



Conciencia crítica en Paulo Freire. Notas para una interrupción del modelo hegemónico de la filosofía eurocéntrica

*Critical Consciousness in Paulo Freire. Notes on the Disruption of the Hegemonic
Model of Eurocentric Philosophy*

*Consciência crítica em Paulo Freire. Notas para uma interrupção do modelo
hegemônico da filosofia eurocêntrica*

Noelia Zalazar

Universidad Nacional de La Rioja, Argentina.

noelia_zalazar@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6977-6259>

Recibido: 01/04/2021

Aceptado: 30/09/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.033>

Resumen. Paulo Freire, preocupado por una educación que salga al encuentro del pueblo que estaba emergiendo como sujeto político y de su historia, en la apertura democrática que atravesaba Brasil, avanzó hacia una lectura estratégica de fuentes europeas y de su tradición. Entabló un diálogo crítico, para la construcción de una teoría del ser humano, con el existencialismo, marxismo, fenomenología y la

Escuela de Frankfurt. El objetivo de nuestro trabajo es analizar la categoría de conciencia crítica presente en este modelo antropológico, sus implicancias y relaciones con otras categorías fundamentales del mismo. Esta indagación la proponemos en diálogo y debate con las problemáticas centrales del pensamiento filosófico latinoamericano, que dan cuenta de los principales procesos de emancipación de América Latina, y nos permiten operar interrupciones a la filosofía de raíz eurocéntrica. En consecuencia, consideramos que nuestro enfoque, desde una perspectiva del pensamiento latinoamericano crítico, nos permitirá una comprensión más acabada de una de las preocupaciones que atraviesan toda la obra de Freire: la constante lucha por una educación libre de alienación, que respete la “vocación ontológica del ser humano de ser más”.

Palabras clave. Conciencia crítica, Tipos de conciencia, Diálogo, Educación emancipadora.

Abstract. Paulo Freire was concerned about an education that would cater for the people, who were emerging as political subjects and also from their history, along the democratic openness that Brazil was going through. He made a strategic interpretation of European sources and their tradition. In order to formulate a theory on human beings, he held a critical dialogue with existentialism, Marxism, phenomenology, and the School of Frankfurt. The aim of this work is to analyze the category of critical consciousness in this anthropological model, its implications and links to other key categories within the model.

We propose to carry out this examination by means of dialogues and debates with the central issues of Latin American philosophical thinking, which account for the main emancipatory processes in Latin America, and allow us to disrupt Eurocentric philosophy. We thus consider that our approach, from the perspective of critical Latin American thinking, will allow for a more comprehensive understanding of one of Freire’s main concerns: the constant struggle for an education that is free of alienation and that respects the “ontological vocation of human beings to be more”.

Keywords. Critical consciousness, Categories of consciousness, Dialog, Emancipatory education

Resumo. Paulo Freire, preocupado com uma educação que saia ao encontro do povo que estava emergindo como sujeito político e de sua história, na abertura democrática que atravessava o Brasil, avançou em direção a uma leitura estratégica de fontes europeias e de sua tradição. Encetou um diálogo crítico, para a construção de uma teoria do ser humano, com o existencialismo, marxismo, fenomenologia e a Escola de Frankfurt. O objetivo de nosso trabalho é analisar a categoria de consciência crítica presente neste modelo antropológico, suas implicâncias e relações com outras categorias fundamentais dele. Esta indagação propomo-la em diálogo e debate com as problemáticas centrais do pensamento filosófico latino-americano, que dão conta dos principais processos de emancipação da América Latina, e nos permitem operar interrupções à filosofia eurocêntrica. Por consequência, consideramos que nosso enfoque, desde uma perspectiva do pensamento latino-americano crítico, permitir-nos-á uma compreensão mais acabada de uma das preocupações que atravessam toda a obra de Freire: a constante luta por uma educação livre de alienação que respeite a “vocaçãõ ontológica do ser humano de ser mais”.

Palavras-chave. Consciência crítica, Tipos de consciencia, Diálogo, Educação emancipadora.

Introducción

Paulo Freire, preocupado por una educación que salga al encuentro del pueblo que estaba emergiendo como sujeto político y de su historia, en la apertura democrática que atravesaba Brasil, avanzó hacia una lectura crítica y estratégica de fuentes europeas y de su tradición.

Entabló un diálogo crítico, para la construcción de una teoría del ser humano, con el existencialismo, marxismo, fenomenología y la Escuela de Frankfurt. Dicho sujeto existe en el mundo, con el mundo y posee las características distintivas de pluralidad, crítica, temporalidad y trascendencia. El objetivo de nuestro trabajo es analizar la categoría de conciencia crítica presente en esta perspectiva antropológica, sus implicancias y relaciones con otras categorías fundamentales de la misma. Esta indagación la proponemos en diálogo y debate con las problemáticas centrales del pensamiento filosófico latinoamericano, que dan cuenta de los principales procesos de emancipación de América Latina, y nos permiten operar interrupciones a la filosofía de raíz eurocéntrica. Nuestro abordaje, se enmarca en la lectura e interpretación crítica de sus obras fundacionales: *La educación como Práctica de la Libertad* (1967), *Pedagogía del Oprimido* (1970), *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural* (1969) y *Concientización* (1971). Obras en las que se encuentra sistematizada la concepción antropológica y los principales aspectos de la teoría freireana sobre la conciencia humana.

En consecuencia, consideramos que nuestro enfoque, desde una perspectiva del pensamiento latinoamericano crítico, nos permitirá una comprensión más acabada de una de las preocupaciones que atraviesan toda la obra de Freire: la constante lucha por una educación libre de alienación que respete “la vocación ontológica del ser humano de ser más”.

El Brasil en transición y el exilio en Chile como referencias centrales en el discurso freireano

La producción intelectual de Freire se divide en tres etapas o momentos con contextos de enunciación diferentes (Fernández Mouján, 2018). La primera de ellas, transcurre entre los años 1959 y 1963 en Brasil, la segunda, la experiencia del exilio en Chile y Ginebra, va desde 1964 a 1980. La última etapa, que implica el retorno a su país, se desarrolla desde 1980 a 1997. Hacemos foco en las dos primeras etapas de la obra freireana porque en ella Freire construye críticamente su propuesta antropológica, en la que la conciencia crítica se presenta como categoría fundamental, que traduce preocupaciones y esfuerzos que atraviesan toda su obra, consistentes, principalmente, en una educación para la libertad, para el “hombre-sujeto” que logra insertarse en la historia como actor y no como espectador de la misma.

En este sentido consideramos fundamental la lectura que hace Freire, en *La educación como práctica de la libertad*, de su contexto. Aborda al Brasil de los años 50 y 60 como una sociedad en tránsito, en la que es necesaria una educación que promueva el desarrollo de la conciencia crítica, que ofrezca al pueblo “la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición” (Freire, 2013, p. 52). Este tránsito implicaba que la sociedad brasileña, profundamente contradictoria, vivía el paso de una sociedad cerrada a una sociedad abierta. La sociedad cerrada, punto de partida de la transición, se caracterizaba por tener el centro de decisión de su economía fuera, guiada por un mercado externo, por ende alienada, sin pueblo, anti-dialógica, no tenía vida urbana, y si la tenía, era precaria con alarmantes índices de analfabetismo, es decir, era una sociedad objeto y

no sujeto de sí misma. La sociedad abierta, en cambio, se caracterizaba por la participación popular, la libertad, el debate sobre la propiedad, la autoridad y la educación (Ibídem, p. 41).

Destacamos dos experiencias cercanas a esta primera etapa que dan cuenta del proceso de democratización que atravesaba Brasil, y que fueron claves para la formulación de las preguntas y el planteo de las problemáticas centrales del proyecto intelectual de Freire: su participación en el Servicio Social de la Industria del Departamento Regional de Pernambuco (SESI) y en el Movimiento Popular de Cultura (MCP). Si bien estas experiencias son anteriores al primer momento de la producción freireana, ambas constituyen el entramado del mismo, ya que el propio Freire se refiere a ellas como fundantes.

En su *Pedagogía de la Esperanza*, Freire (2015) sostiene que:

La Pedagogía del oprimido no podría haberse gestado en mí sólo por causa de mi paso por el SESI, pero mi paso por el SESI fue fundamental, diría incluso indispensable para su elaboración. Aún antes de *la Pedagogía del oprimido*, el paso por el SESI tramó algo de lo que *la Pedagogía del Oprimido* fue una especie de prolongación necesaria: me refiero a la tesis universitaria que defendí en la entonces Universidad de Recife, después Federal de Pernambuco *Educação e atualidade brasileira*, que en el fondo, al desdoblarse en *La educación como práctica de la libertad*, anuncia *La pedagogía del oprimido*. (p. 35)

En el Departamento de Cultura y Educación del SESI trabajó desde 1947 a 1957, primero como director y después como superintendente. Estas experiencias educativas le permitieron convivir con trabajadores urbanos, con pescadores, campesinos y campesinas y con sus respectivos hijos e hijas. En estas experiencias el desarrollo de la conciencia crítica de las y los trabajadores ligados al SESI fue un propósito sustancial. En estos trabajos, destaca que en las problemáticas abordadas nunca se dictaron, ni impusieron soluciones, sino que, a través del diálogo, “se trataba de llamar a los obreros al debate, no solo de sus problemas sino de los problemas comunes, de los problemas de su barrio y de su ciudad” (Freire, 2000, p. 16/17).

En lo que respecta al Movimiento de Cultura Popular, éste fue creado en 1960 y Freire fue uno de sus cofundadores. En 1961 coordina el proyecto de Educación de Adultos de este movimiento en el que “se lanzó una de las instituciones básicas de la propuesta freireana: el círculo de cultura” (Rodríguez, 2015, p. 65).

Freire relata que en esos círculos se instituyeron debates de grupos para la aclaración de situaciones y la búsqueda de acciones y que la primera de estas experiencias se realizó en Recife, con un grupo de cinco analfabetos, de los cuales dos desistieron en los días siguientes.

La programación de esos debates nos la ofrecían los propios grupos en entrevistas que manteníamos con ellos y de las cuales extraíamos los problemas que les gustaría debatir. Entre otros temas, el “nacionalismo”, “fuga de divisas”, “evolución política del Brasil”, “desarrollo”, “analfabetismo”, “voto del analfabeto”, “democracia”, se repetían de grupo en grupo.

Se esquematizaban estos y otros asuntos con ayuda visual, y se presentaba a los grupos en forma de diálogo. Los resultados eran sorprendentes. (Ibídem, p. 97)

La segunda etapa del pensamiento freireano está marcada por la experiencia del exilio, experiencia que vivió nuestro pensador por el golpe militar de 1964 en Brasil. Estuvo preso

setenta días, luego se refugió en la Embajada de Bolivia, “esperando que el gobierno brasileño se dignara expedir un salvoconducto sin el cual no podía salir del país” (Freire, 2015, p. 52). Finalmente, llegó a Bolivia en octubre de 1964, donde también fue sorprendido por otro golpe de Estado, que lo llevó, en noviembre del mismo año, a Chile. Arribó a este país después de la toma de posesión del gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei y permaneció en él hasta 1969. Freire, nuevamente en la *Pedagogía de la esperanza*, nos narra esta experiencia:

Llegué a Chile de cuerpo entero. Pasión, nostalgia, tristeza, esperanza, deseos, sueños rotos, pero no desechos, ofensas, saberes acumulados, en las innumerables tramas vividas, disponibilidad para vida, temores, recelos, dudas. Voluntad de vivir, y de amar. Esperanza, sobre todo.

(...) Solo a mediados de enero 1965 nos encontramos todos de nuevo. Elza, nuestras tres hijas y nuestros dos hijos, trayendo consigo también sus asombros, sus dudas, sus esperanzas, sus miedos, sus saberes hechos y haciéndose, recomenzaron conmigo una nueva vida en tierra extraña. (Ibidem, p. 53)

En este contexto destacamos la experiencia de trabajo que tuvo Freire como asesor del economista Jacques Chonchol, en el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), días después de su llegada al país. En el marco de acción de este Instituto colaboró con el Ministerio de Educación en la alfabetización de adultos y con la Corporación de la Reforma Agraria (CORA), siendo ésta uno de los ejes del Gobierno de Frei. Más tarde, dos años antes de abandonar Chile, colaboró, por la Unesco, en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), organismo mixto de Naciones Unidas y de Chile. En virtud de esta experiencia recorrió casi todo el país, escuchando y discutiendo con las y los campesinos sobre aspectos de su realidad, debatiendo con agrónomos y técnicos agrícolas sobre sus prácticas pedagógicas y con educadores y educadoras de las ciudades que visitaba sobre políticas educativas.

Nuestro pensador permaneció en Chile hasta 1969, luego viajó a Estados Unidos para participar, por diez meses, como profesor invitado en Harvard. En 1970 se instala en Ginebra, donde reside por diez años, y trabaja para el Consejo Mundial de las Iglesias. Hacemos foco en estas dos etapas de su pensamiento con las situaciones vitales destacadas, ya que éstas constituyeron el trasfondo desde el que emergieron categorías centrales de su antropología y propuesta pedagógica de una educación para la libertad; que se profundiza y radicaliza en diálogo con los principales debates latinoamericanos de la época.

La conciencia crítica en la antropología filosófica freireana

De la lectura crítica de la obra *La educación como práctica de la libertad* advertimos que la concepción antropológica de Freire parte de la idea de que “el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos” (Freire, 2013, p. 31). Es decir, que no sólo está en el mundo sino con el mundo, siendo el diálogo, en este punto, un aspecto fundamental que hace que “el existir” sea auténtico sólo en relación y comunicación con otros seres. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, también se manifiesta el “estar con el mundo” y éste tiene las

notas distintivas de pluralidad, trascendencia, crítica y consecuencia (Ibídem). Se advierte que es central en la antropología filosófica freireana el concepto de “cualidad relacional” del ser humano. Dicho concepto puede rastrearse, con matices y distinciones, en los existencialistas: Emmanuel Mounier, Gabriel Marcel, Karl Jaspers y Jean Paul Sartre, en quienes resulta fundamental la idea de que en la configuración del yo singular es determinante la presencia del tú, sin el influjo de éste el yo no puede estar presente a así mismo, como conciencia personal (Hernández Romero, 2010, p. 23).

Con respecto a esto, estudiosos de la obra de Freire, como José Eustáquio Romão, Inés Fernández Mouján y Lidia Rodríguez, entre los principales, han señalado la presencia en el texto freireano del diálogo crítico y cruce con el existencialismo, específicamente su corriente cristiana.

El existencialismo fue muy importante para la generación de los años cincuenta y sesenta en Brasil y de ese modo terminó por insinuarse en el pensamiento freireano de los primeros escritos. Pero fue, principalmente, a través de Marcel como Paulo Freire abrevó en esa fuente. (Romão, 2001. p. XIX)

La pluralidad se destaca como una de notas típicas de la perspectiva del ser humano freireana, en la medida en que el sujeto responde a la amplia variedad de desafíos de la realidad. Pluralidad que no sólo se da frente a los diferentes desafíos que parten del contexto, sino ante un mismo desafío. Es así que, en el acto de responder, se organiza, elige la mejor respuesta, se prueba y actúa (Freire, 2013, p. 31).

También en la relación humana con el mundo, para nuestro autor, hay una nota de crítica. La captación de la realidad es naturalmente crítica, por ello reflexiva y no refleja, como se daría en la esfera de los contactos propia del mundo animal (Ibídem, p. 32). La trascendencia, en este desarrollo, se manifiesta en la transitividad de la conciencia del sujeto que le permite reconocer un “yo” de un “no yo”, auto objetivarse y alcanzar la conciencia de su finitud, es decir, la conciencia del “ser inacabado que es” (Ibídem, p. 33). Esto nos lleva al aspecto del sentido de consecuencia de las relaciones con el mundo, lo que implica que lo propio del ser humano es integrarse a su contexto y no adaptarse. Esta integración se perfecciona en la medida en que la conciencia se torna crítica y así, “integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un domino que le es exclusivo, el de la historia y de la cultura” (Ibídem).

La conciencia crítica para Freire, objeto de nuestra reflexión en el presente escrito, surge de esta integración, que implica un sujeto no adaptado que se apropia de los temas fundamentales de su época, respondiendo a las tareas y desafíos que le plantea su contexto. Al respecto, nuestro autor, entiende que la gran lucha que el hombre libra a través de la historia es la lucha por su humanización, la lucha que siempre se encuentra amenazada por la opresión y que consiste en superar aquellos factores que lo hacen ser un ser acomodado. En este proceso de humanización, la educación tiene un rol fundamental. Educación que, como comentamos anteriormente, en la transición de una sociedad cerrada a una abierta que vivía Brasil en los años 60 y el proceso de democratización que atravesaba toda Latinoamérica, debía ofrecerle al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo y sus responsabilidades en el nuevo clima cultural (Ibídem, p. 52).

En consecuencia, advertimos la relación de estrecha solidaridad que existe entre educación liberadora y conciencia crítica en la perspectiva freireana. En este punto, cobran relevancia los tipos de conciencia, como diferentes niveles de comprensión de la realidad propuestos por Freire y que, a su entender, deben ser analizados por el sistema educativo como condicionantes históricos y culturales.¹ Los tipos de conciencia son tres: la conciencia intransitiva, la conciencia transitiva ingenua o mágica y la conciencia, propiamente transitiva, que es la conciencia crítica.

El primer tipo, el de la intransitividad en su conciencia, implica que el sujeto tiene casi toda la centralidad de sus intereses en formas vegetativas de vida. Se caracteriza por una falta casi total de compromiso entre el ser humano y su existencia, ésta es la razón por la que el discernimiento se dificulta y escapan a su comprensión los problemas que están más allá de lo biológico (Ibídem, p. 53/54). En este punto, la reconstrucción y análisis crítico que realiza Inés Fernández Mouján (2011) del cuestionamiento efectuado por Rodolfo Kusch a Freire, nos permitió profundizar en un aspecto fundamental de nuestra investigación, tendiente a desarrollar las críticas que se le formularon a la concepción antropológica freireana. Específicamente, resulta crucial el cuestionamiento kuschiano al concepto de conciencia intransitiva que, como señalamos anteriormente, en la visión freireana es el tipo de conciencia de la población rural, caracterizado por la falta de compromiso con la existencia. Al respecto, Fernández Mouján (2011), sostiene que:

Ante estas afirmaciones, reacciona con una crítica aguda y contextualizada Rodolfo Kusch (1922-1979) quien, en su escrito “Geocultura y desarrollismo”, examina la propuesta freireana y sostiene que, si bien Freire tiene un entendimiento y comprensión acabada de la situación de opresión por la que atraviesa el campesino, propone una mutación del ethos popular. Para sostener este movimiento -nos sitúa Kusch-, Freire promueve el desarrollo mediante la educación, pero esto es falible porque no se puede educar en general, en todo caso se educa en un contexto, en una cultura determinada, “para que alguien se adapte a una comunidad, al sentido de realidad que es propio de ella” (Kusch, 2000:114). De esta manera la propuesta freireana educa solo para una cultura, la cultura occidental, y olvida que toda educación tiene un alto sentido local, que es una acción cultural, y en tanto operación cultural, se debe a su comunidad. Argumenta, entonces, a partir de estas afirmaciones, que Freire describe muy bien al campesino, pero no lo toma en cuenta; lo occidentaliza con su ideal educativo. (p. 17-18)

La segunda forma de conciencia, la conciencia transitiva, se da cuando la comprensión del sujeto y sus preocupaciones se amplían a otras esferas que exceden la puramente biológica (Freire, 2013, p. 54). Amplía su poder de captación y diálogo con los otros y con el mundo, y a medida que se profundiza este diálogo y piensa los desafíos y problemas de su época se hace histórico (Ibídem). Pero, para nuestro autor esta conciencia es, en una primera fase, ingenua; ya que se caracteriza por la simplicidad en la interpretación de los problemas, por la tendencia a pensar que el tiempo pasado fue mejor, por la subestimación del hombre común, la fragilidad en la argumentación, un tenor emocional y la práctica, no del diálogo, sino de la polémica (Ibídem, p. 55). Para la conceptualización de este tipo de conciencia, observamos que son sumamente enriquecedores los análisis de la “conciencia fanatizada” de Gabriel Marcel (1955). Los desarrollos del filósofo francés, en lo que respecta a su idea de una existencia sin ligaduras

¹ Con respecto a los tres tipos de conciencia freireanos, Lidia Rodríguez (2015), entiende que éstos y su vinculación con las distintas formas de sociedad son el punto de partida del método de alfabetización de Freire, otro aspecto fundamental de su obra.

y la “dispepsia” en torno al prójimo, que implica esta existencia inauténtica, son centrales en el planteo freireano.

El tercer tipo de conciencia freireana es la conciencia crítica y se caracteriza por la profundidad en las interpretaciones de los problemas, por la disposición a las revisiones, a despojarse de las preconcepciones en los análisis y por el ejercicio del diálogo y no de la polémica. Desde estos planteos, entendemos que la crítica implica que el ser humano comprende su posición y tiene injerencia en su contexto. Freire ha insistido a lo largo de toda su obra en diferenciar a la conciencia crítica de otro aspecto que es “la toma de conciencia”. Para nuestro autor, la concienciación implica el desarrollo de esta toma de conciencia, es un proceso que no es el resultado de modificaciones económicas, sino que es la consecuencia del “trabajo pedagógico crítico y apoyado en condiciones históricas propicias” (Ibídem).

De la lectura crítica de la obra freireana surge la relación estrecha que existe entre las nociones de crítica y diálogo, ya que, para nuestro pensador, la existencia es auténtica y se torna crítica cuando se da en relación y comunicación con otros seres (Ibídem, p. 32). Ambas nociones, que se erigen como ejes principales de su mirada antropológica, constituyen una clave de acceso privilegiada a su crítica de la concepción tradicional de la educación y a su propuesta de una educación liberadora. La educación problematizadora freireana se encuentra comprometida con la liberación de los seres humanos y es esencialmente dialógica. En este sentido, resultan valiosas las consideraciones de Adriana Puiggrós, quien señala que los proyectos educativos nacionales y populares carecieron de propuestas transformadoras en el aspecto político-académico y didáctico. Es decir que el vínculo entre maestro y alumno quedó intacto, planteando la enorme paradoja de un proceso de democratización que posibilitaba el acceso de los sectores oprimidos al sistema educacional, pero sin grandes cambios en la modalidad de participación ya en el interior del sistema. Paulo Freire -expone Puiggrós- realizó un avance trascendental en este sentido (1991, p. 27).

Al reflexionar Freire sobre la naturaleza del diálogo en su *Pedagogía del Oprimido*, sostiene que la palabra se revela como el diálogo mismo, es decir, como algo más que un medio para que éste se produzca. Advierte dos dimensiones en la palabra: acción y reflexión. No hay palabra verdadera sin la unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. Privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también la reflexión transformándose en palabrerío, en mero verbalismo. Si se destaca o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo (Freire, 2012, p. 97-98). Destaca nuestro autor que la palabra auténtica, aquella que no sacrifica ninguno de sus elementos constitutivos, es praxis, es transformar el mundo y decirla es el derecho de todos los hombres. “El diálogo es una exigencia existencial”. Es el encuentro entre hombres que une reflexión y acción de sus sujetos hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado (Ibídem, p. 99).

En relación al diálogo, observamos en sus referencias la influencia del filósofo alemán Karl Jaspers. El filósofo existencialista postula que uno no puede llegar a ser uno mismo si no a través de la comunicación con un tú libre. La interacción humana, al menos la que Jaspers denomina existencial, nunca es un desarrollo solitario de un yo innato, sino una “re-creación” del yo en la

comunicación mutua. Para Freire, también, el hombre se realiza y se encuentra a sí mismo como ser en relación con otros.

Desde estas teorizaciones se comprende en toda su amplitud la pedagogía liberadora freireana, que se perfila en oposición a la educación tradicional, a la cual caracteriza como bancaria, en una clara analogía con el depósito financiero. Es así que, en esta perspectiva distorsionada de la educación, los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. La relación educador-educando es de naturaleza eminentemente narrativa y disertadora, lo que implica, un sujeto, el que narra, y objetos, pacientes y oyentes: los educandos. La narración conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en vasijas, en recipientes que deben ser llenados por el educador. (Ibídem, p. 72).

Según Freire, el problema fundamental que plantea esta perspectiva bancaria de la educación es que los estudiantes no desarrollan la conciencia crítica, necesaria para su inserción en el mundo, sólo se ejercitan en el archivo de los depósitos transferidos. De esta manera, estimulando su ingenuidad y pasividad se satisfacen los intereses de los opresores. En consecuencia, uno de los fundamentos de esta concepción es “la superposición de los hombres sobre los hombres”, lo que la hace una práctica de la dominación. Se basa en una falsa comprensión de los hombres y en un concepto mecánico y estático de conciencia que transforma en objetos, meros recipientes, a los educandos (Ibídem, p. 80/81).

Desde estos desarrollos teóricos, consideramos que la indagación crítica de la perspectiva antropológica freireana, específicamente el profundizar en su noción de conciencia crítica constituye, hoy, un aporte filosófico relevante para repensar los desafíos que debe asumir la educación en Latinoamérica. Desafíos estos que demandan prácticas docentes que promuevan el desarrollo de la conciencia crítica y habiliten espacios de coparticipación y diálogo con las y los estudiantes. Espacios que permitan repensar y problematizar los principales aspectos del contexto social, político, histórico y cultural latinoamericano.

Aportes desde la conciencia crítica de la antropología de Freire a la filosofía latinoamericana

Como señalamos anteriormente, Freire ha insistido, a lo largo de toda su obra, en la transformación del ser humano en sujeto de su tiempo, a través de la educación con los otros y mediatizados por el mundo y la realidad a través del diálogo. En este sentido, consideramos que profundizar en su noción de conciencia crítica, como uno de los ejes fundamentales de su antropología, es un aporte filosófico relevante y actual para una intervención en la clásica discusión sobre el ser humano, desde una perspectiva latinoamericana crítica. En consecuencia, nuestro abordaje lo realizamos en vinculación con las principales temáticas del pensamiento filosófico latinoamericano, fundamentalmente con las teorías críticas del sujeto formuladas en el seno de esta corriente de pensamiento.

Uno de los debates que hacen a las condiciones de posibilidad del pensamiento filosófico latinoamericano, es el problema de la universalidad del conocimiento. En la concepción

tradicional, la filosofía, fuertemente ligada a los presupuestos y características del conocimiento científico que surge en la Modernidad, quedó marcada por el ideal de consecución de un saber universal que implicaba “la depuración del sujeto de sus rasgos sensibles y de cualquier materialidad que lo condicione” (Ramaglia, 2020, p. 12).² En virtud de este modelo que debía seguir la reflexión filosófica, en su configuración y desarrollo, se le ha restado legitimidad a la misma, cuando partía e indagaba desde un lugar y tiempo específico, como sería la realidad política, social y cultural de América Latina (Ibídem). Al respecto, Dante Ramaglia (2020) sostiene que esta depuración no solo alcanza al saber filosófico sino también al sujeto que enuncia ese saber:

Es esta la línea conceptual que surge claramente del *ego cogito* de Descartes para derivar en las formulaciones del sujeto trascendental kantiano y se erige como sujeto absoluto en la filosofía de Hegel, con sus diversas repercusiones en el pensamiento contemporáneo, incluyendo su crítica radical a partir de los *filósofos de la sospecha* – Nietzsche, Marx y Freud – y en diversas prolongaciones de este cuestionamiento que viene a descentrar la noción de sujeto. No obstante, la representación moderna del sujeto contiene una fuerte incidencia en diversas expresiones que continuaron afirmando la universalidad como supuesto del saber científico – y por consiguiente filosófico – en cuanto conocimiento objetivo y neutral desde un punto de vista axiológico, y que a la vez procura sustentarse como verdadero independientemente de las cambiantes circunstancias históricas que lo cualifican. (p. 12)

En este aspecto, desde la filosofía latinoamericana se interpela esta noción de universal abstracto, que se constituye como fundamento de la concepción racional moderna del saber y del sujeto, que implica la reducción de éste a su dimensión racional, desligado de su contexto y las tramas culturales, las formas y relaciones de poder que lo atraviesan. El surgimiento de este universal abstracto coincide con la constitución de Europa como centro hegemónico geopolítico, cultural y generador del saber, tanto científico como filosófico. Esto da cuenta de las notas que van a caracterizar y regir a este universal abstracto: la cuantificación y la relación medio fin signada por el cálculo, fundamentos del proyecto de ilustración moderno y la expansión del capitalismo (Ibídem, p. 13). En este sentido, destacamos los aportes de Yamandú Acosta (2008) que abordan la razón instrumental en su estrecha asociación entre razón y dominación, asociación que ha desplazado a la razón histórica, que implica una relación entre razón y libertad (p. 17).

En el pensamiento filosófico latinoamericano se construye la noción de universal concreto, que se encuentra en estrecha relación de solidaridad con un proyecto y proceso de emancipación y liberación de América Latina. El universal concreto rechaza las formas de exclusión generadas por el universal abstracto propio del pensamiento hegemónico europeo y “asume las particularidades de donde parte, en cuanto reconoce la diversidad social y cultural que le son constitutivas” (Ramaglia, 2020, p. 14). Desde estos planteos, y atendiendo a la promoción de un pensamiento situado y ligado con la realidad política y social de nuestra región, se formulan

² Rubén Pardo, en la Posciencia, señala que desde la modernidad razón y verdad son pensados casi como sinónimos de “razón científica” y de “verdad científica”, lo que lleva a pensar y reducir la racionalidad a la racionalidad propia de la ciencia (*La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Díaz Esther, 2000, p. 49).

interrupciones a la tradicional concepción de filosofía, calificada como eurocéntrica y academicista que impera en las instituciones dedicadas a la actividad filosófica (Ibídem, p. 15).³

En torno a este debate, consideramos pertinente inscribir a Freire y recuperar sus análisis con respecto a la reflexión filosófica, presentes en su publicación *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. En este texto interpela críticamente el concepto de extensión, ya que el mismo se encuentra atravesado por la antidualogicidad e implica un equívoco gnoseológico, consistente en que alguien le extiende algo a otro, es decir, alguien dona conocimiento a otro. Para Freire, las acciones del hombre que derivan de las “relaciones con el mundo” se dan en el marco de una teoría; entonces, se impone la tarea de reflexionar sobre esta acción para comprender la teoría que ella alberga. “Se impone que, en lugar de la simple “doxa”, en torno de la acción que desarrollamos, alcancemos el logos de nuestra acción” (Freire, 2013, p. 42). Según, nuestro autor, esta reflexión sobre la acción que nos lleva a la teoría es tarea específica de la reflexión filosófica, a ella le cabe “incidir sobre la acción y desvelarla, en sus objetivos, en sus medios, y en su eficiencia” (Ibídem). Entiende que el pensamiento filosófico no puede prescindir de su matriz problematizadora y, al referirse al mejor alumno de filosofía, sostiene que el pensar críticamente y el correr el riesgo que esto implica son aspectos fundamentales de la reflexión filosófica (Ibídem, p. 60). En este sentido, la conciencia crítica freireana no implica un pensar desligado de su entorno, sino una interpelación y diálogo crítico con el contexto, con las circunstancias. Implica un ser humano comprometido con su realidad que aborda profundamente las problemáticas de su tiempo, por ende, supone un pensar situado y problematizador de los principales aspectos del contexto social, político, histórico y cultural latinoamericano.

Otro de los temas centrales de la filosofía en América Latina y del Caribe es la cuestión relativa al sujeto. Cuestión, que nos provoca preguntarnos por el sujeto que filosofa y enuncia el discurso filosófico, quien se encuentra inserto en la realidad social y política que es objeto de su reflexión. En este aspecto nos interesa recuperar, para su puesta en diálogo con las teorizaciones antropológicas de Freire, los desarrollos de la teoría del sujeto de Arturo Roig— presentes en su obra *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano* (1981) y *Rostró y filosofía de Nuestra América* (2011) — y la teoría crítica del sujeto de Franz Hinkelammert, implicada en su texto *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido* (2002).

Para Arturo Roig el sujeto no es el sujeto trascendental de Kant, ni el sujeto absoluto de Hegel. Para el filósofo mendocino el sujeto es empírico, su experiencia está caracterizada por la historicidad y la contingencia, por lo que se encuentra tensionado entre la enajenación y la autenticidad. La noción fundamental de la perspectiva roigeana es la del “a priori antropológico”, que se refiere a un ejercicio de autoafirmación y reconocimiento que realiza el sujeto como punto de partida de su comprensión del mundo y desde “el cual es capaz de ordenarse sin ignorar su historicidad” (Roig, 2011, p. 240).

³ Ramaglia aclara que esta observación no impugna, ni desconoce la validez teórica de la profesionalización e institucionalización de la filosofía europea en nuestro continente, lo que se discute y cuestiona es su idealización, y por ende, su configuración como modelo de pensamiento impuesto (Ibídem, p. 14).

Sostiene Roig, en su texto “La filosofía en Nuestra América y el problema del sujeto del filosofar”, que:

(...) Lo que hemos denominado a priori antropológico, y de eso estamos hablando, es básica y fundamentalmente dos cosas: es contingente y es ejercicio de valor (...) lógicamente, que la afirmación que implica el a priori antropológico no supone haber alcanzado un nivel de autenticidad, sino que sólo indica su punto de partida. En este sentido, en nuestro libro *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, uno de los ejes fue precisamente la necesidad de desarrollar, a partir de aquella primera norma, un universo normativo que permitiera formas de legitimación en relación con la problemática de la dignidad humana (...) pensar que la palabra a priori implica algo así como ideas innatas como pensaron los filósofos de Edimburgo, o que es sin más un hecho lógico trascendental, es ignorar la naturaleza variada y compleja del inevitable hecho de la a prioridad. (Ibídem, p. 239)

Consideramos fundamental también profundizar en la noción de crítica de Roig que se vincula con este ejercicio de autoafirmación que implica el a priori antropológico. En esta perspectiva, primero la crítica es contemporánea a los hechos, “no necesitamos la maduración hegeliana de los hechos para hacer la crítica de una época o de una situación social, aun cuando la tarea crítica no alcance inicialmente todo su desarrollo” (Ibídem, p. 240). En segundo lugar, la crítica es espontánea, esto implica que es antes social que epistemológica, aun cuando pueda establecerse como saber filosófico académico se da en la praxis propia de la vida cotidiana (Ibídem).

En cuanto a la teoría crítica del sujeto de Franz Hinkelammert (2006), este pensador entiende que la conceptualización del ser humano como sujeto surge en la modernidad:

El concepto de sujeto surge en la relación sujeto-objeto, como Descartes la formula. El sujeto humano es visto como instancia, que se relaciona con el objeto- *res cogitans* frente a la *res extensa*. Como tal es un sujeto de pensamiento enfrentado al mundo de los objetos. Este sujeto ve toda corporeidad como su objeto, por tanto, también no solamente la corporeidad del otro- naturaleza externa incluyendo la corporeidad de los otros seres humanos- sino la de su propio cuerpo. Todos los cuerpos, incluyendo el propio, son *res extensa* sobre la cual juzga el sujeto como *res cogitans*. Eso se lleva hasta la concepción de este yo-sujeto a la instancia, que hace surgir de su propio yo pensante todo el mundo externo, que puede aparecer como objetivación del pensamiento. (p. 499)

Este sujeto para Hinkelammert es también el “individuo poseedor”, que en el marco de la relación sujeto-objeto se dirige al mundo para dominar y poseer, es el sujeto calculador de sus intereses y de la posibilidad de aumentar su consumo e ingresos como vía de acceso al mundo. “Es la *res extensa*, frente a la cual se puede comportar como este individuo, que tiene relación de propiedad con todo el mundo externo, considerando su propia corporeidad como mundo externo” (Ibídem, p. 500). Este individuo poseedor es puesto por la sociedad en el centro de todas las relaciones sociales, excediendo el ámbito de la actividad económica y abarcando a toda la persona humana, cumpliendo, en definitiva, con el ideal de lo que se llama *homo economicus* (Ibídem, p. 502).

Frente a esta racionalidad calculadora Hinkelammert propone reivindicar la condición de “sujeto viviente y corporal” del ser humano, cuya acción se da en el marco de una relación de cuerpo a cuerpo. Los seres humanos se hacen presentes frente a otros y enfrentan el mundo como seres vivientes, la pregunta clave acá es “la pregunta por las condiciones de posibilidad de

vivir como ser viviente” (Ibídem). En este aspecto, Dante Ramaglia entiende que en la propuesta de Hinkelammert el ser humano se transforma en sujeto, por la reivindicación y defensa que éste hace, al percatarse de los efectos negativos sobre el conjunto de la humanidad y la naturaleza. Esta transformación es un proceso que se da a posteriori y no a priori. El sujeto se revela como “una ausencia que interpela, como potencialidad humana y no como presencia positiva. Hacerse sujeto es responder a esta ausencia positivamente” (2020, p. 28).

Llegados a este punto, enfatizamos una vez más, en la necesidad de profundizar en la categoría de conciencia crítica como eje de la antropología filosófica de Freire, ya que nos brinda un acceso privilegiado a la comprensión de la misma y a su propuesta de una educación liberadora. Consideramos que esta mirada sobre el ser humano freireano se potencia ampliamente al inscribirla en las principales temáticas y debates de la filosofía latinoamericana, específicamente articulando con aquellos discursos que postulan a esta corriente de pensamiento como una reflexión filosófica situada; que asume la realidad política, social, cultural e histórica, en toda su complejidad, de América Latina y del Caribe. La puesta en relación que proponemos con las teorías del crítico del sujeto de Arturo Roig y Franz Hinkelammert, nos permiten (re) significar y (re) dimensionar la potencia política de conceptos claves de los postulados antropológicos freireanos, como “conciencia crítica”, “estar siendo” y “diálogo”; para la indagación de lo histórico y cultural que permita que los silenciados tomen la palabra. En este trabajo realizamos una aproximación a esta puesta en diálogo, el desarrollo exhaustivo de la misma es objeto de nuestra investigación de doctorado en curso. En síntesis sostenemos que, por ser discursos que asumen las condiciones sociales e históricas latinoamericanas y discuten los fundamentos y consecuencias insalvables de la Modernidad, esta vinculación aportará a la construcción de un quehacer filosófico latinoamericano, situado y comprometido que formule interrupciones a la filosofía tradicional de raíz eurocéntrica.

Referencias

- Acosta, Y. (2008). *Filosofía latinoamericana y democracia en clave de derechos humanos*. Nordan-Comunidad.
- Fernández Mouján, I. (2011). Los trazos de la escritura de Freire. *Tabula Rasa* N°14, 11-28. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1403>
- Fernández Mouján, I. (2018). La idea de liberación en Paulo Freire. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, ISSN 2525-2089, Vol. 3. CIIFE, FFyL, UNCUIYO <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/1116>
- Freire, P. (2001). *Educación y actualidad brasileña*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2013). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2013). *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo veintiuno editores.
- Hinkelammert, F. (2002). *El retorno del sujeto reprimido*. Universidad Nacional de Colombia.
- Marcel, G. (1955). *Los hombres contra lo humano*. Hachette.

- Pardo, R. (2000). Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas. En Díaz, E. *La posciencia: el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad* (pp. 37-62). Biblos.
- Puiggrós, A. (1991). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Editorial Galerna.
- Ramaglia, D. (2020). Reflexiones en torno al pensamiento latinoamericano y sus motivos fundamentales. En Ramaglia, D. y Silveira, R. (Orgs.). *Miradas filosóficas sobre América Latina* (pp. 11-32.). RS: Editora Fi
- Roig, A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Fondo de Cultura Económica.
- Roig, A. (2011). *Rostro y filosofía de nuestra América*. Edición corregida y aumentada. Una Ventana.