

1. Los principios sociofilosóficos de la pedagogía de Paulo Freire: notas para una articulación con la Nueva Escuela Mexicana

GABRIEL RENATO REYES JAIMES*

MACARIO VELÁZQUEZ MUÑOZ**

<https://doi.org/10.52501/cc.309.01>

Resumen

Resultado de varias investigaciones realizadas sobre distintas formas y modalidades de la violencia escolar (Reyes, G. 2023; Reyes G. y Velázquez, L. 2022; Velázquez, L., Reyes, G. y Espinoza, L. 2021; Velázquez Reyes, L., y Reyes Jaimes, G. 2020), el presente escrito propone entender y conceptualizar el tema de la convivencia en la escuela a partir de una óptica diferente. Desde el ámbito disciplinar, se ha entendido como un constructo de reglamentos y normas que nada tienen que ver con lo formativo y se limita a la protocolización ante las situaciones de violencia, pero ahora ha de entenderse desde una visión social que considere aspectos que permitan la convivencia escolar y que impacte en las políticas públicas y los marcos normativos. La escuela ha de enfocarse en una pedagogía de la convivencia que atienda la violencia escolar, al tiempo que se logre el aprendizaje mediante tres condiciones esenciales: el cuidado, el reconocimiento y el respeto.

Palabras clave: *Convivencia escolar, violencia escolar, cuidado, reconocimiento, respeto.*

* Doctor en Educación. Profesor investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5307-6461>

** Maestro en Educación. Profesor investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1037-9718>

Introducción

Esta comunicación es un resultado parcial de la aproximación al pensamiento pedagógico de Paulo Freire, orientado a la interpretación de las determinaciones éticas de la teoría educativa latinoamericana. Estas interpretaciones se realizan con la mediación de tres enfoques de la ética: la del reconocimiento (Honneth), la del cuidado (Boff) y la de la liberación (Dussel). El intento de diálogo de estos tres enfoques ha conducido a la identificación de una categoría básica: la intersubjetividad. Otra de las categorías que se construye es la de víctima. En su conjunto, la mirada a desplegar aspira a la reconstrucción de las condiciones en las que se desenvuelven las subjetividades agraviadas.

En el marco de esa línea de investigación, en esta ocasión, la mirada se centra en la reconstrucción del sustento filosófico en el que reposa la teoría educativa freiriana. El recorrido por esta dimensión fue impulsado por la expectativa de que la reflexión filosófica contribuye a la comprensión de los procesos educativos.

Desde tal dimensión, se identifican algunas de las modalidades en que se objetiva el pensamiento crítico desarrollado por Paulo Freire. Con ello, el análisis muestra el sentido que se le ha dado a lo educativo en el modelo hegemónico. Con la esperanza de superar las injusticias y menosprecios que viven los grupos sociales marginados, se perfila un horizonte de mayor alcance, en donde el pensamiento crítico hace suyos los principios del paradigma dialéctico. No puede pasarse por alto que este paradigma alcanzó una presencia significativa desde la década de 1970 en México y América Latina.

Por supuesto, no pueden soslayarse los numerosos debates que surgieron en torno a las tesis de la dialéctica, generando una diversidad de tendencias de pensamiento, tanto en la academia como en la sociedad. En ese contexto, las contribuciones de Paulo Freire tienen como nota distintiva la recreación de las elaboraciones gestadas en Europa, por cuanto tienen presente la realidad latinoamericana. La trascendencia de las conceptualizaciones freirianas radica en la novedosa forma de articular la dialéctica y lo educativo en nuestro entorno latinoamericano.

El desarrollo de los planteamientos aquí expuestos no puede soslayar el relanzamiento de la praxis pedagógica de Freire, a raíz de la conmemoración del centenario de su nacimiento. Este acontecimiento histórico se concretó en innumerables homenajes. En ese contexto y al ampliar la temporalidad, las cifras de las actividades de reconocimiento se incrementan considerablemente, emergiendo una pluralidad de modalidades, instituciones, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. La serie de reflexiones teóricas en torno al pensar y hacer de Freire ha sido cuantiosa. Así, en este mar de opciones, una ponencia más sobre su pensamiento y obra parecería ociosa, pero es precisamente esta diversidad la que muestra la trascendencia y vigencia de su propuesta; lo que nos proponemos es contribuir a dejar constancia del gran valor que tiene en la actualidad este pensador, identificando las contribuciones que se hacen desde un sustento dialéctico para la comprensión de los procesos educativos.

Con el trayecto seguido se aspira a lograr el propósito de mostrar las aportaciones de la interpretación dialéctica freiriana en torno a los procesos educativos desplegados en América Latina. Para ello, el contenido queda organizado en tres partes: 1) un breve sustento teórico para identificar las condiciones de posibilidad de la dialéctica, 2) la interpretación del sustento filosófico del pensamiento pedagógico de Freire y 3) un acercamiento a la articulación entre la teoría freiriana y la Nueva Escuela Mexicana.

Dialéctica: autores y ciertas tesis

La aproximación a los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire se hace desde los principios de la dialéctica. A partir de ello, se construye el contenido de las categorías teóricas básicas, para orientar la interpretación de las tesis freirianas.

Está fuera de duda el amplio tratamiento que se ha hecho de la dialéctica, vista en diferentes aristas. Los empeños por reconstruir el devenir de esta concepción de la realidad hacen de la dialéctica una temática que ha implicado tiempo y reflexiones inconmensurables, al debatir sus tesis sobre lo ontológico, epistémico, ideológico y ético, entre otras. Para las finalidades de este trabajo se hace un recorte, a fin de referir sólo a los autores que se

identifican como los fundadores del enfoque asumido, así como un breve recorrido por algunas de las tesis de este enfoque.

Como autores de la dialéctica, el listado puede ser tan amplio según se defina el contexto espacial, temporal y teórico. La acotación realizada para este análisis se centra en las aportaciones de G. W. F. Hegel y C. Marx. Para nada se soslayan las polémicas que este planteamiento ha generado. Sin embargo, se asume el horizonte que perfila este vínculo.

El llamado nexo Hegel-Marx es factible de una construcción interna o externa. La primera vía demanda la explicitación de los puntos de vista de los propios involucrados en la relación. Por cuestiones obvias, la palabra la tiene Marx, quien en el marco de un amplio proceso de reflexión hace la siguiente declaración: “Cuando me haya librado de mi fardo económico, escribiré una ‘Dialéctica’. Las leyes correctas de la dialéctica ya están contenidas en Hegel; es cierto que bajo una forma mística. Se trata de despojarlas de esta forma” (1975, p. 65). Como se recordará, el cuestionamiento al enfoque místico de Hegel no se traduce en el rechazo a la perspectiva dialéctica.

Por supuesto, la reconstrucción de esta relación puede pasar por alto el momento de la crítica contundente de Marx. Con formulaciones que en lo inmediato mostraban los cuestionamientos fuertes a la visión hegeliana, parecería que en el futuro se desplegarían dos tendencias, no tan sólo paralelas, sino en amplio distanciamiento. Un ejemplo de ello es el siguiente juicio: “Hegel es únicamente filósofo del derecho y desarrolla el género Estado. Él no puede medir la idea según lo existente; tiene que medir lo existente según la idea” (Marx, 1987, p. 367). El alcance de la crítica pareciera ser demoledor, al grado de que lo viable sería emprender un camino completamente nuevo, dando curso a un giro total en el enfoque, a partir de la inversión de los elementos.

A pesar de este cuestionamiento, la relación Hegel-Marx avanza en la elaboración del punto de vista dialéctico para el estudio de la realidad socio-histórica, fundamentalmente. Algunos otros planteamientos posibilitan el refinamiento de la naturaleza de este vínculo. En última instancia, Marx hace explícita la factibilidad del nexo.

Con el transcurso de los años, la crítica de Marx fue tomando un sentido diferente. Ahora, se perfila una relación que es explicitada en términos pedagógicos, tal como se consignó en el Prólogo a *El Capital*: “Esto fue lo

que me decidió a declararme abiertamente discípulo de aquel gran pensador” (1980, p. 23). Así, internamente queda indicado el nexo en la configuración del paradigma dialéctico.

Desde la exterioridad, la relación explicitada en la cita anterior la destaca Georg Lukács en formulaciones como la siguiente: “Precisamente, el marxismo, en tanto desarrollo de la dialéctica hegeliana, es el único llamado a superar la cosificación filosófica y prácticamente” (2013, p. 39). Asumir la factibilidad del encuentro de concepciones conduce a la reorientación del posicionamiento, tal como le sucedió a este estudioso de la obra hegeliana: “Durante la Primera Guerra Mundial volví a emprender el estudio de Marx, pero esta vez dirigido por intereses filosóficos generales e influido primordialmente, ya no por la contemporánea ciencia del espíritu, sino por Hegel” (Lukács, 2013, p. 44). Desde este ámbito de la exterioridad, la vía del nexo se perfila en la lógica de un proceso.

Tiempo después, de manera sintética, Ernst Bloch asienta: “en lo que concierne a Hegel –maestro de Marx–” (1983, p. 14), con lo que contribuye a la construcción de un enfoque diferente para afrontar el análisis de los fenómenos históricos. En un sentido parecido, algunas modalidades de la identificación de la relación conducen al establecimiento de ciertas variantes. No obstante, los principios hegelianos se incardinan con los de Marx: “Cualquiera que sea la iluminación que el continuo uso dado por Marx al “lenguaje” hegeliano arroje sobre el hecho de que Marx no abandonó sus raíces hegelianas al elaborar por completo todas sus originales categorías económicas” (Dunayevskaya, 2012, p. 192). Aunque Marx lleva a cabo el análisis de la sociedad con categorías nuevas, los principios en los que se sustenta mantienen la orientación hegeliana.

Como ya se advertía, la polémica se hace presente al momento de abordar la influencia del pensamiento dialéctico en Marx. Así, no es un consenso la tesis de la presencia del “lenguaje hegeliano” en el sistema categorial de la economía política acuñada por Marx. No obstante, aquí se asume la riqueza que aporta la confluencia de las visiones de ambos pensadores.

Para cerrar esta serie, tres interpretaciones más se presentarán. El sello distintivo que portan es su ubicación en el contexto latinoamericano. La primera interpretación que se retiene corresponde a José Aricó, quien ex-

plicita la siguiente formulación: “La pregunta por el marxismo nos retrotrae una vez más a la eterna cuestión de la relación Hegel-Marx como punto de partida para la búsqueda de los contenidos específicos y originarios de las elaboraciones de Marx (2020, p. 119). La imagen predominante que se ha venido mostrando tiene una expresión que nos coloca ante la realidad nuestra. En torno a ello, se argumenta:

La suerte de América, la posibilidad de formar un sistema compacto de sociedad civil y de experimentar las necesidades de un estado orgánico, sólo habría de decidirse, tanto para Hegel como para Marx, cuando los espacios libres se hubieran llenado y cuando la sociedad pudiera concentrarse sobre sí misma [Aricó, 2020, p. 386].

Desde esta visión, queda anunciada que una de las objetivaciones de la dialéctica en América Latina acontecerá en la manera de interpretar la relación entre la sociedad civil y el Estado. Esta cuestión será retomada líneas adelante.

Una segunda interpretación la identificamos en el recorrido que se hace en torno a la Escuela de Frankfurt. En la reconstrucción de la propuesta de una teoría crítica, se reconoce el aporte de la filosofía hegeliana, que influye en la visión de Marx. El influjo se expresa, en un primer momento, en la obra temprana del pensador nacido en Tréveris; “Los *Manuscritos económico-filosóficos* de Marx y de la *Ideología alemana*, [...] mostraban claramente la continuidad entre la filosofía de Hegel y la de Marx. Herbert Marcuse fue uno de los primeros en articular el significado teórico de estos textos” (Flores, 2010, p. 77). En esta lectura de la construcción de la teoría crítica se reconoce su sustento en la convergencia de las ideas de Hegel y Marx, tal como lo hace uno de los pensadores de la Escuela de Frankfurt que contribuyeron en el impulso de una reorientación de la perspectiva dialéctica.

Abriendo un pequeño paréntesis, para proseguir con la caracterización de otra obra de Marx, Eduardo P. Thompson explicita la siguiente interpretación: “En los *Grundrisse* –y no una vez, sino en el entero modo de su presentación– tenemos ejemplos de hegelianismo *no reconstruido*” (1981, p. 103). A partir de este planteamiento, se sostiene que la cercanía de Marx a la dialéctica hegeliana no fue sólo en el periodo de juventud.

En otro caso ilustrativo, las tesis de uno de los impulsores de la Escuela de Frankfurt se orientan a la explicitación de esta confluencia, perfilando la elaboración de un pensamiento que contribuye a la transformación de la realidad social injusta. En lo específico, en el texto *Razón y revolución* de Herbert Marcuse se “subraya la importancia de la dialéctica de Hegel y Marx, considerándola como el núcleo de la teoría revolucionaria que se inscribe en la obra de ambos autores” (Flores, 2010, p. 83). Las exigencias de la deshumanización que caracteriza a las sociedades industriales avanzadas inducen a la construcción de un pensamiento que apoye un modo de vida que haga posible la autorrealización de los individuos y de los pueblos. Ese pensamiento para una sociedad alternativa transitará con mayor pertinencia si se finca en las orientaciones de la dialéctica, a partir de la conceptualización de Hegel-Marx. Al enfatizarse esta parte, salta a la vista la resignificación de la teoría crítica en tanto “teoría del *cambio social* con fuerte presencia de un marxismo con fuertes ingredientes hegelianos” (Flores, 2010, p. 86). En general, la Escuela de Frankfurt contribuyó significativamente para la conceptualización de la dialéctica desde el nexos Hegel-Marx.

En una tercera interpretación, Félix Hoyo, al analizar las aportaciones de Antonio Gramsci, retiene la siguiente tesis: “Resulta significativo que considere que ‘la filosofía de la praxis es una reforma y un desarrollo del hegelianismo’” (2018, p. 305). Por lo tanto, una de las categorías emblemáticas de Marx –la praxis– es leída como portadora de una determinación devenida de la racionalidad hegeliana.

Sin abandonar el vínculo de estos dos filósofos, se desea destacar algunas otras aristas de esta particularidad de la perspectiva dialéctica. El encuentro de las tesis dialécticas se objetiva en la conceptualización de la alienación. Uno de los planteamientos sobre ello lo encontramos en el análisis de Martín Heidegger: “Lo que Marx –viniendo de Hegel– ha reconocido en un sentido esencial y significativo como alienación del hombre alcanza en sus raíces a la apatricidad del hombre moderno” (1972, pp. 93-94). A partir de lo anterior, Heidegger ubica el fenómeno de la alienación en su determinación histórica, expresando el juicio siguiente: “La visión marxista supera a toda la restante historicidad” (1972, p. 94). Más allá de este reconocimiento a la contribución efectuada por Marx, interesa subrayar la convergencia de la concepción hegeliana y marxista en torno a la alienación.

Prosiguiendo esta línea argumentativa, un discípulo de Heidegger, también, reconstruye la relación que se viene abordando, especificándola en el principio de la negación. Al respecto, Hebert Marcuse sostiene: “Tanto en Marx como en Hegel, la dialéctica observa el hecho de que la negación inherente a la realidad constituye ‘el principio creador y motor’. La dialéctica es una ‘dialéctica de la negatividad’” (1999, pp. 276-277). En esos términos, el nexo Hegel-Marx se despliega asumiendo como principio para el conocimiento de la realidad social a la negación. Con esta mediación, la realidad es vista en su dinámica cambiante. El principio de la negación es fundamental para comprender a la realidad como un proceso, pues al admitir el momento negativo se permite comprender la serie de transformaciones. Como se recordará, la negación está íntimamente vinculada al principio de contradicción.

Por último, y volviendo a la relación entre la sociedad civil y el Estado, Michelangelo Bovero explicita su conceptualización de la siguiente manera:

la sociedad civil del modelo hegeliano-marxiano cubre el área de una primera y fundamental dimensión de la sociedad moderna en la que los sujetos, hechos libres como individuos autónomos por la disolución de los antiguos vínculos de dependencia personal, se entrelazan necesariamente antes de la dimensión política sobre la base de sus mismas necesidades, intereses y fines privados [1986, p. 215].

En este devenir de la sociedad civil, al destacarse la dimensión privada en la que acontece su configuración, queda anunciada su relación con el Estado.

En un refinamiento conceptual, Bovero se ocupa de la sociedad civil y el Estado en su expresa relación contradictoria. La redimensionalización de esa contradicción es resultado de la convergencia de las tesis de los dos pensadores de los que nos hemos venido ocupando. Desde un análisis, a partir del criterio de la mutua determinación, Bovero subraya el replanteamiento de la relación entre el individuo y la colectividad: “El modelo hegeliano-marxiano la presenta entre dos figuras de lo colectivo, y reconoce en la separación recíproca y la autonomía relativa de lo social y de lo político la estructura fundamental de la formación social moderna” (1986, p.

202). Así, el nexo Hegel-Marx nos coloca ante la exigencia de concebir a lo social y a lo político en ciertos niveles de autonomía, pero que finalmente habrán de conformar una unidad contradictoria.

Hasta aquí se deja la reconstrucción del denominado nexo Hegel-Marx, en tanto sustento para la interpretación de las tesis de Paulo Freire. A continuación se presentan los resultados de esta interpretación, organizados en dos momentos: uno referido a los principios filosóficos de la pedagogía freiriana y el otro orientado al esbozo de ciertos elementos de la Nueva Escuela Mexicana.

Los fundamentos sociofilosóficos de la pedagogía de Paulo Freire

La factibilidad de reconocer el papel de los principios sociofilosóficos se hace desde la experiencia freiriana en donde se configuración una praxis pedagógica. Esos principios sociofilosóficos, de raigambre dialéctico, redimensionalizan las problemáticas educativas, superando los reduccionismos del didactismo, entre otros.

La prosecución del análisis crítico de Freire es orientada a la identificación de un núcleo de la pedagogía dominante: la educación bancaria. En apego a un principio dialéctico, la contradicción, la educación bancaria es superada por la vía del proyecto de educación liberadora. En este sentido, los principios sociofilosóficos sustentan la configuración de una alternativa pedagógica con hondas expectativas para la autorrealización de los sujetos en la educación. Lo que a continuación se desarrolla corresponde a los sustentos teórico-filosóficos del pensamiento pedagógico freiriano.

La exposición de este contenido se organiza en tres partes: la primera, referida a la reconstrucción de tres elementos del gran núcleo pedagógico; la segunda, centrada en la dialéctica, en tanto sustento genérico del pensamiento de Freire; y, la tercera, acotada a las bases antropológicas y éticas del ideario pedagógico freiriano.

Tres elementos del núcleo pedagógico: las ideas de cambio, sujetos y prácticas

De la propuesta de Paulo Freire, por ahora, la mirada se concentra en la reconstrucción de tres elementos que forman parte del núcleo pedagógico: el cambio, los sujetos y la práctica educativa.

El proyecto de Freire se configura a partir del análisis sobre su presente educativo, sintetizado en la categoría que ha hecho historia en la esfera de las ideas pedagógicas: la educación bancaria. En su interpretación del mundo de la escuela de dicho presente, Freire identifica que a los alumnos se les concibe como “recipientes” vacíos, colocados en situación para ser “llenados”. Esa práctica guarda similitud con las operaciones de una institución bancaria, por cuanto “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita [...] Tal es la concepción bancaria de la educación” (Freire, 1983, p. 72). Las finalidades logradas en los procesos de bancarización, al decir de Freire, deben cuestionarse de raíz, por cuanto la labor educativa ha quedado constreñida a un enfoque reduccionista.

De esta experiencia de construcción de una categoría se destaca el apego a la analogía con la forma de proceder en los bancos, pero se propone que los profesores se abstengan de la intencionalidad de depositar el conocimiento en los alumnos, que además viven en condiciones de exclusión y opresión (Parola, Rébola, Spinelli y Costamagna, 2022). De igual modo, del sentido crítico desplegado por Freire se recuperan diversas aristas. Por ahora, de ellas, sólo se destaca la objeción a la configuración de “subjetividades e identidades acomodadas, adormiladas, silenciosas y con miedo” (Alvarado, 2021, p. 132).

Ante el predominio de la pedagogía bancaria, Freire hace la siguiente convocatoria: “Es fundamental que discutamos con los alumnos la propia razón de ser, el origen de nuestras dificultades. Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento” (2003, p. 49). La aspiración por una perspectiva de formación distinta a la hegemónica implica el gran desafío de construir un nuevo proyecto. La transformación de la realidad educativa es una experiencia factible, aunque

no está exenta de dificultades. No obstante, es necesario apropiarse de una de las máximas freirianas: “Cambiar es difícil, pero posible” (2003, p. 61). En tales términos, los retos para transitar a una realización pedagógica con un horizonte promisorio están demandando tener presente el principio del cambio. Ello será viable al tomar como punto de partida el concepto de una realidad educativa cambiante.

Al denunciar la enfermedad de narración que padece el profesorado, evidencia también una visión en la cual la realidad es estática, sin espacio para el cambio. En su apego a la educación bancaria, esa condición estática es llevada al conocimiento, al momento en que el profesor monopoliza la palabra, generando que el aula sea el escenario en donde él se dedica a “narrar, siempre narrar [...] En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante” (Freire, 1983, p. 71). Así, en esa enfermedad de las narraciones, éstas pueden repetirse cuantas veces se requiera, porque el conocimiento no cambia. Frente a ello, Freire entiende el cambio como transformación y diálogo, acción sobre el mundo que “mediatiza las conciencias en comunicación” (Freire, 1983, p. 81). En este sentido la dialogicidad es necesaria para la transformación, al convertirse en un componente gnoseológico en el que los sujetos cognoscentes (educador-educado) rehacen constantemente su relación con el mundo, a través de una comunicación continua y crítica.

Por otro lado, un amplio sector del magisterio valora una propuesta pedagógica a partir de las aportaciones para solucionar los problemas en las prácticas docentes. Ante dicha demanda, en la inmediatez, el proyecto pedagógico freiriano parece no contar con el catálogo de sugerencias para guiar las prácticas escolares. Ello, entre otras razones, debido al escaso tratamiento de dicha dimensión en el ideario de Freire. Más aún, el concepto de escuela es llevado a la crítica por cuanto “que nos parece un concepto, entre nosotros, demasiado cargado de pasividad” (Freire, 1967, p. 98). Al no salir bien libradas de la crítica, las prácticas escolares tendrán una presencia esporádica en la perspectiva pedagógica de Freire.

Con esa visión de las prácticas escolares, como se recordará, Freire se fue internando en las prácticas de alfabetización. Si la pretensión era la toma de distancia de la pasividad que caracterizaba a las primeras, Freire propuso la

apertura de “círculos de cultura”, en los que se diera curso a procesos de aprendizaje mediados por el diálogo.

Con las prácticas de alfabetización se alcanzaba una de las principales formas de objetivar la práctica educativa, en la experiencia pedagógica freiriana. El arribo a este otro nivel, queda indicado por el gran reto inicial de descubrir, cuestionar y superar la educación bancaria.

El trayecto del giro conceptual resulta incompleto si no se consideran los cambios en las conceptualizaciones de los sujetos pedagógicos. Ahora, la atención dejará de estar dirigida a la función del profesor y del alumno, fundamentalmente, por cuanto el primero se caracteriza por responder a “tradiciones fuertemente ‘donantes’” y el segundo por la “pasividad” (Freire, 1997, p. 98). A fin de construir relaciones diferentes, en las experiencias de alfabetización se juzgó prudente nombrar a los sujetos como “coordinador de debates” y “participantes del grupo”, respectivamente. Pero, será la unidad educador-educando la forma de nombrar a los sujetos pedagógicos comprometidos en un trayecto formativo, determinados mutuamente.

Un testimonio de la apropiación de esta aportación freiriana lo explicita un colectivo nicaragüense en los siguientes términos:

Me llamó la atención cuando Freire dice que si los educandos quieren escuchar mi voz, no se la puedo negar, pero también inmediatamente debo escuchar su voz, es decir, debemos romper los silencios. Esto me lleva a reflexionar sobre el rol de la persona educadora; si estamos en una organización, en un aula de clase, como líder o lideresa de una iglesia, de un partido o de una institución, en cualquier lugar debemos escuchar esa voz, lo que plantea... [Cantera, 2012, p. 27].

Al hacer del diálogo la columna vertebral de las prácticas educativas se ha puesto en marcha la crítica al pensamiento suturado en lo escolar y el didactismo, que tienen como correlato el impulso al verbalismo docente. La apertura a la escucha de la voz de los educandos perfila un trato diferente, por cuanto “educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso” (Freire, 1983, p. 95). Sólo en ese reconocimiento mutuo de ser sujetos, el diálogo pedagógico se orienta a la superación de prácticas atrapadas en una racionalidad incapaz de mostrar que detrás del propósito por formar indi-

viduos competentes, en el marco de la globalización, se encuentra una estrategia de “entrenamiento técnico de la fuerza laboral” (Freire, 2002b, p. 139); entrenamiento técnico incapaz de lograr las metas propuestas en un proyecto de formación, en el que los participantes toman distancia de ser reducidos a objeto, pues advienen como sujetos.

En general, la aproximación realizada, considerando el apelo al cambio, a la necesidad de superar las prácticas escolares y al reconocimiento de los educadores y educandos como sujeto, queda sintetizada cuando Freire sostiene una triple exigencia: “una visión correcta de la unidad dialéctica entre práctica y teoría, una comprensión más rigurosa de la realidad, del papel de la subjetividad en el proceso de su transformación” (Freire, 1986, p. 73). Al plantear el papel de la subjetividad, leemos la insinuación por las relaciones intersubjetivas como el modo de realización de la realidad educativa, al tiempo que la síntesis anuncia el sustento filosófico del proyecto pedagógico, centrado en la clásica contradicción de la relación entre la teoría y la práctica.

Dialéctica: sustento sociofilosófico genérico

Las ideas/acciones pedagógicas de Freire son portadoras de un amplio sustento sociofilosófico, tal como lo explicita Axel Honneth en formulaciones como la siguiente: “Quiero recordar, con unas pocas observaciones, el programa sociofilosófico en el que Hegel por primera vez desarrolló la idea normativa de reconocimiento mutuo” (2010, p. 12). La conceptualización de la particularidad del sustento filosófico, en este caso, está referida a la problemática del reconocimiento. Desde esta tematización, Honneth insiste en el concepto sobre el sustento de la visión del mundo: “el fenómeno del reconocimiento aparece aún hoy en las discusiones sociofilosóficas” (2010, p. 18). Con ello, se transitará a la reconstrucción del sustento desde esta propuesta compleja que busca articular lo filosófico y lo social.

El aporte de la filosofía se despliega en varias esferas, abarcando lo epistémico, ontológico, axiológico, antropológico, ético y estético, entre otros. Los enraizamientos de estos fundamentos, Freire los orienta desde los principios de la dialéctica. La elección de esta base se muestra de múltiples maneras en

la obra freiriana: explicitación de la perspectiva sociofilosófica, utilización de las categorías y referencia a los pensadores, básicamente.

Este elemento del pensamiento de Paulo Freire, de inicio, se recupera de la creación poética dedicada por Carlos Falaschi: “Desde el derecho a la educación, leíste comprensivamente a Hegel y Marx ...” (citado en Freire, 2003, p. 97); deteniendo la referencia a ese fragmento, no se deja de anotar que la relación de pensadores es más amplia. En esos términos, Falaschi presenta una relación maestro-alumno de suma trascendencia en la historia del pensamiento dialéctico. Como se recordará, esa relación fue reconocida por Marx, haciéndose presente en la construcción de una de las propuestas pedagógicas latinoamericana, de amplia presencia en la historia de la teoría educativa.

Llama la atención la evocación de esta relación en un diálogo-juego de preguntas y respuestas, cuando Freire participa en un círculo de lectura con campesinos, en el que les hace el siguiente cuestionamiento: “¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?” (2002b, p. 45). De acuerdo con ello, las bases sociofilosóficas se dotan de contenido considerando el nexo Hegel-Marx, que no siempre ha sido aceptado por los pensadores que se ubican en la perspectiva de la dialéctica.

Paulo Freire hace explícita su opción por las aportaciones del maestro, por ejemplo, cuando en la *Pedagogía del oprimido* cita la condición para lograr la libertad, expuesta en la figura hegeliana de la autoconciencia, desarrollada en la *Fenomenología del espíritu* (Freire, 1969, p. 22). Este planteamiento, pero sobre todo algunos otros, corresponden a la relación que ha sido motivo especial de la interpretación de este texto hegeliano, traducida, en varios casos, como la relación entre el amo y el esclavo. Las relaciones intersubjetivas, atravesadas por relaciones de dominio que ahí se hacen presentes, es un recurso fundamental para la reconstrucción del presente educativo que le ha tocado vivir a Freire.

De igual modo, en su proceso de construcción, Freire no deja de remitir a las tesis del alumno. Por ejemplo, para argumentar el agravamiento de la opresión, recupera un planteamiento expuesto en el texto conjunto de Marx y Engels: *La sagrada familia*.

Por supuesto, la integración de las tesis dialécticas no se agota en el nexo Hegel-Marx, por cuanto se acude a un amplio conjunto de pensadores que participaron y participan de la construcción de este horizonte conceptual

para la comprensión de los procesos socio-pedagógicos. Como ya se advertía, si se continúa la lectura del párrafo del texto poético de Falaschi se encontrarán algunos otros pensadores con quienes Freire ha dialogado para la configuración de su perspectiva pedagógica. Pero, además, Freire no sólo recurre a los planteamientos dialécticos, sino que abre un abanico de interlocuciones con las más distintas tendencias filosóficas. No obstante, la interpretación que aquí se lleva a cabo destaca la amplia presencia del pensamiento dialéctico.

En su generalidad, el enfoque ha quedado explicitado en formulaciones en las que se sostiene la necesidad de una conciencia dialéctica, porque “es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no sólo de contenidos sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos ...” (Freire, 2002b, p. 97). Salta a la vista, la valoración de la dialéctica para poner en sintonía a la educación con una mirada multidimensional de la realidad. Por esa vía, la educación no queda supeditada a la sola interpretación de la pedagogía o de una ciencia de la educación.

En estrecha relación con lo anterior y desde la utilización de las categorías de la dialéctica, Freire se coloca críticamente ante miradas fragmentarias de lo real, señalando: “La investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad... se fije en la comprensión de la totalidad” (1983, p. 129). Así, desde la categoría de totalidad se supera la concepción simplificadora de los fenómenos educativos, pensando que es suficiente con el conocimiento de una parte y no su articulación con el todo.

Como se recordará, el empleo de la categoría “totalidad” supone que se ha asumido el principio de la contradicción, en tanto componente básico del sistema dialéctico. En torno al principio de la contradicción, Freire muestra su ventaja para entender lo propio de un momento de transición en la sociedad: “El paso de una a otra época se caracteriza por fuertes contradicciones que se profundizan” (2002a, p. 24). Con el carácter de una época en proceso de cambio, todavía más, la educación habrá de conceptualizarse por su condición “cambiante y contradictoria” (Freire, 2002a, p. 24). La intencionalidad de esta categoría la han tomado en sus manos investigadores como Goldar

(2021), Rockwell (2021) y Giulano (2021), entre otros, al momento de llevar a cabo su interpretación de las tesis fundamentales de lo que se podría denominar en un sentido amplio como pedagogía del oprimido.

Por otro lado, este sustento filosófico en la obra de Freire no ha quedado exento de los debates a que ha dado lugar el reconocimiento de esa relación maestro-alumno trazada entre Hegel y Marx. Parte de la polémica se desarrolla en el marco de la identificación de las “influencias más destacadas” (Kohan, 2020, p. 77), desde la filosofía, al referir al planteamiento de Jones Irwin, que centra la mirada en el influjo de la dialéctica de Marx, así como del marxismo. Cercano a ello, se encuentran las interpretaciones tanto de John Elías que subraya el humanismo marxista, como la de Peter Mayo que encuentra la influencia de Gramsci en la educación de adultos de Freire (Kohan, 2020, p. 77).

Desde el otro lado de la relación, algo similar acontece con la interpretación de Dermeval Saviani, quien caracteriza al pensamiento de Freire como dialéctico e idealista, según Kohan (2020, p. 77).

A diferencia de esto último, lo que menos se pretende es hacer una caracterización desde un presunto hegelianismo o marxismo acríticos y unilaterales en los que se basan las ideas/acciones de Freire. Para ello, hacemos eco a la tesis de Jacques D’Hont: “que no hay historia sin conciencia es evidente para Hegel tanto como para Marx” (1972, p. 230). Por lo tanto, no será el hegelianismo ni el marxismo acríticos el sustento del proyecto pedagógico de Freire, sino la dialéctica.

Sustento sociofilosófico particular: lo antro-po-ético

En correspondencia al sustento sociofilosófico desde la dialéctica, Freire construye un sustento con un contenido más específico, centrando la mirada en la idea de hombre. Desde este emplazamiento, resignifica el sentido de la práctica educativa: “Fue siempre como práctica humana como entendí el quehacer docente” (Freire, 2002b, p. 138). Con ello, cuando la interacción educador-educando se despliega, la escisión entre enseñanza y aprendizaje deja de existir, al tiempo que se transita a una lectura en clave antropológica de cuanto acontece en los procesos educativos.

Salta a la vista que una praxis educativa plantea el desafío de hacerse de otros recursos conceptuales para leer de manera diferente los fenómenos del encuentro de los sujetos pedagógicos. Uno de estos elementos es el de la recuperación del sujeto y el otro es el de la dimensión antropológica. Ambos elementos quedan puntualizados cuando Freire sostiene: “La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Sólo ella, animada por una auténtica generosidad humanista y no ‘humanitarista’, puede alcanzar este objetivo” (Freire, 1983, p. 46-47). Así, se perfila una praxis intersubjetiva y del hombre. De manera global, interesa subrayar el esfuerzo de Freire por la reinserción del sujeto, sin obviar la determinación antropológica de la experiencia educativa.

A este respecto, llama la atención todo el espacio destinado a la parte antropológica, a la que se conduce a partir de una educación intersubjetiva, en tanto se trata de una “educación que respeta en el hombre su vocación ontológica de ser sujeto” (Freire, 1997, p. 26). En esa otra esfera, Freire destaca un aspecto fundamental de la antropología: “la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más” (Freire, 1983, p. 48). Con ello se visualiza la conceptualización del “hombre inacabado”, que permanentemente está en un proceso de autorrealización; cuestiones que debe tener presente toda praxis pedagógica con sentido humanista. Con lo anterior, queda anunciada una pedagogía antropológica.

Colocados frente a la vocación ontológica, el hombre se define en términos de aspirar a “ser más”. Cuando las condiciones son adversas se impone la atención a un imperativo categórico: “Vale la pena luchar contra los desvíos que nos impidan ser más” (Freire, 2009, p. 138-139). Ello, implica no pasar por alto la necesidad de “luchar políticamente por los derechos”.

Al orientar la praxis pedagógica considerando estas interrelaciones, el maestro no puede olvidar que su “práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige [...] un alto nivel de responsabilidad ética” (Freire, 2009, p. 137-138). Con la caracterización del ejercicio profesional del maestro en términos de responsabilidad, Freire incursiona en la arista ética de la praxis pedagógica. Sin lugar a dudas, este sentido se incardina al elemento ontológico propuesto por

Freire: “Estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana” (Freire, 2009, p. 19). La articulación de lo humano, lo ético y la práctica docente nos induce a la interpretación de que el pensamiento de Freire se corresponde con una pedagógica antropológico-ética.

Notas para una articulación con la Nueva Escuela Mexicana

Por ahora, se aspira a trazar una relación entre las aportaciones pedagógicas de Paulo Freire y la propuesta curricular que recién inicia su desarrollo en el sistema educativo de México. Para ello, conviene hacer las siguientes preguntas: ¿cuáles son los sustentos filosóficos del nuevo proyecto educativo?, ¿cómo es vista la educación en su relación con la multidimensionalidad?, ¿desde qué principios sociofilosóficos se piensan las finalidades de la propuesta curricular?

De inicio se puede afirmar que el cambio curricular propuesto avizora una idea de totalidad al identificar la organización curricular en campos formativos: lenguajes, saberes y pensamiento científico; ética, naturaleza y sociedad; de lo humano y lo comunitario, trabajados mediante siete ejes articuladores que:

conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, conectan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana. Esta doble conexión favorece la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes, propiciando un conjunto de saberes que le dan significado a los contenidos aprendidos [SEP, 2024, p. 101].

Aun cuando el documento establece un concepto de totalidad distinto al argumentar:

La premisa estructural del Plan y los Programas de Estudio es que la realidad no es una totalidad universal común para todo el mundo y por lo tanto, tampoco se puede describir esa realidad totalizante desde un campo universal de conocimientos que le dé sentido (SEP, 2024, p. 101).

La lectura del párrafo citado rescata la diversidad y se opone a cualquier generalización abstracta de los aprendizajes a partir de marcos inamovibles llamados universales, que impongan visiones del mundo. Pero como ya se planteó no se opone al concepto dialéctico de totalidad, como una relación entre los diferentes niveles de realidad involucrados en la propuesta curricular. La misma idea de campo formativo conlleva la congregación de saberes de disciplinas a partir de una vinculación entre disciplinas y contenidos varios.

Esta estructura privilegia el desarrollo de actitudes y formas de colocación de los estudiantes, en ejercicios de cuestionamiento e interpretación de los fenómenos y procesos que circundan las relaciones áulicas. Sin obviar el componente ético que lo dicho implica, “cimentada en valores como la reciprocidad, el reconocimiento, el respeto y la interacción con el otro en su diversidad; en la justicia social, la libertad creativa y la solidaridad” (SEP, 2024, p. 114).

Con lo dicho, se pretende un *diálogo de saberes* (SEP, 2024). La propuesta didáctica así lo permite, al pensar en proyectos que enlacen a su vez estos campos formativos y permitan que los ejes articuladores establezcan espacios de aprendizaje situados y pertinentes. Los contenidos en este sentido son más abarcativos e incluyen la identificación de procesos de desarrollo del aprendizaje que, sin ser objetivos individuales, orientan a dichos contenidos para la consecución del perfil de egreso.

Esta estructura también favorece la comprensión histórica de los contenidos y su relación con las distintas realidades que envuelven lo educativo. A decir del Plan de Estudios un campo formativo “es el trasfondo ante el que resalta lo que existe en él, en este caso, la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas con los cuales acercarse a la realidad que se quiere estudiar” (SEP, 2024, p. 139). Aquí su relación con el concepto hegeliano-marxista de totalidad, una forma de construcción del conocimiento que permite pensar desde relaciones concretas y establecer ópticas de problematización.

Otro nexo fundamental es el humanismo citado de manera insistente en el Plan de Estudios. La conformación de un campo formativo específico para lo humano y lo comunitario reconoce la vida humana como proceso continuo de construcción personal, interacción social y participación efectiva para

lograr una vida digna (SEP, 2024). En este sentido, reconoce la vocación ontológica de ser sujeto (Freire, 1997) y sitúa un horizonte de reconocimiento de las relaciones que como sujeto puede realizar y potenciar.

No es hecho menor identificar en el Plan de Estudios un vacío conceptual al referirse al sujeto concreto más allá de las caracterizaciones planteadas en los campos formativos, aún con ello, el Plan permite identificar una relación sujeto-sociedad que codetermina el ámbito del humanismo, asignando espacios de posibilidad y de relación trascendentes a los contenidos y procesos de desarrollo.

Podríamos establecer que este nexo sujeto-sociedad tiene al centro la necesidad de hacer del cuidado (Boff, 2009) y del reconocimiento (Honneth, 2010) elementos indispensables y presentes en todos los campos formativos, pues aquí se encuentra la esencia del humanismo y la apuesta para transformar de manera real la educación en nuestro país.

Conclusiones

Para cerrar este trayecto se explicitan algunos puntos para la reflexión pensando en el papel del sustento sociofilosófico de un proyecto pedagógico. Queda fuera de duda que el sustento sociofilosófico contribuye a repensar si nos preguntamos ¿Cuál es el estado que guarda la educación bancaria? y ¿en qué medida las innovaciones tecnológicas refuerzan la racionalidad de los depósitos, si no del maestro, sí los que derivan de las nuevas fuentes de información?

Ha sido justamente el recurso a la sociofilosofía de la modernidad la que ha permitido vislumbrar la recuperación de los sujetos. En tal sentido, conviene interrogarnos si en la vida cotidiana de las escuelas ¿existe un reconocimiento al educador y al educando como sujetos? Cercano a ello ¿la subjetividad es asumida como un componente de las prácticas educativas?

En lo particular, la actualidad de la pedagogía de Freire se explica por el enfoque histórico de los procesos, atento a las condiciones que limitan una educación para la autorrealización de los sujetos. En función de ello, si la contradicción fundamental entre educador y educando, como objetivación de la contradicción opresor-oprimido, no se ha superado, las tesis mantienen su vigencia.

Asimismo, la actualidad se conserva en los movimientos sociopedagógicos que sueñan con la construcción de una sociedad fundada en una eticidad, con la salvedad de que no sea la del mercado, sino en la “ética universal del hombre”.

De igual modo, el ideario pedagógico es de suma actualidad al contribuir en el diálogo con quienes desean proseguir en el horizonte trazado por Freire, no para idolatrarlo, sino como él lo pensó: para rehacerlo; aunque, siendo ortodoxos en el método, debido a que los principios de la dial-é-(c)-tica sigan contribuyendo al cultivo de una pedagogía antropológica para la liberación de las subjetividades agraviadas.

Las posibilidades que contiene el Plan de Estudios permiten lo anterior, por lo cual requiere ser trabajado de manera crítica evitando en todo momento generar sectarismos a partir de las nuevas maneras de entender la educación, por el contrario, la invitación del documento es hacer de diálogo una manera de objetivar las dimensiones curriculares.

Referencias

- Alvarado, S. V. (2021). Sentipensando a Freire como inspirador de pedagogías otras. En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Aricó, J. (2020). *Dilemas del marxismo en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Bloch, E. (1983). *Sujeto-objeto. El pensamiento de Hegel*. México, FCE.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid, Trotta.
- Boff, L. (2009). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid, Trotta.
- Bovero, M. (1986). El modelo hegeliano-marxiano. En Bobbio, N. y Bovero, M. *Sociedad y Estado en la filosofía política moderna. El modelo iusnaturalista y el modelo hegeliano-marxiano*. México, FCE.
- Cantera (2017). *Memoria del tercer taller “La concepción metodológica de educación popular y técnicas participativas”*. Managua, Nicaragua.
- D’Hont, J. (1972). De Hegel a Marx. Buenos Aires, Amorrortu.
- Dunayevkaya, R. (2017). *Rosa Luxemburgo, la liberación femenina y la filosofía marxista de la revolución*. La Habana, Filosofía.cu.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.
- Flores Olea, V. (2010). *La crisis de la utopía*. México, Anthropos.

- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversación con Antonio Faundes. Buenos Aires, Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (2002a). *Educación y cambio*. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/PD-Libros-Educacion-y-cambio.pdf>, fecha de consulta 15 de abril de 2022.
- Freire, P. (2002b). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- Giulano, F. (2021). Paulo Freire: ¿un sembrador de antagonismos? En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*, (pp. 285-289). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Goldar, M. R. (2021). Aportes de Paulo Freire para las disputas a partir de la pandemia y pospandemia. Resignificaciones a 100 años de su nacimiento. En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*, (pp. 345-352). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Heidegger, M. (1972). *Carta sobre el humanismo*. Argentina, Ediciones Huascar.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos*. [Tr. Manuel Ballesterio]. Barcelona, Crítica.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires, Katz.
- Hoyo Arana, J. F. (2018). *La cuadratura del círculo filosófico: Hegel, Marx y los marxismos. Dialéctica, Estado, derecho, libertad y emancipación*. México, Bonilla Artigas Ediciones-UAM/X.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Lukács, G. (2013). *Historia y conciencia de clase. Estudios de dialéctica marxista*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, RyR.
- Marcuse, H. (1999). *Razón y revolución. Hegel y el surgimiento de la teoría social*. Buenos Aires, Altaya.
- Marx, C. (1975). Carta a Joseph Dietzgen. En Marx, Karl y Engels, Friedrich. *Cartas sobre las ciencias de la naturaleza y las matemáticas*. Barcelona, Anagrama.
- Marx, C. (1980). *El Capital. Crítica de la economía política*. México, FCE.
- Marx, C. (1987). Crítica del derecho del estado de Hegel. En: Marx, Carlos. *Escritos de juventud*. México, FCE.
- Parola, L, Rébola, R., Spinelli, E., y Costamagna, P. (2022). Pedagogía de los Territorios. Diálogos freireanos y pensamiento crítico para el Desarrollo Territorial. En Alfieri, E, Rébola, R. C., y Suárez, M., *Reinventarnos con Paulo Freire. Educación popular, pedagogías críticas y procesos participativos*, (pp. 211-230). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Rockwell, E. (2021). Mil palabras sobre Freire. En Arata, N. (Coord.), *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*, (pp. 63-66). Buenos Aires, CLACSO.
- SEP. (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. México. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública.