. 2006].

BAKTHIM, M. M. *Introdução : A introdução do problema*. Em : *A cultura popular na idade média e no renascimento : o contexto de Françoise Rabelais*. São Paulo : Fundação Universidade de Brasília, 1966. p. 2-50

BECK, U. Teoría de la modernización reflexiva. En : BERIAIN, Josetxo (comp.). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona : Anthropos, 1996. p. 223-265.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular : A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 2. ed. São Paulo : Ática, 1989. 282 p.

BENJAMÍN, Walter. *Sobre el Programa de la Filosofía Futura y otros ensayos*. Caracas : Monte Ávila, 1970. 253 p.

BERTI, Enrico. ¿Cómo argumentan los hermeneutas? En : VATTIMO, G. (comp.). *Hermenéutica y racionalidad*. Bogotá : Norma, 1994. p. 31-59.

BEUCHOT, Mauricio. *Interpretación y realidad en la filosofía actual*. México : UNAM, 1996. 143 p.

BLOCH, Ernst. *Avicena y la izquierda aristotélica*. Traducción de Jorge Deike Robles. Madrid : Ciencia Nueva, 1966. 139 p.

_____. Efectos políticos del desarrollo desigual [lo no-simultáneo]. En : LENK, Kurt. *El concepto de ideología : Comentario crítico y selección sistemática de textos*. Buenos Aires : Amorrortu, 1982. p. 109-118.

_____. El hombre como posibilidad. En : BLOCH, E. y otros. *El futuro de la esperanza*. Salamanca : Sígueme, 1973. p. 59-76.

_____. *El principio esperanza II*. Madrid : Trotta, 2006. 536 p.

_____. *El principio esperanza III*. Madrid : Trotta, 2007. 544 p.

_____. *O princípio esperança*. Vol. 1. Rio de Janeiro : Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Contraponto, 2005. 433 p.

_____. *Sujeto-objeto : el pensamiento de Hegel*. México : F. C. E., 1983. 509 p.

_____. *Thomas Münzer : teólogo de la revolución*. Madrid : Ciencia Nueva, 1968. 255 p.

BOBBIO, Norberto. Ni con Marx ni contra Marx. México : Fondo de Cultura Económica, 2000. 283 p.

BOURDIEU, Pierre. El sentido práctico. Madrid : Taurus, 1991. 451 p.

_____. Intelectuales, política y poder. Buenos Aires : Eudeba, 2000. 129 p.

_____. La distinción : criterio y bases sociales del gusto. Madrid : Altea-Taurus-Alfaguara, 1988. 597 p.

_____. La ontología política de Martin Heidegger. Barcelona : Paidós, 1991. 109 p.

_____. Meditaciones pascalianas. Barcelona : Anagrama, 1999. 365 p.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: DÍEFEL, 1989. 311 p.

_____. *Razões práticas : sobre a teoria da ação*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2003. 224 p.

_____. Sociología y cultura. México : Grijalbo, 1990. 309 p.

BUARQUE de HOLANDA FERREIRA, Aurélio. Diccionario Aurélio [CD]. Versión 5.0. 3. ed. São Paulo : Positivo, 2004.

BUELA, Alberto. Ponencia Sobre la esperanza. En : Jornadas Nacionales de Filosofía de la Sociedad Argentina de Filosofía (1.: 1977 : Vaquerías, Córdoba). Escritos Filosóficos. Córdoba : Ediciones del Copista, 2003. 6 p.

CABRAL, A. P.A.I.G.C. [Partido Africano para la Independencia da Guiné-Bissau y Cabo Verde] : Unidade e luta. Lisboa : Nova Aurora, 1974. 240 p.

CARMONA A., Iván D. La virtud : invención de lo humano en la filosofía griega. Medellín : UPB, 2006. 90 p.

CASALDÁLIGA, Pedro. ¡Yo creo en la justicia y en la esperanza! Bilbao : Desclée de Brouwer, 1976. 202 p.

_____ y VIGIL, José Ma. Espiritualidad de la liberación. Bogotá : Paulinas, 1992. 290 p.

CASTORIADIS, Cornelius. ¿El fin de la filosofía? En : Ensayo & Error. Año 3, no. 4 (abr. 1998); p. 58-81.

CASTRO de Olivera, Edina. Prefacio. En : FREIRE, P. Pedagogía de la autonomía : Saberes necesarios para la práctica educativa. 10. ed. México : Siglo XXI, 2005. p. 11-13.

CERRONI, Humberto. Política. Método, teorías, procesos, sujetos, instituciones y categorías. México : Siglo XXI, 1997. 192 p.

COHEN, Richard A. Monoteísmo político : Levinas en la política, ética y religión. U. de Carolina del Norte, 2003. 490 p.

COMTE-SPONVILLE, André. La felicidad, desesperadamente. (1999 : São Paulo). En : Segundas feiras de filosofia. São Paulo : Martins Fontes, 2005. 138 p.

CORCUFF, Ph. *As Novas Sociologias. Construções de realidade social*. São Paulo : Universidade do Sagrado Coração, 2001. 205 p.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Andariego de la utopía*. Em : Fórum. Edición 50 (mayo 2007); p. 14-17.

CORTINA, Adela. Introducción : Karl-Otto Apel : Verdad y responsabilidad. En : APEL, Karl-Otto. *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona : Paidós-Universidad Autónoma de Barcelona, 1991. p. 9-33.

COURTÉS, J. Introducción a la semiótica narrativa y discursiva. Buenos Aires : Hachette, 1980. 143 p.

CROCE, B. *La historia como hazaña de la libertad*. México : F.C.E., 1960. 278 p.

CRUZ VÉLEZ, Danilo. *De Hegel a Marcuse*. 2. ed. Bogotá : USTA, 1986. 237 p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Conformismo e resistência*. 4. ed. São Paulo : Brasiliense, 1989. 179 p.

De LUBAC, Henri. *La posteridad espiritual de Joaquín de Fiore*. Madrid : Encuentro, 1989. 406 p.

DESROCHE, H. *Sociología de la esperanza*. Barcelona : Herder, 1976. 209 p.

DEWEY, John. *Democracia e educação : Introdução à Filosofia da Educação*. 4. ed. São Paulo : Nacional, 1979. 420 p.

_____. *La opinión pública y sus problemas*. Madrid : Morata, 2004. 187 p.

_____. *The Ethics of Democracy*. In : *The Early Works*. Bd. 1. Carbondale and Edwardsville, 1969. 240 p.

DEWEY, John. *The Unity of Science like social problem*. In : *International Encyclopedia of Unified Science Volume I*. Chicago : The University of Chicago Press, 1938. 53-65 p.

DRAGANOV, Dragomir. 1956 y los países del Bloque del Este sin desestalinización. *Historia Actual On Line*, Núm. 10 (Primavera, 2006); 125-133 <Disponible en: www.historia-actual.com/HAO/Volumes/Volume1/Issue10/esp/v1i10c11.pdf> [consulta: 23 abr. 2008].

DUSSEL, Enrique. D. El método analéctico y la filosofía latinoamericana. En : *Mundo Nuevo*. Buenos Aires. No. 3 (1975); p. 116-135.

_____. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid : Trotta, 2002. 170 p.

_____. *Filosofía de la liberación*. México : Edicol, 1977. 234 p.

_____. Para una fundamentación dialéctica de la liberación latinoamericana. En : *Teología y Vida*. Santiago. Año 14, no. 4 (1973); p. 308-313.

_____. Una filosofía de la liberación : El grito doliente de la otredad como dimensión del sentido y significado de una actual realidad histórica [en línea] <Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/dussel/anthro/edit.pdf>> [consulta : Feb. 2008].

ELIAS, N. *Mudanças na balança : Nos ; Eu*. Em : *A sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994. p. 127-193

ELLACURÍA, I. Hacia una fundamentación filosófica del método teológico latinoamericano. En : Encuentro latinoamericano de teología : Liberación y cautiverio. México, 1976. p. 609-635.

ENTREVISTA CON Paulo Freire (a cargo de Moacir Gadotti, del Instituto Paulo Freire). São Paulo. Noviembre de 1993.

ESCOBAR G., Miguel. Las cuatro etapas de Paulo Freire en sus cinco pedagogías: del oprimido, de la esperanza, de la autonomía, de la indignación y de la tolerancia. En : YÁÑEZ VELAZCO, J. C. Paulo Freire : Praxis de la utopía y la esperanza. México : Universidad de Colima, 2007. p. 25-45.

EVANS, Donald. *The Logic of Self Involvement*. Londres : SCM, 1963. 275 p.

FLORISTÁN SAMANES, Casiano y TAMAYO-ACOSTA, Juan José. Vaticano II : 20 años después. Madrid : Cristiandad, 1985. 475 p.

FOLLARI, Roberto A. Modernidad y posmodernidad : una óptica desde América Latina. Buenos Aires : Rei Argentina-Instituto de Estudios y Acción Social-Aique, 1992. 176 p.

FOUCAULT, M. Entre filosofía y literatura : Obras esenciales Vol. I. Barcelona : Paidós, 1999. 396 p.

_____. La arqueología del saber. 10. ed. México : Siglo XXI, 1984. 355 p.

FREIRE, Paulo. *A sombra desta mangueira*. São Paulo : Olho d'água, 2000. 90 p.

_____. Cambio. Bogotá : América Latina, 1970. 102 p.

FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina : reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. México : Siglo XXI, 1996. 284 p.

_____. Educación como práctica de la libertad. Madrid : Siglo XXI, 1989. 151 p.

_____. *Educação : o sonho possível*. Em : BRANDÃO, Carlos R. y otros. *O Educador : vida e morte : Escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro : Graal, 1982. p. 89-101.

_____. Educación y cambio Buenos Aires : Búsqueda, 1979. 100 p.

_____. El grito manso. Buenos Aires : Siglo XXI, 2004. 101 p.

_____. Extensión o comunicación. Bogotá : América Latina, 1970. 109 p.

_____. Intervención en el acto preparatorio de la Asamblea Mundial de Educación de Adultos, realizado en Buenos Aires en 1985 [en línea] <Disponible en: www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/artigos/7.html> [consulta: 11 ago. 2007].

_____. Investigación y metodología de la investigación del tema generador. En : TORRES, C. (compilador). La praxis educativa de P. Freire. México : Guernica, 1978. p. 139-140.

_____. La naturaleza política de la educación : cultura, poder y liberación. Barcelona : Paidós, 1990. 204 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação : cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo : Unesp, 2000. 134 p.

_____. Pedagogía de la autonomía : Saberes necesarios para la práctica educativa. 10. ed. México : Siglo XXI, 2005. 139 p.

_____. Pedagogía de la esperanza. 5. ed. México : Siglo XXI, 2002. 226 p.

_____. Pedagogía del oprimido. México : Siglo XXI, 1970. 262 p.

_____. Política y educación. México : Siglo XXI, 1996. 132 p.

_____. Profesora, sí; tía, no : cartas a quien quiere enseñar. São Paulo : Olho D'Água, 1993. 140 p.

_____. Reflexión crítica sobre las virtudes del educador. Buenos Aires : Búsqueda, 1985. 14 p.

_____ e NORIEGA, A. *Que Fazer : Teoria y Prática em educação popular*. Rio de Janeiro : Vozes, 1993. 68 p.

_____ y MACEDO, D. Alfabetización : lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona : Paidós, 1989. 176 p.

_____ y BETTO, F. Esa escuela llamada vida. Buenos Aires : Legasa, 1988. 159 p.

_____ y QUIROGA, A. Interrogantes y propuestas en educación / Ideales, mitos y utopía a fines del siglo XX. Buenos Aires : Cinco, 1995. 95 p.

FUNKE, Gerhard. Fenomenologia : ¿metafísica o método? Caracas: Monte Ávila, 1987. 225 p.

FURTER, Pierre. *Dialética da esperança*. Rio de Janeiro : Paz e terra, 1974. 268 p.

GADAMER, H. G. La actualidad de lo bello. Barcelona : Paidós-ICE-UAB, 1991. 124 p.

_____. El tiempo en el pensamiento occidental de Esquilo a Heidegger. En : RICOEUR, P. y otros. El tiempo y las filosofías. Salamanca : Sígueme-UNESCO, 1979. p. 39-59.

_____. La educación es educarse. Barcelona : Paidós, 2000. 56 p.

_____. Los caminos de Heidegger. 2. ed. Traducción de Angela Ackermann Pilári. Barcelona : Herder, 2003, 182 p.

_____. Verdad y Método. Vol. I. Salamanca : Sígueme, 1996. 697 p.

GADOTTI, Moacir. Educación para el desarrollo sustentable : lo que necesitamos aprender para salvar al planeta. Pronunciamiento ante la iniciativa de Naciones Unidas "Década de la educación por un mundo sustentable". São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2005. 15 p.

_____. La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil : Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis [en línea] <Disponible _____ en _____ : http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Espanhol/La_pedagogia_de_Paulo_Freire.htm> [consulta : 26 nov 2007]

GADOTTI, Moacir. *Legado de esperança*. São Paulo : Cortez, 2001. 110 p.

_____. *O Plantador Do Futuro*. Em: *Viver mente & cérebro (Coleção Memória da pedagogia)*. Rio de Janeiro, Edidouro. No. 4 (2006); p. 6-15.

_____. Paulo Freire : su vida y su obra. Bogotá : CODECAL, s.f. 192 p.

_____ y TORRES, C. A. Paulo Freire : una biobibliografía. México : Siglo XXI, 2001. 776 p.

GEYMONAT, Ludovico. Historia del pensamiento filosófico y científico : Siglo XX (I). Barcelona : Ariel, 1984. 577 p.

GHISO, A. Cinco claves ético pedagógicas de Freire. En : Debate en educación de adultos. Medellín. No. 7 (1997); p. 4-9

GIRALDO ZULUAGA, Conrado. Eticidad y Moralidad : Hegel y la eticidad, su crítica a la moralidad kantiana. Medellín : Universidad Pontificia Bolivariana, 2007 (Curso de maestría).

GIROUX, Henry. Introducción. En : FREIRE, P. La naturaleza política de la educación : cultura, poder y liberación. Barcelona : Paidós, 1990. 13-25 p.

_____. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación : un análisis crítico. En : Cuadernos políticos. México. No. 44 (1985); p. 36-65.

GNISS, Ralph Roman K. *A esperança como categoria filosófica: Um encontro entre Tomás de Aquino e Ernst Bloch*. En : Fragmentos de cultura, Goiânia. V. 14, No. 11 (nov. 2004); p. 2.005-2.020.

GOGOL, Eugene. El concepto del otro en la liberación latinoamericana : la fusión del pensamiento filosófico emancipador y las revueltas sociales. Bogotá, D.C. : DEI-Desde abajo, 2004. 416 p.

GOLDMANN, Lucien. El hombre y lo absoluto : El dios oculto. 2. ed. Barcelona : Península, 1985. 532 p.

GREIMAS, A.J. y COURTÈS, J. Cuadro semiótico. En : Semiótica : Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid : Gredos, 1982. p. 405.

GUATTARI, Félix. El nuevo paradigma estético. En : FRIED S., Dora (comp.). Nuevos paradigmas cultura y subjetividad. Buenos Aires : Paidós, 1994. p. 185-204.

GUSDORF, Georges. Mito y Metafísica : introducción a la filosofía. Buenos Aires : Nova, 1960. 287 p.

GUTIÉRREZ G., Rafael. Hispanoamérica : imágenes y perspectivas. Bogotá : Temis, 1989. 416 p.

GUTIÉRREZ, Carlos B. Temas de filosofía hermenéutica : conferencias y ensayos. Bogotá : U. de los Andes-U. Nacional, 2002. 365 p.

GUTIÉRREZ, G. Teología y liberación : Religión cultura y ética. Lima : Bartolomé de las Casas, 1991. 399 p.

HABERMAS, Jürgen. Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona : Planeta-De Agostini, 1994. 221 p.

HABERMAS, J. Conocimiento e interés. En : Habermas, J. Ciencia y técnica como ideología. Madrid : Tecnos, 1989. p. 159-181.

_____. Israel o Atenas : ¿A quién le pertenece la razón anamnética? Johann Baptist Metz y la unidad en la pluralidad multicultural. En : HABERMAS, J. Fragmentos filosófico-teológicos. Madrid : Trotta, 1999. p. 89-100.

_____. Modernidad versus postmodernidad. En : PICÓ i LÓPEZ, José Ramón (coord.). Modernidad y postmodernidad. Madrid : 1998, p. 87-102.

_____. Soberanía popular como procedimiento. En : Letra internacional. Madrid. Nos. 15-16 (1989). p. 45-50.

_____. Teoría de la acción comunicativa. Barcelona : Taurus, 1987. 2 v.

_____. Textos y contextos. Barcelona : Ariel, 1996. 236 p.

HEIDEGGER, Martin. Caminos de bosque. Madrid : Alianza, 1996. 338 p.

_____. Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles (Indicación de la situación hermenéutica) [Informe Natorp]. Madrid : Trotta, 2002. 117 p.

_____. Ontología : Hermenéutica de la facticidad. Madrid : Alianza, 1999. 154 p.

_____. El ser y el tiempo. Trad. José Gaos. Madrid : Fondo de Cultura Económica, 1999. 479 p.

_____ y FINK, Eugen. Referencia a la muerte : tener esperanza. En : Heráclito. Barcelona : Ariel, 1986. p. 193-208.

HESÍODO, Teogonía. México : Alianza, 1990. 187 p.

HINKELAMMERT, Franz J. Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión. San José : DEI, 1995. 384 p.

_____. Crítica a la razón utópica. 2. ed. San José : DEI, 1990. 275 p.

HONNETH, A. John Dewey y la teoría de la democracia del presente. En : Estudios Políticos. Universidad de Antioquia-Instituto de estudios políticos. No. 15 (jul.-dic. 1999); p. 81-106.

HORKHEIMER, M. *Between Philosophy and Social Science*. Cambridge : MIT, 1993. 300 p.

_____. Historia, metafísica y escepticismo. Barcelona : Altaya, 1995. 215 p.

IBÁÑEZ, Jesús (Coord). Nuevos avances en investigación social : La investigación social de segundo orden I. 2. ed. Madrid : Suplementos Anthropos, 1998. 175 p.

JAMESON, Fredric. Imaginario y Simbólico en Lacan. Buenos Aires : El cielo por asalto, 1995. 60 p.

_____. La lógica cultural del capitalismo tardío. Traducido por Celia Montolío Nicholson y Ramón del Castillo. Madrid : Trotta, 2005. 128 p.

JASPERS, Karl. La filosofía : desde el punto de vista de la existencia. 2. ed. México : Fondo de Cultura Económica, 2000. 152 p.

JAUSS, Hans R. Pequeña apología de la experiencia estética. Barcelona : Paidós, 2002. 95 p.

JURANVILLE, Alain. Lacan y la filosofía. Buenos Aires : Nueva Visión, 1992. 406 p.

KANT, I. Crítica de la razón práctica. Buenos Aires : Alianza, 2002. 345 p.

KOROL, Claudia. Diálogo con Paulo Freire sobre la educación, la educación técnica y la educación crítica. En : América Libre. No. 2 (mar. 1993); p. 30-33.

LACAN, Jacques. Seminario III : Las psicosis. Buenos Aires: Paidós, 1992. 464 p.

_____. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis [Seminario XI]. 5 ed. Buenos Aires : Paidós, 1992. 292 p.

LACHMANN, Renate. *Memory and Literature : Intertextuality in Russian Modernism*. Trad. Roy Sellars y Anthony Wall. Minneapolis: University of Minnesota, 1997. xxv+436 p.

LAGUNA MARISCAL, Gabriel. La esperanza es lo último que se pierde: Tradición Clásica [en línea] <Disponible en: <http://www.uco.es/~ca1lamag/Diciembre2003.htm>> [consulta : 15 mar. 2006]

LAÍN ENTRALGO, Pedro. La espera y la esperanza : Historia y teoría del esperar humano. 2. ed. Madrid : Revista de Occidente, 1958. 585 p.

LARA, Ma. Pía. La democracia como proyecto de identidad ética. Barcelona : Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, 1992. 249 p.

LOHFINK. Norbert, S.J. Violencia y Monoteísmo : un ejemplo según el Antiguo Testamento. En : Cuestiones Teológicas. Medellín, Col. Vol. 32, no. 77 (ene-jun 2005); p. 11-25.

LUKÁCS, Georg. Los fundamentos ontológicos del pensamiento y de la acción del hombre. Trad. de Miguel Vedda. En : *Ad lectores*. Berlín. No. 8 (1969); p. 148-164.

LUMINATO D., Susana. La función de los valores en el pensamiento filosófico latinoamericano : Utopías y ucronías. En : ZEMELMAN, Hugo (coord.). Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina. Caracas : UNAM-CRIM-Nueva Sociedad, 1995. p. 29-52.

MAFRA F., Jason. *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. São Paulo, 2007. Tesis doctoral en educación. Universidad de São Paulo. 262 p.

MANNHEIM, K. Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento. México : Fondo de Cultura Económica, 1987. XXXI+309 p.

MARQUÍNEZ A., Germán. Horizontes históricos de la metafísica : hacia una metafísica desde Latinoamérica. En : Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana (1.: 1980 : Bogotá). Ponencias. Bogotá : USTA, 1981. p. 245-267.

_____. Metafísica desde Latinoamérica. Bogotá : Universidad Santo Tomás, 1977. 361 p.

MARTÍNEZ C., Javier. De los modos de ser o la esperanza : apuntes sobre filosofía de Ernst Bloch. En : Estudios filosóficos. Instituto Superior de Valladolid. Vol. LIII, No.152 (ene.-abr. 2004); p. 87-103.

MARX, C. La Sagrada Familia. México : Grijalbo, 1962. 120 p.

_____ y ENGELS, F. Obras Escogidas. Tomo I. Moscú : Progreso, 1974. 289 p.

METZ, J. B. La fe en la historia y la sociedad : Esbozo de una teología política fundamental para nuestro tiempo. Madrid : Cristiandad, 1979. 253 p.

_____. *Theology of the World*. Nueva York : Herder & Herder, 1969. 156 p.

MIALARET, Gaston, *Nova Pedagogia Científica*, São Paulo: Nacional, 1959, 173 p.

MIRÓ Q., Francisco. Hombre, naturaleza, historia : el problema de una fundamentación racional de la ética. En : SOBREVILLA, David (comp.). El derecho, la política y la ética. México : Siglo XXI, 1991. p. 97-137.

MONCLÚS, Antonio. Pedagogía de la contradicción : Paulo Freire : nuevos planteamientos en educación de adultos (Estudio actualizado y entrevista con Paulo Freire). Barcelona : Anthropos, 1988. 204 p.

MORISSAWA, Mitsue. *A História da luta pela Terra e o MST*. São Paulo : Expressão Popular, 2001. 255 p.

MUGUERZA, Javier. Ética y teología después de la muerte de Dios. Enrahonar, quaderns de filosofia. No. 2 (1981); pp. 99-112 [en línea] <www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/view/42341/0> [Consulta : 8 jul. 2008]

_____ y CEREZO, Pedro. La filosofía hoy. Barcelona : Crítica, 2000. 401 p.

NICOL, Eduardo. Los principios de la ciencia. México : F. C. E., 1965. 510 p.

NÚÑEZ H., Carlos. Prólogo. En : FREIRE, P. Pedagogía de la esperanza. 5. ed. México : Siglo XXI, 2002. p. I-VIII.

OCHOA R., Francisco O. John Dewey : filosofía y exigencias de la educación. En : Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia-Facultad de Educación. Segunda época. Vol. 6, nos. 12 y 13 (segundo semestre 1994-primer semestre 1995); p. 132-163.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo : Brasiliense, 1985. 152 p.

OSORIO, Jorge y otros. Nuestras prácticas : perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en America Latina. Guadalajara : CEAAL, 1993. 110 p.

PADILHA, Paulo R. Educación ciudadana : bajo la óptica de las enseñanzas de Paulo Freire. En : PADILHA, Paulo R. y otros. Escuelas y ciudadanías. Medellín : C. Región-F. Confiar-C.E.C. Penca de Sábila-C. Colombo Francés, 2003. p. 7-32.

PEARCE, W. Barnett. Nuevos modelos y metáforas comunicacionales : el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En : FRIED S., Dora (comp.). Nuevos paradigmas cultura y subjetividad. Buenos Aires : Paidós, 1994. p. 265-283.

PETULLA, Joseph. Teología política cristiana. Bilbao : Sal Terrae, 1978. 259 p.

PINKLER, Leandro. Conferencia Mujer y mito : aspectos de lo femenino en la mitología griega. En : JULIA, Victoria. La tragedia griega. Buenos Aires : Plus Ultra, 1989. p. 83-96.

POLLI, José Renato. *Freire e Habermas*. Em : *Revista Viver mente & cérebro (Coleção Memória da pedagogia)*. Rio de Janeiro, Edidouro. No. 4 (2006); p. 56-65.

PONCE, E. del C. Entre el palco y la tribuna : la marcha de los Sin Tierra de Brasil : ensayo estético-político, de corte democrático radical y plural. Buenos Aires : Universitas-Jorge Sarmiento, 2005. 270 p.

POURRAT, Henri. Bosquejo de una fenomenología y de una metafísica de la esperanza (1942: Scholasticat de Fourvière, Lyon). En : MARCEL, G. Prolegómenos para una metafísica de la esperanza. Buenos Aires : Nova, 1943. p. 33-74.

PRIETO C., Daniel y GUTIÉRREZ P., Francisco. La mediación pedagógica. Mendoza : Ediciones culturales, 1991. 179 p.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Vol I. 21. ed. Madrid : 1992. 1.077 p.

REYGADAS R., R. Abriendo veredas. Revista electrónica latinoamericana en desarrollo [en línea] <vinculando.org/sociedadcivil/abriendo_veredas/222_imaginación_colectiva.html> [Consulta: 26 nov 2007].

RINCÓN, Carlos. La no simultaneidad de lo simultáneo : Posmodernidad, globalización y culturas en América Latina. Bogotá : Universidad Nacional, 1995. 245 p.

ROA, Jairo A. Presupuestos filosóficos de la teología de la liberación. En : DUQUE, J. (ed.). Por una sociedad donde quepan todos. San José : DEI, 1996. p. 113-119.

ROMÃO, J. E. *Pedagogia Sociológica Ou Sociologia Pedagógica : Paulo Freire e a Sociologia da Educação*. Brasil, 2007 (Texto de una conferencia). 10 p.

ROMÃO, J. E. e FREIRE, Paulo. *O pacto populista*. Em : FREIRE, P. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez-IPF, 2001. p. XIII-XLVIII.

RORTY, Richard. Después de la filosofía, la democracia. En : BORRADORI, Giovanna. *Conversaciones filosóficas : El nuevo pensamiento norteamericano*. Santafé de Bogotá : Norma, 1996. 155-174 p.

_____. *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos : Ensayos filosóficos 2*. Barcelona : Paidós, 1993. 280 p.

SÁNCHEZ V., Adolfo. *Estética y marxismo*. 2. ed. México : Era, 1975. 2 v.

_____. *Las ideas estéticas de Marx : Ensayos de estética marxista*. 6. ed. México : Era, 1991. 294 p.

_____. *Sobre filosofía y marxismo*. Puebla : Universidad Autónoma de Puebla, 1983. 328 p.

SARTRE, J. P. *Crítica de la razón dialéctica*. 3. ed. Buenos Aires : Losada, 1963. 2 v.

SCANNONE, J. C. La liberación latinoamericana : Ontología del proceso auténticamente liberador. En : *Teología de la liberación y praxis popular*. Stromata. Salamanca. No. 27 (1976); p. 107-150.

SCHNEIDER, Nelio. Porque con esperanza debe enseñar el que enseña : El concepto paulino de la esperanza como elemento motivador en la acción educativa. En : DUQUE, J. (ed.). *Por una sociedad donde quepan todos*. San José : DEI, 1996. p. 169-183.

SCHÖKEL, Luis A. y MATEOS, Juan (dirección de la traducción de los textos originales). Nueva Biblia Española. Madrid : Cristiandad, 1975. 1.981 p.

SEVCENKO, Nicolau. 1976, *o grito, o riso e o silêncio da geração X*. Em : Revista do Brasil, Número especial: Literatura anos 80, no. 5 (1986); p. 16-25.

SÖLLE, Dorothee. Teología Política. Salamanca: Sígueme, 1972. 119 p.

SÖRGEL, Rainer. El legado de Rudolf Bultmann : La desmitologización como acceso al evangelio. Conferencia en la Facultad Teológica del SEUT/El Escorial, 26 de marzo de 2007 [en línea] <Disponible en: www.centroseut.org/articulos/varios.pdf> [consulta : 20 feb. 2008]

SOTO, Gonzalo. Espiritualidad y filosofía. Medellín : UPB, julio de 2004 (Seminario de investigación doctoral)

SOUZA De FREITAS, Ana Lúcia. *A reinvenção da escola*. Em: *Viver mente & cérebro (Coleção Memória da pedagogia)*. Rio de Janeiro, Edidouro. No. 4 (2006); p. 48-55.

_____. Prefácio. *Pedagogia dos sonhos possíveis : a arte de tornar possível o impossível*. Em : ARAÚJO, A. M. (Organizadora). *P. Freire : Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo : Unesp, 2001. p. 27-32.

SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoría marxista de la educación. México, D.F. : Grijalbo, 1966. 343 p.

TAMAYO, Juan José. Lugar de la teología para otro mundo posible. Conferencia pronunciada en el Foro Mundial de Teología y Liberación (Porto Alegre, 21-25 de enero de 2005) [en línea] <Disponible en:

www.foroellacuria.org/otra_mirada/teologíaparaotromundoposible.html> [consulta: 8 jul. 2008]

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação : A escola progressiva ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro : DP&A, 2000. 173 p.

TÉLLEZ IREGUI, Gustavo. Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

TORRES, C. Estudios freirianos. Buenos Aires : Quirquincho, 1995. 102 p.

TRÍAS, Eugenio. Diccionario del espíritu. Bogotá : Planeta, 1996. 236 p.

TROSKY, León. Historia de la Revolución Rusa. Madrid : Sarpe, 1985. 3 v.

TUGENDHAT, Ernst. Ética antigua y moderna (en el 80 aniversario de Gadamer). En : Problemas de la ética. Barcelona : Crítica, 1988. p. 39-65.

VALE, Ma. José; GONÇALVES J., Sonia M. y BENEDETTI, Sandra. Paulo Freire, educar para transformar : almanaque histórico. São Paulo : Mercado Cultural, 2005. 64 p.

VALERA A., Orlando. El debate teórico en torno a la pedagogía. Bogotá : Magisterio, 2000. 94 p.

VATTIMO, Gianni. Ética de la interpretación. Barcelona : Paidós, 1991. 224 p.

_____. Introducción a Heidegger. Traducción de A. Báez. México, D.F.: Gedisa, 1987. 184 p.

VOX. Diccionario ilustrado Latino Español. Madrid, 2006. 800 p.

WOLFF, Hans W. Antropologia do Antigo Testamento. São Paulo : Loyola, 1975. 350 p.

WUKETITS, Franz. M. *Evolutionary Epistemology and Its Implications for Humankind*. Albany, N. Y. : SUNY, 1990. 262 p.

ZAVALA, Iris M., Bajtin y el acto ético : una lectura al reverso. En : Bajtin, Mijail M. Hacia una filosofía del acto ético : de los borradores y otros escritos. Barcelona : Anthropos-Universidad de Puerto Rico, 1997. p. 7-81.

ZEMELMAN, Hugo. Pensar teórico pensar epistémico : los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Conferencia dictada en Universidad de la Ciudad de México, 2001.

ZIZEK, S. Porque no saben lo que hacen : El goce como un factor político. Buenos Aires : Paidós, 1998. 370 p.

ZUBIRI, X. Cinco lecciones de filosofía. Madrid : Alianza, 1982. 192 p.

_____. Estructura dinámica de la realidad. Madrid : Fundación Xavier Zubiri, 1989. 356 p.

_____. Hegel y el problema metafísico. En : Revista Cruz y Raya. Madrid. No 1 (1933); p. 11-40.