

# FENOMENOLOGÍA Y HUMANISMO EN LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE

## PHENOMENOLOGY AND HUMANISM IN PAULO FREIRE'S PEDAGOGY

**LUIS ESTEBAN ESTRADA LOPERA**

Filósofo. Magister en Filosofía. Profesor de la Universidad de Antioquia.  
estebane\_84@yahoo.com

Recibido julio 18 de 2018  
Aprobado noviembre 15 de 2018

## RESUMEN

Algunos lectores de la obra de Paulo Freire han encontrado en el análisis y la crítica de la educación, presentes en su libro *Pedagogía del oprimido*, una serie de supuestos filosóficos que permiten no sólo el rechazo de ciertas prácticas educativas denominadas «bancarias» o «digestivas», sino además la fundamentación de planteamientos políticos, pedagógicos, metodológicos y antropológicos que promueven la superación de una realidad opresora en la que se niega sistemáticamente la liberación y humanización de los hombres. Este artículo ofrece una interpretación del humanismo freireano a la luz de los supuestos fenomenológicos que encontramos tanto en la filosofía de Husserl como en una de sus principales diásporas: el existencialismo. Para esto, nos apoyamos en las alusiones hechas por el mismo Freire a la filosofía de Husserl, Sartre y



Beauvoir en el segundo capítulo de su libro *Pedagogía del oprimido*, donde se plantea la crítica de la educación bancaria y se propone la educación liberadora como posibilidad de humanización. Todo esto exige repensar la relación hombre-mundo mediada por el saber y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Procederemos del siguiente modo: primero se plantearán algunas consideraciones sobre el humanismo, luego se abordará la educación bancaria desde un humanismo que llamaremos esencialista y afirmativo, el cual ofrece una concepción estática y pasiva de la realidad. Al final se mostrará cómo la fenomenología y el existencialismo permiten a Freire fundamentar un humanismo crítico no afirmativo que le devuelve a la realidad su carácter dinámico y constituido.

**PALABRAS CLAVE**

Realidad, situación, humanismo, educación, saber.

## ABSTRACT

Some readers of Paulo Freire's works, have found in the analysis, and critique of education, shown in his book *Pedagogy of the oppressed*; a series of philosophical assumptions, which allows, not only the rejection of certain educative practices called «banking» or «digestive», but also the foundation of politic, pedagogic, methodologic and anthropological approaches. Those approaches, promote the exit to an oppressive reality in which, liberation and humanization of man is systematically denied. This article offers an interpretation of the Freirean humanism in the light of phenomenological assumptions we found both in Husserl's philosophy and in one of his main *Diasporas*: existentialism. For this, we find support in allusions made by Freire himself to the philosophy of Husserl, Sartre and

Beauvoir in the second chapter of his book *Pedagogy of the oppressed*, where critique of the banking education is proposed along with the liberating education as a possibility of humanization. All this demands rethinking the man-world relationship mediated by the knowledge and the teaching-learning process. We will proceed as follows: First, some considerations about humanism will be proposed, then we will treat banking education from a humanism we will call essentialist and affirmative which offers a static and passive conception of reality. At last, it will be shown how phenomenology and existentialism allow Freire to base a non-affirmative critic humanism, which gives reality its dynamic and constituted nature back.

**KEYWORDS**

Reality, situation, humanism, education, knowledge.

## INTRODUCCIÓN

En su artículo “La antropología pedagógica «radical» de Paulo Freire: formabilidad, inacabamiento, formación y educación del ser humano”, Runge y Muñoz (2016) señalan la dificultad que muestran algunas lecturas hechas a la obra de Paulo Freire de “[...] sustentar las ideas teóricas desde las cuales dicho autor da justificación o fundamento a sus propuestas” (p.180). Tal dificultad parece no afectar exclusivamente a la lectura que ambos autores denominan “movimientista-política”, interesada en visibilizar aspectos relativos a la acción y la movilización políticas, sino también a las “lecturas educativo-populares” que destacan el valor del trabajo de Freire para el desarrollo de las pedagogías críticas y a las “lecturas metodológicas” que buscan extraer del mismo “[...] una suerte de metódicas de la enseñanza y de la investigación social” (Runge y Muñoz,

2016, p.181). Lo mismo sucede con las "lecturas socioantropológicas" que encuentran en el trabajo del pedagogo brasileño elementos valiosos para pensar la cultura y la sociedad desde una perspectiva latinoamericana. Para ambos autores, las ideas y los supuestos filosóficos con los cuales Freire fundamenta acciones políticas, planteamientos pedagógicos, metódicas de la enseñanza y de la investigación pedagógica o estudios culturales, no son tematizadas por dichas lecturas.

Por otro lado, existen lecturas que sí identifican y reconocen ideas y supuestos filosóficos en trabajos como la *Pedagogía del oprimido* de 1970, quizás la obra más importante y más conocida de Paulo Freire<sup>1</sup>. Al respecto, Runge y Muñoz nos hablan de una "lectura teológica" y una lectura propiamente filosófica que destacan los intereses antropológico-filosóficos y teórico-políticos de este pedagogo (Runge y Muñoz, 2016, pp.182-183). En su apreciación de estas lecturas encontramos dos ideas importantes que quisiéramos resaltar aquí, a saber, un presupuesto antropológico básico según el cual el hombre es un ser carente, marcado por su inconclusión, y la idea que nos advierte sobre la asunción positiva de dichas características mediante una praxis tendiente a la humanización. En este último punto es que se crean las condiciones para hablar del carácter formable del ser humano, de su «formabilidad», todo lo cual hace que podamos hablar en Freire de una antropología pedagógica desde donde se advierte que "el ser humano (...) requiere, precisamente, la educación para constituirse en humano" (Runge y Muñoz, 2016, p187).

Desde la antropología y el humanismo encontramos dos importantes supuestos filosóficos para entender la pedagogía de Paulo Freire: uno relativo al concepto de hombre como ser carente e inconcluso y otro que advierte sobre la posibilidad y la necesidad de realizar positiva, aunque

<sup>1</sup> Para el caso también podemos citar los trabajos de John Dale y Emery J. Hyslop-Margison (2010), así como el trabajo de Peter Roberts (2000).

no definitivamente, esta particular naturaleza humana: la humanización del hombre, esto es, una manera de asumir auténticamente la carencia y la inconclusión<sup>2</sup>.

Reconociendo estar de acuerdo con la interpretación planteada por Runge y Muñoz, quisiéramos sin embargo tratar de hacer un aporte a la lectura filosófica de Paulo Freire desde una perspectiva diferente a la propuesta por estos dos lectores: optaremos por la fenomenología existencial. Esta perspectiva no es del todo original porque ya en el estudio introductorio a la *Pedagogía del oprimido* editado por Siglo XXI, Ernani María Fiori hace uso de un "lenguaje fenomenológico" para presentar el trabajo del pedagogo brasileño, introduciendo expresiones tales como «intencionalidad de la conciencia» y advirtiendo sobre la necesaria correlación conciencia-mundo para lograr una comprensión auténtica de la realidad<sup>3</sup>. Nuestro objetivo, no obstante, es aventurar una interpretación en clave fenomenológica-existencial de la pedagogía humanista de Freire teniendo como apoyo textual algunas apreciaciones hechas por este en el segundo capítulo de su *Pedagogía del oprimido*, donde critica la educación bancaria a partir de una concepción fenomenológica de la realidad (entendida en términos de correlación conciencia-mundo) y donde plantea una idea del saber que se funda en una epistemología de corte fenomenológico mediante la cual se impugna la noción «digestiva» propuesta por la educación bancaria, con la cual se pretende legitimar la realidad opresora que niega la humanización defendida desde un humanismo crítico antiesencialista. Nuestra tarea será

<sup>2</sup> Asumimos que la carencia es relativa a una esencia que determine de antemano la vida humana y que la inconclusión advierte sobre la imposibilidad de concebir la humanización, desde el humanismo freireano, como posibilidad de construir una esencia que, aunque ausente en un principio, pueda concederle al hombre, de manera definitiva y absoluta, aquello que no tiene. La inconclusión será pues una condición antropológica fundamental que acompaña siempre al hombre pese a su constante creación de sentido. En otras palabras, la inconclusión nos dice que la praxis humanizadora nunca concluye definitivamente.

<sup>3</sup> Se sugiere leer especialmente las páginas 17-20 del estudio introductorio que hace Fiori a *la Pedagogía del oprimido*, en su segunda edición de la editorial Siglo XXI (2005), quinta reimpresión (2011), traducción hecha por Jorge Mellado. El estudio titula "Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire". La expresión "lenguaje fenomenológico" aparece en la página 20.

entonces visibilizar el valor de los supuestos fenomenológico-existenciales para la discusión que tiene lugar con la educación bancaria desde una pedagogía humanista que, apuesta por una realidad abierta, constituida intersubjetivamente y que favorece una praxis educativa liberadora. Sin lugar a dudas, el recurso de Freire a la fenomenología husserliana, y con ella al existencialismo temprano de Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir, le permite elaborar algunos de los principales fundamentos epistemológicos sobre los cuales se apoya su pedagogía humanista.

## 1. ANTROPOLOGÍA Y HUMANISMO: LA SUPERACIÓN DEL ESENCIALISMO OPRESOR.

### 1.1. El saber antropológico y su verdad existencial.

El estudio de Octavi Fullat (1997) sobre la antropología filosófica de la educación parte de una reflexión sobre el posible estatus de cientificidad de la antropología filosófica misma<sup>4</sup>. Para ello, Fullat examina el significado y el origen de las palabras «saber» (*gnosis*) y «ciencia» o «conocimiento» (*episteme*), relacionándolas con las nociones de «verdad» y «método» en tanto características de un saber que aspira a brindar información precisa y suficiente sobre un objeto determinado. En este sentido, encuentra tres tipos de verdad, y métodos que se corresponden a estos: la verdad formal, o de coherencia, la verdad empírica y un tercer tipo que es el que quisiéramos considerar aquí, a saber, la verdad existencial, significativa o de sentido (p.9). Así, en tanto saber del sentido, la antropología filosófica se distingue por buscar verdades existenciales a través de métodos hermenéuticos y fenomenológicos; se la puede definir como como un “[...] saber sobre el sentido de lo humano” (Fullat, 1997, p.16), y como saber, la verdad que le corresponde ha de entenderse como “[...] el enunciado que proporciona sentido o legitimación a la peripecia humana de vivir, bien sea históricamente, bien biográficamente” (Fullat, 1997, p.10).

<sup>4</sup> Fullat, O., (1997), *Antropología filosófica de la educación*, Barcelona, Editorial Ariel.

La antropología filosófica, sobre la cual se funda la antropología pedagógica, expresa una serie de verdades sobre el ser humano. Algunas de ellas las plantea el mismo Fullat al sostener que

el ente humano queda percibido como esencia inesencial, como tarea (...) el cómo, el qué y el quién sea el *anthropos* es doctrina que no le viene dada a éste, sino que constituye su quehacer primario. El hombre pasa a ser animal crítico (...) Al hombre le incumbe tener que decidirse, y aquí interviene ya el proceso educador (...) no tiene una entidad invariable; ser hombre es inescapablemente producirse (...) el ser humano se manifiesta problemático" (Fullat, 1997, pp.22-23).

El sentido de la peripecia humana de vivir consiste entonces en la posibilidad y la necesidad de producirse, de crearse y recrearse, transgrediendo los sentidos históricamente sedimentados los cuales, mediante prácticas repetidas, se vuelven hábitos y costumbres que definen a individuos y comunidades. No obstante, tal sedimentación no se erige nunca como una entidad invariable, o no al menos auténticamente porque en muchos casos es eso lo que se busca y lo que termina dando paso a lo que Paulo Freire denominó «realidad opresora», esto es, aquella que fija con pretensiones absolutas unos modos de ser, unas prácticas y unos fines constituidos que inauténticamente se transforman en cosas dadas, negando con ello la realidad humana como proceso constante de humanización, de ser más y de liberación.

Otra idea importante que podemos extraer de las verdades existenciales enunciadas por Fullat, es que en tanto animal crítico, tarea y problema, el ser humano reclama un proceso educador que le ayude y le permita decidirse históricamente. Con ello, entramos directamente en el campo de la antropología pedagógica pues, para ésta, el hombre se concibe como "[...] *sub specie educationis*, es decir, el ser humano como ser formable, capacitado y necesitado de educación (educable)" (Runge y Muñoz, 2016, p.185). Y es así como Freire asumió estas verdades existenciales en su *Pedagogía del oprimido*, a saber, como una tarea cuya respuesta compete a la antropología pedagógica. El siguiente párrafo aparece al comienzo de su texto:

Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su "puesto en el cosmos", y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas (Freire, 2005, p.39).

El objetivo de Freire será enfrentar este problema desde una "pedagogía humanista" (Freire, 2005, p.55). Quisiéramos antes de entrar directamente a examinar su propuesta, decir algunas cosas sobre el humanismo, dado que pensamos que desde este se ha intentado a lo largo de la historia asumir las verdades antropológicas antes enunciadas y responder a las preguntas que las mismas han suscitado.

## **1.2. Los humanismos esencialistas y la realidad opresora.**

El tema del humanismo se puede rastrear desde los orígenes mismos del pensamiento filosófico occidental. Al respecto, el filósofo mexicano Adolfo Sánchez Vázquez aclara que, de hecho "[...] no existe el HUMANISMO, así con mayúsculas, en abstracto, sino los humanismos que han surgido y predominado en situaciones históricas concretas" (Sánchez, 2007: 94). Los humanismos son fenómenos históricos que dicen o pretenden decir algo sobre el valor del ser humano, no sólo definirlo o decir qué es, sino que además tratan de reconocer la forma en que el hombre (*homo*) puede realizarse plenamente como hombre. Entre ellos encontramos los que podríamos denominar «humanismos esencialistas» o, siguiendo algunas teorías de la formación como las de Dietrich Benner (1991; 1998), Andrés Klaus Runge (2014) y Runge y Piñeres (2015), «humanismos afirmativos», partiendo de una teoría de la formación afirmativa según la cual existe una serie de positividad prefijadas que deben ser transmitidas (Benner, 1998, p.80) y cuya transmisión garantiza la obtención de una imagen de hombre fija y completa. Todo humanismo esencialista parte de una imagen, idea o esencia fija del hombre y desde ella pretende determinar las prácticas y experiencias que contribuyen a su realización.

Sánchez Vázquez (2007) identifica cuatro humanismos de este tipo: un humanismo clásico, un humanismo cristiano, uno moderno y otro que denomina socialista. El primero lo ubica en la Grecia antigua “[...] que exalta la vida teórica, contemplativa, como la verdadera propiamente humana” (p. 94). Para el segundo caso el filósofo mexicano dice que “a diferencia del humanismo clásico, la cualidad humana no sólo se halla por encima de las diferencias territoriales y sociales. Tiene por ello una dimensión más universal, ya que reconoce la dignidad humana en todos los hombres” (p.94). Por su parte, el humanismo moderno es directamente relacionado con el surgimiento y desarrollo de la sociedad burguesa. A diferencia del humanismo cristiano, que concibe la universalidad de lo propiamente humano más allá de este mundo en una vida sobrenatural, en el humanismo moderno “lo humano se presenta con una dimensión universal aquí en la tierra, en virtud de la naturaleza o esencia humana común a todos los individuos, por encima de sus diferencias sociales o culturales” (pp.94-95). Sobre el humanismo socialista sostiene Sánchez Vázquez que no dirá mucho en su trabajo, aludiendo a “causas complejas” que parecen exceder los límites de su exposición. Sin embargo, juzga que el mismo “[...] no se ha alcanzado realmente en las sociedades del llamado «socialismo real»” (p.95). Todos ellos están limitados por sesgos ideológicos: “limitado a los hombres «libres» en el humanismo clásico; limitado al plano espiritual en el mundo terreno o reservado a un mundo ultraterreno, sobrenatural; reducido al plano formal, abstracto del hombre como ciudadano” (p.95).

El filósofo francés Jean-Paul Sartre (1904-1980) también dijo algo sobre estos humanismos. En obras como *El existencialismo es un humanismo* de 1946, *Materialismo y revolución* de ese mismo año<sup>5</sup> y *Defensa de los intelectuales* de 1965<sup>6</sup>, los denuncia como una forma de «humanismo burgués» que se caracteriza por un universalismo abstracto que segrega

<sup>5</sup> El texto aparece traducido al español en: Sartre, J-P., (1960), *La República del silencio*. Estudios políticos y literarios, Buenos Aires, Losada, pp.89-144. El mismo apareció en su original en la revista “Les Tempes modernes” y luego en 1949 en *Situations III*.

<sup>6</sup> El texto aparece traducido al español en: Sartre, J-P., (1973), *Alrededor del 68*, Buenos Aires, Losada, pp. 285-343. El original fue publicado por la editorial Gallimard en 1972 como parte del volumen titulado *Situations VIII, Autour de 68*.

y oprime, considerando que sólo una clase tiene el derecho de afirmar su plena humanidad, la única para ellos posible: ellos mismos. Así describe este filósofo tal postura: “todo hombre es burgués, todo burgués es hombre (...) lleva un nombre: es el *humanismo* burgués” (Sartre, 1973, p.293), y “[...] todos los hombres son iguales *salvo* los colonizados que de hombres sólo tienen la apariencia” (p.295). Se parte entonces de una idea del hombre a la cual sólo tienen acceso privilegiado unos cuantos.

En el célebre *Manifiesto comunista* de 1848, Marx y Engels criticarán también el humanismo burgués como una forma de humanismo afirmativo-esencialista puesto al servicio de los intereses de clase. Al respecto leemos lo siguiente: “[...] desde el momento en que la propiedad personal no puede convertirse en propiedad burguesa, desde ese momento declararéis que ha quedado suprimida la persona. Confesáis, pues, que no entendéis por persona sino al burgués, al propietario burgués” (Marx y Engels, 2001, p.62). Vemos entonces cómo diversas formas de humanismo han manifestado en sus límites un sesgo ideológico tendiente a favorecer la situación de unos hombres en detrimento de la de otros; se trata de una postura humanista que segrega y oprime negando la humanidad a unos hombres en razón de su clase o de sus creencias.

Al igual que Marx, Sartre y Sánchez Vázquez, Paulo Freire asumió críticamente el humanismo. Pese a considerar su trabajo en términos de una «pedagogía humanista», supo distinguir su postura respecto de una serie de humanismos que terminaban incurriendo en prácticas de segregación y opresión.

En la *Pedagogía del oprimido* existe más de un humanismo. Uno de ellos puede ser pensado dentro de lo que hemos denominado antes como «humanismo esencialista»; desde este, Freire sostiene que “[...] para los opresores, la persona humana son sólo ellos. Los otros son «objetos, cosas»” (Freire, 2005, p.59). Sin lugar a dudas, aquí resuenan las palabras de Marx y de Sartre sobre la realidad humana vista desde el sesgo ideológico de una clase dominante. Dentro de lo que cabe interpretar como una «etología de la opresión», el pedagogo brasileño presenta la forma en la que el hombre tiene experiencia de sí mismo dentro de una realidad opresora, de sus hábitos, costumbres y proyectos:

“ciertamente, una vez instaurada una situación de violencia, de opresión, ella genera una forma de ser y de comportarse de los que se encuentran envueltos en ella” (p.59). Dicha situación, dice Freire, crea en unos hombres una conciencia fuertemente posesiva, del mundo y de los otros que los muestra como en su momento Marx y Engels presentaron a la clase burguesa: “*ser*, para ellos, es equivalente a *tener* y tener como clase poseedora” (p.60). A esto agrega Freire que, para los opresores, “[...] la humanización es una «cosa» que poseen como derecho exclusivo, como atributo heredado. La humanización les pertenece. La de los otros, aquella de sus contrarios, aparece como subversión” (p.61). En efecto, para el opresor todo intento de transgredir y transformar la realidad que los afirma a ellos como únicos seres con derecho al mundo, en términos de un simple «tener» y «acumular», es algo que debe ser sofocado. Se trata pues de un humanismo opresor que cosifica la realidad para poder tenerla y digerirla. Al oprimido se le enseña a no desear nada que esté fuera de la realidad que se le entrega como dada: él es un condenado de la tierra al que se le niega la humanización, al que se obliga a permanecer inmerso en una situación presentada como inevitable. “Dentro de esta visión inauténtica de sí y del mundo los oprimidos se sienten como si fueran un «objeto» poseído por el opresor” (p.67). Encontramos aquí un humanismo necrófilo que mata la búsqueda, la inquietud y el poder de creación que según Freire son características de la vida.

Según Sánchez Vázquez (2007), “[...] no siempre el humanismo ha sido reivindicado. Desde los tiempos modernos, y particularmente en nuestra época, el humanismo ha sido impugnado desde diversos ángulos, ya sea porque se le considere utópico o bien un ideal irrealizable” (p.96). Y sin lugar a dudas hay que rechazarlo si el mismo se sostiene necesariamente sobre una esencia prefijada. Las críticas antihumanistas resultan justas: el humanismo representa un instrumento ideológico al servicio de la opresión, favorece la segregación y erige valores de forma absoluta, sometiendo la realidad a una esclerosis que frustra al hombre y somete a la naturaleza. Sin embargo, ¿hemos de aceptar que no existen otros humanismos que los esencialistas? ¿No podemos pensar en humanismos no esencialistas o antiesencialistas que piensen la realización humana al margen de una esencia prefijada o un valor absoluto a alcanzar?

### 1.3. El humanismo crítico-existencial y la educación como práctica humanista.

Al final de su conferencia, Adolfo Sánchez Vázquez invita a no caer en posturas pesimistas ni en fatalismos históricos como resultado de la crisis de los humanismos que aquí hemos llamado esencialistas. La crítica antihumanista “[...] no significa la derrota de todo proyecto humanista” (Sánchez, 2007, p.103), pero sí plantea la necesidad de desarrollar uno diferente, que evite el tipo de límites impuestos por los esencialismos abstractos e ideológicamente sesgados. Este filósofo terminará sugiriendo un «humanismo ecologista» que desplace al hombre del centro y ponga allí a la naturaleza, a la vida misma. Igualmente, al humanismo moderno-burgués, Sartre opondrá un «humanismo existencialista» según el cual “el hombre está continuamente fuera de sí mismo; es proyectándose y perdiéndose fuera de sí mismo como hace existir al hombre” (Sartre, 2009, pp.84-85). Con la recuperación de los escritos de juventud de Marx, se encontró en su trabajo un humanismo crítico que desmintió a marxistas como Louis Althusser, quien junto con otros como Pierre Naville, sostuvo que el pensamiento marxiano era claramente antihumanista. Contrario a la interpretación del marxismo ortodoxo, filósofos como Erich Fromm y el mismo Sánchez Vázquez, encontraron en Marx un humanismo que criticó la enajenación del hombre y apostó por la posibilidad de su liberación. Así, sostiene Fromm desde una interpretación de obras como los *Manuscritos de economía y filosofía* de 1844: “la independencia y la libertad, para Marx, se basan en el acto de autocreación” (Fromm, 1962, p.48).

El humanismo freireano comparte con el de Sartre la base ontológica desde la cual el hombre, asumido como inconclusión, carencia y proyecto, está llamado a «ser más», es decir, a trascender su situación concreta en un esfuerzo por humanizarse. Se trata pues de una posibilidad ontológica que define la así llamada por Freire “vocación de los hombres” (Freire, 2005, p.40): “vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada” (p.40). Pero tal recuperación, hay que decirlo, no consiste para el pedagogo brasileño en un volver a tener una esencia cósmica; no se entiende la humanización en el registro del tener sino

desde una dimensión práctica: “[...] la búsqueda por la recuperación de la humanidad (...) deviene una forma de crearla” (p.41). Liberarse consiste entonces en recuperar la posibilidad de recrearnos, de transformarnos, de transgredir aquello que nos es dado como sedimento de prácticas ajenas, las cuales nos obligan a alojar formas de vida que impiden el acto de perdernos fuera de un “sí mismo” que puede violentarnos al negar en el sujeto su capacidad de transgredirse.

El humanismo de Freire reconoce críticamente los límites del ser humano, que son tanto ontológicos como históricos. En el primer caso, se trata de reconocer que no existe una realidad humana fija, estática y cerrada en sí misma, que define de forma absoluta el destino de cada hombre. El límite ontológico se halla entonces en la imposibilidad de resolver definitivamente nuestra carencia fundamental, en la imposibilidad de concluir la inconclusión que somos. Y esto le da fundamento ontológico a la idea del hombre como praxis, como trascendencia y como proyecto nunca resuelto definitivamente. Los límites históricos siempre pueden ser trascendidos, cada situación puede ser superada, pero, aun así, el hombre siempre será en situación: una libertad situada. Así pues, este humanismo permite entender que todo límite histórico puede transgredirse, puede superarse, y la invitación de Freire es precisamente a superar la contradicción opresor-oprimido que funda la realidad opresora: “la superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo; ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose” (p.47).

Según lo visto hasta aquí, podemos sostener que los humanismos no son otra cosa más que formas de asumir las verdades antropológicas antes consideradas desde el trabajo de Octavi Fullat. Así, los humanismos esencialistas, o bien tratan de negar el carácter inesencial, crístico y problemático afirmando una esencia anterior a la existencia y a la praxis constituyente, o aun aceptando que el hombre sea carencia, inconclusión y proyecto, apuestan por la posibilidad de llegar a resolver dicha carencia, concluir y realizar definitivamente el proyecto alcanzando una idea o un valor que ha de entregársele al hombre en su búsqueda por concluirse. Los humanismos antiesencialistas del tipo de Sartre o Freire, por el contrario, no buscarán resolver la carencia sino que asumirán las verdades antropológicas auténticamente considerando que al hombre le corresponde crearse y

recrearse de forma permanente, transgrediendo los sentidos constituidos y las prácticas sedimentadas, sabiéndose siempre inconcluso y tratando de sacar a los otros y a sí mismos del encierro ontológico que se crea históricamente mediante relatos que pretenden fijar mágicamente la realidad y definirla como algo estático e inmodificable.

Tenemos entonces un conjunto de verdades antropológicas y una serie de humanismos que, o bien se obstinan en negar dichas verdades, o bien las reconocen y las asumen como tarea histórica<sup>7</sup>. A continuación, quisiéramos pensar el problema de la práctica educativa, estudiado por Freire en el segundo capítulo de su *Pedagogía del oprimido*, teniendo presente el tema del humanismo que acabamos de presentar. Para ello, partimos de la siguiente idea de Octavi Fullat:

Las dificultades que se encuentran al precisar el concepto de hombre se convierten en estorbos cuando se intenta esclarecer el concepto de educación. Pero así mismo se obtiene luz en la exactitud del proceso educador cuando se logra rigor en el concepto de ente humano, y viceversa (Fullat, 1997, p.17).

Creemos que toda propuesta educativa supone un concepto de hombre; tiene una base antropológica pero también una idea sobre la plena realización de la realidad humana. Siguiendo el argumento planteado en este artículo, cada humanismo exigirá una práctica educativa diferente. Así es como queremos entrar a considerar el debate propuesto por Freire entre la educación bancaria y la educación liberadora, la primera asentada en un concepto de hombre como algo dado y prefijado, que sólo

<sup>7</sup> En las "Primeras palabras" con las que Freire comienza su *Pedagogía del oprimido* leemos lo siguiente sobre la figura del reaccionario: "[...] cerrándose en un «círculo de seguridad» del cual no pueden salir, (...) establecen su verdad. Verdad que no es aquella de los hombres en la lucha por construir el futuro, corriendo los riesgos propios de esta construcción. No es la verdad de los hombres que luchan y aprenden, los unos con los otros, a edificar este futuro que aún no está dado, como si fuera el destino, como si debiera ser recibido por los hombres y no creado por ellos" (Freire, 2005, p.83). El tema de la realidad, como algo dado o algo construido, y la verdad como forma de relacionarnos con la realidad en su objetualidad mediante actos creativos de constitución de sentido será tema de los dos siguientes apartados.

debe digerir un mundo para poder realizarse, y la segunda que asume las verdades antropológicas formuladas por Fullat y que, desde ellas, propone un humanismo crítico-existencial como criterio para plantear una praxis educativa liberadora.

## 2. ACTITUD NATURAL Y EDUCACIÓN BANCARIA: LA OPERATIVIDAD DEL HUMANISMO OPRESOR Y LA ESCLEROSIS DE LO REAL.

### 2.1. Sentido común y conocimiento del mundo. Algunas consideraciones epistemológicas previas.

En una de sus críticas al método inductivo, Karl Popper (1995) nos habla sobre una "teoría del sentido común"<sup>8</sup>. Dentro de ella se distingue una teoría del conocimiento que también es presentada como la "[...] *teoría de la cubeta de la mente humana*" (p.118). Esta teoría debe distinguirse del enfoque de sentido común acerca del mundo o de lo que también llama Popper el «realismo del sentido común», que consiste en la aceptación de una realidad material, de un mundo real que habitamos y que difícilmente podemos negar con fundamento. La teoría de la cubeta de la mente humana, o «teoría del conocimiento de sentido común», concibe el conocimiento como un proceso mediante el cual la mente es "llenada" con información que nos es proporcionada por nuestros sentidos. Conocer es, desde esta teoría, un proceso de llenamiento y un acto digestivo, el cual es descrito por Popper de la siguiente manera:

Lo que se supone entra en la cubeta a través de nuestros sentidos son los elementos, los átomos o moléculas, del conocimiento. Por consiguiente, nuestro conocimiento consiste en la acumulación, un compendio, o quizás una síntesis de los elementos que nos ofrecen nuestros sentidos (Popper, 1995, p.119).

<sup>8</sup> Para este trabajo nos basamos en el libro Popper: *escritos selectos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995. Se trata de una compilación hecha por David Miller, discípulo de Popper, en la que se recogen fragmentos y pasajes de diferentes trabajos del filósofo vienés.

Dejando de lado la problemática que puede revestir la idea de un «sentido común» –su dimensión ideológica y su supuesta certeza y evidencia–, creemos que la crítica de Popper a la teoría del conocimiento que asume nuestra mente cual cubeta a ser llenada, y que nos permitiría acumular fragmentos de la realidad, es válida. Aceptar tal teoría implicaría asumir que el mundo es una cosa dada y que al hombre sólo le corresponde asimilarlo.

A tal teoría digestiva del conocimiento también se enfrentó el filósofo Jean-Paul Sartre, quien criticó y rechazó categóricamente “[...] la ilusión común al realismo y al idealismo según la cual conocer es comer” (Sartre, 1960, p.26). Desde la fenomenología, y más exactamente desde el concepto de la «intencionalidad», Sartre juzgó como un desacierto el concebir unos contenidos de conciencia, dado que con ello se estaría falseando o negando el ser de la conciencia misma, esto es, su intencionalidad. Así, en su ensayo de 1936 *La transcendence de l'ego. Esquisse d'une description phénoménologique*<sup>9</sup>, dirá que todo contenido que le sea dado a la conciencia constituye la muerte de la misma<sup>10</sup>. El «Yo», por ejemplo, que desde la fenomenología de Husserl representaba el polo unificador de las vivencias intencionales, negaría según Sartre la definición dada por Husserl de la conciencia misma, esto es, negaría a ésta como intencionalidad y volcamiento al mundo. En su artículo *Una idea fundamental de la fenomenología de Husserl: la intencionalidad*, de 1939, propone una idea del conocimiento en clave fenomenológica según la cual “conocer es «estallar hacia», arrancarse de la húmeda intimidad gástrica para largarse, allá abajo, más allá de uno mismo, hacia lo que no es uno mismo” (Sartre, 1960, p.27)<sup>11</sup>. Para el filósofo francés la conciencia no puede ser asumida como una especie de cubeta o contenedor; dada su espontaneidad y su constante “estar dirigida a otra cosa diferente que ella misma”, es decir, en razón de su ser intencional, de su intencionar el mundo, la conciencia

<sup>9</sup> Existen traducciones al español de esta obra, por la editorial Síntesis y la editorial Calden. Para este trabajo nos basamos en la segunda traducción: Sartre, J-P., (1968), *La transcendencia del Ego*, Buenos Aires, Calden.

<sup>10</sup> Cf., Sartre, 1968, p.20.

<sup>11</sup> El texto se encuentra en: Sartre, J-P., (1960), *El hombre y las cosas*, Buenos Aires, Losada.

no puede contener o alojar nada legítimamente hablando<sup>12</sup>. Desde esta idea, el conocimiento es concebido epistemológicamente como acto constituyente de sentido cuya validez depende del cumplimiento o la decepción de las vivencias intencionales referidas a lo real y en un plano intersubjetivo<sup>13</sup>. Escribe Sartre: “creemos, por nuestra parte, en la existencia de una conciencia constituyente. Seguimos a Husserl en cada una de las admirables descripciones en las que ha mostrado a la conciencia trascendental constituyendo el mundo” (Sartre, 1968, pp. 16-17). Desde esta perspectiva fenomenológica, el mundo no se contempla ni mucho menos se consume. Se constituye y aparece como fenómeno constituido intersubjetivamente, que puede ser decepcionado, validado y recreado permanentemente; es el lugar de encuentro con otras conciencias que, intencionadas hacia lo real, constituyen sentidos en una comunicación abierta, tal y como señalará Freire en relación con la educación liberadora que se sostiene en la comunicación intersubjetiva y no en los comunicados que transmiten información y pretenden depositar conocimientos dentro de conciencias especializadas.

## **2.2. La inmersión en la realidad opresora y la actitud natural: el saber como dispositivo de control de lo real.**

En el primer capítulo de su *Pedagogía del oprimido*, Freire reflexiona sobre la realidad tal cual nos es presentada desde una ideología de la opresión. La teoría del conocimiento que concibe la mente como una cubeta y asume que el mundo es una cosa para ser digerida por un sujeto gnoseológicamente pasivo –al cual sólo le es dado padecer la pesadez de la realidad consumida–, define bastante bien la situación que viven los hombres dentro de esta realidad. Freire utiliza el concepto de «inmersión» para describir la situación de los hombres que tiene lugar dentro de una

<sup>12</sup> Aunque Freire nos habla en su *Pedagogía del oprimido* de un “alojamiento del opresor”, esto sólo se da desde una concepción inauténtica de la realidad humana que precisamente se empeña en negar que el oprimido puede impugnar la presencia en él del opresor expulsando al mismo de sí, tal y como lo hizo Sartre con el «yo» trascendental husserliano.

<sup>13</sup> Sobre este asunto se puede consultar: Husserl, E., (1988), *Las conferencias de París. Introducción a la fenomenología trascendental*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Lección III, §24, pp.30-31.

totalidad que pretende afirmarse como cerrada, inmutable y prefijada: “[...] la realidad opresora, al constituirse casi como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias” (Freire, 2005, p.50). El hombre inmerso en el mundo tiende a naturalizar su situación, esto es, a verla como algo dado que no se puede alterar; se vive la opresión dentro de lo que Husserl denominó la «actitud natural», que corresponde a un

[...] modo de instalarnos en un mundo que está simplemente «ahí delante», bien sea como un mundo de cosas o como un mundo de bienes y de valores (...) en ambos casos un mundo *presupuesto*. En dicha actitud damos por supuesto el sentido de la realidad que nos rodea y de nosotros mismos como parte de ella (Estrada, 2014, p.92).

Inmersos dentro de una realidad opresora y viviendo nuestra situación en actitud natural, el hombre es fácilmente definido como una cosa pasiva, una cubeta que se llena fácilmente con imágenes de la realidad que lo obligan a transformar a ésta, mas nunca a superarla, sólo para otro: el opresor. Como dijimos antes a propósito del humanismo opresor presentado por Freire en su *Pedagogía del oprimido*<sup>14</sup>, desde este la realidad humana es percibida como una positividad prefijada, como una serie de imágenes cuya transmisión y fijación “en” la conciencia del oprimido le hacen experimentar el mundo como algo estático, obvio e inevitable. Aquí, el saber se convierte en un instrumento o un dispositivo que facilita el control de los oprimidos mediante la legitimación de un mundo cerrado al cual debemos adaptarnos. Actualmente, por ejemplo, vivimos el mundo, y nos vivimos dentro de él, como animales indexados, estandarizados por un saber que aliena el saber mismo para ponerlo al servicio de un sistema opresor; nos vivimos como «hombres endeudados» según nos dice el filósofo italiano Maurizio Lazzarato en su libro *La fábrica del hombre endeudado* (2013), seres definidos por un sistema financiero desde una esencia que responde positivamente a los intereses del capital. Nuestra esencia, fijada por un saber de mercado, se configura como deuda; desde el saber académico-institucional se configura como indexación y medición.

<sup>14</sup> *Supra*, pp.8-9.

Son éstas las nuevas imágenes que configuran nuestra esencia dentro de un humanismo opresor: ser hombre es estar endeudado, ser hombre es estar indexado, ser hombre es trabajar para la deuda, es entregar el producto de nuestro trabajo al capital privado. Freire ya había denunciado este tipo de prácticas, que podríamos llamar aquí «epistémicas», desde categorías como la «prescripción». Al respecto escribió que “uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la *prescripción*. Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra” (Freire, 2005, p.45). Así, por ejemplo, se oprime desde la deuda también cuando se la convierte en parte de la esencia del ser humano. Si para el burgués, sólo el burgués era hombre, hoy se nos dice que la deuda nos hace humanos, que la deuda nos humaniza. Se nos impone esta realidad –la de la deuda, la medición, la indexación– como algo inevitable que nos define y se nos prescribe para que veamos el mundo sólo desde ella.

Desde este saber del mundo el hombre se controla; no sólo es controlado. En efecto, lo que llamó Freire el “alojamiento” del opresor en la conciencia del oprimido, corresponde a la colonización de estas imágenes que nos prescriben formas de comportamiento tendientes a la adaptación y la resignación, y que nos hacen desejarlas. Es el mismo oprimido quien, alojando estas ideas y definiéndose desde ellas, termina adhiriéndose al opresor mediante la afirmación de este como paradigma de hombre; se nos hace querer la opresión: “[...] en estas circunstancias, los oprimidos tienen en el opresor su testimonio de «hombre»” (Freire, 2005, p.44). Para ellos, realizarse como hombres es convertirse en agente de la deuda, en principio que impone orden; es convertirse en opresor. El ideal de este humanismo no es el hombre libre; es el hombre adaptado al mundo cerrado de la opresión para quien saber es poder sacar beneficio de la adaptación misma.

Inmersos en el mundo cerrado, en actitud natural, naturalizamos la opresión: la asumimos como la única realidad posible y como tal nos es transmitida por un saber enfermo que impide el cambio, que se limita a prescribir pautas de conducta mediante las cuales logremos adaptarnos. De esta manera, el humanismo esencialista, afirmativo y opresor que denuncia Freire, encuentra un fundamento epistemológico que lo valida y lo apuntala con firmeza en nuestras vidas, racionalizando la injusticia y con

ella la pobreza, la violencia opresora en todas sus formas (i.e., horizontal y verticalmente), la alienación. Todo esto no es negado sino visualizado de forma diferente: como necesario, inevitable, soportable, incluso deseable.

### **2.3. La educación bancaria como apología de la muerte y su fundamentación humanista.**

La opresión es humanista o, si se prefiere, el humanismo puede oprimir. Si partimos de un concepto de hombre que lo cosifica aprioricamente, que le impone una esencia, entonces ya estamos dando por supuesto un conjunto de ideas, de imágenes y de valores que se deben alcanzar para realizar plenamente nuestra humanidad. Sánchez Vázquez nos dijo que humanismos hay muchos y que todos son históricos; cada uno apuesta por una realización humana diferente. Algunos de ellos, como es el caso del humanismo clásico o el humanismo moderno, tienden a segregar, a impedir que unos hombres logren ser más, se humanicen y realicen libremente sus posibilidades. El humanismo opresor, como acabamos de ver, también niega la posibilidad de humanización: en principio, de los oprimidos, pero al final el opresor también termina padeciendo la deshumanización al encerrar mágica e inauténticamente la realidad en el circuito del tener y acumular.

La educación humaniza. Pero al humanizar también puede oprimir; humaniza oprimiendo. Lo que nos muestra Freire al comienzo del capítulo segundo de *la Pedagogía del oprimido* es cómo la educación puede operar como instrumento para la opresión. El humanismo que soporta a la educación bancaria es esencialista. Así como Marx –y después Sartre– reconoció la trampa ideológica consistente en identificar al hombre con el burgués, Freire encuentra que los ideales y valores defendidos y enseñados por la educación bancaria buscan reducir la realidad a la estructura opresores-oprimidos. Tal y como indica el pedagogo brasileño en *las Primeras palabras* con las que inicia el libro aquí comentado, la ideología opresora, profundamente reaccionaria, busca aprisionar la dinámica de la realidad en «círculos de seguridad» que impiden la transformación de la situación en la que vivimos. Así, la máxima de conservar valores, ideales, visiones de mundo, modos y relaciones de producción se apoya en la idea según la cual la realidad es inmutable. Conocerla es asimilarla y aprender es adaptarse a ella. La educación bancaria

busca depositar una realidad estática en la conciencia de los hombres para que allí sea conservada, protegida y replicada; petrifica la realidad y, al petrificarla, acaba con lo fundamental de ella: su movimiento, su cambio, las posibilidades que en su inesencialidad radical ofrece. La educación bancaria mata lo real, es necrófila.

Para acabar con lo real que es cambio, y con ello conservar un estado de cosas injusto, la ideología opresora se vale de la educación bancaria. Para ello, "sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros" (Freire, 2005, p.84). Y lo hace mediante la espacialización de la conciencia, esto es, con la definición de ésta como una cosa espacializada, un lugar dónde depositar el mundo, que debe ser tal cual ha sido según esta ideología. Con un discurso sobre lo real, similar al que presentamos hace un momento desde la fenomenología, Freire sostiene que "para esta concepción equivocada de los hombres, en el momento mismo en que escribo, estarían «dentro de mí», como trozos del mundo que me circunda (...) los objetos que están aquí, tal como estoy yo ahora dentro de este cuarto" (p.84). Como escribió Sartre, conocer es comerse el mundo. La conclusión que se extrae de esta concepción digestiva del saber propia de la educación bancaria es la siguiente:

Si para la concepción «bancaria» la conciencia es, en su relación con el mundo, esta «pieza» pasivamente abierta a él, a la espera de que en ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la «entrada» del mundo en la conciencia (p.85).

Sintetizando, podemos decir que la concepción del hombre, y los fines que a este le es dado aspirar desde la ideología opresora, terminan soportando una práctica educativa fundada en una concepción digestiva del saber, práctica desde la cual el educador aparece como quien disciplina y transmite una realidad mitificada, petrificada. El humanismo esencialista y afirmativo invita a digerir un mundo dado, a conservarlo como un depósito que permite al sujeto adaptarse. Inmerso en un mundo petrificado, el hombre sólo puede aspirar a realizarse dentro de él adaptándose, esto es, alienándose en un tener que puede proporcionar seguridad pero que

mata la vida. En actitud natural el mundo nos resulta familiar, la opresión nos parece natural e inevitable. Saber esto, desde la educación bancaria, invita en el mejor de los casos a identificarnos con el opresor, mas nunca a superar la realidad dada.

### 3. FENOMENOLOGÍA, HUMANISMO CRÍTICO-EXISTENCIAL Y EDUCACIÓN LIBERADORA.

#### 3.1. Presencia de la fenomenología en la pedagogía de Freire: Husserl y Sartre.

La educación liberadora planteada por Freire como alternativa a la educación bancaria se apoya, al igual que esta última, en un humanismo que responde a las verdades antropológicas presentadas en este artículo a la luz del trabajo de Octavi Fullat. Sin embargo, desde el humanismo crítico-existencial, dichas verdades no son negadas sino más bien asumidas en el reconocimiento de la inevitable inconclusión del ser humano. La educación liberadora tiene, igualmente, unos fundamentos epistemológicos sobre los cuales despliega su práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sólo que, en su caso, hombre, saber y mundo no son realidades contrarias a lo que plantea la fenomenología de Husserl y Sartre. Por el contrario, Freire tuvo muy en cuenta los planteamientos de ambos filósofos para fundamentar su propuesta educativa. De hecho, ya en sus primeras palabras el pedagogo brasileño introduce un concepto de la fenomenología husserliana que le permitirá en el segundo capítulo elaborar su idea del proceso enseñanza-aprendizaje en el que se entabla la comunicación entre educadores y educandos. Aparece primero como un "percibido claro en la conciencia" (Freire, 2005, p.30) y luego se lo formula simplemente como «apercibidos destacados» (pp.95-96) que, en principio, son simplemente «visiones de fondo» las cuales, con el cambio de la actitud natural a una actitud fenomenológica, destacan aspectos de la realidad hasta entonces ignorados.

Cuando Freire menciona las «visiones de fondo» remite directamente a una obra de Husserl: *Ideas relativas a una fenomenología pura y una*

filosofía fenomenológica<sup>15</sup>. Lo que debemos preguntarnos es qué pretende al citar este concepto husserliano: ¿para qué lo hace? Pensamos que su propósito es buscar una concepción del saber para su propuesta educativa que no se deje reducir a la concepción digestiva de la educación bancaria.

Las intuiciones o visiones de fondo corresponden a aquellos ámbitos de la realidad que, aun estando ahí presentes para la conciencia, no destacan en razón de la inatención de la conciencia con respecto a ellos. Cuando la conciencia intenciona un objeto lo aprehende, destacándolo con respecto a los objetos que rodean al «percibido destacado», los restantes objetos son considerados apercebidos que permanecen en una visión de fondo. De esto resulta que, en actitud natural, tendemos a ignorar una serie de fenómenos que, aunque no sean directamente percibidos o destacados, sí permanecen en nuestro «campo de la intuición» (Husserl, 1962, p.79). En palabras de Husserl,

toda percepción de una cosa tiene, así, un halo de *intuiciones de fondo* (o simples visiones de fondo, en el caso que se admita que en el intuir empieza el estar vuelto hacia las cosas), y también esto es una «*vivencia de conciencia*», o más brevemente, «conciencia», y conciencia «*de*» todo aquello que hay de hecho en el «fondo» objetivo simultáneamente visto (p.79).

Desde esta idea, Freire nos presenta una manera de conocer que desplaza la espacialización de la conciencia y pone la intencionalidad como fundamento. El hombre conoce el mundo cuando “estalla” hacia él, tal y como lo propuso Sartre en su interpretación de la intencionalidad husserliana. Y en este “estallar” o “dirigirse hacia” el hombre logra destacar zonas de la realidad hasta entonces apercebidas. Desde aquí, Freire alude al miedo a la libertad como la negativa a destacar un apercebido mediante el intencionar de la conciencia (Freire, 2005, p.30). En otras palabras,

<sup>15</sup> El pasaje de Husserl que Freire está trabajando está en la Sección segunda de *Ideas I*: “Meditación fenomenológica fundamental”, Capítulo II: “La conciencia y la realidad natural”, § 35: “El cogito como «acto». La modificación de la inactualidad, pp.79-81 en la segunda edición de 1962 del Fondo de Cultura Económica. Es evidente que Freire leyó esta difícil obra de Husserl y que se basó en ella para pensar el tema de la relación conciencia-mundo.

la situación gnoseológica dentro de la realidad opresora impide que aperecidos como el «ser más», la transformación, la humanización y, en últimas, la vida misma, sean destacados desde las visiones de fondo. Si nos apoyamos en el planteamiento fenomenológico de Husserl, diremos que la libertad, la transformación, el ser más y la vida más allá de la opresión siempre han acompañado al oprimido como visiones de fondo. El proceso enseñanza-aprendizaje dejará de ser, desde aquí, una tarea digestiva de un cadáver mal llamado realidad y pasará a convertirse en proceso liberador mediante un intencionar, un dirigir la mirada y un destacar la vida misma como ser más.

La presencia de la fenomenología no se agota en la categoría husserliana de «aperecido destacado». Freire mencionará a un filósofo más que pertenece a esta corriente de pensamiento, a saber, Jean-Paul Sartre. El trabajo que cita de este aparece en una nota al pie con el título *El hombre y las cosas*. Pero aquí hay un malentendido que oculta la presencia de la fenomenología en la pedagogía de Husserl, pues el texto que en realidad se está citando es un artículo que lleva por título *Una idea fundamental de la fenomenología de Husserl: la intencionalidad*. Este trabajo, publicado por primera vez en la revista *Les Temps modernes* en 1939 aparecerá luego en uno de los volúmenes que recogen los artículos publicados por Sartre durante años en esta revista: *Situations I*. El equívoco surge cuando este volumen es traducido al español con el título *El hombre y las cosas*, título que lleva uno de los ensayos allí recogido y que no tiene como tema la fenomenología. Digamos simplemente que la presencia de la fenomenología en el debate con la educación bancaria y la formulación de una educación liberadora resulta evidente. Para finalizar nuestro trabajo quisiéramos decir algunas cosas sobre la influencia de una de las principales diásporas de la fenomenología husserliana: el existencialismo. Con este último, la fenomenología sale de su encierro epistemológico trascendental y es asumida como un discurso que proporciona elementos importantes para pensar la realidad humana, su situación y liberación desde una filosofía de la existencia.

### 3.2. La fundamentación fenomenológico-existencial de la educación liberadora y la dimensión creativa del saber.

La educación liberadora permite luchar contra la naturalización de la realidad opresora. Busca destacar apercebidos y visiones de fondo que sostienen, en unos casos, ideológicamente la opresión, pero que en otros permiten la liberación. En primer lugar, destaca la correlación hombre-mundo que le devuelve al primero su poder constituyente y al segundo su carácter constituido y dinámico. Freire cita el artículo de Sartre sobre la intencionalidad en la fenomenología de Husserl para sostener que las relaciones entre el hombre, como cuerpo consciente, y el mundo “[...] se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa” (Freire, 2005, p.94). La importancia que reviste esta tesis fenomenológica para la pedagogía humanista de Freire está en que le devuelve al hombre la posibilidad de transformar el mundo, trascendiendo los sentidos que se han sedimentado y que le han dado significado a la realidad. Al mismo tiempo, la correlación hombre-mundo permite reconocer que el mundo no es una realidad cerrada y prefijada, esto es, determinada por un sentido previo a la experiencia que los hombres tienen de la misma e independiente de ella. En este sentido Freire escribe:

En verdad, no existe un yo que se constituye sin un *no-yo*. A su vez, el *no-yo* constituyente del yo se constituye en la constitución del yo constituido. De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual *le da intención* (...) en la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo, también, su «mirada» a «percibidos» que, aunque presentes en lo que Husserl denomina «visiones de fondo», hasta entonces no se destacaban (p. 95).

La fenomenología le devuelve la vida a la realidad, hace que ésta se mueva y se transforme. Y el hombre, como parte de la realidad, recupera igualmente su movilidad, su maleabilidad, su formabilidad. La fenomenología que subyace en la pedagogía de Freire hace que la humanización resulte epistemológica y existencialmente viable. Un mundo constituyendo al hombre y un hombre constituyendo el mundo, ambos

afirmándose entre sí como realidades no estáticas ni definitivas sino como realidades siendo, transformándose permanentemente. La fenomenología, como fundamento filosófico de la pedagogía freireana, recupera las verdades antropológicas que afirman la inconclusión y el carácter problemático del hombre y del mundo, pues si el hombre nunca se completa el mundo tampoco lo hace en tanto es intencionado por la conciencia.

## CONCLUSIONES

¿A qué llegamos después de todo lo dicho? Sabemos que Freire no fundamenta su pedagogía exclusivamente en la fenomenología de Husserl y Sartre. Sin lugar a dudas Hegel y Marx resultan piezas fundamentales dentro de la propuesta freireana; ayudan a pensar la necesidad de transformación material de lo real por la vía del trabajo. De hecho, cuando se quiere visibilizar la dimensión filosófica de la pedagogía humanista, se piensa por lo general en Marx, en Fromm o en la teología de la liberación. Y es cierto que, como han indicado Runge y Muñoz (2016), una lectura de la obra de Freire en clave antropológico-pedagógica es acertada y necesaria. Aquí, no obstante esto, quisimos destacar unas visiones de fondo que suelen no percibirse en la escritura del pedagogo brasileño. La fenomenología que introduce Freire en su trabajo le permite pensar una situación gnoseológica diferente a la concepción digestiva de la educación bancaria: una conciencia que intenciona un mundo, un mundo que se revela como constituido-constituyente de la realidad humana que es apertura, posibilidad, proyecto y trascendencia. El humanismo crítico-existencial que asume auténticamente las verdades antropológicas encuentra en la concepción fenomenológica de la realidad y del saber un aliado importante en la búsqueda y formulación de una práctica educativa liberadora.

Cuando asumimos como cierto que toda práctica educativa supone o implica tanto una concepción del hombre como un concepto de mundo, la tarea de los sujetos que participan de tales prácticas se ve condicionada por un esfuerzo de explicitar tales suposiciones y por una invitación a participar activamente en la creación de situaciones gnoseológicas que favorezcan la formación tal cual podemos entenderla desde la pedagogía freireana. Así pues, concebir al hombre como trascendencia, como cuerpo consciente

que puede transgredir lo dado y como fuente de constitución de sentido, invita a repensar la escuela como espacio para el reconocimiento de una necesidad fundamental o vital, a saber, la superación de la realidad opresora que limita la existencia humana. La educación, sólo entonces, deviene práctica humanista que busca y posibilita la vocación ontológica e histórica de todos los hombres: la humanización como superación de la opresión. Debemos tematizar en la escuela la actitud natural que nos muestra un mundo como el único posible; en esto consiste la propuesta humanista de Freire que encuentra en el saber la posibilidad de controlar y someter, pero también de liberar y humanizar.

A lo largo de este artículo hemos querido entonces presentar una lectura de la pedagogía de Paulo Freire que destacara los fundamentos fenomenológico-existenciales y la importancia de los mismos, para advertir sobre los supuestos que subyacen a las prácticas educativas y los riesgos que corremos cuando nos sometemos irreflexivamente a las mismas. Es cierto que la fenomenología y el existencialismo no son las únicas fuentes filosóficas de las que se nutre el pensamiento de Freire, pero aquí solo nos interesaba destacar una de ellas, esperando que con ello se llame la atención sobre la necesidad de seguir indagando en la obra de este pedagogo brasileño que aún sigue enseñándonos, esto es, creando condiciones para que sigamos construyendo colectivamente el conocimiento y transformando mediante el mismo la realidad en la que estamos situados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benner, D., (1991), "La capacidad formativa y la determinación del ser humano", en: Educación, Vol., 43.
- Benner, D., (1998), *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Dale, J., & Margison-Hyslop, E., (2010), *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation. The Philosophical Influence on the Work of Paulo Freire*, London, Springer.

- Estrada, L., "Actitud natural, angustia y absurdidad. Anotaciones sobre el extrañamiento existencial y la *epojé* fenomenológica", en: Anuario colombiano de fenomenología, Volumen VIII, 2014, pp.91-106.
- Freire, P., (2005), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Fromm, E., (1962), *Marx y su concepto del hombre*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fullat, O., (1997), *Antropología filosófica de la educación*, Barcelona, Ariel.
- Husserl, E., (1988), *Las conferencias de París. Introducción a la fenomenología trascendental*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Husserl, E., (1962), *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lazzarato, M., (2013), *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*.
- Marx, K., y Engels, F., (2001), *Manifiesto Comunista*, Madrid, Alianza editorial.
- Miller, D., (Comp.), (1995), *Popper: escritos selectos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Roberts, P., (2000), *Education, Literacy, and Humanization. Exploring the Work of Paulo Freire*, London, Bergin & Garvey.
- Runge-Peña, A., y Muñoz, D., "La antropología pedagógica "radical" de Paulo Freire: formabilidad, inacabamiento, formación y educación del ser humano", en: Ospina, H., y Ramírez, C., (Comp.), (2016), *Pedagogía crítica latinoamericana y género*, Bogotá, Siglo del hombre editores.
- Runge-Peña, A., "Las bases antropológico-pedagógicas de la pedagogía general de Dietrich Benner", en: Oviedo, D., (Comp.), (2014), *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge-Peña, A., y Piñeres, J., "Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración", en: Itinerario educativo, N° 66, Julio-Diciembre de 2015, pp.249-280.

- Sánchez, V., A., (2007), *Ética y política*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Sartre, J-P., (1960a), *El hombre y las cosas*, Buenos Aires, Losada.
- Sartre, J-P., (1960b), *La República del silencio. Estudios políticos y literarios*, Buenos Aires,
- Sartre, J-P., (1968), *La trascendencia del Ego*, Buenos Aires, Calden.
- Sartre, J-P., (1973), *Alrededor del 68*, Buenos Aires, Losada.
- Sartre, J-P., (2009), *El existencialismo es un humanismo*, Barcelona, Edhasa.