

Educación, persona y política. Intuiciones y tensiones en P. Freire

RICARDO DELBOSCO*

Universidad Católica Argentina
ricardodelbosco@yahoo.com.ar

Revista Cultura Económica

Año XXXVI • N°95

Junio 2018: 36-50

Resumen: En este artículo se propone una relectura de la obra de Paulo Freire en diálogo con el personalismo educativo. A lo largo de su trayectoria intelectual encontramos un elemento que favorece dicho diálogo que es la centralidad de la persona en la práctica y teoría pedagógica de Freire. Pero también hallamos un tema que puede entrar en contradicción con el personalismo: la cuestión del carácter esencialmente político de la educación. A través de un análisis filosófico que se remonta a los fundamentos metafísicos del planteo freireano, se buscará determinar la viabilidad del diálogo propuesto con el personalismo.

Palabras clave: Paulo Freire; personalismo; educación; política

Abstract: *In this article we propose revisiting the work of Paulo Freire in dialogue with educational personalism. Throughout his intellectual career we find an element that favors this dialogue, the centrality of the person in Freire's practice and pedagogical theory. However, we also find an issue that may contradict personalism: the question of the essentially political character of education. Through a philosophical analysis that goes back to the metaphysical foundations of Freirean approach, we will try to determine the viability of the proposed dialogue with personalism.*

Keywords: *Paulo Freire; Personalism; Education; Politics*

I. Introducción

Paulo Freire fue quizás uno de los pedagogos más importantes de la segunda mitad del siglo XX. Al tomar contacto con su obra

* Recibido: 07/02/2018 – Aprobado: 22/04/2018

advertimos inmediatamente que se trata de una personalidad que provocó un gran impacto en su entorno. Nacido en 1921, en Recife, Brasil, y criado en la tradición católica en una familia de clase media, manifestó desde muy joven un interés particular por los humildes. Luego de dar sus primeros pasos como profesional en el ámbito del derecho, comenzó su camino como educador en los años '40 y '50. A partir de su experiencia en el trabajo de alfabetización de adultos fue desarrollando un método innovador que consistía, básicamente, en contextualizar la lectoescritura en las problemáticas económicas, políticas y culturales de los educandos. Sus excelentes resultados y su trabajo desde el SESI (Servicio Social de la Industria) cobraron tal notoriedad que el gobierno nacional decidió aplicar este método en todo el país, entre junio de 1963 y marzo de 1964. Lamentablemente este proyecto se truncó por el golpe de Estado del año '64. A esto siguió la prisión y luego el exilio de Freire en Chile, un breve tiempo en Estados Unidos y finalmente en Suiza. En los primeros años de exilio, Freire recogió su experiencia por escrito en su obra más famosa, *Pedagogía del oprimido* (1968). Continuó su tarea de educador como asesor del Consejo Mundial de las Iglesias, viajando a diversos países del Tercer Mundo. En 1980 vuelve a su país, y en 1989 es nombrado Secretario de Educación en San Pablo. Recibió una gran cantidad de doctorados *honoris causa* en diversas universidades de todo el mundo. Murió en San Pablo en 1997, a los 75 años.

Quizás no queden dudas de que se trata de un autor importante, pero aun así podemos preguntarnos qué sentido tiene volver a leer a Freire hoy. Su obra parece atada a un pasado lejano, signada por una serie de condiciones históricas que difieren mucho de las actuales. Freire, inserto en la realidad latinoamericana de los años '60 y '70, se presenta como un pensador cuyos planteos se relacionan con la problemática de la revolución, aunque enfocados en la cuestión de la educación. Sus páginas abundan en críticas al sistema capitalista y denuncias a la opresión en todas sus formas. El autor de *Pedagogía del oprimido* puede parecer más el representante de una época y de una determinada ideología que un estímulo para pensar la educación de hoy.

Sin embargo, existen diferentes indicios que señalan que se trata de un autor vigente. En Argentina, por ejemplo, en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) promovido por el Ministerio de Educación de la Nación, se proponían en 2015 diferentes contenidos en los cursos virtuales para docentes en los que Freire era una referencia fundamental¹. Asimismo, asistimos durante ese mismo año a la reimpresión de las principales obras de Freire traducidas al castellano y distribuidas en forma accesible por la editorial siglo XXI², junto con títulos de autores como Foucault y Bourdieu. En el ámbito académico encontramos a Freire presente en forma continua. Destacamos aquí una publicación argentina en la que participa el biógrafo de Freire, y director del *Instituto Paulo Freire*, Moacir Gadotti, en la que se considera la figura de Gramsci y su influencia en la educación (Hillert, Ouviaña, Rigal y Suárez, 2011). El nombre de Freire aparece continuamente en esas páginas.

Este *revival* freireano podría ser fruto de una simple casualidad, o de una operación cultural sin fundamento, pero al leer a Freire redescubrimos algunos problemas filosóficos de la educación que trascienden las condiciones históricas de la época en la que fueron formulados. ¿Cuáles son los temas que hacen de Freire un autor actual? Propondremos aquí al menos dos: el de la *relación entre política y educación* y el de lo que aquí llamaremos la *centralidad de la persona en el acto educativo*. Estos dos ejes atraviesan todo el pensamiento y toda la acción de Freire como pedagogo. Sus aportes más originales y, en algunos casos, polémicos, se relacionan con la insistencia de Freire en dar a la persona un lugar central en la educación, y al mismo tiempo con su concepción de la educación como práctica política.

Lo que nos proponemos entonces es releer a Freire para valorar sus aportes y límites en torno a estos dos ejes en la problemática educativa, la persona y la política. Pero no se trata solamente de lograr una mejor comprensión del pensamiento de Freire, sino también de suscitar una nueva reflexión sobre la tarea de educar, sobre sus fundamentos y sus objetivos. La verificación de lo que desde nuestro punto de vista es una tensión entre estos dos polos de

la pedagogía freireana, la persona y la politicidad, nos lleva a replantear la relación entre la educación, la persona y la política.

II. El corazón del método de Paulo Freire

Comenzamos nuestro recorrido intentando captar la motivación profunda del pensamiento y la práctica de nuestro autor. ¿Cuál es el “hilo rojo” que conecta toda la reflexión pedagógica de Paulo Freire? Su estilo de escritura, cargado de referencias autobiográficas, es de gran ayuda para responder a esta pregunta. En *Pedagogía de la esperanza* (1992), un libro en el que Freire se propone revisar su propio pensamiento a partir de una relectura de *Pedagogía del oprimido*, relata un episodio que lo marcó profundamente como educador, y que de alguna manera representó la experiencia sobre la cual desarrollaría luego sus reflexiones pedagógicas. Cuenta Freire que tras una charla dada a un grupo de obreros acerca de la educación de los hijos, los castigos y los premios, uno de sus oyentes tomó la palabra y le dio “tal vez la lección más clara y contundente” (Freire, 2007: 42) que él recibió en toda su vida como educador. Luego de agradecerle sus palabras, el obrero le preguntó “¿usted sabe dónde vivimos nosotros?”, y comenzó a explicarle cuál era su situación. Seguidamente, se animó a describir la situación en la que seguramente vivía Freire, acertando en cada detalle. Cerró finalmente su intervención diciendo:

una cosa es llegar a su casa, incluso cansado, y encontrar a los niños bañados, vestiditos, limpiecitos, bien comidos, sin hambre, y otra es encontrar a los niños sucios, con hambre, gritando, haciendo barullo. Y uno se tiene que despertar al otro día a las cuatro de la mañana para empezar todo de nuevo, en el dolor, en la tristeza, en la falta de esperanza. Si uno le pega a los hijos y hasta se sale de los límites no es porque uno no los ame. Es porque la dureza de la vida no deja mucho para elegir (Freire, 2007: 44).

¿Qué fue lo que conmovió tan profundamente a Freire de este testimonio? ¿Por qué lo recuerda tan vivamente 32 años después?

Seguramente éste no es más que uno de tantos episodios que marcaron a Freire en su camino, pero tomémoslo como ejemplo, ya que él mismo lo destaca entre otros. Sin dudas este tipo de experiencias golpearon a Freire porque tenía una sensibilidad y una atención por la persona a la que se dirigía que no le permitían quedar indiferente frente a su dolor. Pero además, desde el punto de vista estrictamente educativo, Freire entiende que si quiere ayudar a que sus interlocutores crezcan y desarrollen sus capacidades, debe hacerlo partiendo de su realidad. Y para esto es necesario que el educador provoque un encuentro con aquel a quien quiere educar, encuentro en el que el otro se presenta con toda su riqueza, su realidad, su novedad, su potencialidad, en fin, su *otredad*, que por supuesto enriquecerá al mismo educador. Sólo a partir de este encuentro en el que el educador toma contacto con la realidad del educando se puede dar una superación de dicha realidad:

En realidad fue el punto culminante de un aprendizaje iniciado mucho antes –el de que el educador o educadora, aun cuando a veces tenga que hablarle *al* pueblo, debe ir transformando ese *al* en *con* el pueblo. Y eso implica el respeto al “saber de experiencia hecho” del que siempre hablo, a partir del cual únicamente es posible superarlo (Freire, 2007: 45).

Esta es la intuición fundamental de Freire, que podríamos caracterizar como personalista, en el sentido de que la motivación de todo acto educativo es el reconocimiento del valor absoluto de cada ser humano y el compromiso concreto de propiciar las condiciones reales para que cada uno pueda desarrollarse, o “ser más” (Freire, 2012: 78 y 2007: 125), en libertad. La educación es una práctica liberadora, es *práctica de la libertad* (Freire, 2015), es decir, es un encuentro en el que el educador busca favorecer que el educando se despliegue como persona, esto es, consciente y libremente, inserto en una comunidad. Cuando Freire describe las características del educador humanista repite una y otra vez que debe tener “fe en los hombres” (Freire, 2012: 87 y 188), que “su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su

poder creador. Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de estos” (Freire, 2012: 66).

Esta actitud personalista o humanista de Freire lo lleva a plantear la necesidad de pensar en el encuentro educativo de forma menos verticalista o autoritaria. En algunos pasajes de *Pedagogía del oprimido* Freire se refiere a la relación educativa en términos que han despertado mucha polémica:

el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual «los argumentos de la autoridad» ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas. Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo (Freire, 2012: 72).

Estas polémicas formulaciones de Freire sobre una cierta horizontalidad en la educación, en las que en rigor, en la relación educativa, todos aprenden, maestros y alumnos, deben ser entendidas desde su óptica personalista. En un encuentro entre personas, no puede haber un desconocimiento del otro, no debe haber una relación de dominio. El *otro*, en tanto persona, en tanto un pequeño absoluto, siempre tiene algo para dar, nunca debería ser reducido a mero material para la acción del educador. Freire mismo se encargará de aclarar que no se trata de negar toda direccionalidad en el acto educativo (Freire y Shor, 2014: 242). Evidentemente el maestro, en razón de su experiencia y conocimiento, es quien propone y dirige en la relación educativa. Pero Freire insiste mucho en que la educación consiste en generar las condiciones para que cada uno sea libre y se desarrolle, y por eso critica las prácticas que tienden a volver pasivos a los educandos, a silenciarlos, porque son prácticas que desconocen el carácter personal de los sujetos que están siendo educados. Es lo que ocurre en la “educación bancaria” que nuestro autor describe en su *Pedagogía del oprimido*, como

práctica en la que el maestro *deposita* el saber en los alumnos, que reciben pasivamente esta inyección de conocimiento.

Finalmente, cerrando este intento de captar el corazón del método pedagógico freireano, podemos decir que es la misma afirmación del valor absoluto de cada persona la que produce la indignación de Freire frente a las situaciones de opresión en las que el carácter personal de muchos es negado por las condiciones económicas y políticas que unos pocos promueven y de las que se benefician. Evidentemente, si estas situaciones existen, es cierto que la tarea educativa no puede plantearse desvinculada de los esfuerzos por cambiar este estado de cosas. El mismo personalismo de base clama contra la injusticia de la opresión.

III. Humanismo antimetafísico

Junto con la intención humanista-personalista, encontramos en Freire otro elemento decisivo para su pensamiento pedagógico, y es lo que podríamos calificar como antiesencialismo o postura antimetafísica. Desde el punto de vista de Freire, una filosofía de la educación que parta de la afirmación de ciertas verdades o valores ya dados, *a priori* de la historia, eternos e inmutables, inevitablemente termina en el fundamentalismo y en una concepción de la educación en la que unos poseen ya la verdad y deben transmitirla a los otros que no la poseen. La afirmación de verdades o valores trascendentes es identificada por Freire con la actitud conservadora y con la “pedagogía bancaria” que fomenta la pasividad de los educandos. Ellos son sólo los depositarios de la verdad que el educador les transmite. Los valores de la educación no son trascendentes para Freire, sino que se construyen en la historia. Sólo así, según él, podremos sostener una práctica democrática de la educación en la que todos participan de la construcción de los valores. Veamos un pasaje por demás claro respecto de esta cuestión:

Es importante insistir en que, al hablar del “ser más” o de la humanización como vocación ontológica del ser humano, no

estoy cayendo en ninguna posición fundamentalista, por lo demás siempre conservadora. De ahí que insista también en que esta “vocación”, en lugar de ser algo *a priori* de la historia, es por el contrario algo que viene constituyéndose en la historia (Freire, 2007: 125).

Detrás de esta afirmación, creemos, está el prejuicio de Freire acerca del carácter necesariamente conservador, fundamentalista, de una filosofía que admita la existencia de valores que trasciendan la historia. Podríamos decir que aquí se encuentra el origen del rasgo antimetafísico del pensamiento freireano, entendiendo por metafísica la afirmación de algún tipo de fundamento trascendente, verdades o valores que no dependen de la construcción histórica o cultural. Quizás también haya que buscar el origen de este antiesencialismo en una cierta dependencia filosófica respecto de los autores en los que Freire buscó sustento teórico para su experiencia práctica. Como afirma Heinz-Peter Gerhardt (1993), puede advertirse cierto eclecticismo en Freire debido a la necesidad de “teorizar” que le imponía la cultura de su universidad de origen. Desde el punto de vista de Gerhardt esto lo llevó a oscurecer su trabajo práctico con una prosa filosófica compleja. Lo que aquí sostenemos es que esta teorización de Freire generó cierta tensión entre su práctica y sus categorías filosóficas.

Estrechamente vinculada con este rasgo antimetafísico, existe también en Freire una clara afirmación de la prioridad de la praxis sobre la teoría. Se verifica una desconfianza en Freire respecto de lo teórico, de lo abstracto, en cuanto puede ser una distracción del compromiso “concreto” de cambiar la realidad por una situación más justa. Afirma por ejemplo: “Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esa afirmación sea objetiva, es una farsa” (Freire, 2012: 38). Es imposible no pensar en el parentesco de estas ideas con, por ejemplo, las *Tesis sobre Feuerbach* de Karl Marx. En efecto, el planteo de *Pedagogía del oprimido* y su desarrollo le debe mucho a Marx. Su lenguaje y algunas de sus categorías filosóficas, como por ejemplo la dialéctica “opresor-oprimido”, son evidentemente afines a esta matriz de pensamiento. Por otra parte, el mismo Freire hace explícita

esta deuda intelectual, aunque aclara que la lectura del propio Marx, como la de Gramsci y otros autores, fue para él más una confirmación de ciertas intuiciones que surgieron de la experiencia que una influencia de tipo teórico, anterior a su práctica³. Freire siente que encuentra en Marx, Sartre, Marcel, Fromm y Gramsci, entre otros, la confirmación teórica de intuiciones que han surgido de su tarea como educador.

Con respecto al encuentro con el pensamiento de Marx, uno de los temas fuertes es justamente el de la praxis. A lo largo de sus libros encontramos numerosos pasajes en los que Freire se declara partidario de una filosofía de la praxis, entendida como reflexión y acción transformadora que se dan simultáneamente, en un juego dialéctico (Freire, 2012: 40, 83, 84, 97, 98 y 131). Este elemento del pensamiento de Freire, su insistencia en la primacía de la praxis, a partir de la negación de un plano especulativo, metafísico, comprometerá toda su construcción teórico-pedagógica. Entendemos que muchas de las contradicciones que aparecen en Freire, sin que invaliden su tarea y sus aportes, guardan una estrecha relación con sus presupuestos antimetafísicos. La pretensión de no caer en ninguna forma de abstracción o fundamentalismo dificulta la tarea de fundamentación de la misma acción educativa. ¿Por qué educamos? ¿Para qué? ¿Qué es educar? Son todas preguntas de muy difícil respuesta desde una filosofía de la educación que pretende fundarse sólo en la praxis histórica. Percibimos una tensión en el pensamiento de Freire en este punto. Por un lado, sus autores de referencia y las categorías filosóficas con las que intenta pensar reflexivamente su experiencia pedagógica, lo llevan a afirmar la radical historicidad de toda la tarea educativa, y por otra parte su humanismo, o personalismo, lo llevan a trascender la historia con afirmaciones de este tipo:

este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al *ser más*, a la humanización de los hombres. Y esta, como afirmáramos en el primer capítulo, es su vocación histórica, contradicha por la deshumanización que, al no ser vocación, es viabilidad constatable en la historia. Nadie puede

ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical (Freire, 2012: 78).

Como se ve, Freire en última instancia necesita marcar la dirección de la educación de una forma teórica. No todo es praxis. La definición de lo que es verdadera “vocación” del hombre, y no mera “viabilidad”, es fundamento de la praxis, es una “exigencia radical”. El *ser más*, el ser “auténtico”, no se define en la praxis. Hay praxis que respetan estas esencias y otras que no, y Freire defiende las primeras. Pero desde su filosofía no puede expresar esto con coherencia. La misma concepción de la educación como práctica política, que desarrollaremos a continuación, está condicionada por este enfoque.

IV. La educación como práctica política

A lo largo de toda su obra Paulo Freire señala que para él la educación es una práctica política. Si educar es una tarea de liberación, de generación de las condiciones para la práctica de la libertad, evidentemente no puede tratarse sólo de una cuestión circunscripta al aula. El compromiso de una educación liberadora es un compromiso pedagógico y político al mismo tiempo. Frente a quienes critican esta postura Freire afirma que no existe la neutralidad en la educación. La tarea de educar es siempre política. El docente toma posición cuando educa, y debe decidir “a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué” (Freire, 2007: 137). No es posible enseñar contenidos neutros, asépticos, puramente técnicos. Siempre hay una visión del mundo en el educador. La pretensión de neutralidad esconde, según Freire, la opción del docente, que de todas formas siempre está (Freire, 2007: 101, 139; Freire & Faundez, 2014: 64). Es difícil discutir esta afirmación de Freire. Evidentemente, al educar siempre se toma posición, y no existe tal cosa como la educación neutra, ya que lo que uno pone en juego en la relación educativa siempre está cargado valorativamente. Hay un compromiso inevitable del educador con lo que propone.

Sin embargo, en el contexto del que hemos dado en llamar “antiesencialismo” de Freire, junto con su afirmación de la primacía de la praxis y de la radical historicidad de la realidad humana, entendemos que en este punto se verifica una nueva tensión en el pensamiento de nuestro autor. ¿Cuáles son los alcances de su concepción de la educación como práctica política? En un texto de su madurez, Freire ofrece una mirada autobiográfica sobre su evolución en este punto:

considero que hubo un momento en mi vida de educador en el que no hablaba sobre política y educación. Fue mi momento más ingenuo. Hubo otra época en la que empecé a hablar sobre los aspectos políticos de la educación. Esta fue menos ingenua, cuando escribí *Pedagogía del oprimido* (1970). En ese segundo momento, mientras tanto, aún pensaba que la educación *no* era política, sino que sólo tenía un *aspecto* político. Hoy, en esta tercera, pienso que *no* hay un aspecto político, sino que la educación *es* política (Freire & Shor, 2014: 100)⁴.

“La educación es política”. Quizás para alguno sea un error interpretar literalmente este texto de Freire. Sin embargo, parece necesario detenernos aquí para aclarar las ideas. Afirmar que la educación *es* política, teniendo en cuenta el antiesencialismo de Freire, y considerando que cuando él habla de política se refiere siempre al posicionamiento a favor de algo y contra algo, a una posición de parte, significa sostener que la práctica pedagógica, en sus motivaciones y en su fundamentación, es el resultado de una construcción, de un juego o lucha de poder. La educación sería una práctica en la que el educador pone en juego sus posiciones, que a su vez se encuentra con las posiciones de los educandos, resultando una nueva realidad producto de esta interacción. Afirmar que la educación *es* política es negar que haya principios o valores de la educación que trasciendan a la política, es decir, que sean y valgan más allá de las luchas de poder y de las construcciones culturales e históricas. De esta manera, los principios y valores que justifican la práctica educativa no son más que construcciones humanas. La lucha por la justicia, como parte de la tarea educativa, perdería significado si la fundamentación última de todo fuera simplemente política. ¿Justicia de quién? ¿Contra quién? En definitiva, se trataría de

nosotros contra *ellos*, sin que ninguno de los dos bandos tenga la razón, ya que tal cosa, entendida como verdad que trasciende los intereses de parte, no existiría, ni siquiera como un horizonte de búsqueda común. Por eso mismo, el hecho de encontrarse en una situación desventajosa, tampoco haría de los oprimidos sujetos más dignos de la atención y del compromiso del educador que los opresores. Obviamente no es esto lo que Freire siente, ni lo que quiere decir, pero creemos que su lenguaje, o sus categorías filosóficas, no son en este punto clarificadores. En el intento de resaltar su compromiso político, y partiendo de lo que entendemos como prejuicios antimetafísicos, Freire termina por encerrarse en un callejón sin salida. La educación se vacía de contenido y pierde toda posible dirección.

De todas formas, es claro que aquí hay una verdadera tensión. La lectura de las obras de Freire revela a un educador que está muy lejos de llevar a la práctica las consecuencias que se derivarían de esta parte de su pensamiento. Atravesándolo todo, sigue presente el humanismo sincero de Freire que lo hace decir, aunque pueda parecer contradictorio con otras afirmaciones, que como educador “yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar...” (Freire, 2007: 101).

Desde nuestro punto de vista sería más coherente con la intención más profunda de Freire, con su más íntima motivación, decir que hay una dimensión de la educación que trasciende el plano político, y que constituye justamente el fundamento por el que educamos, y es el de la dignidad de toda persona. Por supuesto que este fundamento tendrá consecuencias políticas, pero no es el resultado de una construcción política. El compromiso político de Freire se alimenta de una fuente no política: el respeto por toda persona, incluso por los que piensan distinto, y por los que tienen intereses opuestos a los propios. Si este compromiso no tuviera otro fundamento que el de ser una posición política asumida por Freire, perdería su fuerza y su divulgación se convertiría inevitablemente en

un acto de imposición, en un juego de poder. Freire parece atrapado aquí en la alternativa “educación como manipulación” o “educación como pura espontaneidad”, imponer la propia posición, o dejar fluir el encuentro educativo sin ninguna dirección. Citaremos un largo texto en el que se advierte la incomodidad de Freire ante esta disyuntiva:

Para mí, la educación no es un *happening*. En tanto que profesor liberador, soy muy consciente en lo que respecta a lo que quiero. No obstante, no manipulo a los estudiantes. Y eso es difícil. A pesar de tener una segura claridad sobre mi “mañana”, mi “allá”, no puedo manipular a los estudiantes para llevarlos conmigo hacia mi sueño. Debo esclarecerlos sobre su sueño, pero también debo decirles que existen otros sueños que considero sueños *malos* [riendo]. ¿Te das cuenta? Esta es la tensión por la que debemos pasar, entre ser manipuladores y ser radicalmente democráticos. Por una parte, no puedo manipular y, por otra, no puedo dejar a los estudiantes abandonados a su suerte. Lo opuesto de estas dos posibilidades es ser radicalmente democrático. Esto significa aceptar la naturaleza directiva de la educación. Hay una “directividad” en la educación que nunca es neutra. Debemos aclarar a los alumnos cómo pensamos y por qué. Mi papel no es quedarme en silencio. Debo convencerlos de mi sueño, pero no conquistarlos para mis planes personales. Aunque los alumnos tengan el derecho de tener sueños malos, tengo el derecho de decir que sus sueños son malos, reaccionarios, capitalistas o autoritarios (Freire & Shor, 2014: 242).

Si todo se reduce a “sueños” o posiciones políticas “mías” o “tuyas”, la educación será o manipulación para convencer del propio sueño al otro, o simple *laissez faire*, cada uno con su idea. Si la educación es *sólo* política, ¿cómo puedo señalar que hay sueños que son *malos* más allá de mis posiciones personales?, ¿cómo puedo evitar caer en una visión de la educación como lucha de poder entre la posición política del docente y la del alumno?

V. Conclusiones

La búsqueda humilde de verdades y valores que trasciendan la política, la construcción histórica y humana, las propias posiciones o sueños, es la que nos permite pensar en la educación como un

diálogo de a tres, entre el educador, el educando, y la verdad que los trasciende a ambos. En una filosofía de la educación que se apoya en valores o verdades que no le pertenecen al docente ni al alumno, quien educa no está imponiendo, porque señala a la verdad siempre buscada, con la que está comprometido, para que el alumno pueda también verla y buscarla. La directividad de la educación está marcada por esa búsqueda de una verdad que nos trasciende, una búsqueda que no está nunca terminada, y por eso el encuentro educativo enriquece a ambos. Al mismo tiempo, esa verdad y esos valores trascendentes sólo pueden ser captados libremente, sin imposiciones. No puede haber educación de la persona que no sea un llamado a la libertad. Este es el punto que Freire vio con enorme claridad. La conciencia del educador de sus propias limitaciones en el conocimiento de la verdad que quiere transmitir, y la convicción de la necesidad de que el educando acceda a ella libremente, justifican una pedagogía como la de Paulo Freire.

La dimensión política de la educación, que estamos lejos de querer negar, se ubicaría en el plano de la búsqueda de los medios para realizar esos ideales que nos trascienden. Allí aparecerán las diferencias, las tensiones y los posicionamientos propios de un espacio en el que no existen soluciones perfectas. Ninguna práctica educativa podrá agotar los ideales humanistas que alimentan a este tipo de educación. Éste es el plano de la continua práctica de construcción histórica, con marchas y contramarchas. Pero contaremos con ciertos parámetros que trascienden a esa práctica, y que nos permitirán discernir qué políticas educativas son inaceptables, y cuáles, por muchas que sean, son acordes a la dignidad humana.

Para concluir, entendemos que la afirmación de una dimensión que podríamos llamar de fundamentación metafísica bien entendida no implica una concepción “bancaria” de la educación, ni una negación de la libertad de la persona. Por el contrario, creemos que la visión de Paulo Freire puede verse enriquecida con este tipo de fundamentación, evitando tensiones e incoherencias en su propuesta,

y permitiendo una más clara afirmación de su intencionalidad más profunda: la educación como promoción de la persona.

Referencias bibliográficas

- Freire, Paulo (2015 [1969]). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2012 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid.
- Freire, Paulo & Antonio Faundez (2014 [1985]). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freire, Paulo & Ira Shor (2014 [1987]). *Miedo y osadía*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2014 [1993]). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2007 [1993]). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2014 [2003]). *El grito manso*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2014 [2000]). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Heinz-Peter Gerhardt (1993). "Paulo Freire", en *Revista trimestral de educación Comparada*, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, n. 3-4, págs. 463-484.
- Flora Hillert, Hernán Ouviaña, Luis Rigal & Daniel Suárez (eds.) (2011). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Noveduc, Buenos Aires.

¹ Puede visitarse la página web del programa en: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar>

² En la colección "Biblioteca esencial del pensamiento contemporáneo", distribuida por el diario *La Nación*.

³ Rigal cita unas significativas palabras de Freire: "Al leer a Gramsci descubrí que él había influido en mí mucho antes de que yo lo hubiera leído" (Hillert, Ouviaña, Rigal y Suárez, 2011: 123).

⁴ El subrayado es del autor.